



**Dra Patricia Rosenzweig, Vicerrectora Académica,
Universidad de Los Andes - Mérida**

AUTORIDADES

Universidad de Los Andes-Mérida

Mario Bonucci R. Rector

Patricia Rosenzweig. Vicerrectora Académica

Manuel Aranguren. Vicerrector Administrativo

Manuel Joaquín Morocoima. Secretario (Interino/Encargado)

María E. Noguyera de Avendaño. Coordinadora de Postgrado

Alejandro Gutiérrez. Coordinador General del CDCHTA



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
TACHIRA VENEZUELA

Universidad de Los Andes Táchira
Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”

Omar Pérez Díaz. Vicerrector-Decano

Nahím Labrador Lozada. Coordinador Administrativo

Doris Pernía Barragán. Coordinadora de Secretaría

Doray Contreras. Coordinadora de Postgrado

Pascual Moreno. Coordinador de Extensión



Rossy Roche, Life Foundation

Universidad de Los Andes-Táchira
Núcleo "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez"
Grupo de Investigación HEDURE
Sociedad Venezolana de Historia de la Educación
Archivo Digital del Táchira "Mons. Carlos Sánchez Espejo"

© **HEURÍSTICA** (ISSN 1690-3544) es una revista anual, arbitrada e indizada, adscrita al Grupo de Investigación Historia de la Educación y Representaciones (HEDURE), fundada en el año 2001; con una política editorial interdisciplinaria. Desde el punto de vista legal el © de la Revista Heurística pertenece a la Fundación Amihedure y está indizada en las siguientes redes: Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología Código de REVENCYT: RVH006 e IRESIE en México, está acreditada por el índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, especializada en educación iberoamericana; en España está indizada en DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11336>. Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología; Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN); Redes internacionales: SHELA, Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, Red latinoamericana de revistas académicas en ciencias sociales y humanidades <https://latinrev.flacso.org.ar/revistas/heuristica-revista-digital-historia-educacion-representaciones>; <https://es.scribd.com/document/477816351/Revista-Heuristica-No-22-2019>; Revista de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, www.rhela.org; Historia a Debate, Universidad Santiago de Compostela, España; Sociedad Venezolana de Historia de la Educación; Standind Conference for The History of Education (ISCHE); Workshop Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5916035>. Se encuentra alojada en el repositorio institucional: www.saber.ula.ve/heuristica, y ha recibido reconocimientos por el Factor de Impacto del repositorio institucional (RI).

Dirección.

Urbanización Villa del Educador, calle 7 # 224-A sector Loma de Pío, parroquia Romero Lobo. San Cristóbal, Táchira, Venezuela. +582763464290; amihedure@gmail.com; pmora@ula.ve

Colombia +573158051093 (WhatsApp). Correo institucional: heuristica@ula.ve.

DIRECTORIO

EDITOR FUNDADOR (2001-2026) José Pascual Mora García. Filósofo (UCV-Caracas, 1986), Doctor en Historia (USM-Caracas, 2002) y Doctor en Innovación y Sistema Educativo (URV-Tarragona, España, 2009). Posdoctorado en Ciencias de la Educación, mención Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes. (UPTC, Tunja 2020) Investigador Emérito del CDCHTA ULA. <https://saber.ula.ve/handle/123456789/9325?locale-attribute=en>; Google scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=EzYLeq4AAAAJ&hl=es> e Investigador Senior del Ministerio de Ciencias de Colombia. https://scienti.minciencias.gov.co/colac/visualizador/generarCurriculoCo.do?cod_rh=0001195662. Profesor Titular Emérito de la Universidad de Los Andes-Táchira, San Cristóbal.

ASISTENTE EDITORIAL: Mauricio José de Paúl Mora Pérez
Universidad de Los Andes -Táchira. Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
San Cristóbal. Estado Táchira. Venezuela

COMITÉ EDITORIAL

Dr. José del Rey Fajardo, s. j. (*Academia de Historia de Venezuela*);
Dra. Diana Soto Arango (*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC*);
Dra. Edda Samudio Aizpurua (*Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela/ Sistema Nacional de Investigación (SIN) Senacyt, Panamá*); Dr. Reinaldo Rojas (*UPEL IPB, Venezuela; Individuo de Número Academia Nacional de la Historia*); Dr. Jorge Patiño Rojas (*UPTC*);
Dr. Luis Bernardo Díaz Gamboa, (*Maestría DDHH, UPTC, Colombia*); Dr. Carlos H. Barrera Martínez (*Academia Boyacense de Historia, Colombia*); Dr. José del Carmen Correa Alfonso (*Universidad de Cundinamarca, Colombia*); Dr. Juan Mansilla (*Universidad Católica de Temuco, Chile*), Elmer Robles Ortíz (*Universidad Antenor Orrego, Perú*); Dr. Armando Martínez Moya (*Universidad de Guadalajara, México*); Dr. Omar Pérez Díaz, (*Universidad de Los Andes-Táchira, Venezuela*); Dra. Cristina Vera de Flach, (*Universidad de Córdoba, Argentina*); Dr. Leonardo Carvajal (*Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela*); Dr. Óscar Hugo López (*Universidad San Carlos de Guatemala*); Dra. Lucy Gómez Mina (*Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia*).

COMITÉ CIENTÍFICO:

Dra. Diana Soto Arango (diana.soto@uptc.edu.co) *Colombia*; Dr. Reinaldo Rojas (reinaldoeneal@gmail.com) *Venezuela*; Dr. Luis Bernardo Díaz Gamboa (luis.diaz@uptc.edu.co) *Colombia*; Dr. José del Carmen Correa Alfonso (jose.correa@esap.edu.co) *Colombia*; Dr. Juan Mansilla (jmansilla@uct.cl), *Chile*; Dr. Omar Pérez Díaz, (oapd55@gmail.com) *Venezuela*; Dra. Cristina Vera de Flach (vera@onenet.com.ar) *Argentina*

DISEÑO GRÁFICO

Lcdo. Fredy Nelson Calle Cortés (fredyncallecortes@gmail.com)

PORTADA

La Grita presente con 260 estudiantes, para asistir en el XXV Encuentro con la Física, Química, Matemática y Biología, de la Facultad de Ciencias de la ilustre Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

PORTADILLA

Rossy Roche, Life Foundation. Organización sin fines de lucro dedicados a ayudar a Venezuela y Colombia. Support Anti:Racism

FELICITACIÓN POR RECONOCIMIENTO INTERNACIONAL AL EDITOR

El Vicerrectorado Académico de la ilustre Universidad de Los Andes, su cuerpo directivo, personal Administrativo, Técnico y Obrero, expresan sus

FELICITACIONES al

Dr. José Pascual Mora García

Miembro del personal docente y de investigación del Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, de la ULA, Táchira (NUTULA) y del Grupo HEDURE ULA Táchira, por haber sido reconocido por el Ministerio de Ciencia de Colombia, con la categoría INVESTIGADOR SENIOR.

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001195662

¡Nuestros Profesores brillan a nivel nacional e internacional, reafirmando la calidad académica de nuestra ilustre Universidad!

¡Que siga la cosecha de éxitos Dr. José Pascual Mora García!

¡Honor a quien honor merece!

Con respeto y aprecio.

CONTENIDO

	Pág.
EDITORIAL	10
I. ARTÍCULOS	
1. LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE: UNA OPORTUNIDAD HACIA EL MEJORAMIENTO Y AUTONOMÍA EDUCATIVA / SELF-REGULATION OF LEARNING: AN OPPORTUNITY TOWARDS EDUCATIONAL IMPROVEMENT AND AUTONOMY.....	15
Angela Cristina Montaña Rojas	
2. ENSEÑANZA DEL INGLÉS MEDIANTE LA ESTIMULACIÓN DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA FLUIDEZ VERBAL EN NIÑOS DE PREESCOLAR / TEACHING ENGLISH THROUGH STIMULATING LISTENING COMPREHENSION AND VERBAL FLUENCY IN PRESCHOOL CHILDREN.....	24
María Isabel Andrade Prado	
3. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA, UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA / EDUCATIONAL INCLUSION IN COLOMBIA, AN EPISTEMOLOGICAL APPROACH.....	38
Gloria Cecilia Rodríguez Buitrago	
4. ENTRE EXPECTATIVAS Y LOGROS: UNA REVISIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA TEORÍA DE LA RELACIÓN CON EL SABER EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN COLOMBIA / BETWEEN EXPECTATIONS AND ACHIEVEMENTS: A REVIEW OF EDUCATIONAL QUALITY FROM THE THEORY OF THE RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE IN BASIC SECONDARY EDUCATION IN COLOMBIA.....	62
Rafael Hernández Castellanos / José Guillermo Ortiz Jiménez	
5. DILEMAS MORALES EN LA ESCUELA / MORAL DILEMMAS IN SCHOOL.....	78
Sory Yuliana Duque Chiquiza	
6. DEL SILENCIO CURRICULAR A LA DISOÑACIÓN DE ESCUELAS DE PAZ A TRAVÉS DE LA MINIFICCIÓN / FROM CURRICULAR SILENCE TO THE DESIGN OF PEACE SCHOOLS THROUGH SHORT FICTION.....	89
Viviana Pongutá Esparza	
7. RUTAS DE INNOVACIÓN TERRITORIAL ASOCIADAS A LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN EXTENSIÓN RURAL. EXPERIENCIA RED NACIONAL DE EXTENSIÓN RURAL / TERRITORIAL INNOVATION PATHWAYS ASSOCIATED WITH ACADEMIC TRAINING IN RURAL EXTENSION. EXPERIENCE WITH THE NATIONAL RURAL EXTENSION NETWORK.....	100
Rosa Elsa Pérez Peña / Holmes Rodríguez Espinosa y Mario Fernando Muñoz Cerón	
8. FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA BASADA EN POLYA / STRENGTHENING PROBLEM-SOLVING COMPETENCE: A POLYA-BASED THEORETICAL APPROACH.....	109
Doris Coromoto Pernía Barragán, Letsy Mineyi Carvajal Cuellar y Kennys Horta Soto	
9. AUTOGESTIÓN Y HABILIDADES EMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO. RETOS Y DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN EN BOYACÁ / SELF-MANAGEMENT AND EMOTIONAL SKILLS IN SIXTH-GRADE STUDENTS. CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR EDUCATION IN BOYACÁ.....	122
Enith Luceidert Tuta Castro / Luz Mery Rodríguez Buitrago	
10. PERSPECTIVAS SOBRE EL LUGAR QUE OCUPA LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INICIAL / PERSPECTIVES ON THE ROLE OF ASSESSMENT FOR LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION.....	130
Gloria Elvira Pulido Serrano / Ana Elvira Castañeda Cantillo	
11. UNA ESCUELA PARA LA OTREDAD / A SCHOOL FOR OTHERNESS.....	141
Jairo Segundo Gómez Barrera	
12. EL IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LOS PRODUCTORES AGRÍCOLAS, AL MOMENTO DEL PROCESAMIENTO Y VALORACIÓN DE SUS CULTIVOS. CASO DE ESTUDIO ALDEA ANGARAVECA- MICHELENA, TÁCHIRA-VENEZUELA / THE IMPACT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY ON AGRICULTURAL PRODUCERS DURING THE PROCESSING AND VALUATION OF THEIR CROPS. CASE STUDY: ANGARAVECA VILLAGE, MICHELENA, TÁCHIRA, VENEZUELA.....	158
Jesús Enmanuel Arellano A.	

13. ARTE COMO RESISTENCIA: INTEGRACIÓN DEL GRAFITI EN LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE GUERRA / ART AS RESISTANCE: INTEGRATION OF GRAFFITI IN EDUCATION IN TIMES OF WAR...	169
John Alexander Rodríguez Peñuela / José Pascual Mora García	
14. DETECCIÓN TARDÍA EN EL DIAGNÓSTICO DE TUBERCULOSIS PULMONAR EN POBLACIÓN COINFECTADA CON VIH EN PACIENTES ATENDIDOS EN EL HOSPITAL UNIVERSITARIO ERASMO MEOZ, EN CÚCUTA NORTE DE SANTANDER, COLOMBIA EN EL PERIODO 2018 A 2023 / LATE DETECTION IN THE DIAGNOSIS OF PULMONARY TUBERCULOSIS IN THE POPULATION COINFECTED WITH HIV IN PATIENTS TREATED AT THE ERASMO MEOZ UNIVERSITY HOSPITAL, IN CÚCUTA NORTE DE SANTANDER, COLOMBIA IN THE PERIOD 2018 TO 2023.....	191
Luis Miguel Sanabria-Vega / Laura Carolina Ruiz-Baldovino / Vanessa Alexandra Salamanca-Ortega / José Vicente Sánchez-Frank y María Victoria Figueroa-Ramírez	
15. PUENTES EDUCATIVOS: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA ESTUDIANTES MIGRANTES VENEZOLANOS / EDUCATIONAL BRIDGES: DIAGNOSTIC EVALUATION FOR VENEZUELAN MIGRANT STUDENTS.....	204
Leydi Yoana Ramírez Ocampo	
16. EVALUAR PARA APRENDER MATEMÁTICAS DESDE LAS REALIDADES. UNA PROPUESTA QUE APORTA AL BIEN COMÚN / EVALUATE TO LEARN MATHEMATICS FROM REALITIES. A PROPOSAL THAT CONTRIBUTES TO THE COMMON GOOD.....	223
Luz Constanza Garzón Cortés	
17. DEBERES JURÍDICO-LABORALES DEL EMPLEADOR EN EL RÉGIMEN DE TELETRABAJO EN EL CONTEXTO VENEZOLANO / LEGAL AND LABOR OBLIGATIONS OF THE EMPLOYER IN THE TELEWORKING REGIME IN THE VENEZUELAN CONTEXT.....	230
Mariana del Valle Buitrago-Rodríguez / José Pascual Mora García / Yvenne Méndez Valera	
18. DESARROLLO DE VALORES CULTURALES MEDIANTE LA RUMBA CRIOLLA EN QUINTO DE PRIMARIA / DEVELOPMENT OF CULTURAL VALUES THROUGH RUMBA CRIOLLA IN FIFTH GRADE PRIMARY EDUCATION.....	242
Oscar Humberto Cuta Suta	
19. DE LOGIAS Y ESCUELAS: LA MASONERÍA EN EL DEBATE DE LA EDUCACIÓN LAICA EN CHILE, (1862-1880) / OF LODGES AND SCHOOLS: FREEMASONRY IN THE DEBATE ON SECULAR EDUCATION IN CHILE, (1862-1880).....	262
Marcos Parada-Ulloa	
20. OBSERVATORIO DE PAZ ADSCRITO A LA MAESTRÍA DE PAZ, UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, NÚCLEO DR PEDRO RINCÓN GUTIERREZ, TÁCHIRA / PEACE OBSERVATORY AFFILIATED WITH THE MASTER PROGRAM IN PEACE STUDIES, UNIVERSITY OF THE ANDES, DR. PEDRO RINCÓN GUTIERREZ CAMPUS, TÁCHIRA.....	279
José Pascual Mora García / Mauricio José de Paul Mora Pérez / Omar A. Pérez Díaz y Leidy J. Chaparro H.	
21. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA / PEDAGOGICAL PRACTICES FOR DIVERSITY AT SCHOOL.....	290
Sandra Inés Calderón Guerrero	
22. BETÉITIVA EN EL SIGLO XX, EVOLUCIÓN, EDUCACIÓN Y PROSPECTIVA / BETÉITIVA IN THE 20TH CENTURY: EVOLUTION, EDUCATION AND FUTURE PROSPECTS.....	302
Néstor Perico-Granados / Evelyn Carolina Medina-Naranjo / José Pascual Mora-García / Néstor Rafael Perico-Martínez	
23. ASISTENTE CONVERSACIONAL VIRTUAL PARA LA GESTIÓN TRIBUTARIA MUNICIPAL EN VENEZUELA / THE ROLE OF VIRTUAL CONVERSATIONAL ASSISTANTS FOR MUNICIPAL TAX MANAGEMENT IN VENEZUELA.....	314
Mariana del Valle Buitrago-Rodríguez / Pedro Pablo Escalante / Nahiam Perseveranda Labrador Lozada / Walter Enrique Ruiz Escalante	
II. EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	
1. ACADEMICUM: ACADEMIA DE LA GRITA NRO 1. José Pascual Mora García.....	326
2. EXPERIENCIAL SOBRE LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA / Omar A. Pérez Díaz / Goper H. Márquez Escalante.....	337

3.	REALIDAD EDUCATIVA EN VENEZUELA / Dr. Omar Pérez Díaz / Esp. Ana María Rugeles Ramírez.....	342
III. DIPLOMADOS		
1.	DIPLOMADO BOLÍVAR EN EL TÁCHIRA: Encuentro para la comprensión histórica / Ana María Zambrano.....	346
2.	SIMÓN BOLÍVAR Y LA UNIDAD LATINOAMERICANA OBSTÁCULOS Y LEGADO DESDE UNA MIRADA ACTUAL / Carlos Fredy Casanova Icaza.....	348
3.	DIPLOMADO PEDAGOGÍA JAUREGUIANA: GÉNESIS DE LA ACADEMIA DE LA GRITA.....	360
4.	LA ACADEMIA DE LA GRITA / Ana María Zambrano.....	363
IV. RESEÑAS		
1.	ESCRITORES SUGAMUXISTAS. INTELECTUALIDAD SUGAMUXISTA / Carlos H Barrera Martínez.....	365
2.	CONMOVEDOR LIBRO SOBRE MAESTRAS Y MAESTROS AFECTADOS POR EL CONFLICTO EN LA FILBO BOGOTÁ 2025 / Ana María Zambrano.....	370
3.	REGULACIÓN E INNOVACIÓN: EL CASO DEL PROGRAMA BENEFICIOS ECONÓMICOS PERIÓDICOS (BEPs) EN COLPENSIONES, COLOMBIA / Dalma Consuelo Amezcua Avila.....	372
4.	RESEÑA DE CAPÍTULO DE LIBRO: "LAS DOS BESTIAS ENSILLADAS": EN EL CAMINO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTRAS RURALES EN NORTE DE SANTANDER".....	380
5.	RESEÑA DE CAPÍTULO DE LIBRO: "LA MIRADA PARRESIÁSTICA SOBRE LAS IAS Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS".....	382
6.	RESEÑA CAPÍTULO DE LIBRO: "HISTORIAS DE VIDA DE MAESTROS Y MAESTRAS U'WA. TRAYECTORIAS DEL PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO KAJKRASA RUTINA".....	383
7.	PREMIO: OGDEN CITY MAYOR'S AWARDS IN THE ARTS, EN LA CATEGORÍA DE ARTE POPULAR (FOLK ART) AL DR RENE VENEGAS.....	384
8.	LAS ESTÉTICAS NAVAJO EN WEBER STATE UNIVERSITY, UTAH / Por Rene Venegas.....	385
9.	P.S. IN MEMORIAM A BRENDA.....	386

EDITORIAL

José Pascual Mora García
Editor



Saludamos a nuestros lectores e investigadores, Heurística, revista digital de historia de la educación y representaciones, arriba a su quinto lustro de existencia,

mantener una revista por más de 25 años es un reto permanente, que hemos sorteado con resiliencia, pero sobre todo con anti-fragilidad. El presente número se nutre de investigaciones realizadas como resultados de tesis doctorales en universidades colombianas y venezolanas, resultados de proyectos de investigación de investigadores colombianos, chilenos y venezolanos, avances de investigaciones y revisiones de investigaciones.

Hemos dedicado la imagen de la portada al Evento de la Ciencia en Mérida, liderado por la Dra. Patricia Rosenzweig Levy, Vicerrectora de la Universidad de Los Andes. Conocido como el “Evento de la Ciencia” en Mérida, que alcanzó su histórica edición número 25 (Bodas de Plata). Este prestigioso evento se ha consolidado como un pilar fundamental para la divulgación científica y ha sido declarado Patrimonio Cultural del estado Mérida, En esta ocasión con un tema puntual, destacar la participación de semilleros de investigación en la ciudad de La Grita, que arriba a sus 450 años de fundación, y a la creación de la Academia de La Grita, que nace con una tradición que se remonta al Ateneo Luisiano fundado 1891.

En esta oportunidad el monográfico se compone de los siguientes artículos:

1. LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE: UNA OPORTUNIDAD HACIA EL MEJORAMIENTO Y AUTONOMÍA EDUCATIVA / SELF-REGULATION OF LEARNING: AN OPPORTUNITY TOWARDS EDUCATIONAL IMPROVEMENT AND AUTONOMY. *Angela Cristina Montaña Rojas*
2. ENSEÑANZA DEL INGLÉS MEDIANTE LA ESTIMULACIÓN DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA FLUIDEZ VERBAL EN NIÑOS DE PREESCOLAR / TEACHING ENGLISH THROUGH STIMULATING LISTENING COMPREHENSION AND VERBAL FLUENCY IN PRESCHOOL CHILDREN. *María Isabel Andrade Prado*
3. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA, UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA / EDUCATIONAL INCLUSION IN COLOMBIA, AN EPISTEMOLOGICAL APPROACH. *Gloria Cecilia Rodríguez Buitrago*
4. ENTRE EXPECTATIVAS Y LOGROS: UNA REVISIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA TEORÍA DE LA RELACIÓN CON EL SABER EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN COLOMBIA / BETWEEN EXPECTATIONS AND ACHIEVEMENTS: A REVIEW OF EDUCATIONAL QUALITY FROM THE THEORY OF THE RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE IN BASIC SECONDARY EDUCATION IN COLOMBIA. *Rafael Hernández Castellanos / José Guillermo Ortiz Jiménez*

5. DILEMAS MORALES EN LA ESCUELA / MORAL DILEMMAS IN SCHOOL. *Sory Yuliana Duque Chiquiza*
6. DEL SILENCIO CURRICULAR A LA DISOÑACIÓN DE ESCUELAS DE PAZ A TRAVÉS DE LA MINIFICCIÓN / FROM CURRICULAR SILENCE TO THE DESIGN OF PEACE SCHOOLS THROUGH SHORT FICTION. *Viviana Pongutá Esparza*
7. RUTAS DE INNOVACIÓN TERRITORIAL ASOCIADAS A LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN EXTENSIÓN RURAL. EXPERIENCIA RED NACIONAL DE EXTENSIÓN RURAL / TERRITORIAL INNOVATION PATHWAYS ASSOCIATED WITH ACADEMIC TRAINING IN RURAL EXTENSION. EXPERIENCE WITH THE NATIONAL RURAL EXTENSION NETWORK. *Rosa Elsa Pérez Peña / Holmes Rodríguez Espinosa y Mario Fernando Muñoz Cerón*
8. FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA BASADA EN POLYA / STRENGTHENING PROBLEM-SOLVING COMPETENCE: A POLYA-BASED THEORETICAL APPROACH. *Doris Coromoto Pernía Barragán, Letsy Mineyi Carvajal Cuelar y Kennys Horta Soto*
9. AUTOGESTIÓN Y HABILIDADES EMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO. RETOS Y DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN EN BOYACÁ / SELF-MANAGEMENT AND EMOTIONAL SKILLS IN SIXTH-GRADE STUDENTS. CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR EDUCATION IN BOYACÁ. *Enith Luceidert Tuta Castro / Luz Mery Rodríguez Buitrago*
10. PERSPECTIVAS SOBRE EL LUGAR QUE OCUPA LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INICIAL / PERSPECTIVES ON THE ROLE OF ASSESSMENT FOR LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION. *Gloria Elvira Pulido Serrano / Ana Elvira Castañeda Cantillo.*
11. UNA ESCUELA PARA LA OTREDAD / A SCHOOL FOR OTHERNESS. *Jairo Segundo Gómez Barrera*
12. EL IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LOS PRODUCTORES AGRÍCOLAS, AL MOMENTO DEL PROCESAMIENTO Y VALORACIÓN DE SUS CULTIVOS. CASO DE ESTUDIO ALDEA ANGARAVECA-MICHELENA, TÁCHIRA-VENEZUELA / THE IMPACT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY ON AGRICULTURAL PRODUCERS DURING THE PROCESSING AND VALUATION OF THEIR CROPS. CASE STUDY: ANGARAVECA VILLAGE, MICHELENA, TÁCHIRA, VENEZUELA. *Jesús Enmanuel Arellano A.*
13. ARTE COMO RESISTENCIA: INTEGRACIÓN DEL GRAFITI EN LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE GUERRA / ART AS RESISTANCE: INTEGRATION OF GRAFFITI IN EDUCATION IN TIMES OF WAR. *John Alexander Rodríguez Peñuela / José Pascual Mora García*
14. DETECCIÓN TARDÍA EN EL DIAGNÓSTICO DE TUBERCULOSIS PULMONAR EN POBLACIÓN COINFECTADA CON VIH EN PACIENTES ATENDIDOS EN EL HOSPITAL UNIVERSITARIO ERASMO MEOZ, EN CÚCUTA NORTE DE SANTANDER, COLOMBIA EN EL PERIODO 2018 A 2023 / LATE DETECTION IN THE DIAGNOSIS OF PULMONARY TUBERCULOSIS IN

- THE POPULATION COINFECTED WITH HIV IN PATIENTS TREATED AT THE ERASMO MEOZ UNIVERSITY HOSPITAL, IN CÚCUTA NORTE DE SANTANDER, COLOMBIA IN THE PERIOD 2018 TO 2023. *Luis Miguel Sanabria-Vega / Laura Carolina Ruiz-Baldovino / Vanessa Alexandra Salamanca- Ortega / José Vicente Sánchez-Frank y María Victoria Figueroa-Ramírez*
15. PUENTES EDUCATIVOS: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA ESTUDIANTES MIGRANTES VENEZOLANOS / EDUCATIONAL BRIDGES: DIAGNOSTIC EVALUATION FOR VENEZUELAN MIGRANT STUDENTS. *Leydi Yoana Ramírez Ocampo*
 16. EVALUAR PARA APRENDER MATEMÁTICAS DESDE LAS REALIDADES. UNA PROPUESTA QUE APORTA AL BIEN COMÚN / EVALUATE TO LEARN MATHEMATICS FROM REALITIES. A PROPOSAL THAT CONTRIBUTES TO THE COMMON GOOD. *Luz Constanza Garzón Cortés*
 17. DEBERES JURÍDICO-LABORALES DEL EMPLEADOR EN EL RÉGIMEN DE TELETRABAJO EN EL CONTEXTO VENEZOLANO / LEGAL AND LABOR OBLIGATIONS OF THE EMPLOYER IN THE TELEWORKING REGIME IN THE VENEZUELAN CONTEXT. *Mariana del Valle Buitrago-Rodríguez / José Pascual Mora García / Yvenne Méndez Valera*
 18. DESARROLLO DE VALORES CULTURALES MEDIANTE LA RUMBA CRIOLLA EN QUINTO DE PRIMARIA / DEVELOPMENT OF CULTURAL VALUES THROUGH RUMBA CRIOLLA IN FIFTH GRADE PRIMARY EDUCATION. *Oscar Humberto Cuta Suta*
 19. DE LOGIAS Y ESCUELAS: LA MASONERÍA EN EL DEBATE DE LA EDUCACIÓN LAICA EN CHILE, (1862-1880) / OF LODGES AND SCHOOLS: FREEMASONRY IN THE DEBATE ON SECULAR EDUCATION IN CHILE, (1862-1880). *Marcos Parada-Ulloa*
 20. OBSERVATORIO DE PAZ ADSCRITO A LA MAESTRÍA DE PAZ, UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, NÚCLEO DR PEDRO RINCÓN GUTIERREZ, TÁCHIRA / PEACE OBSERVATORY AFFILIATED WITH THE MASTER PROGRAM IN PEACE STUDIES, UNIVERSITY OF THE ANDES, DR. PEDRO RINCÓN GUTIERREZ CAMPUS, TÁCHIRA. *José Pascual Mora García / Mauricio José de Paul Mora Pérez / Omar A. Pérez Díaz y Leidy J. Chaparro H.*
 21. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA / PEDAGOGICAL PRACTICES FOR DIVERSITY AT SCHOOL. *Sandra Inés Calderón Guerrero*
 22. BETÉITIVA EN EL SIGLO XX, EVOLUCIÓN, EDUCACIÓN Y PROSPECTIVA / BETÉITIVA IN THE 20TH CENTURY: EVOLUTION, EDUCATION AND FUTURE PROSPECTS. *Néstor Perico-Granados / Evelyn Carolina Medina-Naranjo / José Pascual Mora-García / Néstor Rafael Perico-Martínez*
 23. ASISTENTE CONVERSACIONAL VIRTUAL PARA LA GESTIÓN TRIBUTARIA MUNICIPAL EN VENEZUELA / THE ROLE OF VIRTUAL CONVERSATIONAL ASSISTANTS FOR MUNICIPAL TAX MANAGEMENT IN VENEZUELA. *Mariana del Valle Buitrago-Rodríguez / Pedro Pablo Escalante / Nahiam Perseveranda Labrador Lozada / Walter Enrique Ruíz Escalante.*

En el apartado de Experiencias Pedagógicas y Humanitarias se destacan los ensayos y misceláneas de actividades en contextos regionales y municipales.

Queremos aprovechar este espacio editorial para también celebrar tres hitos importantes:

- a. El logro institucional de la Revista Heurística, al ser ratificada en el ranking nacional de indización de las revistas científicas de Venezuela, REVENCYT;
- b. El logro de Premio PEI de los Investigadores del Grupo HEDURE, en especial de los profesores Mariana Buitrago, Omar Pérez Díaz y José Pascual Mora García. Es además un hecho meritorio, que el editor fundador, José Pascual Mora García, haya alcanzado el escalafón internacional como INVESTIGADOR SENIOR del Ministerio de Ciencias de Colombia (https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001195662) Y, al mismo tiempo, de INVESTIGADOR EMÉRITO del CDCHTA de la Universidad de Los Andes.

- Finalmente, y no menos importante,
- c. El logro del Premio PEI del CDCHTA de la Universidad de Los Andes, del Grupo de Investigación de Historia de la Educación y Representaciones HEDURE, que es el eje central de nuestra comunidad académica. El Premio Apoyo Directo a Unidades de Investigación (ADG) del CDCHTA (Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes) de la ULA para la convocatoria 2024 permite validar la productividad en grupo, y en este caso el Grupo HEDURE se convierte en la Unidad Académica de mayor productividad del Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez de la Universidad de Los Andes Táchira, con 1.526 puntos. https://web.ula.ve/cdchta/download/Resultados_Definitivos.pdf

José Pascual Mora García, PhD
Investigador Senior, MinCiencias
Colombia
Investigador Emérito CDCHTA – ULA
- Venezuela.
Editor

QUIÉNES SOMOS

Heurística, periodicidad ANUAL; e-ISSN 1690-3544; URL: www.saber.ula.ve/heuristica; entidad editora: Grupo de Investigación de Historia de la Educación y Representaciones de la Universidad de Los Andes, San Cristóbal, Venezuela; dirección postal: 5001; correo-e: del editor pmora@ula.ve, pascualmoraster@gmail.com; heuristica@ula.ve; teléfono 00584247622754 / 00573158051093. Objetivo: Heurística está dirigida a un público académico con énfasis en historia de la educación y representaciones, especialmente en áreas Humanitarias, Derechos Humanos, Educación en Emergencia y las epistemologías emergentes del sur; en ese sentido, le apostamos a la lectura de la “otra” Historia de la Educación que recupera las comunidades históricamente excluidas por el eurocentrismo. Los artículos, al menos el 70% de todos los documentos publicados en cada fascículo son artículos originales, artículo de revisión, informes técnicos, comunicaciones cortas, estado del arte, entre otras. Carta de originalidad del artículo, Postulación de artículos originales/o inéditos y el artículo no debe estar postulado para publicación simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales. Arbitraje por Especialistas en modalidad: Doble ciego, Evaluadores externos. Garantiza el anonimato para los árbitros y autores. Desde el punto de vista legal el © de la Revista Heurística pertenece a la Fundación Amihedure y está indizada: Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología

Código de REVENCYT: RVH006 e IRESIE en México, está acreditada por el índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, especializada en educación iberoamericana; en España está indizada en DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11336>. Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología; Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN); Redes internacionales: Red latinoamericana de revistas académicas en ciencias sociales y humanidades <https://www.flasco.org.ar/wp-content/uploads/2018/09/LatinREV-Newsletter-18-20180907.pdf>; Revista de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, <https://www.redalyc.org/redalyc/media/normas/normcol869.html>; Historia a Debate, Universidad Santiago de Compostela, España, desde 2004; Sociedad Venezolana de Historia de la Educación y en proceso de renovación con ISCHE; Workshop Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5916035>. Las normas básicas para el envío y presentación del artículo son Estilo Chicago, para la elaboración de referencias y citación. La revista se adscribe a las normas universales anti-plagio y malas prácticas en publicaciones, asumiendo la Carta de Chicago 2012 y Leidein 2015, como referentes respecto al IF; la asistencia de publicaciones con uso de la IA debe ser anunciada y citada, el índice de coincidencia no debe ser mayor al exigido en las revistas científicas.

ARTÍCULOS

**LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE:
UNA OPORTUNIDAD HACIA EL MEJORAMIENTO
Y AUTONOMÍA EDUCATIVA****SELF-REGULATION OF LEARNING: AN OPPORTUNITY
TOWARDS EDUCATIONAL IMPROVEMENT AND AUTONOMY**Angela Cristina Montaña Rojas¹

Recepción: 15/09/2024 / Evaluación: 12/10/2024 / Aceptación: 29/11/2024

Resumen

Con la inclusión de la metodología de autorregulación en el aprendizaje en la educación primaria, se puede encaminar a los estudiantes al desarrollo de aspectos como la autonomía, regulación y apropiación de su proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual establece la posibilidad de transformar la práctica educativa a través de la incorporación de procesos que plantean el análisis reflexivo, desarrollo de la metacognición y evaluación permanente, permitiendo tomar acciones de mejora para así llegar a obtener buenos resultados de aprendizaje, entre lo que se considera más importante que el estudiante sienta motivación e interés hacia su propio proceso de aprendizaje, considerado este último aspecto, una problemática en las aulas de clases escolares.

Palabras claves: Autorregulación en el aprendizaje, mejoramiento académico, autonomía, regulación, practica pedagógica.

Abstract

With the inclusion of the self-regulation methodology in learning in primary education, students can be directed to the deve-

lopment of aspects such as autonomy, regulation and appropriation of their teaching and learning process, which establishes the possibility of transforming practice. educational through the incorporation of processes that propose reflective analysis, development of metacognition and permanent evaluation, allowing improvement actions to be taken in order to obtain good learning results, among which it is considered most important that the student feels motivated and interest in their own learning process, considering this last aspect a problem in school classrooms.

Keywords: Self-regulation in learning, academic improvement, autonomy, regulation, pedagogical practice.

Introducción

La autorregulación en el aprendizaje se argumenta como una propuesta orientada al mejoramiento de la calidad educativa de estudiantes y docentes en los niveles de primaria, esta, considera la etapa escolar dirigida a niños y niñas en edades comprendidas generalmente de seis a doce años, en la cual se consolida las bases para el aprendizaje futuro y el desarrollo integral del estudiante. (Bruner, 1969)² argumenta que la educación debe ser un proceso activo

1 Docente Universitaria UPTC, Docente Secretaría de Educación Tunja, Estudiante Doctorado en Educación Universidad Santo Tomas Colombia, Magister en Educación, Docente UPTC.

2 Jerome S. Bruner, *Hacia una teoría de la instrucción* (México: UTEHA, 1969).

que permita a los estudiantes construir su propio conocimiento, aunque este autor no se enfoca de manera directa a la educación primaria, destaca la importancia de proporcionar una base sólida para el desarrollo intelectual y emocional de los niños.

De esta manera, se propone la autorregulación del aprendizaje en la educación primaria como la oportunidad de desarrollar habilidades orientadas a la planificación, monitoreo y evaluación del propio aprendizaje, promoviendo una mayor independencia, capacidad de autoorganización y gestión del tiempo, de tal manera generar que el estudiante se involucre de manera directa en su proceso de aprendizaje, contribuyendo a aumentar la motivación hacia el aprendizaje, esto llevaría a establecer metas las cuales ayudan a mantener el compromiso con las tareas académicas, incluyendo aspectos como la evaluación y reflexión, que darían como resultado el ajuste de estrategias según sus particularidades propias de aprendizaje, que en términos de resultados se traduce a estudiantes con capacidades de mejorar sus procesos académicos de manera autónoma, reflexiva y eficaz.

Es así, que el presente artículo de reflexión, establece un panorama de los beneficios de la incorporación de la metodología de autorregulación en el aprendizaje en la educación primaria. Inicialmente se analizarán la perspectiva teórica que pueden ser adaptadas a la práctica pedagógica, en un segundo componente se analizarán el rol del estudiante y del docente frente a la autorregulación del aprendizaje, para finalmente terminar con la propuesta de estrategias que al ser incorporadas en el microcurrículo educativo en primaria pueden contribuir a la mejora de los resultados de aprendizaje.

Perspectivas teóricas de la Autorregulación del aprendizaje

Antes de iniciar a abordar las teorías de autorregulación en el aprendizaje, es

importante comprender el concepto de esta metodología y porque ha generado interés en los procesos educativos en los últimos años.

La autorregulación del aprendizaje como lo define (Zimmerman 1989) es el grado en que los estudiantes participan a nivel metacognoscitivo, motivacional y de comportamiento en sus procesos de aprendizaje, es decir, el estudiante genera pensamientos, sentimientos y acciones que permiten cumplir con las metas de estudios que ellos mismos se plantean, entonces hace referencia a una concepción del aprendizaje centrado en los componentes cognoscitivos, motivaciones y conductuales que proporcionan al individuo la capacidad de ajustar sus acciones y metas para conseguir los resultados deseados en cuanto a su rendimiento académico.

Es así, que en la primera perspectiva teórica se encuentra la propuesta de Bandura³ el cual define la autorregulación del aprendizaje, como proceso mediante el cual los individuos controlan sus propias acciones, pensamiento y emociones para alcanzar las metas y desempeñarse eficazmente, el cual involucra procesos de autoobservación, autoevaluación, autocontrol, logrando que los estudiantes monitoreen su propio comportamiento y desempeño, conduciendo a evaluar su progreso hacia los objetivos, metas escolares y siendo capaz de reconocer aspectos que se deben mejorar, para lograr ese éxito académico.

De esta manera, involucrar como último paso, la capacidad de regular sus propias emociones que junto con la motivación contribuyan a mantener la concentración y persistencia frente a las tareas, establecidas, es decir se inicia desde la identificación y comprensión que se permite la autoobser-

3 Barry J. Zimmerman, "A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning," *Journal of Educational Psychology* 81, no. 3 (1989): 329-339.

vación, con ello reconocer debilidades, fortalezas y oportunidades en su propio proceso de aprendizaje, llegando a la autoevaluación, la cual brinda la oportunidad de verificar los resultados, planear acciones de mejora. Al ser llevado a la realidad presente en un aula de clase, sería el tránsito para que los estudiantes regulen sus emociones y motivación frente a las diversas disciplinas del saber, permitiendo la mejora el rendimiento escolar.

En este sentido, la autorregulación en el aprendizaje al ser incorporadas en el micro-curriculo educativo de las diferentes asignaturas permitirá conducir al cambio que es necesario en los procesos de enseñanza, teniendo en cuenta el alto porcentaje de estudiantes que encontramos en el aula de clases, desinteresados, desmotivados, que en ocasiones son otros los propósitos para asistir a las instituciones educativas. De esa manera, surge el interés y la necesidad de reajustar, pensar además de reestructurar la práctica pedagógica, que en ocasiones evalúan el aprendizaje por medio de una nota cuantitativa, dejando de lado la revisión del proceso en la parte inicial de desarrollo y la conclusión, permitiéndose no interpretar el que hacer de los estudiantes, si no por el contrario asignando una nota que puede ser incoherente frente al progreso y mejoramiento del individuo.

En tal sentido, el papel del docente se transforma y se orienta a como agente motivador y proveedor de estrategias que contribuyan al aprendizaje, donde las características individuales serán importantes en los procesos de mejoramiento y resultados académicos.

Una segunda perspectiva, es introducida por (Zimmerman 2000)⁴ el cual

define la autorregulación del aprendizaje como un proceso mediante el cual los estudiantes toman control consciente sobre su proceso de aprendizaje, el cual conlleva al cumplimiento del proceso planteado por este autor desde tres fases que incluyen la planificación, el monitoreo y la autoevaluación, la primera fase el estudiante debe definir los objetivos, elegir estrategias y gestionar el tiempo y recursos, lo cual implica en la educación primaria, pensar en una organización curricular adecuada que conlleve en un primer momento a la secuencia de comprensión, desarrollo y verificación frente a las temáticas propuestas en el currículo, en un segundo momento, evaluar y ajustar el propio progreso durante el aprendizaje, en tal sentido, permite una valoración individual, tomar acciones correctivas, impulsando el mejoramiento continuo, finalmente esto permitiría en el ultimo momento, reflexionar sobre el desempeño y la efectividad de las estrategias utilizadas para mejorar el aprendizaje.

Una tercera perspectiva teórica es la planteada por (Winne 2001)⁵ la cual describe la autorregulación del aprendizaje como un proceso dinámico y adaptativo que permite el uso de estrategias de aprendizaje, la retroalimentación y la adaptación, en este sentido se esperaría que la incorporación de la autorregulación en el aprendizaje, en contextos educativos de educación primaria, permita inicialmente la selección y aplicación de estrategias efectivas para el aprendizaje, el monitoreo del desempeño, por medio de la retroalimentación interna y externa, la cual conlleva realizar ajustes al proceso de manera continua y estructu-

4 Zimmerman, Barry (2000), "Attaining Self-Regulation. A social cognitive perspective", en Monique Boekaerts, Paul Prinrich y Moshe Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, Londres, Academic Press, pp. 13-39.

5 Winne, Philip (2001), "Self-Regulated Learning Viewed from Models of Information Processing", en Barry Zimmerman y Dale Schunk (eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 153-190.

ración o mejoramiento de las estrategias implicadas en el proceso de aprendizaje.

Desde esta mirada, es necesario que el estudiante tome conciencia de las dificultades que pueden dificultar el aprendizaje, la utilización de estrategias coherentes, pertinentes y adecuadas al proceso, que de manera directa deben contribuir a alcanzar las metas y a tener control detallado de las variables que resultan siendo apropiadas, sin dejar de lado el desarrollo de los procesos cognitivos del estudiante, que se consideren un factor importante en el momento del aprendizaje. De acuerdo con (Banyard 1995)⁶ los procesos cognitivos son estructuras o mecanismos mentales que se ponen en funcionamiento cuando los individuos observan, lee, escucha, desempeñando un papel fundamental en la vida diaria, aún más cuando inician sus procesos de aprendizaje en primaria, ya que de cierta manera son los primeros cimientos que pueden contribuir a procesos adecuados, duraderos y efectivos por el resto de la vida.

Una cuarta perspectiva teórica es la planteada por (Pintrich 2000)⁷ un teórico conocido entorno a la autorregulación del aprendizaje, define esta como un proceso que involucra la capacidad de los estudiantes para controlar sus propios procesos cognitivos, motivacionales y conductuales mediante la autoobservación, la autoevaluación y la regulación de las propias emociones y motivaciones, permitiendo a los estudiantes el control de procesos cognitivos durante el aprendizaje, la gestión de la motivación de las emociones, ajustando el comportamiento para mantenerse enfocado en las tareas.

En tal sentido se puede afirmar, que los teóricos mencionados en los apartados anteriores muestran un interés en el fomento de la autorregulación del aprendizaje, a partir, de los procesos cognitivos, frente a esta teoría la cual propone la necesidad de una revisión de las emociones y motivaciones de los estudiantes, que claramente es un factor importante en el proceso de aprendizaje, siendo un factor que día tras día provoca gran preocupación, ya que, los estudiantes cada día se encuentran menos dispuestos a aprender contenidos establecidos en las asignaturas, situación que sin duda genera preocupación por parte de los docentes, es decir como se puede orientar al estudiante para que encuentre interés, motivación y este incentivado a apropiarse de su proceso educativo, donde la motivación sin lugar a dudas será la oportunidad de incentivar a los estudiantes al progreso y revisión de los resultados académicos. De acuerdo a lo anterior (Reeve 1944)⁸ define la motivación del aprendizaje como el proceso que energiza, dirige y mantiene el comportamiento de los estudiantes hacia la consecución de metas académicas, este autor explora como los factores internos y externos influyen en la motivación y el compromiso de los estudiantes en el contexto del aprendizaje.

En la misma línea de gestión del aprendizaje a través de los procesos de regulación se encuentra la última perspectiva teórica citada por (Schunk 2001)⁹ quien es conocido en el campo de la psicología educativa y define la autorregulación del aprendizaje como un proceso mediante el cual los estudiantes establecen metas, emplean estrategias para alcanzarlas, monitorean y

6 Peter Banyard, *Introducción a los procesos cognitivos* (Barcelona: Editorial Ariel, 1995).

7 Paul Pintrich, "The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance," in *Handbook of Self-Regulation*, ed. Monique Boekaerts, Paul Pintrich, and Moshe Zeidner (San Diego: Academic Press, 2000), 451-502.

8 John Reeve, *Motivación y emoción* (Madrid: McGraw-Hill, 1994), 2-235.

9 Dale Schunk, "Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning," en *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*, eds. Barry Zimmerman y Dale Schunk (Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 2001), 225-234.

ajustan su propio comportamiento y rendimiento durante el proceso de aprendizaje. Esta propuesta involucra tres componentes: establecimiento de metas, uso de estrategias, monitoreo y evaluación.

Los cuales, conlleva a que el estudiante establezca objetivos específicos y alcanzables guiando el aprendizaje, a la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas para abordar las tareas, lo que conlleva a que una vez logradas estas tareas se procede a que el aprendiz supervise su propio progreso y ajuste sus estrategias en función de la retroalimentación y los resultados, es decir los docentes deben ajustar sus micro-curriculos con el propósito de involucrar elementos que contribuyan al desarrollo de la metacognición de los estudiantes.

Donde el termino metacognición se establece en diversos apartados convirtiéndolo en un fundamento importante en los procesos de autorregulación en el aprendizaje, de acuerdo a esto (Flavell 1993)¹⁰ establece que la metacognición es el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos, es decir el conocimiento metacognitivo, hace referencia a la conciencia de uno mismo sobre sus procesos cognitivos y la comprensión de como se pueden aplicar este conocimiento para mejorar el aprendizaje es decir, saber que estrategias existen y cual es su utilidad, saber cómo aplicar las estrategias de manera efectiva y saber cuándo y por qué usar ciertas estrategias, es decir la regulación metacognitiva se convierte en los estudiantes en la capacidad de controlar y ajustar los propios procesos cognitivos, como la planificación, el monitoreo y la evaluación del proceso de aprendizaje.

De esta manera se describe por ahora el

proceso de autorregulación en el aprendizaje, como la oportunidad orientada a la mejora de los procesos educativos en la etapa primaria, los cuales involucra el papel activo del estudiante, pero sin lugar a duda, el rol del docente, ya que esta llamado a transformar la práctica pedagógica involucrando en su que hacer procesos que ayuden al desarrollo de la autonomía, regulación y evaluación de los estudiantes, donde es necesario la transformación del papel del docente en el sistema educativo, convirtiéndose en guía o tutor de sus alumnos, ya que ellos con la incorporación de esta metodología, se convierten dueños y administradores de su forma, modo y tiempo de aprender.

Lo anterior, llevado a la realidad educativa seria el ideal de estudiantes para los docentes de aula, apropiados de su proceso de aprendizaje, pero sin lugar a dudas si es posible, realizando cambios que transformen la forma y el medio de la enseñanza, convirtiendo a estudiantes en exploradores de su proceso de aprendizaje y al maestro en guía, es dar las herramientas para que ellos aprendan a construir conceptos, teorías a través de la motivación pueden seguir el paso a paso de un proceso que conlleva al mejoramiento académico y al cambio de prácticas pedagógicas, que año tras año se han convertido en la secuencia de repetición de contenidos, formas de enseñar y dinámicas que tal vez, ya no funcionan en generaciones inmersos en entornos digitales, que a través de un clic están a puertas del aprendizaje.

Rol del estudiante en la metodología de la autorregulación en el aprendizaje en contextos educativos de primaria

Diversos estudios realizados sobre la autorregulación en el aprendizaje y el papel que cumplen los estudiantes coinciden en señalar que esta metodología se favorece los procesos de aprendizaje, obteniendo un rendimiento académico superior, donde

10 John H. Flavell, "El desarrollo de la comprensión de las creencias falsas y la distinción entre apariencia y realidad por parte de los niños", *Revista Internacional de Psicología* 28, no. 5 (octubre de 1993): 595-604.

se evidencia la efectividad en la capacidad de superar dificultades presentadas, siendo autorregulados capaces de dirigir su aprendizaje a través de el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales que permiten la apropiación del proceso de autonomía, reflexión, monitoreo no solo en la parte académica si no en su vida personal.

Los individuos adquieren un rol diferente frente a los estudiantes que no están autorregulados, ya que son capaces de reconocer sus habilidades y administrar sus hábitos de estudio, de la misma manera establecen una motivación que contribuye al cumplimiento de metas establecidas y la estructuración, verificación, en algunos casos replanteamiento, ajuste y estructuración de las estrategias que están apoyando el proceso de aprendizaje que conllevan al éxito académico. Según (Panadero 2017)¹¹ el aprendizaje autorregulado, proporciona un camino para comprender las variables que afectan el aprendizaje de los estudiantes, lo cual permite en los estudiantes el desarrollo de estrategias y habilidades necesarias para lograr el aprendizaje. Este aprendizaje comprende en la persona aspectos cognitivos, metacognitivos y conductuales y motivacionales del aprendizaje. Por lo tanto, en este proceso participan aspectos como la autoeficacia, la volición y las estrategias cognitivas todas desarrolladas de manera holística. De igual manera, los estudios realizados en aprendizaje autorregulado expresan que el estudiante, el aprendizaje y la motivación se atienden como elementos interdependientes, porque se relacionan entre sí.

En tal sentido se espera que, al incorporar la autorregulación en el aprendizaje en los estudiantes desde la primaria, esta se

desarrolle y se encuentre presente durante toda su vida tanto académico como personal, ya que se deben volcar las miradas a los primeros procesos educativos, ciertamente estos marcan un proceso en la adultez, investigaciones realizadas en los últimos años, permiten entender que la características educativas que el estudiante desarrolla desde los primeros años, son las que se refuerzan y se mantienen en el transcurso de la vida.

Lo anterior, se apoya en las ideas establecidas por (Piaget 1995)¹² quien argumentó que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo durante la infancia son fundamentales para la formación de la estructura mental del individuo, según su teoría, los niños y niñas, pasan por una serie de etapas de desarrollo cognitivo que influyen en como piensan y aprenden en el futuro, en otras palabras los esquemas y procesos cognitivos desarrollados durante la primera infancia se establecen de manera duradera y proporcionan una base para el aprendizaje y la adaptación futura.

Esto significa que las experiencias y el aprendizaje durante las primeras etapas de desarrollo tienen un efecto persistente en la forma en que los individuos procesan la información y resuelven problemas en la adultez.

De esta manera se ajusta una metodología a través de los principios presentados en la revisión de los postulados teóricos de manera inicial, donde permite identificar las características que un estudiante autorregulado, debe mantener para que se cumplan los procesos de aprendizaje, partiendo de la premisa del desarrollo de habilidades que contribuyan al éxito académico de los estudiantes y a la mejora y evaluación continua del mismo, respetando diferencias de carácter individual que claramente intervie-

11 E. Panadero, "Una revisión del aprendizaje autorregulado: seis modelos y cuatro direcciones para la investigación", *Frontiers in Psychology* 8 (2017): 422, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>.

12 Jean Piaget, *Introducción a Piaget: Pensamiento, Aprendizaje y Enseñanza* (México: Longman, S.A., 1998).

Cuáles son los aportes de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de educación primaria

Proceso	Resultado esperado	Comportamiento del estudiante
Motivación	Estudiantes que mantienen la motivación personal	Se motivan a si mismo a través de recompensas personales.
Establecimiento de metas	Estudiantes con metas alcanzables, claras y estructuradas.	Tienen objetivos claros que impulsan a que se establezca un plan de trabajo que contribuya a cumplir las metas.
Organización del tiempo	Estudiantes capaces de gestionar y controlar el tiempo.	Planifican y organizan su tiempo para realizar tareas y estudiar de manera efectiva.
Selección de estrategias	Estudiantes con cualidades que les permite elegir estrategias adecuadas	Pueden identificar según sus características estrategias de aprendizaje que se considera efectivas para ellos.
Autobservación	Estudiantes capaces de verificar el progreso de su aprendizaje.	Son capaces de estructurar nuevamente su proceso ante cualquier situación que represente la no efectividad en el cumplimiento de sus metas
Evaluación	Estudiantes capaces de evaluar su proceso y evidencias acciones de mejora frente a este	Son capaces de aplicar evaluaciones orientadas a identificar debilidades y oportunidades de mejora con el propósito de alcanzar metas propuestas.
Autonomía	Actúan de manera independiente	Asumen un papel activo y autónomo en su proceso de aprendizaje, en lugar de depender en la guía de otros.

Tabla 1: Elaboración propia

nen en los procesos cognitivos de manera particular.

De acuerdo a esto es importante contemplar la autorregulación del aprendizaje como una oportunidad que puede contribuir al éxito académico, a la autonomía y al ser una oportunidad de cambio en los procesos de formación, orientación y educación en los últimos años.

Implementación de estrategias de aprendizaje autorregulado en las aulas de clases

Cuando se habla de estrategias de aprendizaje es preciso mencionar a Monereo¹³ quien las define como los procesos de toma de decisiones consientes e intensionales en los cuales los alumnos eligen y re-

cupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar un determinado objetivo dependiendo de las características de la situación educativa, en el mismo sentido las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En tal sentido llevado a la autorregulación del aprendizaje, se hace referencia a un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y comprender la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje.

En tal sentido Beltrán¹⁴ distinguen tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración y de organización. La

13 Carlos Monereo, coord., *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (Barcelona: Graó, 1994).

14 Juan A. Beltrán, "Estrategias de aprendizaje," in *Dificultades de aprendizaje*, ed. Victoria Santiuste and Juan A. Beltrán (Madrid: Síntesis, 1998)

estrategia de repetición consiste en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Se trataría, por tanto, de un mecanismo de la memoria que activa los materiales de información para mantenerlos en la memoria a corto plazo, a la vez, transferirlos a la memoria a largo plazo. De acuerdo a lo anterior, se plantea a continuación las siguientes estrategias para ser implementadas en el aula de clase, donde los docentes deben estructurar en sus microcurrículos educativos, ajustando actividades donde se propicien el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

- En un primer momento para iniciar a incorporar la autorregulación del aprendizaje en las aulas de clases y mejorar el rendimiento académico es importante fomentar el establecimiento de metas específicas, medibles y alcanzables.
- De la misma manera, se recomienda que el docente en la planeación de las actividades que sean desarrolladas en las asignaturas tenga en cuenta una secuencia organizada que permita al estudiante cumplir paso a paso y se pueda verificar el proceso de aprendizaje.
- Otro elemento, es enseñar a que los estudiantes observen y monitoreen su proceso a partir de eso, se debe pensar en herramientas como la lista de verificación y rubricas que permita a los estudiantes registrar y revisar su progreso regularmente.
- Así mismo, la reflexión y autoevaluación, ayuda a que los estudiantes puedan reflexionar frente a las estrategias, analizar su propio desempeño y en la situación que se pueda reajustar el proceso, tomar la decisión y ajustar cambios que propicien el mejoramiento del aprendizaje.
- En este sentido, no se puede dejar de lado la gestión del tiempo, usar calendarios o planificadores que ayuden

cumplir las metas en los plazos establecidos, llegando al éxito académico.

- Un factor, que debe estar presente en todo momento del proceso y desarrollo de la metodología es lo relacionado con la motivación, es decir de fomentar el interés por el aprendizaje debe establecerse en todo momento durante el proceso de aprendizaje.

De esta manera, este artículo pretende dar una visión general de la conceptualización, procesos y estrategias de la autorregulación en el aprendizaje, resultando ser una metodología que contribuye al mejoramiento del aprendizaje, desde los primeros años escolares, perdurable a la vida académico y personal del sujeto.

Conclusiones

- El aprendizaje autorregulado al convertirse en uno de los pilares fundamentales en la práctica pedagógica del docente, puede llegar a convertir aulas de clase autónomas, reguladas y motivadas direccionada a la adquisición de aprendizaje.
- Establecer metodologías que contribuyan al desarrollo de los procesos cognitivos, contribuye a la a que el estudiante desde los primeros años, garantice un aprendizaje efectivo y duradero que se mantenga en el transcurso de la vida académico y personal.
- En los procesos de autorregulación en el aprendizaje desarrollados de manera adecuada permite el desarrollo de habilidades en los estudiantes la motivación y la autonomía, orientaran al cumplimiento de la metas y éxitos académico.
- Los estudiantes a incorporar la autorregulación tienden a tener un mejor rendimiento académico. Al ser capaces de monitorear y ajustar sus estrategias de aprendizaje, pueden abordar problemas de manera mas eficiente y adaptar sus métodos para mejorar sus resultados.

- La autorregulación en el aprendizaje fomenta el uso de estrategias efectivas como la autoevaluación y la reflexión en el proceso de formación, esto permite entender y superar la frustración, manteniendo la perseverancia y el cumplimiento hacia las metas de aprendizaje.

Bibliografía

- Banyard, Peter. *Introducción a los procesos cognitivos*. Barcelona: Editorial Ariel, 1995.
- Beltrán, Juan A. “Estrategias de aprendizaje.” In *Dificultades de aprendizaje*, edited by Victoria Santiuste and Juan A. Beltrán, [páginas del capítulo]. Madrid: Síntesis, 1998.
- Bruner, Jerome S. *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA, 1969.
- Flavell, John H. 1993. “The Development of Children’s Understanding of False Belief and the Appearance-Reality Distinction”. *Revista Internacional de Psicología* 28, núm. 5 (octubre): 595-604.
- Pintrich, Paul. “The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance.” In *Handbook of Self-Regulation*, edited by Monique Boekaerts, Paul Pintrich, and Moshe Zeidner, 451-502. San Diego: Academic Press, 2000.
- Monereo, Carlos, coord. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó, 1994.
- Piaget, Jean. *Introducción a Piaget: Pensamiento, Aprendizaje y Enseñanza*. México: Longman, S.A., 1998.
- Reeve, John. *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill, 1994.
- Schunk, Dale. “Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning.” In *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*, edited by Barry Zimmerman and Dale Schunk, 225-234. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- Zimmerman, Barry J. “A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning.” *Journal of Educational Psychology* 81, no. 3 (1989): 329-339.

ENSEÑANZA DEL INGLÉS MEDIANTE LA ESTIMULACIÓN DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA FLUIDEZ VERBAL EN NIÑOS DE PREESCOLAR

TEACHING ENGLISH THROUGH STIMULATING LISTENING COMPREHENSION AND VERBAL FLUENCY IN PRESCHOOL CHILDREN

María Isabel Andrade Prado¹

Recepción: 16/10/2024 / Evaluación: 22/10/2024 / Aceptación: 04/02/2025

Resumen

El presente artículo de revisión recoge el proceso investigativo Doctoral respecto a la enseñanza del inglés mediante la estimulación de la comprensión auditiva y la fluidez verbal en niños de preescolar a partir del análisis teórico de algunos autores que han disertado y profundizado en los procesos cognitivos que conlleva este proceso según la etapa de desarrollo y el grupo etáreo.

En un principio se realizó un análisis de la situación para Latinoamérica frente a la enseñanza del inglés en etapa escolar, identificando algunas de las barreras que limitan el aprendizaje, dominio y fluidez de este idioma y la importancia que tiene para la vida de las personas en general, convirtiéndose casi que en un requisito en diferentes ámbitos que lo han convertido en una necesidad; señalando además que los primeros años de vida son los más propicios para promover habilidades y competencias en esta segunda lengua.

Posteriormente se desarrolla el asidero teórico que sustenta que, en los primeros años de vida es donde se produce la adquisición de la lengua materna por ende se asimila con mayor rapidez y con menor estímulo y a medida del crecimiento el aprendizaje es

más lento, los estímulos han de ser mayores y la capacidad disminuye. Por lo tanto, es la edad preescolar, los primeros años de vida en la Escuela el momento propicio para la enseñanza del inglés y este artículo sustenta que es la estimulación auditiva (comprensión) y la fluidez verbal una estrategia que posibilita este proceso. Así pues, el objetivo del presente artículo es hacer una revisión sobre las investigaciones que afirman que el aprendizaje del inglés a temprana edad desarrolla habilidades casi imposibles de adquirir en edad adulta.

Palabras clave: Enseñanza del inglés, preescolar, estimulación auditiva, fluidez verbal.

Abstract

This review article presents the Doctoral research process regarding the teaching of English by stimulating listening comprehension and verbal fluency in preschool children, based on the theoretical analysis of some authors who have presented and deepened the cognitive processes that this process entails, according to stage of development and age group.

Initially, an analysis was made of the situation for Latin America in relation to the teaching of English at school stage, identifying some of the barriers that limit learning,

¹ Doctoranda en Educación, Universidad UME-CIT Panamá. mariaandrade.est@umecit.edu.pa.
<https://orcid.org/0009-0004-6527-9927>

The knowledge and fluency of this language and its importance for people's lives in general, becoming almost a requirement in different areas that have made it a necessity; The first years of life are also the most suitable for promoting skills and competences in this second language.

The theoretical framework is developed later, which holds that in the first years of life it is where the acquisition of the mother tongue occurs and therefore it is assimilated more quickly and with less stimulus and as growth is growing the learning is slower,

The stimuli must be greater and the capacity reduced. Therefore, it is the pre-school age, the first years of life in the School the propitious moment for the teaching of English and this article argues that it is the auditory stimulation (comprehension) and verbal fluency a strategy that enables this process.

The aim of this article is therefore to review research which states that learning English at an early age develops skills that are almost impossible to acquire in adulthood.

Keywords: English teaching, preschool, auditory stimulation, verbal fluency.

Introducción

La enseñanza de una segunda lengua se ha convertido en una necesidad actual en las instituciones educativas del país debido al gran impacto social, económico y cultural que puede generar. Este artículo sustenta como el mejoramiento en los niveles de inglés incrementa los estándares de calidad en los establecimientos educativos y posibilita la formación de estudiantes con mayores habilidades para su vida académica y laboral fuera de la Escuela, además de favorecer la capacidad para interactuar y comunicarse con personas de otros países. En la actualidad hay una exigencia en el mercado laboral frente al manejo de una segunda lengua, no tener este conocimiento es excluyente

y conlleva a que se pierdan oportunidades importantes y es que a medida que pasa el tiempo se desarrollan nuevas tecnologías, por lo que se buscan a gran demanda profesionales de todas las áreas con un alto nivel de inglés para trabajar en empresas nacionales e internacionales que buscan talento humano en países latinoamericanos.

Otro fenómeno que viene en auge es la migración hacia países considerados potencia mundial ya sea por estudios, negocios o trabajo. Sin embargo, la gran necesidad de una educación de calidad con respecto al aprendizaje del inglés, en Colombia los estudiantes de bachillerato y educación superior no logran comunicarse en una segunda lengua; esto se debe a diferentes factores y que algunos no han sido considerados en la creación de estrategias para incrementar los niveles de inglés.

El estudio realizado por Education First² brinda un panorama acerca del estado del aprendizaje del inglés en América Latina e identifica las dificultades que afectan el desarrollo de los programas de calidad en el aprendizaje de la segunda lengua. Una de ellas es que el marco político mediante el cual se rigen los sistemas escolares no es el más adecuado y no toma en cuenta la variedad de contextos educativos. Otra razón se debe a la falta de docentes preparados en el área. Específicamente, en el caso de del sistema educativo colombiano, la mayoría de docentes de primaria no tienen manejo de una segunda lengua. Mientras que, en bachillerato, es decir desde grado sexto los estudiantes reciben clases de inglés de docentes especializados en el área, pero no con la intensidad requerida. Por otra parte, es relevante estudiar aquellas teorías que a lo largo de la historia han logrado explicar el sistema complejo del aprendizaje de una segunda lengua y que han sido bases

2 Cronquist, K., y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El Diálogo Interamericano. P.29)

sólidas para investigaciones en el área. Diversos estudios afirman que comenzar el aprendizaje del inglés a temprana edad resulta muy beneficioso. Por ejemplo, Diez (2010)³ asegura que el cerebro es muy moldeable y susceptible a nuevos aprendizajes. Esto debido a que el cerebro de los niños crea nexos entre las neuronas para crear su estructura. Entre los beneficios de comenzar el aprendizaje a temprana edad es el aumento de conexiones neuronales y un aprendizaje más rápido y fácil. Este estudio sugiere que el aprendizaje del inglés debe darse desde los dos o tres años. Sin embargo, es necesario conocer estrategias didácticas que motiven e impacten positivamente en el proceso de aprendizaje. En los primeros años de vida es fundamental priorizar el desarrollo de habilidades de escucha y habla, más que las habilidades de escritura y lectura, ya que los niños apenas se están relacionando con la escritura en su lengua nativa.

Periodo crítico

La teoría postulada por Lenneberg (1967)⁴ acerca de la hipótesis del periodo crítico sugiere la existencia de un periodo de tiempo en donde los niños tienen mayor capacidad para aprender y desarrollar ciertas habilidades como el aprendizaje de una segunda lengua. Lenneberg (1967) intento determinar la edad a la que se hace demasiado tarde para que un individuo adquiriera la primera lengua. Para ello, realizó diferentes pruebas que incluían:

- Datos de pacientes recuperados con trastorno de la capacidad del habla.
- Desarrollo del lenguaje en pacientes con discapacidad mental.
- Efectos de sordera súbita en personas de distintas edades.

Por tanto, Lenneberg⁵ dedujo que, debido a las reorganizaciones estructurales que se producen en el cerebro durante la pubertad, cualquier habilidad lingüística que no se hubiera aprendido antes de que se produjera esta reestructuración quedaría permanentemente subdesarrollada.

Sin embargo, no hay claridad en cuál es la edad precisa para aprender un idioma. Para Singleton y Leśniewska (2021)⁶ la teoría del periodo crítico ha sido tema de debate durante mucho tiempo. Los autores también mencionan que el periodo crítico se refiere a la fase de desarrollo durante la cual se adquiere una capacidad interactuando con mecanismos biológicos. Esto debido a que el cerebro tiene mayor plasticidad en el desarrollo temprano permitiendo mayor formación de circuitos neuronales. Una vez formados los circuitos neuronales de base, se logra desarrollar habilidades más complejas. La teoría en cuestión supone que la adquisición de una segunda lengua después del periodo crítico será limitada y se sucederá por completo. Las primeras pruebas de la existencia de un periodo crítico se basaron en casos de niños que fueron privados de la vida social durante su infancia y que luego no pudieron adquirir la lengua con éxito. Por su parte Azieb (2021)⁷ en su revisión de la literatura sobre la hipótesis del periodo crítico, compila definiciones acerca del término. Un importante punto de vista es que la edad crítica parte de la base biológica del lenguaje en un periodo fijo que puede ir desde el nacimiento hasta la pubertad. Mientras que para Penfield y Roberts

5 Ibid. (p.61).

6 Singleton, D., & Leśniewska, J. (2021). The critical period hypothesis for L2 acquisition: An unfalsifiable embarrassment? *Languages*, 6(3), (p.149).

7 Azieb, S. (2021). The critical period hypothesis in second language acquisition: A review of the literature. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 8(4), (p.22).

3 Diez, V. Á. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía magna*, p.258.

4 Lenneberg, E. H. (1967). The Biological Foundations of Language. *Hospital Practice*, 2(12), p.60.

(2014)⁸ el cerebro después de los nueve años se vuelve rígido y tieso. Debido a la coyuntura entre autores queda claro que la adquisición del lenguaje se vuelve engorrosa, difícil e incluso imposible después del llamado periodo crítico.

Interacción Social y cultural

La teoría de la interacción social propuesta por Vygotsky (1987)⁹ ha sido una gran contribución al campo educativo en especial de la lingüística aplicada. Se centra en la idea de que el desarrollo cognitivo es un proceso mediado por la sociedad y la cultura. Entre los conceptos claves que concierne la teoría sociocultural se tiene: la zona de desarrollo próximo (ZDP)¹⁰, la mediación, el andamiaje la internalización y el habla privada. La ZDP descrita por Álvarez y Del Río (1990) y tomando como base los postulados de Vygotsky (1987) es la diferencia entre el grado de desarrollo real actual y el grado de desarrollo potencial, el cual se determina por la resolución de problemas con ayuda de un adulto capaz. La ZDP es la distancia entre lo que puede un niño hacer por sí solo y lo que puede hacer con ayuda de un adulto. La mediación consiste en el desarrollo cognitivo a través de la interacción con otros y todas las herramientas culturales como el lenguaje, los símbolos o la tecnología. Es decir que el aprendizaje intrapersonal debe partir inicialmente por el social. El andamiaje se refiere al apoyo proporcionado por un adulto que permite al niño realizar tareas que no lograría de manera independiente.

La internalización se refiere a los procesos cognitivos adquiridos mediante las interacciones sociales que después se desarrollan de manera individual en contexto. Por último, el habla privada, se define como el comportamiento en donde los niños se hablan a sí mismos para guiar sus actividades cognitivas. Este fenómeno suele observarse durante la infancia y es puente crucial entre el lenguaje social y el pensamiento interno. Pathan Et. al. (2018)¹¹ investigan las implicaciones y aplicaciones de la teoría sociocultural en el campo de la adquisición de la segunda lengua (SLA) dado que la participación en actividades mediadas socialmente son un proceso semiótico importante. El estudio concluye con la idea de que los factores socioculturales, dinámicos, históricos son necesarios y desempeñan un papel fundamental en el desarrollo cognitivo del niño, así como en su rendimiento potencial, considerando finalmente que los conceptos claves mencionados anteriormente revelan el notable logro de la teoría sociocultural.

Desde otro punto de vista Alkhudiry (2022)¹² en su artículo sobre la teoría sociocultural, sintetiza los principales conceptos y muestra como ayudan a mejorar las prácticas de aprendizaje de la segunda lengua. El autor afirma que la teoría sociocultural aporta un marco teórico basado en el contexto apropiado para la enseñanza de la segunda lengua y lo considera como una evolución entre la cognición y la adquisición de la lengua. Partiendo de la teoría propuesta por Vygotsky el aprendizaje es negociado pues los alumnos negocian el significado, la sintaxis, las formas y la repetición. De esta

8 Penfield, W., & Roberts, L. (2014). *Speech and brain mechanisms* (Vol. 62). Princeton University Press.

9 Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

10 Álvarez, A., & Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. *Coll C, Palacios J, Marchesi A.(comp.) Desarrollo psicológico y educación*, 2, (p.96).

11 Pathan, H., Memon, R. A., Memon, S., Khoso, A. R., & Bux, I. (2018). A critical review of Vygotsky's socio-cultural theory in second language acquisition *International Journal of English Linguistics*, 8(4), (p.232)..

12 Alkhudiry, R. (2022). The contribution of Vygotsky's sociocultural theory in mediating L2 knowledge co-construction. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(10), (p.2119).

manera, se produce la comprensión y el desarrollo. Se considera que este es un proceso interactivo que constituye el fin práctico en la sociedad. En el artículo escrito por Alkhudiry (2022) se presenta un ejemplo en donde a un grupo de niños con dificultades para recordar palabras se les entregaba unas tarjetas con imágenes para ayudarles con su memoria, lo cual tuvo un impacto positivo en el rendimiento pues al cabo de un tiempo sus cerebros se adaptaron a estos métodos relajantes y no necesitaron las tarjetas con imágenes para etapas posteriores en la formación de la memoria.

Esto es un ejemplo claro de que los niños puedes asociar palabras en inglés con imágenes del contexto que conocen y los rodea. Aparece Taber (2020)¹³ haciendo énfasis en el uso de objetos como ayuda para la memoria ya sean tarjetas con imágenes, símbolos, repetición y mediación humana. Una premisa básica de la perspectiva sociocultural es que el desarrollo del aprendizaje puede generarse desde afuera hacia adentro en función de la frecuencia, calidad y la ayuda externa.

Plasticidad cerebral

La plasticidad cerebral es la capacidad del cerebro para reorganizarse y cambiar de estructura lo largo de la vida, en función de la diversidad del entorno. Existen dos tipos de plasticidad, la estructural y la funcional (Hamayousuf y Sur, s. f.)¹⁴:

- **Plasticidad estructural:** Se refiere al cambio físico en la estructura del cerebro mediante el aprendizaje o la experiencia. En este tipo de plasticidad, el cerebro cambia conexiones neuronales físicas a lo largo de toda la vida.
- **Plasticidad funcional:** Se refiere a la capacidad del cerebro de trasladar funciones de una zona dañada del cerebro a zonas no dañadas esto permite al cerebro compensar pérdidas funcionales causadas por lesiones y adaptarlas eficientemente a conexiones sinápticas.

Por su parte, uno de los neurocientíficos más influyentes el campo de la plasticidad cerebral es Merzenich (2013)¹⁵ dado que ha demostrado que el cerebro es mucho más flexible y adaptable de lo que se pensaba anteriormente. Con respecto al aprendizaje de idiomas, sus estudios valiosos han demostrado que la plasticidad cerebral puede facilitar el aprendizaje de idiomas en niños debido a que el cerebro de los niños es altamente plástico y receptivo al nuevo idioma. Los cerebros de los niños crean nuevas conexiones neuronales y las reorganizan en áreas corticales que son las responsables del procesamiento del lenguaje cuando aprenden un idioma.

En sus investigaciones también afirma que los niños poseen un cerebro especialmente maleable y aprender un idioma desde sus primeros años de vida mejorará significativamente las habilidades lingüísticas, comprensión auditiva, fluidez verbal, la pronunciación y la lectura.

Siguiendo con este razonamiento Isel (2021)¹⁶ revisa imágenes de resonancia magnética de tipo funcional y estructural desde la experiencia lingüística para comprobar la plasticidad del cerebro cuando se adquiere vocabulario de una segunda lengua. Los resultados demostraron que el cerebro es capaz de moldear estructuras cerebrales en un entrenamiento a corto plazo.

13 Taber, K. S. (2020). Mediated Learning Leading Development—The Social Development Theory of Lev Vygotsky. En B. Akpan & T. J. Kennedy (Eds.), *Science Education in Theory and Practice* (pp. 277-291).

14 Hamayousuf, K. F., & Sur, S. A. H. (s. f.). *Brain Plasticity and Second Language Acquisition*.

15 Merzenich, M. (2013). Soft-wired: How the new science of brain plasticity can change your life.

16 Isel, F. (2021). Neuroplasticity of second language vocabulary acquisition: The role of linguistic experience in individual learning. *Language, Interaction and Acquisition*.

Esto resulta ser evidencia de que la experiencia lingüística puede esculpir el cerebro teniendo en cuenta factores ambientales en el desarrollo de la lengua. La plasticidad y la edad conectan con fuentes biológicas y experienciales que conspiran para enmarcar cuestiones fundamentales de investigación en la adquisición de una segunda lengua (Birdsong, 2018)¹⁷.

El bilingüismo es identificado como un generador potencial de habilidades cognitivas y plasticidad cerebral (Rosselli, 2021)¹⁸. Para este autor la infancia y el bilingüismo tienen una especial relación, dado que está establecido que los recién nacidos atienden a estímulos auditivos y muestran especial preferencia por algunos sonidos verbales. De esta manera, los bebés tienen una predisposición para procesar señales del lenguaje humano. Desde los dos meses hasta los ocho meses los bebés se orientan a los sonidos de su madre o padre y dejan de reaccionar a estímulos de lenguaje diferente. La ciencia ha demostrado que los bebés de veintidós a ciento cuarenta días de nacidos detectan con mayor precisión cambios en los sonidos consonante – vocal. Rosselli (2021)¹⁹ señala que durante la infancia los bebés son oyentes universales porque tienen sensibilidad a toda variedad fonológica. Sin embargo, esta sensibilidad se va perdiendo con el tiempo. Por otra parte, si un niño está en constante contacto con dos lenguas es muy probable que su sensibilidad a los fonemas sea más duradera. Al exponer a los niños incluso a los bebés a dos lenguas desde muy temprana edad extiende el periodo de plasticidad cerebral y desa-

rolla mayor flexibilidad cognitiva (Byers-Heinlein y Fennell, 2014)²⁰.

Imitación y repetición

La teoría de la imitación y la repetición consiste en explicar la conducta humana mediante el castigo o la recompensa. El comportamiento se aprende en función de las consecuencias. Esta teoría tiene gran validez en los procesos de aprendizaje en los niños puesto que aprenden los comportamientos de los adultos quienes son vistos como ejemplo. Uno de los padres de la teoría de reforzamiento es Skinner (2019)²¹ quien afirma que la conducta respondiente es provocada por estímulos observables. La teoría en cuestión propone que los estímulos y las consecuencias ambientales modelan el comportamiento y el aprendizaje se produce mediante el condicionamiento operante dado que implica reforzar o castigar comportamientos en función del resultado. De acuerdo con Skinner el condicionamiento operante se produce cuando una acción va seguida de un estímulo y está es muy probable que continúe repitiéndose. Por otra parte, es necesario comprender que cuando los niños comenten errores no se debe crear castigos que los ridiculicen puesto que va incrementar el miedo a equivocarse. Los niños en comparación a los adultos no tienen miedo a equivocarse, son espontáneos y ese comportamiento les permite intentar cosas nuevas y adquirir conocimientos. A medida que pasa el tiempo, los seres humanos se vuelven inseguros, temerosos y evitan equivocarse. Este fenómeno se observa en el proceso de aprendizaje de una lengua cuando a un niño se le dice que cante o repita

17 Birdsong, D. (2018). Plasticity, Variability and Age in Second Language Acquisition and Bilingualism. *Frontiers in Psychology*, (p.38).

18 Rosselli, M. (2021). Bilingüismo, Cognición y Plasticidad Cerebral. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 21(1), (p.14).

19 Ibid. (p.19).

20 Byers-Heinlein, K., & Fennell, C. T. (2014). Perceptual narrowing in the context of increased variation: Insights from bilingual infants. *Developmental Psychobiology*, 56(2), (p.261).

21 Skinner, B. F. (2019). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. BF Skinner Foundation.

alguna frase y así su pronunciación no sea la más correcta es un paso necesario para alcanzar mejores niveles. Los niños deben aprender a no temer equivocarse y aplicarlo en todos los aspectos de la vida.

Los estímulos del condicionamiento pueden ser positivos o negativos, los positivos son aquellos que producen placer y los negativos son desagradables para el organismo. En el campo de la enseñanza y el aprendizaje, la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos deben partir desde el estudio individual junto con un refuerzo frecuente para acelerar el aprendizaje. Por su parte, Ajdini (2021) señala que la teoría conductista y la teoría mentalista son aplicables principalmente a la adquisición de lenguas nativas pero que pueden tener un impacto en la adquisición de una lengua extranjera. El condicionamiento implica la comprensión biológica, cultural, y conductual en interacción con el entorno (Dolati, 2012)²².

Input y contexto natural

La teoría del input se considera esencial en el proceso de adquisición de la segunda lengua. La teoría afirma que los seres humanos adquieren una lengua a través de la comprensión de mensajes cuando el input es comprensible, basado en el contexto y sin necesidad de tener conocimiento en gramática. Krashen y Terrell (1983)²³ señalan que los métodos de enseñanza de idiomas se centran en el componente gramático y no en el comunicativo. Por ello, proponen el enfoque natural basado en la observación y la interpretación. Este método rechaza la organización gramatical como requisito previo para la enseñanza. El enfoque natural propone la comprensión y la comunicación significativa en ambientes con

condiciones necesarias y suficientes para la adquisición exitosa de la segunda lengua.

El enfoque natural es un enfoque más evolutivo dado que enfatiza en actividades prácticas en lugar de producir oraciones perfectas, y no adaptadas a un contexto útil para los alumnos. Este enfoque hace hincapié en la exposición y al input con el fin de optimizar la preparación emocional, la atención prolongada hacia lo que se escucha en la segunda lengua para que después sea producido por los alumnos. Estudios como el realizado por Sam (2016) aplica el enfoque natural mediante la creación de oportunidades de aprendizaje sin necesidad de forzarlos a comprender formas lingüísticas sino a adecuar su aprendizaje de acuerdo a los intereses individuales. Desde el enfoque natural la adquisición del lenguaje requiere una interacción significativa y natural en la lengua meta en donde el alumno sea capaz de aclarar el significado, pero no necesariamente ser preciso en los detalles gramaticales, S. Krashen, 1981²⁴.

Además, este enfoque pretende fomentar la competencia comunicativa del mismo modo que un bebé aprende su lengua materna. Tehrani et al. (2013)²⁵ investigaron el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua basado en vocabulario y destrezas comunicativas en alumnos iraníes de 7 y 9 años. El objetivo de la investigación fue comparar el método natural y el audiolingual para comprobar su eficacia. Se escogieron dos colegios y en cada uno se usó uno de los métodos de aprendizaje. Se analizaron los resultados de las pruebas de los alumnos y se evidenció que aquellos

22 Dolati, R. (2012). Overview on three core theories of second language acquisition and criticism. *Advances in Natural & Applied Sciences*, 6(6), (p.754).

23 Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *Natural approach*. Pergamon New York.

24 Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), (p.22).

25 Tehrani, A. R., Barati, H., & Youhanaee, M. (2013). The Effect of Methodology on Learning Vocabulary and Communication Skills in Iranian Young Learners: A Comparison

alumnos que aprendieron con el método natural lograron mejores habilidades comunicativas y un aprendizaje significativo de vocabulario.

Desde su investigación Amiruddin y Jannah (2021)²⁶ describen la eficacia del enfoque natural en el aprendizaje de idiomas. Su estudio consistió en tomar muestras aleatorias de estudiantes para dividirlos en dos grupos con enfoques diferentes. En el primer grupo se manejaron enfoques convencionales como la gramática – traducción y en el segundo grupo se utilizaron estrategias del enfoque natural. Los resultados demostraron que mediante el enfoque natural se obtienen mejores niveles de dominio de la segunda lengua y que enriquece el input de los alumnos. Esto demuestra que la comunidad académica debe propender por el uso del método natural para lograr resultados significativos en el proceso de aprendizaje. Por tanto, es posible afirmar que el habla no se enseña directamente, sino que surge por sí misma como resultado de la competencia (Marruecos y Villegas, 1989)²⁷.

Desarrollo fonológico temprano

La teoría del desarrollo fonológico se centra en comprender como los niños y bebés adquieren capacidades para reconocer y producir sonidos. Los procesos de habla comienzan desde los primeros años de vida y se va desarrollando con el paso del tiempo. Patricia Kuhl, una investigadora reconocida en el campo de la adquisición de la lengua realizó varios estudios sobre la producción del habla en niños de corta

edad (Kuhl et al., 2006)²⁸. En sus estudios afirma que al exponer a un niño a múltiples lenguas tendrá una mayor capacidad para producir y discriminar los sonidos en todas las lenguas. Esto sugiere que la educación bilingüe a temprana edad resulta ser bastante beneficiosa. Kuhl et al. (2006) proponen la hipótesis de que la experiencia lingüística en el primer año facilita el rendimiento fonológico de la lengua materna. Se basaron en un estudio en el cual examinaron patrones de bebés japoneses y estadounidenses entre los 6-8 meses y 10-12 meses al enfrentarse a sonidos de la lengua nativa y la no nativa. Los resultados mostraron un aumento significativo en la percepción de los contrastes fonéticos de la lengua materna y una disminución en la percepción de los sonidos no nativos durante el primer año. Otro de los estudios de Patricia Kuhl señala que los bebés aprenden el lenguaje a gran velocidad debido a que usan estrategias computacionales que detectan patrones estadísticos y prosódicos en el lenguaje. Así mismo se agrega valor a la interacción social de modo que se desarrollan habilidades comunicativas (Kuhl, 2004)²⁹. Kent y Miolo (2017)³⁰ señalan que los bebés tienen ciertas capacidades fonéticas esenciales para los procesos de aprendizaje del lenguaje, y que pueden ser estudiados desde la fonética y la fonología. Los bebés a pesar de ser prelingüísticos, es decir incapaces de hablar poseen predisposiciones para continuar e iniciar el desarrollo lingüístico futuro. Kujala et al. (2023)³¹, indica que una

26 Amiruddin, M., & Jannah, U. R. (2021). The Effectiveness of Natural Approach on Language Learning in Higher Education. *2nd International Conference on Innovation in Education and Pedagogy (ICIEP 2020)*, (p.123).

27 Marruecos, J. L. V., & Villegas, M. D. H. (1989). La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, (p.55).

28 Kuhl, P. K., Stevens, E., Hayashi, A., Deguchi, T., Kiritani, S., & Iverson, P. (2006). Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months. *Developmental Science*, 9(2).

29 Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature reviews neuroscience*, 5(11), (p.837).

30 Kent, R. D., & Miolo, G. (2017). Phonetic Abilities in the First Year of Life. En P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.),

31 Kujala, T., Partanen, E., Virtala, P., & Winkler,

de las tareas más exigentes que realizan los bebés es descodificar y producir el lenguaje. Los autores examinaron las capacidades cognitivas de los recién nacidos frente a la adquisición del lenguaje y la actividad neuronal. Los resultados demostraron que los bebés extraen reglas gramaticales a partir de las variables de entrada, categorizan los sonidos y adquieren el lenguaje a partir de la información lingüística cotidiana.

Adquisición de la segunda lengua en la niñez

Las teorías expuestas anteriormente son la base de los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan actualmente en los diversos escenarios académicos. Cabe resaltar que existe un interés esencial con respecto a mejorar los niveles de inglés en estudiantes de instituciones colombianas. Es así como el presente artículo analiza la necesidad de iniciar procesos de adquisición de la segunda lengua a temprana edad. En esta etapa se debe involucrar a los niños en actividades donde puedan escuchar y aprender a diferenciar sonidos existentes en la lengua meta sin darle relevancia a las formas lingüísticas o gramaticales. El objetivo de la enseñanza de idiomas es que los estudiantes piensen en la lengua meta al momento de comunicarse y no en traducir cada cosa que desean comunicar.

El docente en esta etapa puede promover el uso de material audiovisual videos, canciones, audios o diálogos donde se use exclusivamente la segunda lengua. También el docente puede hacer uso de la segunda lengua para dar instrucciones sencillas y necesarias dentro del salón de clase. Por ejemplo, hacer silencio, sentarse, levantarse, cerrar la puerta, abrir el cuaderno entre otras. Es evidente el nivel de interés y atención cuando los niños miran sus programas favoritos de televisión incluso en una len-

gua que no es la nativa. Esto promueve el desarrollo de habilidades de comprensión auditiva. Por tanto, Pushkina et al. (2021)³² crearon una serie de lecciones basadas en técnicas audiovisuales auténticas para niños de edad preescolar con el fin de potenciar la motivación y el desarrollo de habilidades de comprensión y expresión oral. El recurso que usaron fue Learn English with Om Nom de youtube. Los resultados demostraron que el uso de material audiovisual autentico incrementó en los niños la creatividad, el entusiasmo y la capacidad de escuchar y hablar. Este tipo de estrategias son necesarias para la adquisición de la lengua inglesa.

En esa misma línea Naima Sahli y Bensallah (2019)³³ examinaron la adquisición de vocabulario en inglés en niños argelinos entre 3 y 5 años. Los recursos empleados fueron videos de Youtube. Los niños estuvieron expuestos a videos educativos para adquirir el lenguaje de forma incidental, sin instrucción formal y mediante la repetición y la imitación. Los resultados demostraron que los niños adquirieron vocabulario rápidamente y son una buena fuente de aprendizaje para que los padres fomenten la adquisición de lenguas extranjeras a temprana edad. Polat y Eristi (2019)³⁴ investigan los efectos de material autentico en la comprensión auditiva en estudiantes de inglés como segunda lengua. Para el estudio establecen variables independientes que son los videos autén-

32 Pushkina, A., Krivoslykova, L., & Afanasyeva, M. (2021). The role of audiovisual techniques in teaching English to preschoolers. *INTED2021 Proceedings*, 1101-1106.

33 Naima Sahli, W. A., & Bensallah, A. Z. (2019). *Investigating the Impact of YouTube Videos on Children's English Language*.

34 Polat, M., & Eristi, B. (2019). The effects of authentic video materials on foreign language listening skill development and listening anxiety at different levels of English proficiency. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), (p.142).

I. (2023). Prerequisites of language acquisition in the newborn brain. *Trends in Neurosciences*, 46(9), 726-737.

ticos y los niveles de dominio y las variables dependientes que son; el rendimiento académico y la comprensión auditiva. Los resultados mostraron que los videos auténticos con muestras reales de la lengua son muy eficaces en el desarrollo de habilidades orales. Adicionalmente, se demostró que la competencia lingüística mejora significativamente al usar material autentico.

Desde su mirada Anggaira et al. (2022)³⁵ señala que el uso de canciones en edad preescolar son un medio viable y alternativo para el aprendizaje de vocabulario. Asimismo, Jesús y Silva (2019) verificaron las asociaciones entre el aprendizaje musical y las habilidades auditivas en niños de 5 a 6 años. Los resultados de tipo cuantitativo demostraron que los niños entrenados musicalmente desarrollaron una mejor memoria y reconocimiento de los sonidos concluyendo así que la música influye positivamente en el aprendizaje del inglés en niños de preescolar.

Por otra parte, Albaladejo et al. (2018)³⁶ compararon el uso de cuentos y canciones como recursos de aprendizaje de nuevo vocabulario en niños de 2 y 3 años de edad. Los resultados indicaron que los cuentos y las historias fueron más eficaces para el aprendizaje de nuevo vocabulario. Sin embargo, no se descarta las ventajas de usar canciones como recurso para la mejora de la pronunciación.

Claramente, los juegos se han convertido en un componente esencial para mejorar y fortalecer procesos de enseñanza del inglés como segunda lengua. Kuang (2017)³⁷

observó una deficiencia en los currículos de inglés en las instituciones asiáticas por lo que se propusieron crear un currículo para que los docentes de educación infantil enseñen destrezas orales y auditivas en niños de 3 años utilizando juegos como métodos de enseñanza. Tang (2023)³⁸ afirma que el aprendizaje basado en el juego incita el aprendizaje autónomo, la memorización de nuevo vocabulario y la memoria a largo plazo. A su vez, Behnamnia et al. (2023)³⁹ investigan el potencial del aprendizaje digital basado en juegos. La revisión de la literatura les permitió concluir que este modelo de aprendizaje puede tener efectos activos en el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento y aprendizaje en la infancia. Adicionalmente, el estudio brinda un panorama sobre el diseño y desarrollo de juegos en el campo del aprendizaje en niños de preescolar.

El aprendizaje de nuevo vocabulario en niños de corta edad debe estar estrechamente relacionado con la parte visual, como tarjetas con imágenes, iconos o símbolos. De esta manera, el alumno va a relacionar la imagen directamente con la palabra en inglés y no en su traducción. Putu y Agung (2021)⁴⁰ describen el uso e impacto de las tarjetas didácticas en el aprendizaje de vocabulario dado que, facilita, motiva e incrementa el interés por el aprendizaje. El

35 Anggaira, A. S., Aryanti, N., Suryadi, S., & Tusriyanto, T. (2022). Songs for Teaching Vocabulary: English Learning Media for Preschoolers. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6069-6078.

36 Albaladejo, S. A., Coyle, Y., & de Larios, J. R. (2018). Songs, stories, and vocabulary acquisition in preschool learners of English as a foreign language. *System*, 76, (p.119).

37 Albaladejo, S. A., Coyle, Y., & de Larios,

J. R. (2018). Songs, stories, and vocabulary acquisition in preschool learners of English as a foreign language. *System*, 76, 116- 128

38 Tang, J. T. (2023). Comparative study of game-based learning on preschoolers' English vocabulary acquisition in Taiwan. *Interactive Learning Environments*, 31(4), (p.1962).

39 Behnamnia, N., Kamsin, A., Ismail, M. A. B., & Hayati, S. A. (2023). A review of using digital game-based learning for preschoolers. *Journal of Computers in Education*, 10(4), (p.608).

40 Putu, A. A. A., & Agung, P. M. A. (2021). The Use of Flashcard in English Vocabulary Learning. *Journal on Studies in English Language Teaching (JOSELT)*, 2(2), (p.27).

siguiente estudio, investigó el aporte de una aplicación digital con tarjetas didácticas para el aprendizaje de vocabulario en inglés. El estudio consistió en medir los conocimientos adquiridos por un grupo de estudiantes mediante el uso de la aplicación y otro grupo mediante el uso de materiales tradicionales como listas de palabras. Los resultados demostraron que el uso de tarjetas didácticas contribuye significativamente al desarrollo del conocimiento a largo plazo (Zakian et al., 2022)⁴¹. Mientras que para Lina (2022)⁴², estudió la eficacia de las tarjetas con imágenes en alumnos de preescolar de entre 3 y 6 años. Para el estudio realizó un pre-test y un post-test sobre la muestra. Los resultados mostraron una diferencia significativa entre los tests que logra demostrar que las tarjetas con imágenes son una herramienta didáctica eficaz y fructífera para el aprendizaje de vocabulario.

Es evidente que el ambiente de aprendizaje, así como el contexto y sus factores puede ser influyentes en los procesos de aprendizaje. La adquisición de una segunda lengua puede desarrollarse al mismo tiempo y de la misma forma que se adquiere la lengua nativa. Desde los postulados de Nasreddinova y Sadikova (2022)⁴³ la adquisición de dos lenguas debe darse durante los primeros seis años puesto que los niños hasta esta edad son capaces de comprender y producir sonidos en ambas lenguas. Los niños expuestos naturalmente a dos sistemas de lenguas mediante la interacción so-

cial logran convertirse en hablantes nativos de ambas lenguas. Es por ello, que dentro de los procesos de adquisición de la segunda lengua es necesario crear ambientes donde se use la segunda lengua para comunicar necesidades, pensamientos o intereses. El estudio realizado por Paradis y Jia (2017) demostró que los niños expuestos al inglés a temprana edad o pertenecientes a hogares donde el padre o madre se comunica en inglés tienen un desarrollo bilingüe mayor a los demás.

Conclusiones

Este documento representa una aproximación sobre la importancia de la estimulación oral y auditiva a temprana edad en el proceso de adquisición del inglés como segunda lengua. Los niños de preescolar, quienes inician el proceso educativo entre los 4 y 6 años es hacia donde se debe focalizar y promover el desarrollo de habilidades y competencias en inglés mediante una gran variedad de recursos, estrategias y métodos.

Los insumos obtenidos representan una contribución al profesorado interesado en diseñar y aplicar estrategias que motiven el aprendizaje de la lengua extranjera en niños. La literatura permite concluir que, a menor edad de exposición con el inglés mejores serán los resultados a nivel comunicativo y lingüístico. Adicionalmente, el aprendizaje de un idioma desarrolla la creatividad, la memoria y el pensamiento crítico. Por otra parte, es importante el uso de material didáctico ya sean imágenes, videos, canciones o juegos pues motivan el aprendizaje y aumentan el interés por el nuevo conocimiento. En la actualidad y con el avance de la tecnología existe una gran facilidad para acceder a todo tipo de información y exponer a los niños a material auténtico que permita una inmersión en la segunda lengua mediante el uso de recursos digitales.

41 Zakian, M., Xodabande, I., Valizadeh, M., & Yousefvand, M. (2022). Out-of-the-classroom learning of English vocabulary by EFL learners: Investigating the effectiveness of mobile assisted learning with digital flashcards.

42 Lina, K. (2022). *Teaching English Vocabulary to Young Learners Using Flashcards Techniques: The case of Preschool Learners in Harrar Private School-Biskra*.

43 Nasreddinova, K., & Sadikova, S. (2022). Features of the development of preschool children in a bilingual environment. *Science and innovation*, 1(B7), (p.1441).

Referencias Bibliográficas

- Ahmed, A. A. A., Ampry, E. S., Komariah, A., Hassan, I., Thahir, I., Hussein Ali, M., Fawzi Faisal, A., & Zafarani, P. (2022). Investigating the Effect of Using Game-Based Learning on EFL Learners' Motivation and Anxiety. *Education Research International*, 2022, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2022/6503139>
- Ajdini, F. (2021). Behaviorist theory on language learning and acquisition. *FI-LOGJIA- International Journal of Human Sciences*, 9(15-16), 90-96.
- Albaladejo, S. A., Coyle, Y., & de Larios, J. R. (2018). Songs, stories, and vocabulary acquisition in preschool learners of English as a foreign language. *System*, 76, 116- 128.
- Alkhudiry, R. (2022). The contribution of Vygotsky's sociocultural theory in mediating L2 knowledge co-construction. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(10), 2117- 2123.
- Álvarez, A., & Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: La teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. *Coll C, Palacios J, Marchesi A.(comp.) Desarrollo psicológico y educación*, 2, 93-119.
- Amiruddin, M., & Jannah, U. R. (2021). The Effectiveness of Natural Approach on Language Learning in Higher Education. *2nd International Conference on Innovation in Education and Pedagogy (ICIEP 2020)*, 120-129. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/iciep-20/125966807>
- Anggaira, A. S., Aryanti, N., Suryadi, S., & Tusriyanto, T. (2022). Songs for Teaching Vocabulary: English Learning Media for Preschoolers. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6069-6078.
- Azieb, S. (2021). The critical period hypothesis in second language acquisition: A review of the literature. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 8(4), 20-26.
- Behnamnia, N., Kamsin, A., Ismail, M. A. B., & Hayati, S. A. (2023). A review of using digital game-based learning for preschoolers. *Journal of Computers in Education*, 10(4), 603-636. <https://doi.org/10.1007/s40692-022-00240-0>
- Birdsong, D. (2018). Plasticity, Variability and Age in Second Language Acquisition and Bilingualism. *Frontiers in Psychology*, 9, 81. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00081>
- Byers-Heinlein, K., & Fennell, C. T. (2014). Perceptual narrowing in the context of increased variation: Insights from bilingual infants. *Developmental Psychobiology*, 56(2), 274-291. <https://doi.org/10.1002/dev.21167>
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El Diálogo Interamericano.
- Diez, V. Á. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía magna*, 5, 251-256.
- Dolati, R. (2012). Overview on three core theories of second language acquisition and criticism. *Advances in Natural & Applied Sciences*, 6(6), 752-762.
- Hamayousuf, K. F., & Sur, S. A. H. (s. f.). *Brain Plasticity and Second Language Acquisition*. Recuperado 3 de junio de 2024, de https://www.researchgate.net/profile/Khalat-Fuad/publication/361309033_Brain_Plasticity_and_Second_Language_Acquisition/links/62a9dae06886635d5cddb4a7/Brain-Plasticity-and-Second-Language-Acquisition.pdf
- Isel, F. (2021). Neuroplasticity of second language vocabulary acquisition: The role of linguistic experience in individual learning. *Language, Interaction and Acquisition*, 12(1), 54-81. <https://doi.org/10.1075/lia.20023.ise>
- Jesus, E. S. A. de, & Silva, I. M. de C. (2019). Influence of children's music learning on preschoolers' listening skills. *Audiology-Communication Research*, 24, e2156.

- Kent, R. D., & Miolo, G. (2017). Phonetic Abilities in the First Year of Life. En P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language* (1.^a ed., pp. 303-334). Wiley. <https://doi.org/10.1111/b.9780631203124.1996.00013.x>
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39. Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *Natural approach*. Pergamon New York. <https://www.library.brown-blog.com/Natural%20Approach.pdf>
- Kuang, Y. (2017). *Creating a Curriculum for Preschool Educators in Asia: How to Teach Kindergarteners Speaking and Listening Skills in English through Games*. <https://repository.usfca.edu/capstone/494/>
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature reviews neuroscience*, 5(11), 831-843.
- Kuhl, P. K., Stevens, E., Hayashi, A., Deguchi, T., Kiritani, S., & Iverson, P. (2006). Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months. *Developmental Science*, 9(2). <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00468.x>
- Kujala, T., Partanen, E., Virtala, P., & Winkler, I. (2023). Prerequisites of language acquisition in the newborn brain. *Trends in Neurosciences*, 46(9), 726-737.
- Lenneberg, E. H. (1967). The Biological Foundations of Language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67. <https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>
- Lina, K. (2022). *Teaching English Vocabulary to Young Learners Using Flashcards Techniques: The case of Preschool Learners in Harrar Private School-Biskra*. http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/21226/1/KHERACHI_Lina.pdf
- Marruecos, J. L. V., & Villegas, M. D. H. (1989). La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, 5, 53-62.
- Merzenich, M. (2013). Soft-wired: How the new science of brain plasticity can change your life. (No Title). <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282268849187712>
- Naima SAHLI, W. A., & BENSALLAH, A. Z. (2019). *Investigating the Impact of YouTube Videos on Children 's English Language*. [PhD Thesis, Université Ibn Khaldoun-Tiaret-]. <http://dspace.univ-tiaret.dz/handle/123456789/1037>
- Nasreddinova, K., & Sadikova, S. (2022). Features of the development of preschool children in a bilingual environment. *Science and innovation*, 1(B7), 1440-1444.
- Paradis, J., & Jia, R. (2017). Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: Language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Developmental Science*, 20(1), e12433. <https://doi.org/10.1111/desc.12433>
- Pathan, H., Memon, R. A., Memon, S., Khoso, A. R., & Bux, I. (2018). A critical review of Vygotsky's socio-cultural theory in second language acquisition. *International Journal of English Linguistics*, 8(4), 232.
- Penfield, W., & Roberts, L. (2014). *Speech and brain mechanisms* (Vol. 62). Princeton University Press. https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=xrv_AwAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Speech+and+Brain+Mechanisms.+W+Penfield,+L+Roberts&ots=XxpxW2_nrO&sig=6DA6aCMqDpYYN-HXGz_4lZ5Wwgs
- Polat, M., & Eristi, B. (2019). The effects of authentic video materials on foreign language listening skill development and listening anxiety at different levels of English proficiency. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 135- 154.

- Pushkina, A., Krivoslykova, L., & Afanasyeva, M. (2021). The role of audiovisual techniques in teaching English to preschoolers. *INTED2021 Proceedings*, 1101-1106. <https://library.iiied.org/view/PUSHKINA2021ROL>
- Putu, A. A. A., & Agung, P. M. A. (2021). The Use of Flashcard in English Vocabulary Learning. *Journal on Studies in English Language Teaching (JOSELT)*, 2(2), 25-33.
- Rosselli, M. (2021). Bilingüismo, Cognición y Plasticidad Cerebral. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 21(1), 1-24.
- Sam, D. P. (2016). Natural Approach of Teaching English Language on a Flipped Classroom Platform to Tertiary Level Engineering Learners. *International Journal of Educational Sciences*, 14(1-2), 13-18. <https://doi.org/10.1080/09751122.2016.11890474>
- Singleton, D., & Leśniewska, J. (2021). The critical period hypothesis for L2 acquisition: An unfalsifiable embarrassment? *Languages*, 6(3), 149.
- Skinner, B. F. (2019). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. BF Skinner Foundation. https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=S9WNCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT20&dq=The+Behavior+of+Organisms:+An+Experimental+Analysis&ots=Lnrt8jvDI_&sig=40w55CM4xMR_NjoH4VK4gyYl-2w
- Taber, K. S. (2020). Mediated Learning Leading Development—The Social Development Theory of Lev Vygotsky. En B. Akpan & T. J. Kennedy (Eds.), *Science Education in Theory and Practice* (pp. 277-291). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_19
- Tang, J. T. (2023). Comparative study of game-based learning on preschoolers' English vocabulary acquisition in Taiwan. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 1958-1973. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1865406>
- Tehrani, A. R., Barati, H., & Youhanaee, M. (2013). The Effect of Methodology on Learning Vocabulary and Communication Skills in Iranian Young Learners: A Comparison between Audiolingual Method and Natural Approach. *Theory & Practice in Language Studies*, 3(6). <https://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol03/06/tpls0306.pdf#page=106>
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Zakian, M., Xodabande, I., Valizadeh, M., & Yousefvand, M. (2022). Out-of-the-classroom learning of English vocabulary by EFL learners: Investigating the effectiveness of mobile assisted learning with digital flashcards. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00143-8>

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA, UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA

EDUCATIONAL INCLUSION IN COLOMBIA, AN EPISTEMOLOGICAL APPROACH

Gloria Cecilia Rodríguez Buitrago¹

Recepción: 25/04/2024 / Evaluación: 30/05/2024 / Aceptación: 25/07/2024

Resumen

El presente artículo presenta avances del proceso de configuración epistemológica en el ejercicio investigativo del Doctorado en Ciencias de la educación de la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología UMECIT, respecto al proceso de inclusión educativa que vive actualmente Colombia, especialmente en la Región centro, en la que se ubica la población que hace parte de la unidad de análisis, una comunidad conformada por campesinos quienes trabajan en las labores del campo y viven de ello, y esto limita los niveles de escolaridad de los padres de familia quienes tampoco se encuentran en sus casas, ya que generalmente se ocupan de sus labores del campo y no cuentan con los conocimientos adecuados, ni con el tiempo para apoyar y acompañar a sus hijos en sus tareas escolares. Por lo que a través de este estudio se pretendió que los estudiantes fortalezcan su rendimiento académico con la implementación de una propuesta didáctica basada en estrategias lúdico-pedagógicas, para el mejoramiento de las competencias en español en los estudiantes que hacen parte del programa de inclusión en la Institución.

Para tales fines, se propuso como objetivo identificar tendencias y patrones en la enseñanza del español a estudiantes con dificultades de aprendizaje, de igual

manera evaluar la efectividad de las estrategias lúdico-pedagógicas en el proceso y de esta manera mitigar la reprobación y la deserción escolar. De este modo el artículo presenta los avances de la revisión de bibliografía y algunos hallazgos importantes insumo para la propuesta didáctica.

Palabras clave: Inclusión educativa, estrategias lúdico-pedagógicas, competencias

Abstract

This article presents advances in the process of shaping the State of the art in the research exercise of the Doctorate in Education Sciences of the Metropolitan University of Science and Technology UMECIT, regarding the process of educational inclusion that Colombia is currently experiencing, specially in the central region, where the population that is part of the analysis unit is located, a community made up of peasants who work in the field and live from it, and this limits the levels of schooling of parents who are not at home either, since they usually take care of their children in the countryside and do not have the appropriate knowledge, nor the time to support and accompany their children in their school work. So through this study it was intended that students strengthen their academic performance with the implementation of a didactic proposal based on playful strategies-pedagogical, for the improvement of Spanish skills in students

¹ Doctoranda Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT, Tunja.

who are part of the inclusion program at the Institution.

For these purposes, the objective was to identify trends and patterns in the teaching of Spanish to students with learning difficulties, in the same way to evaluate the effectiveness of recreational strategies in the process and thereby mitigate school failure and dropout. In this way the article presents the advances of the review of bibliography and some important findings input for the didactic proposal.

Key words: Educational inclusion, playful-pedagogical strategies, skills

Una mirada histórica a la Inclusión educativa

Periodos de la educación inclusiva

Teniendo en cuenta la problemática que suscitó la investigación, se presentan los antecedentes históricos de la inclusión educativa los cuales se describen seguidamente, junto con las ventajas y desventajas de dichas denominaciones:

De esta manera, la inclusión educativa tiene varias acepciones, como investigadores hay en el tema, que la han interpretado de acuerdo con sus ideologías, experiencias, contextos e investigaciones que se tenga acerca del tema, en lo común que coinciden todos es en decir que la inclusión es un proceso y objetivo, que brinda oportunidades a los estudiantes para reivindicar sus derechos sociales. Ahora bien, el solo hecho de su denominación es expresión de una efectiva exclusión originada por las consecuencias que han sufrido países latinoamericanos como el segregacionismo, el eurocentrismo epistémico y la occidentalización en las formas de vivir. Consecuencias que coinciden con Lind (2013) citado en Quijano (2014) sobre las categorías de la colonialidad en el ser, en el poder y en el saber, como también lo ha fundamentado Dussel (2001), en su teoría decolonial.

De lo expuesto, se evidencia que el sustento teórico y metodológico sobre inclusión ha surgido de las luchas de familiares de los socialmente denominados “discapacitados” y se las analiza desde dos perspectivas, una ética y otra desde el modelo social de discapacidad, especialmente desde la ética de los derechos humanos, se ha cristalizado la lucha en beneficio de la inclusión educativa, desde los siguientes tratados o convenios internacionales, citados en

- a) 1948 declaración universal de los derechos humanos (ONU).
- b) 1959 declaración de los derechos del niño (ONU).
- c) 1960 convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), relativa a la lucha contra discriminación en la esfera de la enseñanza.
- d) 1968 informe de la UNESCO, donde define el dominio de la Educación Especial y llamamiento a los gobiernos sobre la igualdad de oportunidades para acceder a la educación y la integración de todos los ciudadanos en la vida social y económica.
- e) 1978 informe Warnock (Inglaterra). Este informe establece el principio de integración en el ámbito escolar, introduciendo por primera vez el término Necesidades Educativas Especiales.
- f) 1989 declaración de los derechos del niño: reconoce el derecho de todos los niños a recibir una educación sin discriminación por motivo alguno.
- g) 1990 declaración mundial “Educación para todos y marco de referencia para la acción encaminada a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” Jomtien, Tailandia (UNESCO-UNICEF).
- h) 1993 conferencia mundial sobre “derechos humanos”. Viena, Programa de Acción Mundial.
- i) 2000 foro mundial de educación para todos, DAKAR, Senegal. El foro re-

comienda que se debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y los desaventajados, incluyendo a los niños y niñas trabajadores, que viven en áreas rurales remotas y nómadas, niños y adultos afectados por conflictos, por SIDA, hambre y mala salud y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje.

- j) Entrega del índice de inclusión: Evaluación cualitativa a través de un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas.
- k) 2005 informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. Políticas de atención a la diversidad.
- l) 2007 convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad, estableciendo un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.
- m) 2008 la educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra UNESCO.
- n) 2009 informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo, superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza UNESCO.
- o) La agenda de educación 2030 (UNESCO) pone especial énfasis en la eliminación de la disparidad de género y en el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza.

Lo anteriormente dicho propicia la idea de la Inclusión Educativa invitando a todos los países integrantes de estos organismos como la UNESCO, a tomarla como principio y política educativa, que permita el acceso a los medios necesarios para el ejercicio de derechos a la población con discapacidad. En este sentido; los conceptos diversidad, y equidad deben tomarse muy en cuenta y practicarse en todos los niveles y trayectorias educativas, evaluando proce-

sualmente limitaciones, espacios, prácticas, contextos y visiones ideológicas en la ciencia educativa actual (Popkewitz y Brennan, 2000, Gorodokin, 2006).

En virtud de lo planteado, la actual investigación tiene por objetivo identificar tendencias y patrones en la enseñanza del español a estudiantes con dificultades de aprendizaje, así como evaluar la efectividad de las estrategias lúdico-pedagógicas en el su proceso de enseñanza y aprendizaje. Según estudios hechos por investigadores de la Universidad del Zulia Universidad de Valencia, España Altos Estudios de Frontera (ALEF) Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia, quienes catalogan algunos periodos de la inclusión, se identifican cuatro en la historia de la inclusión educativa, los cuales se indican a continuación, citando a Arnaíz (2003):

1. Rechazo/exclusión social.
2. Aceptación/Segregación.
3. Comprensión/Integración, necesidades educativas especiales.
4. Conocimiento/Educación para todos –Inclusión–. (Peirats y García, 2012, p.19).

Dichos periodos históricos “se fueron desarrollando en algunas etapas, que corresponden a estados de la educación especial (EE) para luego llegar a la escuela inclusiva como fase actual” (Grau, 2005, p.5). Las etapas son las siguientes, según Arnaíz (2003), la primera etapa en la de las instituciones del siglo XIX:

Era el periodo en el cual en la antigüedad se les denominaba “enfermos mentales” a los alumnos de inclusión. A finales del S. XVIII aparecen los Institutos para ciegos, sordos, y los de retardo mental. Debido a malas interpretaciones que se les daba a los llamados “enfermos mentales” dio como resultado la creación de los diferentes Institutos especializados para los estudiantes de inclusión, creándose así,

como respuesta a “dichos problemas”, tal cual como eran llamados a dichos estudiantes, se llegó a pensar en que ya se les había cumplido a dichos estudiantes con la escolarización que se les daba, por estar en dichos centros educativos, como lo estipula (Arnaiz, 2003, p. 156)

La siguiente etapa es la denominada de los centros específicos a finales del siglo XIX y primera mitad del siglo. XX: “Se basaba en un modelo psicopedagógico. De acuerdo a la clase de discapacidad, fueron creados los currículos especializados para ellos” (Arnaiz, 2003.p.161).

Posteriormente aparece la etapa de la integración escolar en el siglo XX la cual “estaba encaminada al modelo sociológico. En el que se precisaban dos clases de currículo: uno de carácter general y el otro de carácter especial” (Arnaiz, 2003.p.163). Generalmente en el siglo XIX y principios del siglo XX: “los mal llamados estudiantes “problema” en Europa y Norte-América, se comenzaron a ver en las diferentes escuelas, creando así unos hacinamientos en las Instituciones con muchos estudiantes y diferentes problemáticas. (Arnaiz, 2003.p.157).

Particularmente, se les empezó a distribuir en cada salón de clase, según la discapacidad que tuvieran y según su coeficiente intelectual (un salón para sordos, otro para ciegos y otro para deficientes mentales) hasta el momento solo se había hecho estudio de ellos y en los cuales se prestaba más atención. Así, se pensaba en que el coeficiente intelectual lo definía el medio ambiente en el cual se desenvolvía el estudiante. Se querían dar a conocer como normales “La estrategia para el desarrollo de la normalización se denomina integración” (SEP, 2000, 29).

Finalmente, aparece la etapa de la Educación Inclusiva: “caracterizada por un modelo sociológico, donde el alumno, además de ser alumno es ciudadano. El sistema de

enseñanza y el currículum era igual para todos” (Arnaiz, 2003.p.166). En otras palabras, la Educación especial se catalogaba como:

Una doctrina impartida a los estudiantes con bajo rendimiento académico, así, la baja calidad académica era tratada diferente, en relación con los demás estudiantes del salón de clases, dichos salones de clase eran especializados y tenían sus propias finalidades, métodos y personal competente. (Peirats y García, 2012, p. 19).

Posteriormente, a mediados de los ochenta en Norte-América y Europa se dio la Integración Educativa, en la que aparece:

El Informe Warnock (1978) en el que se deben tener en cuenta las necesidades educativas de los estudiantes, para que luego puedan ser enseñados, según se manifiesten dichas necesidades. Esto se da según su rol familiar, social, escolar y cultural. (Warnock, 1978, p. 671).

Además, de acuerdo a las NEE del niño “sus docentes deben estar actualizados, de igual manera el material que utilizan debe ser tenido en cuenta y de carácter pedagógico, didáctico y psicológico, bajo las nuevas tecnologías (TIC)” (Warnock, 1978, p.672)

Más adelante, hacia 1990 se empiezan a brindar garantías a las y los estudiantes con NEE para que puedan tener acceso a las aulas de clase y así dar cumplimiento a las necesidades de dichos alumnos, para cumplir con una educación para todos y todas, propuesta por la UNESCO (1990) o Equidad Educativa. Igualmente se menciona que “cualquier persona debe tener acceso a la educación, con el fin de dar satisfacción a sus obligaciones básicas de aprendizaje”, según lo afirma la (UNESCO, 1990, p.7). A continuación, se mencionan algunos eventos importantes a nivel mundial en la educación inclusiva.

Foro mundial sobre educación (UNESCO, 2000)

En este foro se reconoce que dentro de las necesidades que tienen los niños, niñas y jóvenes se encuentran: ocupar zonas de difícil acceso, vivir en la pobreza, ser de las minorías étnicas o lingüísticas, estar afectados por enfermedades como: el SIDA, el VIH, la mala salud y las personas afectadas con NEE o discapacidades.

La cumbre del milenio

Durante esta cumbre se establecen los objetivos de desarrollo para el milenio; en el año 2015: cuyo objetivo primordial es el de lograr una enseñanza primaria universal, promover la igualdad de géneros y la autonomía de la mujer.

Conferencia mundial de la educación para todas y todos

Igualmente, con la promulgación de los Derechos del niño promulgado en Nueva York en el año 1989 con la Convención de los derechos del niño, se toma en cuenta al término inclusión, como como parte importante de la diversidad y las diferencias individuales entre todas y todos los niños.

Un año después, en 1990 se celebra en Tailandia esta conferencia en la que por primera vez se habla de “escuela inclusiva”, dándole mayor importancia a la palabra “inclusión”, con la que se hace alusión a “una Educación para todas y todos”. Hace énfasis en los que poco o nada cuentan con derechos y en el que también se encuentran los vulnerables, haciendo énfasis en la igualdad y la equidad de todos y para todos.

Declaración de Salamanca (1994)

De otro lado, en 1994 con la Declaración de Salamanca: Se hizo un llamado a los gobiernos mundiales para dar prioridad a la mejora de los sistemas educativos incluyendo a todos los niños, independientemente de sus capacidades individuales.

El principio de esta Declaración es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones, intelectuales, sociales, físicas, emocionales, lingüísticas u otras.

Respecto a las reformas que han venido surgiendo en las Escuelas, se reconoce que, en 1928 en Francia (siglo XX) aparecieron las primeras escuelas de atención a los deficientes”

La educación especial y sus características

Uno de los principales exponentes de la educación especial es Ainscow (1998) este autor hace alusión a la educación especial, idea que retoman Echeita y Simon (2009), que reconocen algunos aspectos importantes:

- Requieren de una atención especial.
- Sólo los especiales necesitan ayuda.
- Tienen dificultades o limitaciones personales.
- Las dificultades para aprender se dan porque él o ella presentan algún déficit o algo anda “mal” (modelo médico)
- Las ayudas especiales se precisan mejor en grupos homogéneos de niños con idénticos problemas y las ayudas especiales se presentan en escuelas o clases especiales. (p.46).

Ahora bien, Echeita, Parrilla y Carbonel (2004) indican que el término “especial” no aporta nada positivo porque se basa en una etiqueta, que en nada favorece la promoción de igualdad y la equidad educativa, entre otras señalan que “contribuye a connotar negativamente a estigmatizar la diferencia que supone las discapacidades. El término “especial”, transmite carencia, de lo que no se tiene, de lo que les falta a éstos” para llegar a ser “aquellos”, los normales” (p.38).

Por lo que, para estos autores, lo mismo ocurre con la denominación de docentes especializados, porque se excluye del normal, y por el contrario se requiere es un trabajo cooperativo y coordinado de docentes y

adultos de las Instituciones educativas para superar al “etiquetado”, el señalamiento, la exclusión y la segregación. Lo contrario solo refuerza “segregación del alumnado” por medio de entornos “especiales” (aulas, escuelas, etc.) concentrando los recursos dirigidos a esos “alumnos especiales”. Adicionalmente, bajo ese modelo, se crean sistemas rígidos y poco flexibles que en nada contribuyen segregar y los dejan detrás o fuera. Otros aspectos mencionados por estos autores, para la historia de la atención a niños y niñas con dificultades en el aprendizaje surgen algunos aspectos importantes de mencionar:

La rigidez y homogeneización impedirá la inclusión educativa y la falta de flexibilización impedirá y limitará las oportunidades de los discapacitados. Luego se debe reorientar hacia otro rol y otras funciones. No equiparar la educación especial con las escuelas especiales. Se pretende la reconversión de los especiales. Pero no los docentes de apoyo. (Echeita, 2004, p.47).

De esta manera se inició una transición dentro del modelo médico de la discapacidad, surgiendo el enfoque educativo de la integración, así las personas con discapacidades pasaron a ser parte de la educación regular siempre y cuando puedan “funcionaran normalmente, con pequeñas modificaciones y apoyo si no continúan en la educación especial escuelas especiales” (Echeita, 2004, p.48).

En otras palabras, algo que está “mal” se debe “rehabilitar” para lograr “normalizarse” lo que se consigue a través de la “integración” (Echeita, 2004, p.48).

Consecuentemente, Echeita y Simón (2009) desde mediados de los ochenta en España y otros países, venían intentando la “integración escolar” dirigida a los estudiantes con discapacidad.

Ahora, se logra establecer que las y los estudiantes con discapacidad o sin esta,

pueden tener alguna “necesidad educativa especial en algunos momentos de la vida” por tanto se pretendió no etiquetar ni categorizarlos con discapacidad, optando por “necesidades educativas especiales” para reducir la clasificación y asumiendo que ellos puedan tener una necesidad particular de educación (NEE)

Características esenciales de NEE

Se reconocen tres elementos importantes, de un lado que son interactivas y se dan de acuerdo al rol que desarrollan dichos estudiantes en su entorno escolar y familiar. Además, son relativas, cambiantes, según el grupo y la atención que se les brinde. Es necesario tener en cuenta que se dan en diferente temporalidad: según el grado de dificultad de dichos estudiantes, puede ser que unos necesitan la ayuda por corto tiempo, otros a mediano y otros a largo plazo o de manera permanente.

Particularmente, Duk (2010) agrega que las relaciones que establecen los docentes con los niños de NEE guardan un especial poder en el aprendizaje de los niños. Del mismo modo, el poder que juega la Escuela es de gran importancia y las respuestas que desde allí se les brinden, esto ayuda a minimizar sus dificultades o promover sus fortalezas, o, por el contrario, puede empeorarlas según el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje tanto a nivel académico convivencial y de socialización. Coinciden Echeita y Simón (2009) afirmando que:

Las “barreras” se acentúan debido a su entorno, en cuanto a lo: material, económico, cultural, social, entre otros y lo que el dominio económico afecte, entonces la discapacidad “reaparece”, pero si su entorno es accesible físicamente y son respetuosos con sus diferencias, la discapacidad se “diluye”. (p.48).

Así mismo, Echeita y Simón (2009) afirman que la discapacidad se puede con-

vertir en valores como la solidaridad, la comunidad y la democracia, en proyectos de acción” (p.50). Posteriormente y luego del fracaso de las Escuelas Especiales, aparece la Integración Educativa, de hecho, “esas instituciones no lograron la formación de los adultos de tal manera que fueran capaces de desenvolverse en la vida y de adentrarse en la sociedad” (Blanco, 1999, p.58). Lo cual no era extraño porque lo que si ocurría era segregar y aislar a las personas desde la niñez.

En tal sentido, se vislumbra una mirada histórica a la inclusión educativa, junto con sus pros y contra de dichas denominaciones y el contexto en el que se han dado, manifestando los planteamientos de diferentes autores al respecto a la problemática que ha suscitado esta investigación.

Elementos teóricos y conceptuales, aproximaciones

El capítulo que a continuación se relaciona, presenta las bases conceptuales

relacionadas con el desarrollo teórico de las variables o categorías, las teorías relacionadas con la temática de estudio, y las bases legales. En cuanto a las categorías, se dan a conocer dos categorías fundamentales en la investigación, que son: Educación inclusiva, didáctica, habilidades Cognitivas y competencias en español.

Educación inclusiva

En la actualidad son muchos los espacios sociales y educativos a nivel mundial en los que se habla sobre inclusión, que surge ante la acelerada necesidad de generar cambios sociales y educativos en favor de la diversidad y la diferencia “pensar la diferencia es pensar al propio educando como “traspasado” por la diferencia y pensar al otro como interrogación sobre sí mismo”. (Hopenhayn, 2003. p.177)

Lo primero, sería aclarar que al hablar de inclusión no solo responde a la atención de niños, niñas y adolescentes con discapacidad o talentos excepcionales, sino a

Tabla 1

Categorías	Dimensiones	Indicadores
Educación inclusiva	Historia de la Educación inclusiva	
	Integración	
	NEE	
	Inclusión Educativa	
Didáctica	Educación inclusiva	
	Estrategias didácticas	Atención
		Memoria
		Sensación
		Percepción
	Procesos cognoscitivos Básicos y superiores	Inteligencia
		Lenguaje
		Pensamiento
Competencias en Español	Habilidades Cognitivas	Crear
		Evaluar
		Analizar
		Aplicar
		Comprender
		Recordar

Fuente: elaboración propia (2023)

todos aquellos estudiantes que presentan algún grado de vulnerabilidad y necesitan una atención especial o apoyo educativo. La inclusión supone una nueva mirada al derecho de igualdad para todos y todas, ya sea en el ámbito educativo y social, teniendo en cuenta que los dos tienen un vínculo estrecho. Por lo tanto, las instituciones educativas como lo señala Arnaiz (2011):

Deben impulsar los procesos necesarios para garantizar la inclusión y la participación del alumnado en la vida del centro, ofrecer una educación de calidad para todos, contar con el esfuerzo compartido de la comunidad educativa y alcanzar los objetivos marcados en las diferentes normativas educativas. (p.26).

De este modo, pareciera que el colegio o las instituciones educativas son las únicas responsables en generar espacios apropiados que posibiliten la igualdad, equidad y calidad en atención a la diferencia, pero si bien, los colegios desarrollan un papel fundamental, es deber de toda la sociedad hacer parte del proceso y encaminar esfuerzos mancomunados que fortalezcan la inclusión. Parrilla (2002) plantea que la inclusión:

Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral familiar, etc.). La inclusión forma parte de la nueva forma de entender la sociedad de este nuevo milenio. Por tanto, el referente básico de la inclusión es el marco social. La inclusión, la participación en la sociedad, y sus instituciones, en las distintas comunidades, locales, familiares, etc. (p.24)

Así, las instituciones o centros educativos, se convierten en el eje articulador de la dinámica entre toda la comunidad, que además promueve la sensibilización, reflexión y reconocimiento de la diferencia y desarrolla proyectos en favor de la educación de

calidad para todos y todas en contra de la indiferencia social.

Actualmente en el país se tienen en cuenta los parámetros planteados en la “Declaración de Salamanca de 1994, sobre necesidades educativas especiales, acceso y calidad”, que se caracteriza por sus novedosos procesos de inclusión, en este aspecto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003. p.9), define la inclusión educativa al interior de las instituciones en aras de mejorar la participación de todos y todas los estudiantes y el proceso de enseñanza-aprendizaje y se comprometen a efectuar un análisis crítico al respecto; la inclusión se percibe como un proceso que va encaminado a extinguir los obstáculos que impiden la participación de los estudiantes y el aprendizaje; esos obstáculos al igual que las herramientas que existan para reducirlas, se encuentran en todos las estructuras y elementos que conforman el sistema dentro de la comunidad, los centros educativos y en las políticas locales y nacionales.

Cabe señalar que, la inclusión surge con la finalidad de una educación cuya premisa fundamental sea la igualdad, la participación activa de toda una comunidad y en consecuencia abolir la discriminación dentro una sociedad que avanza desmedidamente en favor a la cultura de la diversidad “La inclusión implica establecer y mantener comunidades escolares que den la bienvenida a la diversidad y que honren las diferencia”. (Arnaiz, 2009, p.15)

Así mismo, la educación también debe ser un proceso que forme seres humanos y ciudadanos, la inclusión social no es solo un proceso que se esmera por generar en los niños y niñas educación y empleo, también pretende ampliar su participación en los espacios públicos y el ejercicio de sus derechos dentro del contexto social en el que se desarrolla. “La inclusión no es sólo

para los estudiantes con discapacidad, sino más bien para los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad". (Arnaiz, 2009, p.20), además expone la autora:

La inclusión, como principio ideológico, supone un importante avance en la valoración positiva de las diferencias humanas puesto que su filosofía va más allá de la simple ubicación de un sujeto en una comunidad e implica, fundamentalmente, que estas personas formen parte de la sociedad a la que pertenecen, es una consecuencia obligada de la normalización en la prestación de servicios a las personas en condición de discapacidad, con el objetivo de promover su desarrollo integral y facilitar su integración en la sociedad como miembros activos de esta. (Arnaiz, 2003, p.23).

De otro lado, alrededor de la inclusión se ha dado una fuerte discusión acerca de qué hacer con el currículo en un aula regular, que atiende niños y niñas con discapacidad, ¿qué se debe flexibilizar el currículo, los objetivos y/o logros o las temáticas? Hopenhayn (2003) argumenta: "más que contenidos curriculares, lo que se requiere es generar una disposición general al cambio en las formas de aprender, comunicarse y producir" (p.177).

Si bien es importante entonces hablar de currículo, la prioridad debe estar centrada en el cambio actitudinal, de ideales y de concepciones que debe darse en todo el cuerpo humano que hace parte de la comunidad educativa, se hace complejo pretender un trabajo alrededor de la inclusión, planear e implementar un currículo flexible, aterrizado al contexto, que tiene en cuenta a todos y todas, si al interior del aula las dinámicas y procesos no responden a lo planeado y siguen siendo las mismas excluyentes y discriminatorias. Esta investigación requiere antes de cualquier otra cosa, permear y sensibilizar a seres humanos, profesiona-

les que en equipo y a favor de la inclusión quieran trabajar al unísono de esta misma.

Particularmente, luego de este trabajo de sensibilización, es necesario tener en cuenta que un colegio o institución que trabaje a la luz de inclusión debe flexibilizar su currículo no en favor solo del estudiante con discapacidad, sino de todos y todas, teniendo en cuenta como lo señala Arnaiz (2009):

Considerar aquellos aspectos del currículo que, aun siendo valiosos, no tienen que ser aprendidos por todos los alumnos, puesto que no son parte del currículum común. Esto permitirá que los contenidos y objetivos comunes, así como las estrategias diferenciadoras se dirijan a que todos los alumnos consigan aprender lo básico en un grado aceptable. En cambio, los contenidos no comunes es conveniente diversificarlos al máximo con el fin de personalizar la respuesta educativa para aquellos alumnos que presentan dificultades, al igual que desarrollarlos durante el mayor número posible de momentos educativos (materias optativas, partes de una materia, lecturas, actividades extraescolares, etc.). (p.24).

Didáctica

Para Díaz (2011) la didáctica "es una disciplina muy peculiar que históricamente se estructura para atender los problemas de la enseñanza en el aula" (p.4). La disciplina de la didáctica, guarda estrecha relación con la enseñanza, con la cual integran para encontrar un mismo objetivo, que es el de llegar a las diferentes poblaciones.

Aquí no se puede dejar de lado a la enseñanza como objeto de estudio de la didáctica, ya que las dos se encuentran totalmente entrelazadas y a continuación se hará una breve alusión al respecto. Los siguientes son algunos investigadores que consideran

que la enseñanza es objeto de estudio de la didáctica, ellos son:

Stocker (1964) afirma que la didáctica hace alusión a las leyes, las manifestaciones, los inicios, las instrucciones, y las normas de toda enseñanza, sin ver la materia a la cual se aluda. Rosales (1988) visibiliza a la Didáctica como un saber del como un proceso de enseñanza metódico. Sacristán (1989) alude a la didáctica como una doctrina precisa en la que su dominio está en la enseñanza. Vasco (1990) piensa que la didáctica forma parte de la práctica pedagógica, manifestada en la enseñanza. Camilloni (1994) dice que la didáctica tiene en primer plano a la enseñanza. Díaz (1999) da a entender que la didáctica es una teoría multidisciplinar en la que la enseñanza es su campo de acción. (p.68).

Dichas posturas tienen un significado referencial e histórico que acuñan puntos de vista que se dirigen hacia la enseñanza como tal, de igual manera, hay quienes creen que hay varias didácticas, que son la general y las particulares.

La didáctica es catalogada como un arte para enseñar, por medio de diferentes técnicas y estrategias que nos hacen ver un mundo con muchas potencialidades, como se afirma en su definición etimológica: proveniente del griego *didaktike* el cual guarda una estrecha relación con enseñar, exponer o instruir con claridad.

Los investigadores relacionados, dan cuenta de lo que es la didáctica de manera referencial e histórica. Aquí se relaciona la didáctica desde diferentes puntos de vista, los cuales obligan a pensar en sus diferentes miradas en lo que atañe a la enseñanza, disciplina ésta con la cual se encuentran muy ligadas. Siendo la enseñanza el objeto de estudio de la didáctica. La didáctica se define como una de las ciencias de la educación.

Estrategias Didácticas

La didáctica es la ciencia de la educación que estudia el proceso de enseñanza y aprendizaje y la metodología y/o recursos didácticos que utiliza para lograr la formación integral. Parte de la necesidad del docente para guiar los procesos de aprendizaje del estudiante brindándole los espacios, elementos didácticos y técnicos para que el proceso de enseñanza - aprendizaje sea efectivo.

Claramente, la didáctica es primordial en el ámbito educativo por lo que ha sido objeto de numerosos estudios de educadores, psicólogos, psicopedagogos, pasando por diversos modelos con sus propias estrategias de enseñanza y aprendizaje como la escuela nueva y otros tantos en los cuales se ha venido entendiendo no sólo la necesidad de éstas, sino también la importancia de apostarle, de manera especial, a aquellas que estimulan en los estudiantes las habilidades para auto-reconocer y auto-regular sus propios procesos cognitivos y así, lograr dirigir su aprendizaje.

De este modo, las estrategias didácticas se constituyen como herramientas que permiten desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico y creativo mientras aprenden los contenidos correspondientes a cada asignatura establecida dentro del currículo escolar.

Así pues, estas se convierten en una mediación pedagógica, en donde se tienen en cuenta los momentos de la clase, el momento evolutivo del estudiante, la complejidad del tema y los objetivos de aprendizaje, así como las habilidades de cada uno de los mismos y contando con la creatividad del docente se deben organizar situaciones de aprendizaje mediante la utilización de material audiovisual, escrito y auditivo, que incentiven la aprehensión del conocimiento. Todo lo anterior se complementa de manera idónea con la lúdica, la cual ha sido objeto de estudio también dentro de

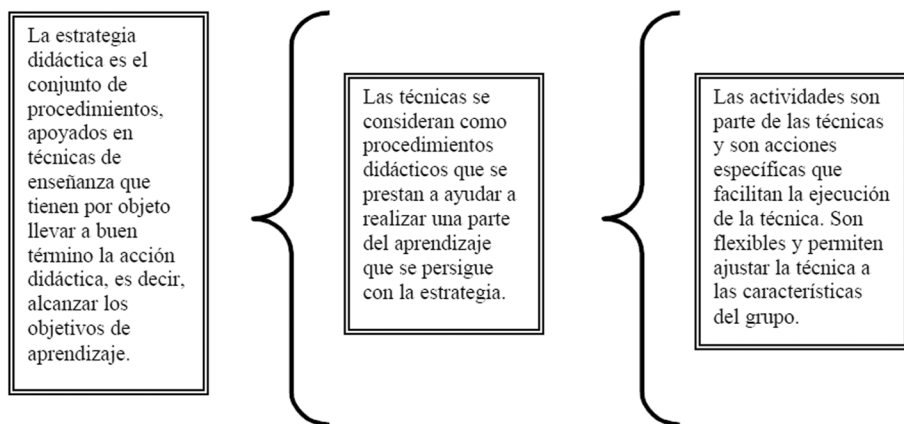


Figura 2. Estrategias, técnicas y actividades. (UNID, Maestría en educación, s.f, p6).

la utilización de las estrategias didácticas, más aún cuando se trata de alcanzar los objetivos de aprendizaje. La figura ilustra la caracterización de los conceptos de estrategia, técnica y actividad. Para Ferreiro 2004 (Citado en Rosales, s.f) “existen dos tipos de estrategias didácticas:

- Estrategias de enseñanza. Son procedimientos empleados por el profesor para hacer posible el aprendizaje del estudiante. Incluyen operaciones físicas y mentales para facilitar la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento.
- Estrategias de aprendizaje. Procedimientos mentales que el estudiante sigue para aprender. Es una secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente” (p. 6).

Dicho esto, al hablar de las estrategias de enseñanza, es decir las usadas por el docente, se debe tener presente que su estructuración incluye procesos afectivos, cognitivos, sensoriales y psicomotores; así mismo, contempla la selección y administración de recursos como el tiempo, el espacio físico, el material y las actividades complementarias; de la combinación de to-

dos estos factores pueden surgir diferentes estrategias para organizar la jornada didáctica y orientar los estudiantes hacia el desarrollo de las actividades de aprendizaje propuestas.

Por ejemplo, dado que los estudiantes de un curso pueden tener canales preferentes para atender la información, el docente debe estimular la fijación de la mirada para activar la atención en quienes responden con mayor facilidad desde el canal visual, un cambio en el tono de la voz para estimular el canal auditivo o un toque en el hombro para activar el canal kinestésico; así, el uso de estos estímulos sensoriales se convierte en una estrategia de activación atencional para propiciar el aprendizaje.

Otras estrategias pueden ser el motivar al estudiante a ir tomando nota de palabras o dibujando según la temática que se esté leyendo o explicando, esto activa de manera significativa al cerebro y la atención, más que si solo se dedica a escuchar; también el preguntar constantemente al alumno, en lugar de repetirle los contenidos, involucrar movimientos corporales, promover las actividades en grupo o presentarlas como una meta en función de la motivación, pegar palabras claves, novedosas o extrañas alusivas al tema de estudio y permitir al estu-

dianete un autoexamen y examinar a otros en función de la retroalimentación. Repasar o repetir; mediante la repetición se logra la consolidación del aprendizaje. Sin embargo, es necesario recordar que esa repetición se debe hacer sobre la información adquirida significativamente por el estudiante no sobre información copiada del tablero o dictada por el docente.

Toda práctica es social, bajo este supuesto se puede decir que, la educación como proceso de socialización, interviene en las relaciones interpersonales y culturales que la convierten en un proceso dinámico, complejo y esencial en el ser humano. De esta manera, las estrategias docentes deben garantizar la comunicación, la organización, enfoque y retroalimentación entre otros que posibilite la enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, las estrategias docentes pretenden cumplir con unos propósitos en la educación; estos procesos se modifican, según la experiencia y varían a través de la planeación, evaluación, e incluso, según las actividades metodológicas. Lo anterior supone que, las estrategias docentes tienen como finalidad modificarse y contribuir así, al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje. De modo que, se convierten en instrumento de apoyo en el trabajo del aula de clase, además favorecen las competencias en los estudiantes y el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje propuestos.

De ahí que, no solo se incluyen las actividades que se realizan durante una clase, sino que, deben tener una finalidad y objetivos específicos, de tal manera que se pueda planificar de forma más organizada e impactar así el contexto inmediato del estudiante, esto con el fin de asegurar eficiencia en el proceso de aprendizaje, a través de acciones claras y recursos didácticos. Destacan Eggen y Kauchak (2009) que “las estrategias son enfoques generales de la instrucción que se aplican en una variedad

de contenido y se emplean para tratar de alcanzar una gama de objetivos de aprendizaje” (p.35)

Conviene destacar que, dentro de las variables que configuran las estrategias docentes, se observan secuencias de actividades, las cuales son definidas por Zabala (2000) como: “un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (p. 16). De suma importancia, mencionar que, estos rasgos característicos que configuran la práctica docente, se dividen en cuatro dimensiones: sistema social, sintaxis, principios de reacción y sistema de apoyo. Igualmente, existen varios referentes que contribuyen al análisis de estas prácticas, como son las relaciones interactivas, la organización social de la clase, el tiempo y el espacio, la organización de los contenidos, los materiales curriculares y los recursos didácticos, por supuesto, la evaluación; todos estos capaces de promover el aprendizaje de los estudiantes.

En consonancia, Eggen & Kauchak (2009), argumentan que todas estas acciones que se llevan a cabo en el aula, se pueden denominar “estrategias esenciales de enseñanza, y son las actitudes y habilidades del maestro necesarias para asegurar que todos sus alumnos aprendan lo más que sea posible” (p. 86). De forma que, estas estrategias de enseñanza implican, de una u otra manera, las destrezas básicas del docente, dentro de su práctica diaria, que le posibiliten sacar el máximo provecho de sus estudiantes.

Así pues, la comunicación es una habilidad esencial en los docentes, puesto que, apoya su discurso y al mismo tiempo, le permite, acercar al conocimiento de manera más clara y precisa, conectando de manera apropiada el tema abordado con los objetivos propuestos para su clase. Otro

de los aspectos esenciales, es la creación de ambientes productivos de enseñanza lo que significa, disponer de aulas con espacios adecuados y ordenados, con el fin de incrementar la motivación en el estudiante, puesto que así se aprovecha al máximo el tiempo que se dispone para la instrucción. Por último, es necesario enseñar a pensar y a comprender, es espacios donde los estudiantes puedan expresar sus pensamientos y sus ideas con el fin de generar una comprensión profunda de los temas que se enseñan.

Finalmente, las estrategias enmarcadas dentro de las prácticas docentes, se emplean para tratar de alcanzar los objetivos de aprendizaje y obtener mejores y contundentes resultados en todo el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Habilidades cognitivas

Procesos cognoscitivos

Este acápite aborda los procesos cognoscitivos y como se desagregan hasta terminar en habilidades. Para tal explicación, se toman dos líneas: a) procesos cognoscitivos: aportes desde la psicología y b) habilidades cognoscitivas: aportes desde la educación.

Ahora bien, es pertinente indicar que al hablar de procesos cognoscitivos se involucran tanto los básicos (sensación, percepción, atención y memoria) como los superiores (pensamiento, lenguaje e inteligencia). Reforzando este planteamiento, aparece, Teulé (2015) señalando que “los procesos cognitivos son esenciales para la adquisición de cualquier aprendizaje en el alumnado, de ahí la importancia de su identificación y correcto desarrollo” (p. 5). Dicho esto, se exponen cada uno de los elementos:

Procesos cognoscitivos básicos

Los procesos cognoscitivos básicos, son tomados como las bases para el desarrollo

de los superiores, los cuales se asocian de manera directa con el pensamiento. Cada uno de estos procesos apuntan a un aspecto diferente en la cognición. A continuación, se hace la explicación de los aspectos como son atención, memoria, sensación y percepción, según los postulados de Teulé (2015):

Atención

Entendido como uno de los procesos cognitivos básicos, es producida biológicamente, con un componente tanto consciente como inconsciente en el individuo. La atención comúnmente se activa ante la presencia de estímulos externos e internos que sobrepasan el umbral. Como dice Rosselló (2014) citado en Teulé (2015) “la atención es una característica de la consciencia que se activa en función de la relevancia del estímulo” (p. 48). Así mismo, la atención puede llegar a desarrollar la capacidad de ser selectiva, lo cual favorece el almacenamiento y procesamiento de la información, para luego ser almacenada en la memoria.

Memoria

Es un proceso activo que se basa en la capacidad que posee el ser humano para retener información, la cual puede ser almacenada a corto, mediano o largo plazo, dependiendo la intensidad de la misma. Del mismo modo, Martínez (1994), citando a Gagné (1975), hace mención a “ciertos almacenes denominados memoria sensorial, operativa, a corto, mediano largo plazo” (p.212). Así pues, se identificó que la memoria a largo plazo tiene un componente permanente, por ende, la información puede ser recuperada en el momento oportuno, a diferencia de la memoria a corto plazo que mantiene la información por un periodo de tiempo limitado y de acuerdo a su intensidad puede ser almacenada a largo plazo o en su defecto olvidada.

Sensación

Por medio del sistema sensorial es posible obtener conocimiento del mundo exterior, pues el cerebro se encuentra aislado por varias capas de tejido y hueso, estos son gracias a “situaciones del medio ambiente que llevan *al sentir de la vida*,” “Brillantez, sonoridad, y el gusto” (Sánchez, Herrera y García. 1990. p. 89). Además, los autores señalan que, “las sensaciones son acontecimientos privados o subjetivos. Uno puede describir sus sensaciones a otros, pero nadie más puede experimentarlas directamente” (p. 89). Lo anterior, es reafirmado por las descripciones de las personas que, en muchas ocasiones, están relacionadas con las experiencias vividas. De igual manera, es importante resaltar que no todas las personas responden de la misma manera a los estímulos, ya que, la sensibilidad es diferente en todos los seres humanos.

Percepción

Está muy relacionada con la manera como se observan las realidades y como se ve el mundo, como lo afirman Sánchez, Herrera y García. (1990). “las percepciones suelen depender tanto de nuestras experiencias anteriores y nuestro conocimiento en el mundo como de la información sensorial inmediata que alcanza nuestro cerebro” (p.131). Por lo tanto, se puede decir que la experiencia perceptual, es producto de las experiencias previas, como de las nuevas experiencias, vividas de manera independiente por cada persona.

Procesos cognoscitivos superiores

Una vez descritos los procesos cognoscitivos básicos, se abordan los superiores. A continuación, se hace la descripción de los aspectos como son inteligencia, lenguaje y pensamiento:

Inteligencia

Indicar que, mucho se ha escrito para definir la inteligencia, a tal punto que exis-

ten varias maneras de explicarlo. Tomando como referencia a Morris (2017) en su texto *Psicología un Nuevo Enfoque*, se logra identificar dos formas de definirla como “a) combinación de una capacidad práctica de solución de problemas, capacidad verbal y competencia social” y b) “capacidad verbal, capacidad de resolver problemas e inteligencia práctica” (p. 348). En realidad, la inteligencia ha movilizad el interés de innumerables investigaciones para definir, evaluar, cuantificar, fortalecer y estandarizar entre otros, pues representa un factor de superioridad o inferioridad ante una comparación.

Lenguaje

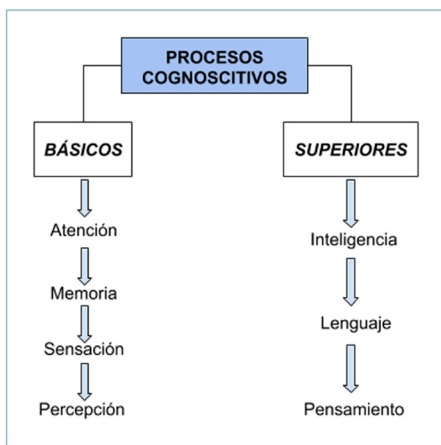
Se ha concebido como, la capacidad para comunicarse, el lenguaje tiene una estrecha relación con el pensamiento y la memoria. Desde su nacimiento, es el desarrollo del lenguaje uno de los procesos que se hace más evidente en el ser humano, y su madurez en edades tempranas está directamente asociado al pensamiento y a la manera como el individuo estructura el mundo en su cognición. Como expone Whorf (1956), son tres procesos que coexisten paralelamente “el lenguaje que hablamos rige el patrón de nuestro pensamiento y concepción del mundo” (p.301).

Pensamiento

El pensamiento está constituido por el ejercicio mental que realizan las personas para lograr la comprensión, los mecanismos mentales y operacionales. Según Santrok (2001) citado por Mejía & Escobar (2011) “el pensamiento significa manipular y transformar la información en la memoria. Esto a menudo se hace para formar conceptos, razonar, pensar críticamente y resolver problemas” (p. 75). Por lo tanto, el proceso de pensamiento, cuenta con una serie de habilidades como son reflexionar, analizar, inferir, clasificar, relacionar y re-

sumir, que determinan la manera en la cual hacen parte de los procesos cognitivos superiores de los seres humanos, los cuales les permiten dar otra mirada del mundo. Para ilustrar mejor, lo dicho anteriormente se presenta la siguiente gráfica:

Gráfica 1



Fuente: elaboración propia (2023)

Habilidades cognoscitivas

Las habilidades cognoscitivas son, las destrezas intelectuales que, operan sobre la información y facilitan la adquisición del conocimiento y su aplicación. Estas pueden ser clasificadas en dos órdenes: las superiores y las básicas. No obstante, al adelantar la revisión de literatura, que hace mención a las habilidades cognoscitivas, se identificaron algunos planteamientos, cada uno de ellos desde una perspectiva, ya sea contradictoria, o complementaria. Complementando lo anterior y con el fin de facilitar la comprensión al lector de respecto a las habilidades cognoscitivas, se sustentó desde diferentes perspectivas teóricas de diferentes autores, tomando como referente para el desarrollo de la investigación, los planteamientos hechos por Bloom (1977), se pueden ver en la tabla 2.

Así pues, teniendo en cuenta los distintos autores que describen y hacen planteamientos respecto a las habilidades cognoscitivas, se dará continuidad a la explicación de cada una de ellas.

Crear

Es una destreza que generan los estudiantes al momento de planificar y producir algo nuevo. En la cual, se unen y se reorganizan elementos para formar nuevas estructuras o patrones, en otras palabras, se reúne cosas, se hace algo nuevo, se propone hipótesis y se proponen acciones. En este punto, Márquez (2014) la define como:

La capacidad de “crear nuevas ideas e información con lo que se ha aprendido previamente. Generar nuevos productos, ideas o formas de verlas cosas. Resolver problemas aplicando el conocimiento adquirido. Integrar y combinar ideas para producir algo nuevo. Involucre generar, planificar y producir. (p. 68).

Evaluar

La evaluación y los juicios de valor, son la base para favorecer una actitud crítica que a su vez constituye una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico. Evaluar involucra procesos tales como: juzgar, valorar, argumentar y justificar entre otros. Así mismo, mediante la descripción de una tarea o situación se puede realizar una derivación y una comparación emitiendo juicios de valor, siendo claros y precisos.

Complementando lo anterior, es pertinente considerar la propuesta que hace Bloom (1977) frente la evaluación, la cual la define como “juicios sobre el valor de las ideas, obras, soluciones, métodos, materiales, etcétera, según algún propósito determinado. Implica el uso de criterios y pautas para valorar la medida en que los elementos particulares son exactos, afectivos, económicos o satisfactorios” (p. 151). De igual forma, dichos juicios pueden tener un com-

Tabla 2. Planteamientos teóricos desde diversos autores

Autor	Habilidades Cognoscitivas	Capacidades Cognitivas
Acosta, D. Vasco, C. (2013)	Resultado observable de la combinación de varias capacidades que se han desarrollado hasta llegar a un nivel de destreza gracias a la práctica de las tareas.	Diferentes funciones cognitivas humanas elementales.
Caroll, J. (1993)	Tareas que requieren de un procesamiento de información mental. Se requieren capacidades cognitivas como el procesamiento visual y el control kinestésico.	a) De orden bajo: capacidades básicas o elementales. b) Amplias: Procesos de raciocinio. c) Generales
Cooper, C. (1999)	Destrezas ya desarrolladas o por desarrollar.	El número de capacidades es grande y no es claro que alguna vez puedan ser todas identificadas.
Psicología (psicometría)	Capacidades elementales que conforman la cognición humana. Se organizan de manera jerárquica.	Representar los elementos constitutivos y operativos de la inteligencia
Educación	Metas que se pretenden alcanzar. Deberías ser alcanzadas paulatinamente por los estudiantes durante la etapa escolar.	Potencial o aptitud que todas las personas poseen de manera permanente para acceder a nuevos aprendizajes.

Fuente: D. y Vasco (2013)

ponente tanto cuantitativo, como cualitativo, definidos en conjunto por docente y estudiante.

Analizar

Aparece como resultado de generalizar, categorizar y reconstruir cualquier información; factores fundamentales en la consolidación de un análisis, ya que, tiene por objetivo profundizar en el conocimiento de las partes simples y complejas de una situación o un procedimiento de manera organizada y sistemática; esto incluye leyes, nexos y operaciones. Márquez (2014) menciona que:

El análisis y la síntesis se resumen en la separación de un todo en sus partes y la unificación de los elementos para construir el todo. Son dos procesos inversos simultáneos y que, según muchos autores, son inseparables: no hay síntesis sin análisis, ni análisis sin síntesis” (p.36).

De otro lado, es probable que se requiera que el sujeto organice sus ideas y haga relaciones necesarias o deducciones a través de la observación y de posibles hipótesis que deben ser probadas para llegar a conclusiones o generalizaciones. En otras palabras, analizar exige la producción de cosas nuevas que el estudiante no tiene la capacidad de reproducirlo de memoria en su totalidad, lo que promueve la exposición de sus propias ideas y experiencias mediante la comunicación.

Aplicar

Procedimiento que implica clasificar, experimentar, relacionar y construir las ideas o conocimientos adquiridos, entre otras, donde se plantean acciones de mejora a los problemas, a partir del conocimiento adquirido previamente, el cual puede ser aplicable, indiferente del contexto donde se aprendió. Aquí se hace uso de estos conocimientos y se soluciona un problema específico; “seleccionar, transferir y utilizar

los conocimientos adecuados para solucionar un problema” (Márquez, 2014, p. 68). O como lo define Bloom (1977), “aplicar algo exige como condición previa la “comprensión” del método, de la teoría, del principio de la abstracción que debe emplearse” (p.101).

Comprender

Esta habilidad encierra: resumir, esclarer, convertir, parafrasear, y ejemplificar, donde se interpreta y construye significado a partir de las explicaciones del docente, del material educativo o de lecturas. En este proceso, se tienen en cuenta los conocimientos previos, así el sujeto realiza interpretaciones mediante la ejemplificación, se expone y se explica las ideas principales y conceptos. Por su parte, para Bloom (1977) comprender puede ser vista como un proceso de “comprensión o aprehensión por el cual el individuo sabe que está comu-

nicando y hace uso de los materiales o ideas que se le transiten, sin tener que relacionarlos necesariamente con otros materiales o percibir la totalidad de sus implicaciones” (p.165).

Recordar

Significa reconocer, evocar y recuperar aquellos conocimientos almacenados en la memoria. Los estudiantes deben repetir aquella información que fue transmitida y aprendida con anterioridad. Márquez (2014) menciona que recordar es la facultad de “reconocer información, ideas y principios, en la misma forma en que se aprendieron” (p. 67). Este proceso permite a los estudiantes recordar respuestas y memorizarlas para ser usadas cuando las necesiten.

Ahora bien, las instituciones educativas son las únicas responsables en generar espacios apropiados que posibiliten la igual-

Tabla 3 Habilidades Cognoscitivas

PROCESOS	HABILIDADES
Inteligencia	CREAR: Es la integración de un todo en una unidad teniendo como base unos criterios dados. Implica: Reunir, incorporar, diseñar, elaborar y producir.
Lenguaje	EVALUAR: Realizar juicios con base a criterios y estándares específicos teniendo en cuenta la comprobación. Verificar el valor de la evidencia después de escoger argumentos razonados y de discriminar ideas. Implica: Seleccionar, evaluar, argumentar y justificar.
Pensamiento	ANALIZAR: Descomposición de un todo en sus partes, entendiendo la estructura organizativa con el fin de estudiarlos de manera separada para luego realizar una síntesis y llegar a un conocimiento integral. Implica: diferenciar, organizar y atribuir.
Percepción	APLICAR: Habilidad para hacer uso de la información aprendida con el fin de solucionar problemas mediante las habilidades o el conocimiento. Implica: implementar, seleccionar, transferir y ejecutar.
Sensación	
Atención	COMPRENDER: Mediante el conocimiento previo se comprende e interpreta información captando el significado. Implica: explicar, parafrasear, interpretar, contrastar, predecir la consecuencia e inferir las causas.
Memoria	RECORDAR: Recuperar y reconocer información relevante de la memoria de largo plazo. Implica: Retener, identificar, listar, describir, recuperar y localizar.

Fuente: Elaboración propia (2020)

dad, equidad y calidad en atención a la diferencia, pero si bien, los colegios desarrollan un papel fundamental, es deber de toda la sociedad hacer parte del proceso y encaminar esfuerzos mancomunados que fortalezcan la inclusión. Parrilla (2002) plantea que la inclusión:

Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral familiar, etc.). La inclusión forma parte de la nueva forma de entender la sociedad de este nuevo milenio. Por tanto, el referente básico de la inclusión es el marco social. La inclusión, la participación en la sociedad, y sus instituciones, en las distintas comunidades, locales, familiares, etc. (p.24)

Así, las instituciones o centros educativos, se convierten en el eje articulador de la dinámica entre toda la comunidad, que además promueve la sensibilización, reflexión y reconocimiento de la diferencia y desarrolla proyectos en favor de la educación de calidad para todos y todas en contra de la indiferencia social.

Así, es obligación de toda la comunidad y las sociedades sentirse comprometidas con el derecho a la igualdad equidad y calidad en atención a los diferentes estudiantes a las diferencias con las cuales se desarrollen proyectos que vayan en pro de la educación de calidad para todos y todas en los que se haga alusión a los novedosos procesos de inclusión.

Actualmente en el país se tienen en cuenta los parámetros planteados en la “Declaración de Salamanca de 1994, sobre necesidades educativas especiales, acceso y calidad”, que se caracteriza por sus novedosos procesos de inclusión, en este aspecto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003. p.9), define la inclusión educativa al interior de las instituciones en aras de mejorar la participación de to-

dos y todas los estudiantes y el proceso de enseñanza-aprendizaje y se comprometen a efectuar un análisis crítico al respecto; la inclusión se percibe como un proceso que va encaminado a extinguir los obstáculos que impiden la participación de los estudiantes y el aprendizaje; esos obstáculos al igual que las herramientas que existan para reducirlas, se encuentran en todos las estructuras y elementos que conforman el sistema dentro de la comunidad, los centros educativos y en las políticas locales y nacionales.

De otro lado, alrededor de la inclusión se ha dado una fuerte discusión acerca de qué hacer con el currículo en un aula regular, que atiende niños y niñas con discapacidad, ¿qué se debe flexibilizar el currículo, los objetivos y/o logros o las temáticas? Hopenhayn (2003) argumenta: “más que contenidos curriculares, lo que se requiere es generar una disposición general al cambio en las formas de aprender, comunicarse y producir” (p.177).

Luego su atención se debe centrar no solo en el currículo, sino también en el cambio actitudinal de ideales y de concepciones que se deben dar en toda la comunidad educativa.

El currículo estrategias didácticas que sirvan como garantes en el proceso educativo, en la actualidad los sistemas educativos envuelven un carácter rígido que hace que se dificulte la tarea de la inclusión en los alumnos, que se crean currículos únicamente para estudiantes regulares, los que no se flexibilizan de acuerdo a las necesidades educativas de los estudiantes, las formas de enseñar son las mismas para todos, de igual manera las formas de evaluar, las cuales se diseñan de manera estandarizada, lo que genera frustración en los estudiantes de inclusión, quienes terminan desertando por el bajo rendimiento académico ya que la educación no se adapta a ellos, sino que se busca que con estas actitudes sean ellos

los que se adaptan a un sistema educativo tradicional no inclusivo, se pretende que todos adquieran conocimientos, al mismo ritmo que los demás estudiantes de la clase, sin tener en cuenta las diferentes formas de aprendizaje que existen en el salón de clase.

Además de esto, el método de enseñanza tradicional que se cimenta en una transmisión de conocimientos, no deja ver las actitudes ni el potencial que tienen dichos estudiantes, que no poseen estrategias de enseñanza, lo cual genera frustración en ellos.

Atender a la diversidad, este artículo abarca primordialmente fundamentos teóricos con puntos de partida en las concepciones de diferentes autores que desde diversas aristas ofrecen definiciones, fundamentos teóricos y sugerencias metodológicas.

La didáctica:

La didáctica es catalogada como un arte para enseñar por medio de diferentes técnicas y estrategias etimológicamente proviene del griego *didactic*, el cual guarda estrecha relación con enseñar, exponer o instruir con claridad. A continuación, se presentan algunas posturas de diferentes investigadores que consideran que la enseñanza es objeto de estudio de la didáctica ellos son: para Díaz (2011) la didáctica “es una disciplina muy peculiar que históricamente se estructura para atender los problemas de la enseñanza en el aula” (p.4). La disciplina de la didáctica, guarda estrecha relación con la enseñanza, con la cual se integran para encontrar un mismo objetivo, que es el de llegar a las diferentes poblaciones.

Aquí no se puede dejar de lado a la enseñanza como objeto de estudio de la didáctica, ya que las dos se encuentran totalmente entrelazadas y a continuación se hará una breve alusión al respecto. Los siguientes son algunos investigadores que consideran que la enseñanza es objeto de estudio de la didáctica, ellos son:

Stocker (1964) afirma que la didáctica hace alusión a las leyes, las manifestaciones, los inicios, las instrucciones, y las normas de toda enseñanza, sin ver la materia a la cual se alude. Rosales (1988) visibiliza a la Didáctica como un saber del como un proceso de enseñanza metódico. Sacristán (1989) alude a la didáctica como una doctrina precisa en la que su dominio está en la enseñanza. Vasco (1990) piensa que la didáctica forma parte de la práctica pedagógica, manifestada en la enseñanza. Camilloni (1994) dice que la didáctica tiene en primer plano a la enseñanza. Díaz (1999) da a entender que la didáctica es una teoría multidisciplinar en la que la enseñanza es su campo de acción. (p.68).

Estas posturas tienen significado referencial e histórico en las que los puntos de vista se dirigen a la enseñanza como tal, disciplina esta con la cual se encuentran muy ligados, siendo la enseñanza el objeto de estudio de la didáctica, la didáctica se define como una de las ciencias de la educación. La inclusión educativa se ha convertido en un foco primordial del debate a nivel internacional en políticas en educación alcanzando consenso internacional en la definición planteada por la UNESCO (2007) En torno a brindar oportunidades equivalentes de aprendizaje independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias.

Estrategias didácticas

La didáctica es la ciencia de la educación que estudia el proceso de enseñanza y aprendizaje y la metodología y o recursos didácticos que utiliza para lograr la formación integral, se habla de diferentes modelos con sus propias estrategias de enseñanza y aprendizaje como la escuela nueva y otros en los cuales se ha venido entendiendo no solo la necesidad de estos, sino también la importancia de apostarle a los que estimulen

en los estudiantes las habilidades para auto reconocer y autorregular sus propios procesos cognitivos para lograr así, su aprendizaje.

De esta manera, las estrategias didácticas se constituyen en herramientas que permiten desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico y creativo, mientras aprenden contenidos, luego estas se convierten en una mediación pedagógica en donde se tienen en cuenta los momentos de la clase, el momento evolutivo de los estudiantes, la complejidad del tema y los objetivos de aprendizaje, así como las habilidades de cada uno de los mismos, y contando con la creatividad del docente, se deben organizar materiales audiovisuales escritos y auditivos que incentiven la aprehensión del conocimiento lo cual se complementa con la lúdica la que ha sido objeto de estudio también dentro de la utilización de las estrategias didácticas para

Para Ferreiro 2004 (Citado en Rosales, s.f) “existen dos tipos de estrategias didácticas:

- Estrategias de enseñanza. Son procedimientos empleados por el profesor para hacer posible el aprendizaje del estudiante. Incluyen operaciones físicas y mentales para facilitar la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento.
- Estrategias de aprendizaje. Procedimientos mentales que el estudiante sigue para aprender. Es una secuencia de operaciones cognitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente” (p. 6).

Dicho esto, al hablar de las estrategias de enseñanza, es decir las usadas por el docente, se debe tener presente que su estructuración incluye procesos afectivos, cognitivos, sensoriales y psicomotores; así mismo, contempla la selección y admi-

nistración de recursos como el tiempo, el espacio físico, el material y las actividades complementarias; de la combinación de todos estos factores pueden surgir diferentes estrategias para organizar la jornada didáctica y orientar los estudiantes hacia el desarrollo de las actividades de aprendizaje propuestas.

Por ejemplo, dado que los estudiantes de un curso pueden tener canales preferentes para atender la información, el docente debe estimular la fijación de la mirada para activar la atención en quienes responden con mayor facilidad desde el canal visual, un cambio en el tono de la voz para estimular el canal auditivo o un toque en el hombro para activar el canal kinestésico; así, el uso de estos estímulos sensoriales se convierte en una estrategia de activación atencional para propiciar el aprendizaje.

Otras estrategias pueden ser el motivar al estudiante a ir tomando nota de palabras o dibujando según la temática que se esté leyendo o explicando, esto activa de manera significativa al cerebro y la atención, más que si solo se dedica a escuchar; también el preguntar constantemente al alumno, en lugar de repetirle los contenidos, involucrar movimientos corporales, promover las actividades en grupo o presentarlas como una meta en función de la motivación, pegar palabras claves, novedosas o extrañas alusivas al tema de estudio y permitir al estudiante un autoexamen y examinar a otros en función de la retroalimentación. Repasar o repetir; mediante la repetición se logra la consolidación del aprendizaje. Sin embargo, es necesario recordar que esa repetición se debe hacer sobre la información adquirida significativamente por el estudiante no sobre información copiada del tablero o dictada por el docente. De esta forma, las estrategias docentes deben garantizar a la comunidad la organización, el enfoque y la retroalimentación, entre otros, que posibiliten la enseñanza aprendizaje.

Al respecto Eggen y Kauchak (2009)

afirman que “las estrategias son enfoques generales de la instrucción que se aplican en una variedad de contenidos y que se emplean para tratar de alcanzar una gama de objetivos de aprendizaje” (p.35) Las actividades deben tener una finalidad y objetivos, una finalidad y objetivos específicos de manera que se puedan planificar organizadamente y que impacten el contexto inmediato de los estudiantes, lo cual se logra con acciones claras y recursos didácticos.

En esta investigación, se manifiesta una realidad escolar de los estudiantes objeto de estudio de manera significativa, ante esto, se necesita que dicha realidad sea analizada desde su propio contexto, por consiguiente, este estudio es catalogado de corte cualitativo en el que se ponen a prueba por medio del análisis de los discursos y la acción en el rol donde se desenvuelven los estudiantes, las actitudes que asumen los estudiantes con NEE frente al proceso pedagógico, en el que se hace una observación desde dentro, convirtiéndose el investigador en un observador externo, como lo afirman Creswell (2013b) y Neuman (1994) citado en Hernández Sampieri (2014)

Finalmente, las estrategias enmarcadas dentro de las prácticas docentes se emplean para tratar de alcanzar los objetivos de aprendizaje y obtener mejores y contundentes resultados en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A manera de conclusión

Con el proceso de la educación inclusiva se persigue el derecho que tienen todos los niños niñas y adolescentes a adquirir una educación de calidad que se adapte a las necesidades de cada individualidad, en cuanto a los planes de área, sus prácticas educativas que debe contar con la adaptación de esta a los estudiantes y no la adaptación de los estudiantes a la educación.

La educación inclusiva busca la reducción de las desigualdades, hoy en día existen muchos factores que contrarrestan la inclusión de todos los estudiantes, entre ellos

la discriminación, la cual es generada por la discapacidad que poseen algunos estudiantes, lo que les impide estar a la par con los demás compañeros de la clase, lo mismo que las políticas públicas y el mismo sistema educativo que no tiene en cuenta a los estudiantes...

De igual manera se busca que la educación de los estudiantes esté donde se fomenten valores entre sí como el respeto y la solidaridad entre los mismos compañeros, en este sentido se debe propender por el trabajo colaborativo que dé cuenta de una educación con el derecho a la igualdad para todos y todas en cuanto a la educación y la parte social, ya que los dos guardan un vínculo estrecho, así como lo señala Arnaiz (2011) página 28

La educación inclusiva pretende eliminar las barreras que existen en dichos estudiantes, ya sea por problemas de aprendizaje y/o por baja autoestima, se busca que la educación de estos estudiantes sea una educación positiva en donde en las aulas de clase se puedan generar ambientes acogedores, que se maneje el respeto y los buenos modales hacia dichos estudiantes, de tal forma que no se sientan relegados y que puedan salir adelante en lo que se propongan, dándoles diferentes herramientas, estrategias para que su propio crecimiento ya sea a nivel educativo y social pueda lograrse.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, D. & Vasco, C. (2013). Habilidades competencias y experticias. Más allá del saber qué y el saber cómo. UNITEC. Bogotá. D.C
- Archila, C. P. y Bermejo, Y. R. (2017). Análisis correlacional de los procesos cognitivos básicos y la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de Básica Primaria en Barranquilla. [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Recuperado.
- Arnaiz Sánchez, P. (2011). Escuelas efi-

- caces e inclusivas: como favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 n° 1.
- Arnaiz Sanchez, P. (Sin fecha). *materiales para la formación del profesorado; Sobre la atención a la diversidad*. Murcia: CPR.
- Abreu, O., Rhea, S., Arciniegas, G., & Rosero, P. M. R. (2018). Objeto de Estudio de la Didáctica: Análisis Histórico Epistemológico y Crítico del Concepto. *Formación Universitaria*, 11(6), 75-82.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, pp 55 -72. UNESCO/OREALC.
- Campa Álvarez, R. D. L. Á. (2017, June). Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: Propuestas de mejora en la Educación Primaria del Estado de Sonora.
- Circular No. 020. (2022). Disposiciones para el tránsito de la atención de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas hacia el marco de la inclusión y la equidad en la educación. Ministerio de Educación Nacional.
- Comenio, J. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid España. p. 4.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículos 44 y 67.
- Convención de los derechos del niño. (1989). Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Art.28.
- Convención de los derechos de las personas con discapacidad. (2006). p.1
- Davini, M.C. (2008). *Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Santillana.
- Decreto 2082. (1996) "Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
- Decreto 3020 (2002). Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 1421(2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional. Artículo 2.3.3.5.1.4. Definiciones. Hoja
- Decreto 1290 (2009). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. (p. 1)
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión no educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea S.A de Ediciones.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., A., Sandoval, M., López, M., Calvo I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 153-178.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Echeita G. Simón C.;(2016) *Educación inclusiva: ¿de qué estamos hablando? Her&Mus. Heritage y Museography*, 2016, Vol. 17, pp. 25-38
- Edel - Navarro, R. (2004, January). El concepto de enseñanza - aprendizaje.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2009). Estrategias docentes. *Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México. Fondo de cultura económica.
- Florido, H. (2018). Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del distrito capital. Repositorio Universidad Hernández, Á., Marchesi, R., & Blanco, R. (2014). *Educación inclusiva*

- va, *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Fundación MAFRE.
- Florido Mosquera, H. E. (2018). Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del distrito capital.
- García Sotelo., G. M. (n.d.). El camino hacia la educación inclusiva de las niñas y los niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.
- Montánchez Torres, M. L. et (2017). *Educación Inclusiva*. La Universidad del Zulia y Universidad Simón Bolívar de Cúcuta.
- Hopenhayn, M. (2003). Educación, comunicación y cultura en la sociedad perspectiva latinoamericana de la información: una. *Revista de la Cepal B1*
- Iregui, A., Melo, L., & Ramos, J. (2006). *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*. Bogotá: Banco de la Republica.
- Kindernothilfe. (2007). El enfoque de los derechos del niño en el trabajo de Kindernothilfe. *Transparenzpreis* Santo Tomás, Bogotá Colombia.
- Jessica Paola Palacios-Garay Violeta Cadenillas-Albornoz Patricia Gladys Chávez-Ortiz Ruth Alina Flores-Barrios Karol Moira Abad-Escalante5. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Revista Eleuthera*.
- Ley 115. Ley general de educación (1994). Art. 67, derecho a la educación.
- Ley 1620. Ley de infancia y adolescencia. (2006). Art. 36.
- Ley Estatutaria 1618 (2013), por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Título I. definiciones y principios.
- Ley 2216 (2022). Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos del aprendizaje.
- Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación. Educación para todas las personas sin excepción. (2022). Convenio de Asociación número 0009-2021 -Ministerio de Educación Nacional, número 300-2021-Ministerio de Salud y Protección Social y la Fundación Saldarriaga Concha.
- Luis Martin Trujillo Flórez. (2017). Teorías pedagógicas contemporáneas.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2009) Las Competencias comunicativas y los estándares de Lenguaje; su importancia en la enseñanza de la lectura y la escritura
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2020), Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa. p.16.
- Mora-Olate, M. L. (2020). Educación como disciplina y como objeto de estudio: aportes para un debate. Desde El Sur, 12(1), 201–211.
- Moreno, M. G. (2021, February 5). ¿Qué son las habilidades cognitivas y cómo se desarrollan? | Towi. Towi.
- Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del distrito capital (2018). Hugo Edilberto Florido Mosquera.
- Ramírez Valbuena, W. A. (2020). La Educación Inclusiva en la provincia de Márquez, departamento de Boyacá – Colombia El primero del salón, el último de la fila.
- Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 2010 - Vol 4 - Num 2 ∴. (n.d.).
- Rodríguez, C. (2018). La diversidad funcional: estrategias didácticas en una

- perspectiva teórico conceptual de educación inclusiva (tesis doctoral). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Teorías e instituciones contemporáneas de educación. (n.d.). 2004.
- Valarezo A. Sánchez F. & Aldeán-Riofrío, Michellé Ivanova. (2022). Inclusión educativa. Una mirada hacia un horizonte epistemológico. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 5(10), 29-43.
- Vásquez, F. (2015). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Villanueva, S. V., Vallejos, K. B. C., Córdova, S. S. L., Quispe, E. O. P., Campos, S. a. V., & Ortiz, E. A. (2021). Competencias cognitivas y comprensión lectora, en estudiantes del Área de Comunicación, nivel de educación secundaria, 2020. *Horizontes*.

ENTRE EXPECTATIVAS Y LOGROS: UNA REVISIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA TEORÍA DE LA RELACIÓN CON EL SABER EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN COLOMBIA

BETWEEN EXPECTATIONS AND ACHIEVEMENTS: A REVIEW OF EDUCATIONAL QUALITY FROM THE THEORY OF THE RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE IN BASIC SECONDARY EDUCATION IN COLOMBIA

Rafael Hernández Castellanos¹ / José Guillermo Ortiz Jiménez²

Recepción: 22/07/2024 / Evaluación: 22/08/2024 / Aceptación: 22/09/2024

Abstract

This reflective article addresses the quality of education in basic secondary education in Colombia from the perspective of the theory of the relationship with knowledge. It focuses on analyzing the quality of education from the perspective of the theory of the relationship with knowledge and the construction of educational expectations. This approach requires a review of the discourses and reforms that have given rise to the current concept of educational quality, as well as a review of theories of school failure to establish some of the implications that these visions have on the Colombian educational system. Bernard Charlot's theory of the relationship with knowledge offers an innovative perspective to understand educational quality and the factors that influence the so-called school failure, by complementing statistics with students' personal experiences and perceptions. This theory emphasizes the need to investigate school inequality from

an action-centered perspective, rather than limiting it to social position.

Key Words: Quality of education, relationship with knowledge, educational expectations

Resumen

Este artículo de reflexión aborda la calidad de la educación en la educación básica secundaria en Colombia desde la teoría de la relación con el saber. Se enfoca en analizar la calidad de la educación desde la perspectiva de la teoría de la relación con el saber y la construcción de expectativas educativas. Este enfoque requiere una revisión de los discursos y reformas que han dado origen al concepto actual de calidad de la educación, así como una revisión de las teorías del fracaso escolar con el fin de establecer algunas de las implicaciones que estas visiones tienen en el sistema educativo colombiano. La teoría de la relación con el conocimiento de Bernard Charlot ofrece una perspectiva innovadora para comprender la calidad educativa y los factores que influyen en el denominado fracaso escolar, al complementar las estadísticas, desde las experiencias y percepciones personales de los estudiantes. Esta teoría subraya la ne-

1 Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación, Doctorado en Educación. <https://orcid.org/0009-0009-6303-472X> rafaelhernandezc@usantotomas.edu.co

2 jose.ortiz@usta.edu.co

cesidad de investigar la desigualdad escolar desde una perspectiva centrada en la acción, en lugar de limitarse a la posición social.

Palabras Clave: Calidad de la educación, relación con el saber, expectativas educativas

Introducción

El sistema educativo colombiano enfrenta desafíos significativos, particularmente en la educación básica secundaria, donde se observan marcadas diferencias entre instituciones oficiales y privadas. Estas disparidades se manifiestan no solo en los resultados académicos, sino también en las trayectorias educativas y las oportunidades futuras de los estudiantes. El fenómeno conocido como “fracaso escolar” persiste como una problemática compleja que requiere un análisis profundo y multidimensional.

El concepto de “calidad de la educación” es un concepto que ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, convirtiéndose en un elemento central de las políticas educativas globales y locales. En Colombia, este concepto ha sido fuertemente influenciado por organismos internacionales y tendencias globales que priorizan la medición y la evaluación estandarizada. Sin embargo, esta perspectiva merece un análisis crítico que considere las complejidades del proceso educativo y las realidades locales.

Con las transformaciones de finales de siglo XX vino el apogeo de las evaluaciones de la calidad educativa en Latinoamérica. Fue un proceso de reestructuración de los sistemas educativos basados en la evaluación por parte de los Estados; las políticas de descentralización y autonomía escolar ya llevaban en su vientre a las políticas de evaluación. Fue el inicio de la era educativa de “devolución de responsabilidades”: el Estado central indicaba a los niveles in-

termedios de gobierno y a las escuelas que se alejaba de la gestión para evaluar los resultados.³ Si la descentralización fue la gran fuerza de cambio en los noventa, la evaluación tuvo impacto real en los dos mil.⁴ Para autores como Charlot, “El concepto nació de reflexiones sobre la reforma de la enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias en los años 60, 70 y 80 del siglo XX, en Estados Unidos y Europa, y se difundió en los años 80 y 90 del mismo siglo como un componente educativo del movimiento liberal de modernización y globalización”.⁵

Una de las nociones que más acogida tiene en la política educativa en Colombia, considera que la calidad se traduce, así, en un dispositivo de medición que desarrolla prácticas de evaluación cada vez más instrumentales.⁶ La noción de calidad, se desdibuja en la instrumentalización, producto de la aplicación de pruebas estandarizadas. Es un peligro que acecha a la propia definición de la calidad de la educación, en orden a su esencial ligazón con la evaluación. Debido a la importancia que ha adquirido la evaluación, se presenta la tentación de identificar

- 3 Weiler, Hans N. 1996. "Enfoques comparados en descentralización educativa." En *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*, editado por M. Pereyra, J. García Mínguez, M. Beas y A. Gómez, 91-118. Barcelona: Pomares.
- 4 Rivas, Axel. 2015. *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- 5 Charlot, Bernard. 2021. "Qualidade da educação: o nascimento de um conceito ambíguo." *Educar em Revista* 37. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286>.
- 6 Orozco, Juan Carlos, Alfredo Olaya, y Vivian Villate. 2009. "Soacha municipio amigo de la infancia y la adolescencia: experiencia de construcción participativa de un modelo de educación de calidad." *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* 7, no. 1.

selectivamente algunas propiedades con la noción de calidad de la educación. Así se reduciría la calidad y el fin de la educación a los elementos o propiedades discrecionalmente seleccionados como representativos de la calidad educativa, con la consecuente desvalorización de aquellas propiedades no consideradas en la selección.⁷

En respuesta a los mencionados “retos de calidad” se erigió la Ley n° 115 de 1994, que organizó el sistema de educación en Colombia: la formación de maestros y maestras, los niveles de educación (básica, media y superior), los estándares curriculares, la administración, así como la intervención para atender las necesidades en la institución educativa y comunidad. Con esta norma, se creó el sistema Nacional de Evaluación de la Educación en alianza entre Ministerio de Educación y el Servicio Nacional de Pruebas ICFES, en lo que se denominó “examen de Estado” para acceder a la educación superior. Luego se incluyeron las pruebas SABER con un carácter censal y obligatorio, el propósito de la prueba es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana.

La búsqueda de la calidad educativa en Colombia ha sido un proceso evolutivo marcado por diversas reformas y políticas a lo largo de las últimas décadas. Este recorrido refleja no solo los cambios en la concepción de la calidad educativa, sino también los esfuerzos por alinear el sistema educativo colombiano con las tendencias globales y las necesidades nacionales. Desde el 2000, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE ha tenido una influencia significativa en las políticas de calidad educativa a nivel global. “PISA ha contribuido a la creación de un espacio global de medición educativa, influyendo en la definición de lo

que se considera calidad en la educación”.⁸

La calidad de la educación ha sido tradicionalmente abordada desde una mirada neoliberal, enfocada en mediciones estandarizadas del rendimiento académico y en la eficiencia de los sistemas educativos. Sin embargo, esta visión reductora tiende a obviar los factores socioculturales que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que, en última instancia, inciden en la calidad de la educación.

“Es crucial recuperar una visión de la calidad educativa que trascienda los estrechos márgenes de la eficiencia y la competitividad, y que se comprometa con la construcción de una educación más justa, inclusiva y transformadora”.⁹ Esta propuesta sugiere un cambio de paradigma en la evaluación y promoción de la calidad educativa, enfatizando aspectos cualitativos y el potencial transformador de la educación en la sociedad.

Al abordar la calidad de la educación desde la teoría de la relación con el saber, se ponen de manifiesto las implicaciones que una concepción reduccionista de la calidad educativa tiene sobre la construcción de expectativas de los estudiantes en la básica secundaria. Esta perspectiva desafía la noción predominante de calidad educativa basada únicamente en indicadores cuantitativos, subrayando la importancia de comprender cómo los estudiantes se relacionan con el conocimiento, le dan sentido a su aprendizaje y se movilizan hacia el estudio. Además, enriquece las perspectivas teóricas desde las cuales se ha indagado el fenómeno del fracaso escolar. A manera de cierre, este artículo de reflexión se propone establecer intersecciones entre la teoría de

7 Ayala, J. 2015. “Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia.” *Documentos de trabajo sobre economía regional*, Núm. 217. Banco de la República.

8 Sellar, S., y B. Lingard. 2013. “The OECD and Global Governance in Education.” *Journal of Education Policy* 28 (5): 710-725.

9 Charlot, Bernard. 2021. “Qualidade da educação: o nascimento de um conceito ambíguo.” *Educar em Revista* 37. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286.7>.

la relación con el saber y las expectativas educativas, explorando cómo estas se encuentran arraigadas en la experiencia que vive el sujeto respecto del conocimiento y el aprendizaje. Este enfoque no solo ofrece una comprensión más profunda de la calidad educativa, sino que también proporciona una base para la reflexión y el desarrollo de prácticas educativas que respondan a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes.

Calidad de la Educación

El concepto de “calidad de la educación” ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, convirtiéndose en un elemento central de las políticas educativas globales y locales. Charlot señala que “El concepto nació de reflexiones sobre la reforma de la enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias en los años 60, 70 y 80 del siglo XX, en Estados Unidos y Europa, y se difundió en los años 80 y 90 del mismo siglo como un componente educativo del movimiento liberal de modernización y globalización”.¹⁰

Charlot (2021) profundiza en el origen de este concepto, explicando que “Nació en la misma organización que inició el movimiento de reforma educativa: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos” (p. 6). Esta perspectiva sitúa el concepto de calidad educativa en un contexto más amplio de competencia económica global.

A nivel internacional, el movimiento de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, en 1990, marcó un hito importante. La UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial y el PNUD establecieron que “La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa”.¹¹ Esta visión se reforzó en el año

2000 con el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar 2000, donde se propuso como objetivo central la mejora cualitativa de la educación, encaminada a lograr estándares más elevados y lograr mejores resultados del aprendizaje.

Desde el 2000, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE ha tenido una influencia significativa. Sin embargo, Charlot advierte sobre los límites de este enfoque: “Abordar la calidad de la educación de un país basándose únicamente en la referencia al programa PISA es reducir esta cuestión a la de la eficacia del aprendizaje y considerar sólo tres áreas de aprendizaje”.¹²

En Colombia, la búsqueda de la calidad educativa ha sido un proceso evolutivo marcado por diversas reformas y políticas. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) estableció que “Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo”.¹³ La Ley 115 de 1994 sentó las bases para la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación a cargo del Ministerio de Educación de la mano del Servicio Nacional de Pruebas ICFES.

La Ley 715 de 2001 reorganizó el sistema de transferencias de recursos y otorgó al Ministerio de Educación la facultad de “Establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación

Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”. París: UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.

12 Charlot, Bernard. 2021. “Qualidade da educação: o nascimento de um conceito ambíguo.” *Educar em Revista* 37. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286.10>

13 Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.358, 1994. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co>.

10 Ibid

11 UNESCO. 1990. “Declaración Mundial sobre

preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional”¹⁴

Durante el período 2002-2010, se implementó en Colombia la política de Revolución Educativa dando prioridad a la cobertura en educación a poblaciones vulnerables y con Discapacidad. En 2012, se lanzó el Programa Todos a Aprender, que “busca mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria desde transición hasta quinto. En 2015, se introdujo el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), como una herramienta para el seguimiento de los resultados del aprendizaje de las instituciones escolares.

Sin embargo, la calidad de la educación es un concepto polisémico y en debate, la calidad de la educación “el resultado de la integración de aspectos como: organizacional institucional, recursos humanos, currículo, didáctica y resultados del aprendizaje”.¹⁵ Para la organismos internacionales como la OCDE, la calidad educativa “hace referencia a las instituciones que incentivan los logros; intelectuales, sociales, morales e intelectuales, partiendo de factores como el nivel socioeconómico, medio familiar y aprendizaje”.¹⁶

En Colombia, las pruebas Saber y la participación en las pruebas PISA se han convertido en referentes importantes para evaluar la calidad de la educación, especialmente en la básica secundaria. Las pruebas

Saber, aplicadas por el ICFES, evalúan las competencias de los estudiantes en diferentes grados, incluyendo 3°, 5°, 9° y 11°. “Las pruebas Saber son evaluaciones que se realizan periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica y media, como seguimiento de calidad del sistema educativo”.¹⁷

Por otra parte, las pruebas PISA, en las que Colombia participa desde 2006, proporcionan un punto de comparación internacional y constituyen un insumo significativo para el análisis de la calidad del sistema educativo en Colombia contribuyendo a la formulación de las políticas educativas. Sin embargo, el uso de estas pruebas como principal indicador de calidad educativa ha sido objeto de debate. Por una parte las pruebas aunque proporcionan información útil, éstas no alcanzan a captar los diferentes aspectos que intervienen en la calidad de la educación, por ejemplo aspectos de orden socioemocional de los estudiantes o la pertinencia del aprendizaje de acuerdo a los distintos contextos sociales y culturales.

“Al evitar todo contenido cultural específico, se vacía también al propio estudiante y se evalúa a un adolescente imaginario, reducido a lo que todos tienen en común en estos 80 países (o lo que estos países quisieran que sus jóvenes tuvieran en común): ser individuos que compiten en un mercado laboral interno y en una competencia económica internacional”.¹⁸

14 Congreso de la República de Colombia. (2001). *Ley 715 de 2001: Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 44.654. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co>

15 Frigerio, Graciela, y Marcela Poggi. 1992. “Las instituciones educativas: Cara y ceca”.

16 OECD. 2008. “Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2. París: OECD Publishing.”

17 ICFES. 20018. *La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano, Oficina Regional de América Latina y el Caribe, Banco Mundial.

18 Charlot, Bernard. 2021. “Qualidade da educação: o nascimento de um conceito ambíguo.” *Educar em Revista* 37. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286>

Esta perspectiva crítica nos invita a reflexionar sobre la necesidad de complementar los indicadores cuantitativos con enfoques más holísticos que consideren la experiencia educativa en su totalidad, incluyendo las relaciones que los estudiantes establecen con el conocimiento y cómo estas influyen en sus trayectorias educativas.

De acuerdo con lo anterior la noción de calidad corre el riesgo de desdibujarse en la instrumentalización. “Los discursos sobre la calidad de la educación que no explicitan sus criterios son, en el mejor de los casos, vacíos y, la peor, propaganda”.¹⁹ La instrumentalización tiene como consecuencia directa el desconocimiento de aspectos como las expectativas de los estudiantes sobre su educación y como a su vez estas se encuentran relacionadas con sus vivencias personales. Estas no pueden ser medidas por pruebas estandarizadas, sino que necesitan ser entendidas de una manera más detallada y dentro de su contexto. “Si solo miramos los resultados de pruebas como PISA para juzgar la educación de un país, estamos reduciendo todo a qué tan bien aprenden los estudiantes y solo en tres materias”²⁰.

En contraste, la teoría de la relación con el saber nos ofrece una visión más amplia. Nos ayuda a entender cómo los jóvenes conectan con lo que aprenden y cómo le encuentran sentido. Un concepto clave en esta teoría es la “movilización”. Este término nos permite ver a los estudiantes como participantes activos en su aprendizaje, no solo como receptores pasivos. “Un estudiante se moviliza, se pone en movimiento, cuando se involucra de lleno en una actividad, cuando usa todo lo que es y lo que sabe para aprender”.²¹

Pensemos en los adolescentes colombianos en la escuela secundaria. Están en un momento crucial de sus vidas, formando quiénes son y pensando en su futuro. Por eso, es tan importante investigar cómo construyen su relación con el conocimiento. ¿Cómo se motivan para aprender? ¿Cómo influye esto en lo que esperan lograr en sus estudios y en su vida?

Si miramos la educación desde este ángulo, podemos entender mejor qué significa realmente una educación de calidad. Va más allá de las notas y los puntajes en exámenes. Nos invita a considerar las experiencias personales de los estudiantes y cómo se conectan con lo que aprenden. Este enfoque nos puede dar una imagen más completa y humana de lo que sucede en nuestras aulas y cómo podemos mejorar la educación para nuestros jóvenes.

Trayectorias Educativas y Expectativas educativas

Las expectativas educativas desempeñan un rol fundamental en la configuración de las trayectorias académicas de los estudiantes, un fenómeno ampliamente documentado en la literatura especializada. La teoría de la reproducción social propuesta por Bourdieu y Passeron ha contribuido a comprender cómo el capital cultural y social influye en el logro del aprendizaje y a su vez en las trayectorias educativas.

Las trayectorias educativas desempeñan un papel crucial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que están intrínsecamente vinculadas a la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias a lo largo de su vida académica. Estas trayectorias representan un recorrido educativo que abarca desde la educación inicial hasta niveles más avanzados y, en última instancia, preparan a los estudiantes para enfrentar el mundo real y desarrollar una carrera exitosa. La trayectoria se refiere al recorrido completo que sigue un individuo

19 Ibid.

20 Ibid.

21 Charlot. 2008. *La Relación de los Alumnos con el Saber y la Escuela*. Conferencia IV Congreso de Educación, Montevideo: Instituto Candon.

desde su transición de la infancia a la adolescencia hasta su ingreso en la edad adulta. El curso de un individuo por estas etapas incluyen la educación escolar y la inserción al mercado laboral.

Para Bourdieu el concepto de “trayectoria educativa se entiende desde el fracaso escolar y hace referencia a una secuencia de posiciones que una persona o grupo ocupa en un espacio en constante cambio y evolución. Estas posiciones son influenciadas por factores como el origen socioeconómico, la cultura y el capital cultural de la persona”.²² Las trayectorias educativas pueden mantener la desigualdad social al limitar las oportunidades de las personas, pero también pueden ser puestas en cuestión a través de la adquisición de capital cultural y económico. Estas trayectorias se desarrollan de manera no lineal con el tiempo, influidas por la experiencia de vida, la etapa en el ciclo de vida, las condiciones laborales disponibles, la percepción de los límites y las posibilidades personales, así como los cambios en la sociedad y la cultura.

Desde el enfoque teórico de Bourdieu, se puede entender el presente de un estudiante como el resultado de la inculcación y socialización que se observa en las trayectorias a partir de una posición de origen que es la familia, en la cual se objetiva el capital cultural, social y económico, es a partir de estos elementos que la trayectoria educativa al final es una trayectoria de clase, en la cual va intervenir el fracaso escolar como una manifestación no solo en la escuela, sino una manifestación social, porque hace parte de la expectativa social que se construye dentro de un sistema de clases, por eso la escuela de pobres tendría más fracaso, en tanto no es la imagen de un capital cultural de las clases populares, sino de una clase media y una clase alta, donde

las clases populares presentan deficiencias para apropiarse de ese capital cultural.

Desde perspectivas teóricas como las de Bernstein se puede comprender la influencia de los códigos lingüísticos adquiridos en el entorno familiar sobre las expectativas y el rendimiento educativo. Su teoría de los códigos elaborados y restringidos ofrece una perspectiva valiosa sobre el impacto de las diferencias lingüísticas en las expectativas educativas. Sin embargo, esta teoría ha sido objeto de críticas por su potencial para estigmatizar a ciertos grupos sociales.

Por su parte, Perrenoud introdujo el concepto de “oficio de alumno, que ilumina cómo los estudiantes aprenden a navegar el sistema educativo y a formar sus expectativas en función de las demandas institucionales”.²³ Esta perspectiva es particularmente útil para comprender la formación de expectativas en el contexto escolar, aunque podría subestimar la influencia de factores externos a la escuela.

La teoría de la reproducción subrayó la influencia de la posición social de los progenitores en los resultados educativos favorables o desfavorables. La perspectiva de los códigos lingüísticos profundizó en la relación del lenguaje, específicamente los códigos amplios y restringidos, con el éxito o fracaso estudiantil. Además, la estratificación cultural expuso cómo las instituciones educativas promovieron la división cultural, resultando en procesos de exclusión y falta de éxito. Estas teorías han refinado la percepción de la función y logros de la escuela.

Gran parte de las investigaciones en evaluación y logro del aprendizaje se fundamentan el concepto de “déficit cultural” desarrollado por Bourdieu y Passeron, que clasifica a los sectores sociales, donde las clases sociales bajas se encuentran en des-

22 Bourdieu, Pierre. 1970. *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

23 Perrenoud, P. 1990. “La construcción del éxito y el fracaso escolar”. Madrid. Ediciones Morata S.A.

ventaja o en déficit, lo que nos lleva a situarnos en la comprensión que las clases bajas y medias, no mantienen la misma relación con el conocimiento que la clase alta. Esta apreciación llevó a limitar los estudios de alumnos con bajos resultados en el aprendizaje, en cuanto privilegia los conocimientos de los sectores sociales altos, haciendo olvidar que las clases populares tienen un saber práctico que las otras no poseen, en este punto es donde habría una oportunidad para todos, donde la escuela podría repensar la relación que los estudiantes establecen con el saber cómo lo propone Charlot.

El fracaso escolar alude a aspectos como: deficiencias en infraestructura de las instituciones, bajos niveles salariales en los maestros, el nivel socioeconómico y sociocultural, así como los bajos resultados del aprendizaje, que se expresan en los resultados de las pruebas estandarizadas, “el éxito escolar se debe, sobre todo, al capital cultural heredado en la familia”.²⁴ pero ellas en sí mismas evidencian un aspecto de esa realidad que es amplia y en la cual intervienen diversos factores, por ejemplo en las investigaciones sobre calidad de la educación poco se habla de la perspectiva del sujeto, el fracaso escolar, al carecer de objeto en sí, debe ser visto desde la perspectiva del sujeto.

El análisis de este fenómeno a través de investigaciones realizadas en Colombia, establecen la diferenciación institucional a partir de los resultados de las pruebas saber, profundizando las distinciones entre instituciones públicas, privadas y rurales, Guarín. “Esta diferenciación ha generado un desplazamiento de la matrícula en instituciones públicas hacia instituciones privadas”.²⁵ Esta situación se encontraría

dada por la baja calidad de las instituciones públicas en los resultados de las Pruebas Saber 11, lo que ha ocasionado que estudiantes de sectores socioeconómicos bajos paguen una educación privada para obtener mejores resultados y con ello acceder a la educación superior.

Las investigaciones que sitúan en los resultados del aprendizaje confluyen en un fenómeno denominado como “segmentación socioeducativa, que es funcional al predominio del monopolio de la educación de grupos sociales, permite el acceso a los años de formación a los diferentes grupos sociales, pero restringe el acceso a conocimientos, habilidades y pautas sociales a ciertos segmentos y niveles del sistema educativo a través de la conformación de circuitos o trayectos educativa orientados a cada sector social”.²⁶ Cada institución atiende a poblaciones específicas, por ejemplo, el origen del alumno se relaciona con segmentos de menor calidad, que se traduce en problemas relacionados con la permanencia y rendimientos de menor calidad de los aprendizajes que se expresan a través de los certificados escolares.

El abordaje de las desigualdades educativas desde el logro del aprendizaje y los resultados de pruebas estandarizadas, evidencia algunos de los factores que subyacen en las disparidades educativas, lo que significa que la elección de la institución educativa en sí misma se convierte en un indicador de la posición socioeconómica y de las circunstancias de la población

Investigaciones como las de López, Virguez, Silva y Sarmiento (2017), nos acercan a una comprensión de las des-

24 Bourdieu, Pierre. 1970. *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

25 Guarín, A. Carlos M. y Posso, C. 2018. "Calidad, cobertura y costo ocultos de la

educación secundaria pública y privada en Colombia." *Revista Desarrollo y Sociedad* 81, no. 2. 137-169. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE.

26 Braslavsky, C. 1984. "La discriminación educativa en Argentina". Ed. Miño y Dávila. Bs.As.

igualdades educativas, distinguiendo entre aquellos factores que se relacionan con el esfuerzo del individuo, así como aquellos que son considerados circunstanciales. De esta distinción se identifican dos ejes fundamentales: la desigualdad en el acceso a la educación, la cantidad de años de escolaridad o el nivel educativo más alto alcanzado por las personas se considera como un factor de análisis, mientras que la desigualdad en el rendimiento académico o en el logro educativo de un individuo se refiere a las disparidades en el desempeño académico de un estudiante en una materia específica.

Otras investigaciones Rozo (2017) analizan este problema a través de variables como las de efecto de colegio o vecindario; otros estudios abordan de la calidad, la igualdad y la equidad en la educación colombiana a partir del análisis de los resultados de la Prueba Saber (Duarte, Bos y Moreno, 2012). Estudios desde el ICFES, analizan la calidad y las desigualdades en los resultados académicos de los estudiantes, asociándolos a aspectos como: nivel socioeconómico de sus familias y zona geográfica de las escuelas a las que asisten (ICFES, 2012). De estas investigaciones se reconoce la relación entre desigualdades educativas y calidad de la educación.

Por su parte los aportes teóricos de Bernard Charlot nos acercan a comprender la relación entre desigualdades educativas y calidad de la educación. las expectativas educativas de los estudiantes se ven influenciadas por su ubicación socioeconómica y geográfica. “las desigualdades sociales en el ámbito de la educación son, en gran medida, el reflejo de las desigualdades sociales más generales”²⁷ Esta afirmación sugiere que las desigualdades sociales pueden influir en la calidad de la educación que los estudiantes reciben, pero sobre todo en la percepción y relación que establecen con el

saber y en el desarrollo de habilidades para incorporarse a la cultura escolar.

La investigación internacional ha demostrado consistentemente que las expectativas educativas tienen un impacto significativo en las trayectorias educativas de los estudiantes. En un estudio longitudinal realizado en Estados Unidos, Ou y Reynolds (2008) encontraron que las expectativas educativas de los estudiantes en la adolescencia temprana fueron predictores significativos de su logro educativo en la adultez temprana. En el contexto europeo, Dupriez et al. (2012) observaron que las expectativas educativas de los estudiantes están fuertemente influenciadas por su origen social y el rendimiento académico previo, y a su vez, estas expectativas influyen significativamente en sus decisiones educativas posteriores.

En el contexto colombiano, la relación entre expectativas y trayectorias educativas también ha sido objeto de estudio. Guerrero (2013) analizó la integración de minorías étnicas en el sistema educativo colombiano y encontró que las expectativas educativas de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas están significativamente influenciadas por factores socioeconómicos y culturales, lo que a su vez afecta sus trayectorias educativas.

Sin embargo, esta relación es compleja y está mediada por factores individuales, sociales y estructurales. Arias, et al. (2018), en su estudio sobre factores asociados al logro educativo en Colombia, señalan que si bien las expectativas educativas son un predictor importante del logro académico, su impacto está moderado por factores como el apoyo familiar, la calidad de la escuela y las oportunidades del contexto.

Comprender estas dinámicas es crucial para desarrollar intervenciones educativas efectivas. Como argumentan Barrera, et al. (2012) en su análisis de la calidad de la educación básica y media en Colombia, las

27 Charlot, B.1997. “De la relación con el saber: Elementos para una teoría”. Paidós.

políticas educativas deben considerar no solo el fomento de altas expectativas, sino también abordar las barreras estructurales y contextuales que pueden limitar la realización de estas expectativas.

En Brasil, Bernard Charlot lideró una investigación respaldada por la Unesco que se centró en el goce y el interés por el proceso de aprendizaje en comunidades de bajos recursos. En su enfoque, Charlot fusionó elementos biográficos e históricos para explorar detenidamente las categorías esenciales de su teoría: el placer y el deseo de aprender. Este estudio financiado por la Unesco representó un paso importante en la comprensión de las experiencias educativas en contextos desfavorecidos. (Charlot, 2008).

Investigaciones en Colombia como las de Zambrano (2013) desde una perspectiva sociológica, señalan que, aunque es innegable que las condiciones sociales tienen un impacto en el éxito o el fracaso en el aprendizaje, es igualmente crucial considerar que los deseos y el placer de aprender de un estudiante están profundamente influenciados por su entorno y el contexto en el que se desenvuelve. Dicha investigación se centra en las estrategias de aprendizaje, indagando por la perspectiva del profesor y relación con el saber, como una clave para explicar el fracaso escolar, pues supone relaciones con un saber no instituido, sino un saber resignificando en la práctica pedagógica.

Otra investigación Ibarra & Pineda (2016) toman como referente la teoría de la relación con el Saber. Este trabajo investigativo se propuso indagar sobre el sentido y la relación que le dan al saber los estudiantes de noveno grado de la educación básica secundaria en el departamento del Valle del Cauca. Identificando los diferentes agentes y escenarios presentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se distinguen los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) y a los aprendizajes de

la vida cotidiana (AVC), para establecer las sinergias que pueden darse entre estos dos tipos de aprendizaje.

La teoría de la relación con el saber de Charlot (2008) ofrece un enfoque complementario y potencialmente más integral. Charlot postula que “el sujeto se moviliza en una actividad cuando invierte en ella, cuando hace uso de sí mismo como de un recurso” (p. 62). Esta perspectiva permite examinar cómo los estudiantes construyen activamente sus relaciones con el conocimiento y, por extensión, sus expectativas educativas. La fortaleza de este enfoque radica en su capacidad para considerar tanto los factores estructurales como la agencia individual.

Esta perspectiva proporciona una comprensión más profunda y multidimensional de cómo se forman y evolucionan las expectativas educativas, integrando tanto los factores estructurales como la capacidad de acción individual de los estudiantes. Permite analizar la compleja interacción entre las condiciones sociales y la agencia personal en la configuración de las aspiraciones y proyecciones académicas, ofreciendo así una perspectiva más completa y equilibrada del fenómeno educativo.

Para concluir, si bien las teorías de Bourdieu, Bernstein y Perrenoud ofrecen valiosas perspectivas sobre cómo los factores sociales, lingüísticos e institucionales influyen en las expectativas educativas, la teoría de Charlot proporciona un marco más integral que permite considerar cómo los estudiantes construyen activamente sus relaciones con el conocimiento y sus expectativas. La relación con el saber y las expectativas educativas pueden enriquecer el terreno de las investigaciones al integrar elementos de estas perspectivas para obtener una comprensión más completa de la formación y el impacto de las expectativas educativas en las trayectorias académicas de los estudiantes.

Recomendaciones

El análisis de la calidad educativa y las expectativas estudiantiles en la educación básica secundaria colombiana, fundamentado en la teoría de la relación con el saber de Bernard Charlot, nos permite identificar aspectos claves para la investigación.

En primera instancia, se evidencian las limitaciones inherentes a las evaluaciones estandarizadas. Si bien pruebas como PISA y Saber han sido instrumentos fundamentales en la valoración de la calidad educativa en Colombia, estas no logran capturar en su totalidad la experiencia subjetiva de los educandos ni la complejidad del aprendizaje en contextos heterogéneos. Este enfoque, al privilegiar ciertos aspectos del rendimiento académico, soslaya factores cruciales como la relación personal del estudiante con el conocimiento y el entorno sociocultural que permea su proceso formativo.

Charlot (2021) presenta una perspectiva crítica sobre la calidad educativa, argumentando que la reducción de ésta a la eficacia en el aprendizaje de áreas específicas, como propone PISA, resulta insuficiente para una evaluación integral del sistema educativo. Este abordaje ignora la relevancia de factores cualitativos, como las vivencias personales de los estudiantes y su capacidad de movilización en el aprendizaje. La teoría de la relación con el saber enfatiza la importancia de una educación inclusiva y equitativa que contemple tanto indicadores cuantitativos como las experiencias individuales de los educandos.

El concepto de “movilización” propuesto por Charlot subraya la necesidad de concebir a los estudiantes como agentes activos en su aprendizaje, quienes se implican en las actividades educativas empleando sus recursos personales. Esta perspectiva amplía la visión tradicional del proceso educativo, que tiende a considerar a los estudiantes como receptores pasivos de conocimiento.

Las expectativas educativas de los estudiantes están profundamente influenciadas por su relación con el saber y su contexto socioeconómico. Estas expectativas constituyen un factor determinante en las trayectorias académicas, incidiendo no solo en el rendimiento escolar, sino también en las aspiraciones y posibilidades futuras de los educandos. La teoría de Charlot proporciona un marco conceptual para investigar cómo los estudiantes construyen estas expectativas a lo largo de su experiencia educativa.

Las desigualdades socioeconómicas y geográficas desempeñan un papel fundamental en las disparidades en el acceso a una educación de calidad y en las trayectorias educativas. Estas inequidades no solo afectan el rendimiento académico, sino también la percepción que los estudiantes tienen de su propio potencial y las oportunidades que vislumbran para su futuro. Una evaluación más holística y cualitativa de la calidad educativa podría contribuir a reducir estas brechas, reconociendo el papel de las experiencias personales en el proceso de aprendizaje.

A manera de cierre, el enfoque propuesto por Charlot invita a reconsiderar los métodos de evaluación educativa predominantes y a explorar nuevas formas de comprender y mejorar la calidad educativa en Colombia. Al valorar las experiencias subjetivas de los estudiantes y su relación activa con el conocimiento, se puede construir una educación más equitativa y transformadora, que responda a las necesidades y aspiraciones de los jóvenes en un contexto globalizado.

Referencias

- Apple, Michael W. 1989. “¿Qué enseñan las escuelas?” En *La enseñanza: su teoría y su práctica*, editado por J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, 89–115. Madrid: Akal.

- Apple, Michael W. 2018. *La política cultural del neoliberalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Arias-Velandia, N., W. U. Rincón-Báez, y J. M. Cruz-Pulido. 2018. "Factores asociados al logro educativo en Colombia: una aproximación a partir de los resultados de las pruebas Saber 11." *Revista Espacios* 39, no. 15: 112-125.
- Ayala, J. 2015. "Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia." *Documentos de trabajo sobre economía regional*, Núm. 217. Banco de la República.
- Barrera-Osorio, F., D. Maldonado, y C. Rodríguez. 2012. *Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE.
- Bernstein, Basil. 1971. *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, Basil. 1990. *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat, Barcelona: El Roure.
- Bourdieu, Pierre. 1970. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. 1988. *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre. 1990. "Espacio social y génesis de las clases." En *Sociología y cultura*, 281-310. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre. 1997. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 2003. *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, C. 1984. "La discriminación educativa en Argentina". Ed. Miño y Dávila. Bs.As.
- Braslavsky, Cecilia, y Felicitas Acosta. 2001. *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO.
- Briscioli, B. 2017. "Aportes para la construcción conceptual de las 'trayectorias escolares'." *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 17, no. 3: 1-30. <https://www.cielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00609.pdf>.
- Buchmann, Claudia, y Ben Dalton. 2002. "Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context." *Sociology of Education* 75 (2): 99-122.
- Cervini, Rubén. 2002. "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 7 (16). Consultado el 19 de noviembre de 2020. ISSN: 1405-6666.
- Charlot, Bernard. 2005. La relación con el saber: Formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy. Uruguay: Trilce.
- Charlot, Bernard. 1997. De la relación con el saber: Elementos para una teoría. Barcelona: Paidós.
- Charlot, Bernard. 2008. "La Relación de los alumnos con el saber y la escuela." Conferencia IV Congreso de Educación. Montevideo: Instituto Candon.
- Charlot, Bernard. 2021. "Qualidade da educação: o nascimento de um conceito ambíguo." *Educar em Revista* 37. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286>.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.358, 1994. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co>.
- Congreso de la República de Colombia. (2001). *Ley 715 de 2001: Por la cual*

- se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones.* Diario Oficial No. 44.654. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co>
- Creswell, John W., Vicki L. Plano Clark, Michelle L. Guttman, y Wendy Hanson. 2003. "Advanced Mixed Methods Research Designs." En *Handbook on Mixed Methods in the Behavioral and Social Sciences*, editado por Abbas Tashakkori y Charles Teddlie, 209-240. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cruz, Luis Edgar. 2010. "La Constitución Política de 1991 y la apertura económica." *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión XVIII* (1): 269-280. Consultado el 18 de noviembre de 2020. ISSN: 0121-6805.
- Díaz Domínguez, T., y Alemán, P. A. 2008. "La educación como factor de desarrollo." *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (23): 1-15. <https://www.re-dalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf>.
- Duarte, Jesús, Soledad Bos, y Martín Moreno. 2012. Calidad, Igualdad y Equidad en la Educación Colombiana (Análisis de la prueba SABER 2009). [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Calidad-igualdad-y-equidad-en-la-educaci%C3%B3n-colombiana-\(An%C3%A1lisis-de-la-prueba-SABER-2009\).pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Calidad-igualdad-y-equidad-en-la-educaci%C3%B3n-colombiana-(An%C3%A1lisis-de-la-prueba-SABER-2009).pdf).
- Dubet, François. 2012. "Los límites de la igualdad de oportunidades." *Nueva Sociedad* 239: 42-50.
- Dupriez, Vincent, Cécile Monseur, Marie Van Campenhoudt, y Dominique Lafontaine. 2012. "Social inequalities of post-secondary educational aspirations: Influence of social background, school composition and institutional context." *European Educational Research Journal* 11 (4): 504-519. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.4.504>.
- Frigerio, Graciela, y Margarita Poggi. 1992. Las instituciones educativas. Cara y ceca.
- Gamboa, Luis, y Erika Londoño. 2014. "Equality of Educational Opportunities in Colombia: A Metropolitan Area Comparison." Serie Documentos de Trabajo, No. 152. Universidad del Rosario, Colombia.
- Giroux, Henry. 1983. "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un análisis crítico." *Harvard Educational Review*.
- Guerrero Useda, M. E. 2013. "Integración de minorías étnicas en el sistema educativo colombiano." *Diálogo Andino* 41: 45-55. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812013000100004>.
- Guarín, A. Carlos M. y Posso, C. 2018. "Calidad, cobertura y costo ocultos de la educación secundaria pública y privada en Colombia." *Revista Desarrollo y Sociedad* 81, no. 2. 137-169. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE.
- Ibarra, S., y Pineda, J. 2016. "Relación con el saber, Aprendizajes Intelectuales y Escolares (AIE) y Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC) en estudiantes de 9° grado de educación básica en instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca (Colombia)." *Revista Entramados - Educación y Sociedad* 3 (3): 93-103. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5414992.pdf>.
- ICFES. 2012. Estudios sobre calidad de la educación en Colombia. Bogotá.
- ICFES. 20018, La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y algunas opciones para un programa de política. Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano, Oficina Regional de América Latina y el Caribe, Banco Mundial.

- ICFES. 2020. Resultados históricos de las Pruebas Saber 3, 5, 9 y Saber 11. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-400767_recurso_1.pdf.
- Iregui, Ana M., Ligia Melo, y Jorge Ramos. 2006. "La educación en Colombia: Análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales." *Revista de Economía del Rosario* 9 (2): 175-238. Consultado el 19 de noviembre de 2020. ISSN: 0123-5362.
- Kao, Grace, y Marta Tienda. 1998. "Educational aspirations of minority youth." *American Journal of Education* 106 (3): 349-384.
- Khattab, Nabil. 2015. "Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters?" *British Educational Research Journal* 41 (5): 731-748.
- Lissí, M., V. Grau, M. Salinas, y C. Sebastian. 2011. "Avance, desafíos y propuestas en relación a la educación inclusiva." XXXIII Congreso Interamericano de Psicología, Medellín, Colombia.
- López, Patricia. 2010. "Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa." *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* 36 (1): 147-158.
- López, Ángela, Andrés Virgüez, Carolina Silva, y Jaime Sarmiento. 2017. "Desigualdad de oportunidades en el sistema de educación pública en Bogotá, Colombia." *Lecturas de Economía* 87: 165-190.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2021. "Preguntas frecuentes pruebas Saber 11 y Saber Pro." Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-249635.html>
- Morales A., P. 2019. "Dignidad y nuevo pacto social: desplazando el cerco en tiempos revueltos y virales." *Revista Intervención*. <https://intervencion.uahurtado.cl/index.php/intervencion/articulo/view/78/96>.
- Mutuale, A. 2009. "Bernard Charlot y la práctica del saber." *Educere* 13 (44): 227-233.
- OECD. 2016. Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia. <https://www.oecd.org/education/school/OECD-Reviews-School-Resources-Summary-Colombia-Spanish.pdf>.
- OECD. 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2019a. *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- OECD. 2019b. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2021. *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- OECD. 2018. *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.
- Orozco, Juan Carlos, Alfredo Olaya, y Vivian Villate. 2009. "Soacha municipio amigo de la infancia y la adolescencia: experiencia de construcción participativa de un modelo de educación de calidad." *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* 7 (1).
- Ou, Suh-Ruu, y Arthur J. Reynolds. 2008. "Predictors of Educational Attainment in the Chicago Longitudinal Study." *School Psychology Quarterly* 23 (2): 199-229. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.2.199>.
- Palma, E. 2008. "Percepción y valoración de la calidad educativa de alumnos y padres en 14 centros escolares de la región metropolitana de Santiago de Chile." *Reice. Revista Iberoamericana*

- sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 6 (1): 85-103.
- Passeron, Jean-Claude. 1979. La teoría de la reproducción y el sistema escolar. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Perrenoud, Philippe. 1990. La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez Dávila, Francisco L. 2018. "Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad." Actualidades Pedagógicas (71): 193-213.
- Rivas, Axel. 2015. América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Rodríguez, J. 1997. "'At-Risk': A Measure of School Failure in American Education." <https://www.semanticscholar.org/paper/%22At-Risk%22%3A-A-Measure-of-School-Failure-in-American-Rodr%C3%ADguez/448d74e700259993270bc21eb11b4ec586644e70>.
- Riquelme, Graciela, Natalia Herger, y Jorgelina Sasser. 2018. Deuda social educativa con jóvenes y adultos: Entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rosenthal, Robert, y Lenore Jacobson. 1968. "Pygmalion in the Classroom." The Urban Review 3 (1): 16-20.
- Rozo Alzate, Juan. 2017. "La educación secundaria y sus dos dimensiones. Efectos del barrio y del colegio sobre los resultados Saber 11." Revista De Economía Del Rosario 20 (1): 33-69.
- Sánchez, F., T. Velasco, M. Ayala, y X. Pulido. 2016. "Trayectorias de permanencia, deserción y repitencia en la educación secundaria colombiana y sus factores asociados." Bogotá: Universidad de los Andes.
- Sellar, S., y B. Lingard. 2013. "The OECD and Global Governance in Education." Journal of Education Policy 28 (5): 710-725.
- Sasser, Jorgelina. 2018. "Segmentación socioeducativa y políticas educativas en espacios locales de Buenos Aires." En Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria, editado por B. Buenaventura et al., 46-56. Buenos Aires: FLACSO.
- Secretaría de Educación de Bogotá. 2019. Informe de Resultados Pruebas Saber 11. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.
- Suárez, M. D. 2016. "Discursos de la comunidad educativa sobre el 'éxito' y 'fracaso' escolar. El caso de un centro educativo con presencia de población de nacionalidad extranjera." <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=57332>.
- Terigi, Flavia. 2008. "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares." En Jóvenes y docentes en el mundo de hoy, editado por Inés Dussel y otros, 161-178. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, Flavia. 2009. Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>.
- UNESCO. 1990. "Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje". París: UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.
- UNESCO. 2020. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All. París: UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.48190/9789231042893>.
- UNESCO. 2015. La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos. París: UNESCO. Recuperado de <https://>

- unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232908_spa.
- UNESCO. 2021. Guía de políticas para mejorar la calidad de la educación en contextos de crisis y emergencia. París: UNESCO.
- Vázquez Gutiérrez, Juan Pablo. 2022. "Poder simbólico, illusio y afectividad en la sociología de Pierre Bourdieu." *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* 29: e17878.
- Weiler, Hans N. 1996. "Enfoques comparados en descentralización educativa." En *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*, editado por M. Pereyra, J. García Mínguez, M. Beas y A. Gómez, 91-118. Barcelona: Pomares.
- Zambrano, A. 2013. "Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje." *Actualidades Pedagógicas* 61: 27-43.
- Zambrano Leal, A. 2014a. *Escuela y saber: Figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5° y 9° grado de educación básica*. Santiago de Cali: Universidad Icesi. http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/78115.
- Zambrano Leal, A. 2014b. "Lugares, agentes y relación con el saber en estudiantes de 5° y 9° grado de educación básica en el suroccidente colombiano." *Revista Pilquen: Sección Psicopedagogía* 16 (11). Universidad Nacional de Comahue, Argentina.

DILEMAS MORALES EN LA ESCUELA

MORAL DILEMMAS IN SCHOOL

Sory Yuliana Duque Chiquiza¹

Recepción: 01/10/2024 / Evaluación: 22/10/2024 / Aceptación: 11/11/2024

Resumen

Este artículo profundiza la importancia de los dilemas morales en la educación como una estrategia fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, enmarcando en una categoría de análisis del estudio doctoral en curso de la investigadora. Se argumenta que la implementación sistemática de dilemas morales en todas las asignaturas trasciende la simple transmisión de conocimientos, contribuyendo significativamente a la formación del “Ser”. A través del análisis de las perspectivas de autores como Lawrence Kohlberg, Adela Cortina, Sandra Realpe y Omar León y Gabriel Suárez, se exploran las definiciones y características de los dilemas morales, destacando cómo estos implican decisiones complejas que demandan una evaluación profunda de valores en conflicto.

Este escrito de reflexión, examina igualmente, las controversias filosóficas relacionadas con los dilemas morales, las críticas de Carol Gilligan al enfoque racionalista de Kohlberg y el debate sobre la existencia de “auténticos dilemas”. Se enfatiza la necesidad de incluir estos dilemas en el currículo educativo para evitar una enseñanza moral superficial y confrontar a los estudiantes con la ambigüedad y complejidad inherentes a la vida y el cómo crear estos dilemas,

especialmente para adolescentes, integrando la perspectiva del “ser sentí-pensante” de Fals Borda y el uso de tecnologías digitales. Asimismo, se aborda la falta de políticas educativas que prioricen la educación moral y la poca inclusión de esta, en los programas de formación docente, señalando, además, la urgencia de un enfoque más holístico, incorporando los dilemas morales como medio para el desarrollo de una identidad ética sólida en los estudiantes.

Palabras claves: Dilemas Morales, Educación moral, Perspectiva sentí-pensante.

Abstract

This article explores the importance of moral dilemmas in education as a fundamental strategy for students’ integral development, framed within a category analysis of the researcher’s ongoing doctoral study. It argues systematic implementation of moral dilemmas across all subjects transcends simple knowledge transmission, significantly contributing to the formation of the “Self.” Through analyzing perspectives from authors Lawrence Kohlberg, Adela Cortina, Sandra Realpe, Omar León, and Gabriel Suárez, it explores moral dilemmas’ definitions and characteristics. These dilemmas involve complex decisions requiring deep evaluations of conflicting values. This reflective writing also examines philosophical controversies surrounding moral dilemmas, Carol Gilligan’s critiques of Kohlberg’s rationalist approach, and deba-

1 Magister en educación - Doctoranda en educación- Universidad Santo Tomás e-mail: soryduque@usantotomas.edu.co. <https://orcid.org/0009-0007-0671-6471>.

tes on “authentic dilemmas.” It emphasizes incorporating moral dilemmas into educational curricula to avoid superficial moral teaching and confront students with life’s inherent ambiguity and complexity. It discusses creating dilemmas for adolescents, integrating Fals Borda’s “sentí-pensante” perspective and digital technologies. The article addresses the lack of educational policies prioritizing moral education and its limited inclusion in teacher training programs. It highlights the urgency for a holistic approach incorporating moral dilemmas to develop students’ solid ethical identities.

Keywords: Moral Dilemmas, Moral Education, Feeling-thinking Perspective.

Introducción

La sociedad actual enfrenta múltiples desafíos éticos que requieren ciudadanos capaces de discernir y actuar moralmente. Sin embargo, la educación formal a menudo se enfoca en la adquisición de conocimientos técnicos y académicos, dejando de lado la formación moral. Los dilemas morales, como herramienta pedagógica poderosa, ofrecen una oportunidad para desarrollar la conciencia moral en los estudiantes, preparándolos para enfrentar situaciones conflictivas y complejas con integridad, no solo en su contexto, si no para la vida. Este artículo aborda la importancia de los dilemas morales en la educación y cómo su aplicación sistemática en todas las asignaturas puede transformar no solo el aprendizaje, sino también la dimensión del Ser y no solo el saber y el hacer de los y las estudiantes.

Definiciones y características de los Dilemas morales

Los dilemas morales han sido objeto de estudio por diversos autores que han contribuido a su definición y comprensión. Lawrence Kohlberg², uno de los principales

referentes en el estudio del desarrollo moral, define los dilemas morales como situaciones en las que un individuo se enfrenta a decisiones conflictivas que requieren la evaluación y priorización de valores y principios morales en conflicto. Según Kohlberg, estos dilemas son fundamentales para el desarrollo moral porque confrontan al individuo con la necesidad de razonar más allá del interés personal, hacia un entendimiento más abstracto y universal de la justicia.

Adela Cortina³, en su obra “Ética mínima”, plantea que los dilemas morales son escenarios que exigen una respuesta reflexiva y autónoma por parte del individuo. Para Cortina, la importancia de los dilemas radica en su capacidad de sacar a la luz las tensiones entre diversos valores éticos, permitiendo a los individuos evaluar sus propias creencias y desarrollar una ética personal fundamentada en la reflexión y no en la mera obediencia a normas establecidas.

Suárez y Mesa⁴, agregan a la descripción de los dilemas morales, que son narraciones breves en las que se plantea una situación conflictiva desde una perspectiva ética, donde las decisiones no tienen una única solución correcta o incorrecta.

Por otro lado, Sandra Realpe⁵ señala que los dilemas morales no solo involucran la reflexión sobre valores contrapuestos, sino que también son un espacio para el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía y la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Realpe enfatiza que los dilemas morales son especialmente valiosos en contextos educativos, ya que invitan a

3 Adela Cortina, *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica* (Madrid: Tecnos, 1986).

4 Gabriel Suárez y José Meza, “*Conciencia moral: Estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior*”. Informe final de investigación (Universidad De La Salle, 2005).

5 Sandra Realpe, *Desarrollo moral y educación* (Chía: Universidad de la Sabana, 2010).

2 Lawrence Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice* (San Francisco: Harper & Row, 1981).

los estudiantes a participar activamente en la construcción de su identidad moral, enfrentándose a situaciones que reflejan la complejidad de la vida real.

Finalmente, Omar León y Gabriel Suárez⁶ definen los dilemas morales como situaciones conflictivas donde los valores o normas en conflicto poseen igual importancia, lo que obliga al individuo a una toma de decisiones reflexiva y consciente. Para estos autores, la esencia de los dilemas morales radica en que no ofrecen soluciones fáciles o predefinidas, sino que requieren que los individuos confronten sus propios valores y creencias, favoreciendo así el desarrollo de una conciencia moral crítica.

Historia de los dilemas morales en la Escuela- convergencias y controversias

El empleo de dilemas morales en el ámbito educativo tiene una larga fundamentación filosófica. Desde los tiempos de la antigüedad, pensadores como Sócrates y Platón utilizaron la indagación ética para cuestionar las nociones convencionales, introduciendo así un enfoque reflexivo sobre los valores y las decisiones humanas. En la modernidad, Kohlberg⁷ se destaca como un pionero al establecer de manera sistemática el uso de dilemas morales en la educación. Su teoría del desarrollo moral establece un proceso evolutivo donde los individuos progresan a través de los niveles preconventional, convencional y postconvencional de la conciencia moral. Kohlberg planteó que, al enfrentarse a dilemas morales, los estudiantes avanzan desde un razonamiento centrado en el castigo y la obediencia hacia una comprensión más compleja y profunda

de los derechos humanos y la justicia. Esta metodología no solo facilita la identificación de las etapas del desarrollo moral, sino que también proporciona una oportunidad para que los estudiantes evolucionen en su razonamiento ético y moral.

No obstante, la teoría kohlbergiana ha suscitado críticas y debates. Autoras como Carol Gilligan⁸ han argumentado que el modelo centrado en un enfoque predominantemente racional omite la perspectiva femenina y no considera adecuadamente la importancia de las relaciones y el contexto emocional en el proceso de toma de decisiones morales. Por otro lado, la misma concepción de los dilemas morales ha sido cuestionada por algunos filósofos. Bernard Williams⁹, por ejemplo, se ha interrogado sobre la verdadera existencia de los dilemas morales, sugiriendo que podrían ser simplemente conflictos morales que pueden llegar a ser resueltos. Realpe añade que, aunque el concepto de dilema moral ha encontrado amplia aceptación en la pedagogía, no existe un consenso absoluto en la academia acerca de si tales dilemas son situaciones intrínsecamente irresolubles o inevitables.

Dentro de este debate, algunos autores proponen la noción del “auténtico dilema,” refiriéndose a situaciones donde las decisiones desafían los valores más profundos de una persona. A diferencia de los dilemas triviales o ficticios, los auténticos dilemas representan un conflicto genuino entre valores o principios de igual importancia, generando una tensión interna que no puede resolverse fácilmente mediante la aplicación de normas o reglas preestablecidas. Adela Cortina¹⁰ defiende la importancia de estos

6 Omar León y Gabriel Suárez, *Los dilemas morales como estrategia pedagógica para el desarrollo de la conciencia moral* (Bogotá: Ediciones Pedagógicas USTA, 2013).

7 Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, 1981.

8 Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, (MA: Harvard University Press, 1982).

9 Bernal Williams, *Ethical Consistency*, (en *Proceedings of the Aristotelian Society*, suppl. 1965) Vol. 39: 103- 124.

10 Cortina, *Ética mínima: Introducción a la*

dilemas auténticos en el desarrollo ético, argumentando que obligan a las personas a enfrentarse a la ambigüedad y la complejidad inherentes a la vida moral. Este tipo de dilemas no solo exigen una toma de decisiones reflexiva, sino que también fomentan la autonomía moral, impulsando a los individuos a trascender la mera obediencia a las normas y a reflexionar críticamente sobre los valores que las sustentan.

En el ámbito educativo, la presentación de dilemas auténticos es crucial para evitar una enseñanza moral superficial. Los dilemas auténticos, al no ofrecer soluciones fáciles, requieren un análisis profundo de las circunstancias, los valores en juego y las posibles consecuencias. Esto no solo estimula el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, sino que también permite a los estudiantes experimentar y comprender la complejidad moral del mundo real. Dado que la escuela es un espacio de socialización y aprendizaje, debe proporcionar las herramientas necesarias para que los estudiantes enfrenten situaciones conflictivas desde una perspectiva ética. Sandra Realpe¹¹ enfatiza que la incorporación de dilemas morales en el aula facilita el diálogo, el respeto a la diversidad de opiniones y la argumentación fundamentada, elementos esenciales para una convivencia pacífica en una sociedad pluralista. Así, los dilemas morales no solo contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas, sino que también refuerzan el crecimiento socioemocional de los estudiantes. Al exponerse a situaciones dilemáticas, los estudiantes reflexionan sobre los fundamentos de sus decisiones, confrontando sus valores con los de los demás y promoviendo una autoevaluación constante.

Para una comprensión más integral de los dilemas morales en la educación, es pertinente incluir diversas perspectivas teó-

ricas. Desde la *Perspectiva del Desarrollo Moral de Piaget*, se plantea que los niños atraviesan etapas evolutivas, comenzando con una moralidad heterónoma basada en la obediencia a las reglas, y progresando hacia una moralidad autónoma centrada en la cooperación y el respeto mutuo. Los dilemas morales, según esta visión, son efectivos para guiar a los estudiantes desde la obediencia normativa hacia una comprensión más autónoma y crítica de la moralidad.

La *Perspectiva de la Ética del Cuidado*, propuesta por Carol Gilligan, desafía los modelos morales tradicionales, al centrarse en la empatía y la responsabilidad hacia los demás. Esta visión enfatiza la importancia de enseñar a los estudiantes a evaluar cómo sus decisiones afectan las relaciones interpersonales y la comunidad, utilizando los dilemas morales para cultivar tanto la justicia como el cuidado y la conexión emocional.

Desde una *Perspectiva Sociocultural*, Lev Vygotsky subraya el papel del entorno social y cultural en la construcción de la moralidad. Aquí, el aprendizaje moral se desarrolla a través de la interacción social y el diálogo en el aula, permitiendo que los estudiantes internalicen normas y valores sociales mediante la discusión de dilemas.

La *Perspectiva Existencialista*, representada por Jean-Paul Sartre y Simone de Beauvoir, aborda los dilemas morales desde la libertad y responsabilidad individual. Este enfoque resalta cómo los dilemas en la educación pueden fomentar la toma de decisiones autónomas, enseñando a los estudiantes a asumir la responsabilidad por sus elecciones.

Finalmente, la *Perspectiva de la Justicia Social* propone que la educación debe sensibilizar a los estudiantes frente a las desigualdades sociales. Los dilemas morales se convierten en herramientas para analizar y cuestionar las injusticias, promoviendo la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación social.

filosofía práctica, 1986.

11 Realpe, *Desarrollo moral y educación*, 2010.

La formación para la formación moral

En este siglo, la formación moral de los estudiantes es una práctica que muchos docentes no integran de manera efectiva en su labor educativa, debido a que, en la mayoría de planteles educativos, el currículo al estar dividido por campos de pensamiento, los docentes se especializan por disciplinas y pueden olvidar la moralidad de sus estudiantes. Esto se debe, en parte, a que la formación ética no figura como una prioridad en las políticas educativas ni en los objetivos institucionales de los colegios. Más preocupante aún es que las universidades, como responsables de la formación inicial de los educadores, tampoco abordan este aspecto con la profundidad necesaria. El enfoque actual de la educación se ha desplazado hacia el cumplimiento de estándares académicos y la preparación para pruebas estandarizadas, relegando la dimensión ética y moral a un lugar secundario. Este enfoque genera un déficit en la preparación de los docentes, quienes a menudo carecen de las herramientas y el conocimiento esenciales para incorporar la formación moral en su práctica pedagógica cotidiana.

Sin embargo, esta realidad no exime a los maestros y maestras de su responsabilidad. En su papel de agentes transformadores de la sociedad, los educadores tienen la obligación de promover el desarrollo moral como parte integral de la formación de sus estudiantes, incluso si las políticas educativas no lo consideran una prioridad. Al analizar los currículos de algunas de las principales universidades colombianas que ofrecen programas en pedagogía, se evidencia una notable ausencia de un enfoque explícito en la formación moral o ética como componente central. Los planes de estudio se concentran mayormente en aspectos teóricos, metodológicos y en el desarrollo de competencias pedagógicas generales, sin incorporar un área específica dedicada a la educación moral o ética de los futuros docentes.

Este análisis curricular pone de manifiesto una clara carencia en la inclusión sistemática de la formación ética como un pilar fundamental en la preparación docente. Esta omisión sugiere que la formación moral en la práctica educativa no es una prioridad dentro de las instituciones que preparan a los futuros maestros. Como consecuencia, esta falta de énfasis se refleja en las prácticas educativas actuales, donde la formación moral no es integrada de manera sistemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La práctica de los dilemas morales en el aula

El uso de los dilemas morales en la escuela aporta diversos beneficios educativos. Para León y Suárez¹², estos ejercicios fomentan la empatía, el respeto por las opiniones ajenas y la capacidad de razonamiento ético. Los estudiantes aprenden a evaluar los argumentos desde distintas perspectivas y tomar decisiones basadas en principios éticos más allá de las reglas convencionales. Además, los dilemas morales ayudan a desarrollar habilidades socioemocionales, como la capacidad de escucha activa, el diálogo constructivo y el análisis crítico de las situaciones, ayudando a los estudiantes a desarrollar un sentido de identidad moral, alentándolos a actuar de acuerdo con sus valores. Conjuntamente, los dilemas morales pueden integrarse en todas las asignaturas, desde las ciencias sociales hasta las matemáticas, para enriquecer el aprendizaje y conectar el conocimiento con la vida real.

La aplicación práctica de los dilemas morales en el aula debe estar acompañada de una reflexión guiada por el docente. No basta con presentar una situación problemática; Es necesario que el profesor propicie el diálogo, fomente la escucha activa y permita que

12 León y Gabriel Suárez, *Los dilemas morales como estrategia pedagógica para el desarrollo de la conciencia moral*.

los estudiantes argumenten sus decisiones de manera fundamentada. En este sentido y siguiendo a León y Suárez, quienes sugieren que los docentes deben actuar como mediadores y no como jueces de las decisiones tomadas por los estudiantes, promoviendo un ambiente de respeto y colaboración.

Crterios para la creaci3n de Dilemas

Aunque existen Dilemas cl3sicos y que pueden ser empleados en la educaci3n, la creaci3n de dilemas morales en el contexto educativo no solo es imprescindible, sino que debe partir de situaciones que sean relevantes y significativas para los estudiantes, un personaje protagonista que enfrenta una decisi3n difcil, y debe presentar un conflicto real entre al menos dos valores, en el que las opciones de respuesta no sean ni evidentes ni unilaterales, pero ambas opciones igualmente justificables (Le3n y Su3rez)¹³. Para lograr esto, es esencial tener en cuenta las siguientes pautas:

- Contextualizaci3n: El dilema debe estar situado en un contexto familiar, social y cultural para los estudiantes, tomando en cuenta su nivel de desarrollo moral y las experiencias que pueden haber enfrentado en su vida diaria.
- Equilibrio en el conflicto: Un dilema moral debe presentar una situaci3n donde dos o m3s valores en conflicto tengan un peso similar, obligando a una reflexi3n profunda y al an3lisis de las implicaciones de cada opci3n.
- Ambigüedad moral: Los dilemas deben evitar respuestas claras o moralmente obvias para fomentar la reflexi3n y el debate, presentando consecuencias tanto positivas como negativas en todas las opciones posibles.
- Desarrollo de la empatía: Un buen dilema moral invita a los estudiantes a ponerse en el lugar de los personajes, promoviendo la empatía y la comprensi3n moral.

- Facilitaci3n de la discusi3n: Los docentes deben actuar como facilitadores, orientando la discusi3n sin imponer su propio punto de vista moral, permitiendo a los estudiantes explorar diferentes perspectivas y construir su propio razonamiento moral.

En la actualidad, adem3s de los criterios presentados por los autores mencionados, agregaría dos componentes para la creaci3n y presentaci3n de los Dilemas morales a los estudiantes y adolescentes: el *sentipensamiento* y el *uso de la tecnología digital*.

El concepto de “ser sentipensante” que Fals Borda¹⁴ propone tiene una profunda implicaci3n moral. Este concepto se refiere a la integraci3n de la raz3n y el sentimiento, sugiriendo que las decisiones humanas no deben estar divorciadas de las emociones y valores. Desde esta perspectiva, la teoría del “ser sentipensante” reconoce que las personas toman decisiones no solo con la mente sino tambi3n con el coraz3n, lo que tiene un claro impacto en c3mo se abordan las cuestiones 3ticas y morales.

Si bien Fals Borda no desarroll3 una teoría formal sobre los dilemas morales, su énfasis en la reflexi3n crítica, la praxis y la participaci3n comunitaria se relaciona con la dimensi3n moral en la medida en que promueve un tipo de conocimiento y acci3n que est3 intrínsecamente ligado a la justicia social y a la responsabilidad 3tica. Por lo tanto, aunque no se enfoc3 específicamente en dilemas morales, su obra ofrece un marco valioso para considerar c3mo los individuos y las comunidades pueden abordar situaciones 3ticas desde una perspectiva sentipensante.

Al abordar los dilemas morales desde esta perspectiva, los estudiantes son animados a reflexionar no solo desde la l3gica,

14 Orlando Fals Borda, *El problema de c3mo investigar la realidad para transformarla por el trabajo y el pensamiento colectivo* (Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1984).

13 Ibid.

sino también desde la empatía y la acción ética, lo que contribuye al desarrollo de una conciencia moral más completa y sensible a las realidades sociales. Algunas razones por las que su perspectiva podría ser un aporte valioso:

- *Integración de la Razón y la Emoción:* Los dilemas morales no se resuelven únicamente desde un análisis racional. La perspectiva sentipensante propone que el pensamiento y el sentimiento son inseparables en la toma de decisiones, lo cual es especialmente relevante en situaciones morales complejas. Esta integración puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda y humana de los dilemas.
- *Énfasis en la Justicia Social y la Reflexión Crítica:* Fals Borda abogaba por la participación activa y la justicia social. Incluir su perspectiva puede fortalecer la idea de que la formación moral no es solo una cuestión individual, sino que también tiene implicaciones comunitarias y sociales. Los dilemas morales pueden ser contextualizados en escenarios reales de justicia social, alentando a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre sus decisiones y su impacto en la sociedad.
- *Promoción de la Empatía y la Acción Ética:* El ser sentipensante no solo reflexiona, sino que actúa de manera ética. Incluir esta perspectiva puede subrayar la importancia de la empatía en la resolución de dilemas morales y la necesidad de que la educación moral fomente no solo el pensamiento crítico, sino también la acción comprometida.
- *Culturalmente Relevante:* La teoría del “ser sentipensante” tiene raíces en la realidad latinoamericana, lo que le da relevancia cultural al contexto educativo colombiano y latinoamericano en general. Esto podría ofrecer un enfoque más cercano y significativo para los estudian-

tes, en contraste con las teorías morales más occidentales y racionalistas.

Por otro lado, incluir las *tecnologías digitales* en la educación moral puede hacer que la presentación y discusión de dilemas morales sea más interactiva, atractiva y relevante para los estudiantes. Aquí hay algunas estrategias para integrar estas tecnologías en la educación moral:

1. *Simulaciones y Juegos Digitales:*

- *Videojuegos de simulación:* Emplear videojuegos y aplicaciones educativas, como “Quandary,” para que los estudiantes tomen decisiones en escenarios éticos virtuales, visualizando las consecuencias de sus acciones y desarrollando habilidades de toma de decisiones morales.
- *Simulaciones de Realidad Virtual (RV):* Utilizar RV para sumergir a los estudiantes en situaciones morales complejas, permitiéndoles experimentar los dilemas en primera persona, lo que facilita el desarrollo de la empatía y la comprensión desde múltiples perspectivas.

2. *Plataformas de Debate en Línea:*

- *Foros y blogs:* Crear espacios de debate en línea, a través de plataformas como Moodle o Google Classroom, donde los estudiantes puedan discutir dilemas morales, ofreciendo y confrontando diversos puntos de vista.
- *Videoconferencias:* Utilizar herramientas como Zoom o Microsoft Teams para organizar debates en tiempo real, promoviendo la reflexión moral en un entorno seguro y moderado.

3. *Realidad Aumentada (RA):*

- *Escenarios interactivos:* Usar aplicaciones de RA para crear situaciones morales en entornos cotidianos, como la escuela o la comunidad,

donde los estudiantes interactúan con elementos virtuales para tomar decisiones éticas.

4. *Aplicaciones Móviles de Reflexión Moral:*

- Reflexión diaria: Introducir aplicaciones móviles como “Reflection.app” para fomentar la reflexión moral diaria, ayudando a los estudiantes a desarrollar una conciencia moral más profunda.
- Cuestionarios interactivos: Aplicar herramientas como: Kahoot! o Quizizz para presentar dilemas morales de manera dinámica, permite a los estudiantes evaluar y reflexionar sobre sus propias respuestas.

5. *Redes Sociales:*

- Grupos cerrados: Crear grupos en redes sociales para debatir dilemas morales, compartiendo y analizando noticias y artículos que involucren cuestiones éticas actuales.
- Proyectos de servicio comunitario: Utilizar plataformas sociales para organizar y documentar proyectos de servicio comunitario, estimulando la reflexión sobre dilemas morales en contextos reales.

6. *Herramientas de Creación de Contenidos:*

- Videos e infografías: Fomentar la creación de videos y presentaciones visuales con herramientas como iMovie o Canva, para que los estudiantes exploren y comuniquen dilemas morales desde diferentes perspectivas.

7. *Análisis de Datos:*

- Encuestas en línea: Implementar encuestas con Google Forms o SurveyMonkey para explorar las tendencias en las respuestas a dilemas morales, abriendo espacio para discusiones más profundas.
- Mapas mentales: Utilizar MindMeister para que los estudiantes

visualicen las diversas facetas de un dilema moral, facilitando la consideración de múltiples factores en la toma de decisiones.

8. *Inteligencia Artificial (IA) en la Reflexión Moral:*

- Chatbots éticos: Emplear chatbots basados en IA para simular conversaciones sobre dilemas morales, proporcionando retroalimentación y guiando la reflexión moral.
- Análisis de debates: Utilizar IA para analizar discusiones estudiantiles, identificando patrones en el razonamiento moral y ayudando a los docentes a focalizar el apoyo necesario.

Estas herramientas digitales enriquecen la educación moral al ofrecer entornos interactivos y diversos, fomentando una comprensión más profunda y práctica de los dilemas éticos.

Dilemas morales para adolescentes

En este apartado se presentan dos ejemplos de dilemas para adolescentes, que se pueden variar según el contexto y la experiencia al utilizarlos en el salón de clase, que pueden cautivar a los estudiantes y sorprender a las maestras y maestros.

1. *Dilema: La Final del Campeonato de Fútbol*

En un colegio de Bogotá, se celebra la final de fútbol de los intercolegiados de la ciudad. María, la delantera estrella de su equipo, se encuentra en una situación crucial. Es el minuto final del partido, el marcador está empatado, y ella tiene el balón a sus pies, sola frente al arco. De repente, la arquera del equipo contrario cae al suelo, desplomándose por un aparente problema de salud. María sabe que, si dispara, tiene una oportunidad clara de marcar el gol que podría dar la victoria a su equipo y coronarlas campeonas del torneo más importante

del año. Este partido es aún más significativo porque el equipo vencedor será premiado con becas para la mejor universidad de Colombia, una oportunidad que podría cambiar el futuro de María y de sus compañeras. La tensión es palpable; María siente la presión de su equipo, la mirada expectante de los entrenadores, y el aliento del público que espera un final emocionante. Sin embargo, al mismo tiempo, percibe la gravedad de la situación de la portera, que podría estar en peligro y necesita atención médica urgente.

Preguntas para reflexionar:

- ¿Debería María marcar el gol o detener el juego para que la arquera pueda recibir ayuda?
- ¿Cómo integran sus pensamientos y sentimientos en esta decisión, sabiendo que el resultado podría afectar el futuro académico de su equipo?
- Si tú fueras María, ¿cómo equilibrarías la importancia de ganar la beca con tu empatía hacia la portera?
- Si estuvieras en la posición la portera o de un compañero del equipo contrario, ¿cómo te sentirías y cómo reaccionarías si tu rival decidiera continuar con el juego y marcar el gol, sabiendo lo que está en juego para ambos equipos?

En la historia, María se encuentra en una encrucijada moral donde se enfrenta a un conflicto entre la lógica competitiva, la promesa de un futuro académico brillante y sus valores humanos. Por un lado, la beca universitaria representa una oportunidad invaluable, tanto para ella como para sus compañeras. Por otro lado, su empatía y preocupación por el bienestar de la portera le hacen cuestionar si es ético continuar el juego en una situación donde la salud de una persona está en riesgo.

2. Dilema: La Ventana Rota y la Lealtad Amistosa

Durante un receso, se rompe el cristal de una ventana en el aula debido a un acto impulsivo de Mateo, un estudiante conocido por ser inquieto. Al regresar a la clase, el profesor se percata del daño y pide al responsable que se identifique, advirtiéndole que, si nadie se hace cargo, toda la clase tendrá que asumir los costos de la reparación y enfrentar un castigo colectivo. Lo que el profesor no sabe es que solo una persona en la clase conoce la verdad: Daniel, el mejor amigo de Mateo. Daniel se encuentra en una encrucijada moral. Por un lado, siente una profunda lealtad hacia Mateo, quien le ha pedido que no diga nada, temiendo las repercusiones y el posible rechazo de sus compañeros. Por otro lado, Daniel sabe que, si el responsable no se hace cargo, sus compañeros, muchos de los cuales ya se enfrentan a dificultades económicas, tendrán que cubrir el costo de la ventana. La situación es aún más complicada para Daniel, quien proviene de una familia de bajos recursos y sabe que un castigo económico sería una carga adicional para su hogar.

Preguntas para reflexionar:

- ¿Debería Daniel decir la verdad o guardar el secreto de su amigo? ¿Cómo puede integrar sus sentimientos de lealtad hacia Mateo con su responsabilidad hacia sus compañeros y su situación económica?
- Si estuvieras en el lugar de Daniel, ¿cómo equilibrarías tu lealtad hacia tu amigo con las posibles consecuencias para tu clase y para tu familia?
- Si fueras Mateo, ¿cómo te sentirías si Daniel decidiera revelar la verdad? ¿Y si optara por guardar silencio, sabiendo las posibles repercusiones para él y sus compañeros?

Este dilema requiere una reflexión, don-

de Daniel debe enfrentar un conflicto que involucra no solo la lealtad y la justicia, sino también la empatía y las realidades económicas. Daniel se encuentra en la necesidad de integrar sus emociones y razonamientos para tomar una decisión que afectará no solo a su relación con Mateo, sino también a su comunidad escolar y a su propia familia.

Conclusiones

La incorporación de los dilemas morales en la educación se erige como un pilar fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, particularmente en la formación de una conciencia moral crítica y autónoma. A lo largo del artículo, se ha evidenciado cómo los dilemas morales, lejos de ser meros ejercicios teóricos, se convierten en escenarios pedagógicos que reflejan las complejidades éticas de la vida real. A través de ellos, los estudiantes no solo aprenden a confrontar sus propios valores y creencias, sino que también desarrollan habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la empatía y la capacidad de deliberación.

El uso de dilemas morales en la escuela, por tanto, no es una estrategia opcional, sino una necesidad imperativa en la formación de ciudadanos capaces de enfrentarse a los desafíos éticos de la sociedad contemporánea. En un mundo marcado por la diversidad y la complejidad moral, es crucial que los estudiantes no solo ‘sepan’ en términos cognitivos, sino que también ‘sean’ individuos con una conciencia moral sólida y reflexiva. La formación moral no puede seguir siendo relegada a un segundo plano en la práctica docente, ni ser tratada como un aspecto periférico en los currículos de formación de los maestros.

La perspectiva del “ser sentipensante” de Orlando Fals Borda ofrece un marco valioso para entender cómo los dilemas morales pueden y deben ser abordados en el ámbito educativo. La integración de la razón y

la emoción en la toma de decisiones éticas es esencial para desarrollar una conciencia moral que sea crítica, empática y orientada hacia la acción ética. Los dilemas morales proporcionan una vía para este desarrollo, al permitir que los estudiantes enfrenten situaciones complejas en un entorno educativo seguro y guiado.

Finalmente, es fundamental que las políticas educativas y los programas de formación docente incluyan de manera explícita la educación moral y el uso de dilemas morales. Solo de esta manera se podrá construir un sistema educativo que fomente no solo la adquisición de conocimientos, sino también la construcción de seres humanos comprometidos con los valores y principios que promueven una sociedad más justa y equitativa.

Referencias

- Cortina, Adela. *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos, 1986.
- Fals Borda, Orlando. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por el trabajo y el pensamiento colectivo*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1984.
- Gilligan, Carol. In *a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- Kohlberg, Lawrence. *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row, 1981.
- León, Omar, y Gabriel Suárez. *Los dilemas morales como estrategia pedagógica para el desarrollo de la conciencia moral*. Bogotá: Ediciones Pedagógicas USTA, 2013.
- Realpe, Sandra. *Desarrollo moral y educación*. Chía: Universidad de la Sabana, 2010.
- Rest, James R., y Darcia Narvaez. *Moral Development in the Professions:*

- Psychology and Applied Ethics. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- Suárez, Gabriel, y José Meza. Conciencia moral: Estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior. Informe final de investigación. Universidad De La Salle, 2005.
- Velásquez, Manuel. Filosofía, una introducción a los problemas fundamentales. México: McGraw- Hill, 2014.
- Williams, Bernal. Ethical Consistency, en Proceedings of the Aristotelian Society, suppl. Vol. 39: 103- 124, 1965.

DEL SILENCIO CURRICULAR A LA DISOÑACIÓN DE ESCUELAS DE PAZ A TRAVÉS DE LA MINIFICCIÓN

FROM CURRICULAR SILENCE TO THE DESIGN OF PEACE SCHOOLS THROUGH SHORT FICTION

Viviana Pongutá Esparza¹

Recepción: 07/08/2024 / Evaluación: 22/10/2024 / Aceptación: 11/11/2024

Resumen

El silencio curricular es una constante que se ha visto en las escuelas colombianas con respecto a la educación para la paz y aunque son muchos los llamados que se han hecho desde las instituciones civiles y gubernamentales para establecer líneas de trabajo frente a iniciativas que promuevan una cultura de paz, la repuesta es escasa para las necesidades urgentes de un país con tantas décadas de conflicto interno. En este sentido, se hace necesario abrir líneas de acción hacia un currículo en el que la educación para la paz sea una experiencia formativa que supere los conocimientos disciplinares y enciclopédicos y, por el contrario, redunde en una vivencia política y transformadora por parte de los y las estudiantes. Para ello, se propone un enfoque que le otorga valor a la construcción de sueños colectivos y el logro de futuros deseables a partir de un ingenioso método denominado disoñación (diseñar y soñar) desde las poéticas de la

brevedad, en especial, la minificcción, textos breves con carácter literario, con el fin de llevar a los educandos a trabajar desde las aspiraciones colectivas y las experiencias apreciativas que permiten reconstruir las memorias del conflicto poéticamente. Para ello, el presente artículo se propone reflexionar sobre el tema y señalar un derrotero que pueda trazar experiencias pedagógicas alternativas para la construcción de paz en las escuelas.

Palabras clave: Currículo, educación, paz, literatura, disoñación, minificcción.

Abstract

Curricular silence is a constant that has been seen in Colombian schools with respect to peace education and although there are many calls that have been made from civil and government institutions to establish lines of work regarding initiatives that promote a culture of peace, the response is scant for the urgent needs of a country with so many decades of internal conflict. In this sense, it is necessary to open lines of action towards a curriculum in which peace education is a training experience that goes beyond disciplinary and encyclopedic knowledge and, on the contrary, results in a political and transformative experience on the part of the students. To this end, an approach is proposed that gives value to the construction of collective dreams and the achievement of desirable futures based on an ingenious method called “disoñación”

1 Afiliación institucional: estudiante doctorado en educación de la Universidad Santo Tomás. ORCID: 0009-0003-8234-6848. Profesora e investigadora, licenciada de la Universidad Pedagógica Nacional con una maestría en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente, se encuentra realizando sus estudios doctorales en educación en la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Autora del libro *Literatura y tecnología: efectos de la minificcción digital y los ambientes hipermédiales en el aprendizaje literario* (2012). Sus investigaciones han abordado temas como la literatura, minificcción, los ambientes hipermédiales y la educación para la paz.

(design and dream) from the poetics of brevity, especially short fiction, brief texts of a literary nature, in order to lead students to work from the collective aspirations and appreciative experiences that allow them to poetically reconstruct the memories of the conflict. That is why, this article aims to reflect on the topic and point out a path that can chart alternative pedagogical experiences for peace-building in schools.

Keywords: curriculum, education, peace, literature, design and dream, short fiction.

Desarrollo

El término currículo surge en un espacio de tensiones y de proyectos de sociedad dispares; por un lado, en 1918 en Estados Unidos aparecen los estudios *The curriculum* de Franklin Bobbit quien habla del currículo para definir la selección de conocimientos, saberes y métodos que orientan las decisiones en la escuela; esta visión alineaba la escuela a la lógica de funcionamiento de una empresa bajo procesos medibles en cuanto métodos, evaluación y resultados². Por otro lado, algunos años atrás se encuentra la propuesta de Dewey quien en 1902 publicaba su obra *The child and the curriculum* cuyas preocupaciones giraban en torno a la consolidación de la visión democrática; así como, en considerar los intereses y experiencias de los estudiantes como parte de la construcción pedagógica³.

Con el paso del tiempo, el currículo se ha ido configurando como un espacio donde se hacen evidentes las tensiones existentes dentro de la escuela, lugar donde se cristaliza el currículo como un aparato de dominación cultural; en este sentido, se han naturalizado prácticas y epistemologías

en detrimento de otras por razones ligadas a la imposición de las culturas o grupos dominantes de la misma sociedad puesto que toda configuración de sentido ocurre como resultado de tradiciones académicas, sistemas de valores y sistemas de creencias que funcionan como paradigmas y estos, en definitiva, establecen las reglas de posibilidad en una determinada comunidad,

“...las teorías del currículo no están, en este sentido, situadas en un campo “puramente” epistemológico, de competencia entre teorías “puras”. Están activamente envueltas en la actividad de garantizar el consenso, de obtener hegemonía. Están situadas en un campo epistemológico social. Están en el centro de un territorio controvertido” (De Silva 1999, 6).

Desde este marco de referencia, este escrito repara en un silencio curricular que ha tenido efectos negativos en la edificación de una educación en torno a la paz en las escuelas y en la formación de ciudadanos críticos y empoderados en la superación del conflicto en Colombia; además, busca esbozar una propuesta de diseñación desde un enfoque apreciativo a partir del relato literario breve, la minificción, para aportar a la construcción de escuelas de paz.

Desde esta óptica crítica del currículo y su relación con las escuelas colombianas, es claro que existe un silencio selectivo que por décadas se ha hecho presente en torno a temas como: las minorías étnicas, el feminismo, el conflicto en Colombia, entre otros. Al respecto señala Juan Carlos Gómez Barriga, en su estudio *La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte*, como responsable de la violencia a la que ha sido sometida los pueblos tanto indígenas como afrocolombianos el hecho de que “históricamente se les ha desconocido como comunidades, como alteridades, que han construido una historia particular, es decir, se ha practicado sistemáticamente

2 Franklin Bobbit, *The curriculum* (Massachusetts: Houghton-Mifflin company, 1918)

3 John Dewey, *The child and the curriculum* (Chicago: The university of Chicago Press, 1902)

te una política de exclusión aun cuando existe normatividad que debiera reconocerlas (Decreto 804 de 1995 y la Ley 115 de 1994...)” (2019, 524). El conflicto en Colombia también es un gran ausente en las discusiones de las escuelas; hecho que ha traído numerosas consecuencias sociales, una de ellas es que parte de la sociedad colombiana se haya anestesiado en torno al tema de la guerra pues la percibe como un hecho casi cotidiano que se naturaliza; a esto se suma, la falta de espacios dentro del aula lleva a la carencia de un pensamiento crítico y reflexivo en torno al tema.

Tal como lo señala la CAEHC, Comisión asesora para la enseñanza de la historia en Colombia: “El silencio curricular y la falta de mediación docente para la reflexión crítica sobre la historia reciente ha generado que los imaginarios de los educandos sobre el conflicto sean generalmente superficiales, fragmentados y poco críticos...” (2022, 40). A esta reflexión, se suma la Comisión de la Verdad, entidad que ha hecho una serie de recomendaciones para el sector educativo; en éstas pide visibilizar y superar el silencio curricular que ha prevalecido en la escuela en torno al abordaje del tema del conflicto armado ya que esta inacción ha producido unos imaginarios erróneos y acríticos, además, de ser permisiva con la creciente violencia puesto que si se hubiese asumido con mayor ahínco la situación de conflicto que acaecía en los campos, el número de víctimas no hubiese sido tan abrumador, así como lo señala el apartado *El reclamo de la indignación* parte del informe final *hay futuro si hay verdad, convocatoria a la paz grande*:

No teníamos por qué haber aceptado la barbarie como natural e inevitable ni haber continuado los negocios, la actividad académica, el culto religioso, las ferias y el fútbol como si nada estuviera pasando. No teníamos por qué acostumbrarnos a la ignominia de

tanta violencia como si no fuera con nosotros, cuando la dignidad propia se hacía trizas en nuestras manos. (2022, 21)

Los documentos en torno al conflicto en Colombia, más aún el informe de la Comisión de la Verdad, deben ser parte del currículo de las escuelas con el ánimo de construir presentes y futuros en donde la comprensión de lo vivido lleve a generar transformaciones esperanzadoras para las presentes y futuras ciudadanías del país, donde sea posible otorgarle un lugar relevante a las aspiraciones conjuntas y lograr así reivindicar los sueños realizables, o si se prefiere, diseñar (diseñar y soñar) colectivamente ese buen vivir que persiguen los pueblos latinoamericanos.

Por estas razones, desde la escuela, se hace necesario, implementar más estrategias para abordar el tema de la construcción de paz ya que las existentes quedan sujetas a las disposiciones de tiempo y voluntad de unos pocos. Hay que dejar de endilgar el tema a la asignatura de ciencias sociales; por el contrario, cimentar una ciudadanía que asuma con firmeza la construcción de paz debe considerarse un proyecto educativo que involucre a todas las áreas del currículo. En este sentido, es clave pensar que el currículo puede concebirse como un conjunto de conocimientos y experiencias que lleven a ser generativos de cambio, es decir, currículums que propongan la paz como una transformación, cambiando el enfoque anclado al pasado y como una apuesta a la construcción de futuro.

Marco jurídico para consolidar una educación para la paz

La educación para la paz en Colombia tiene un marco jurídico robusto. Para iniciar, en el ámbito internacional son muchos los llamados desde las organizaciones para cimentar estas propuestas, en especial, la Organización de las Naciones Unidas

(ONU) quien a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que están proyectados hasta el 2030 resalta la importancia de la educación en la consecución de estos, y en especial, el objetivo 4 aborda el tema de la educación y una de sus metas, la 4.7 recalca que “...los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”.⁴

En el ámbito nacional, redundan la literatura y normativa jurídica con respecto al tema. Para iniciar, se encuentra lo señalado en la Constitución Nacional de 1991, allí el artículo 67, refiere que: “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”⁵. Este mandato convoca a todos los educadores a aunar esfuerzos para la consecución de un estado de paz ligado a la vivencia de los derechos humanos. Además, en el Plan Nacional Decenal de Educación de 2016 al 2026 que surge como derivado de la Ley General de Educación 115 de 1994, señala como unas de las metas sin resolver la de “formar ciudadanos críticos, pacíficos, responsables con la sociedad y con el medio ambiente, como fundamento de una paz duradera” (2019, 11)⁶.

Este llamado se repite en posteriores leyes como la *Ley de víctimas y restitución*

de tierra⁷, señala en el artículo 99, *Garantías para la no repetición*, la necesidad de construir una pedagogía social que contenga los valores constitucionales bases de la reconciliación, “esta pedagogía deberá promover la comprensión de la particular victimización que sufrieron los miembros de las comunidades de que trata el presente decreto y así contribuir a garantizar el respeto por la pluralidad étnica y cultural” (217) y *La Cátedra para la paz*⁸, la cual propone “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (parágrafo 2, artículo 1°)

A pesar de todo este marco jurídico, es reiterativo el llamado que hace la Comisión de la Verdad para que los actores educativos hagan del conflicto, los testimonios y todo el material que se ha conocido recientemente con la entrega de 11 tomos en 24 volúmenes en el 2020, un insumo que dinamice el currículo. Un currículo orientado a la búsqueda de la paz y la no repetición del conflicto.

Hacia un currículo prospectivo, diseñador y generativo para la paz

Un currículo orientado a la búsqueda de la paz y la no repetición del conflicto es un anhelo que han buscado materializar diferentes agentes de la sociedad civil en el país. Un ejemplo entre varios a destacar fue la estrategia aplicada en el 2022, La Escuela Abraza⁹ la Verdad, una iniciativa en la que se unen instituciones civiles y la Comi-

4 Naciones Unidas, *Objetivos de desarrollo sostenible*, consultado en julio 2024 <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>

5 Constitución política de Colombia, Art 67. 7 de julio de 1991

6 Mesa de monitoreo seguimiento y evaluación de la Comisión gestora del PNDE 2016-2026, *Estrategia de monitoreo y evaluación del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. 2019

7 Ley 1448, *ley de víctimas y restitución de tierras y decretos reglamentarios*. 10 de junio de 2011

8 Ley 1732, Por la cual se establece la Cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país. 1 de septiembre de 2011.

9 Comisión de la verdad, *La Escuela Abraza la Verdad, una iniciativa de apertura al diálogo sobre el valor de la verdad*. 2022.

sión de la Verdad para llegar a los colegios tanto públicos como privados, esta iniciativa buscaba que de manera voluntaria las instituciones educativas se sumaran para dialogar en torno a las víctimas, la verdad y la imperante urgencia de que la sociedad colombiana se comprometiera con la construcción de la paz. Para ello, se diseñó un material con el que llegó a aproximadamente 4300 instituciones de las más de 13700 que hay en el país; sin embargo, se han presentado numerosos obstáculos, ejemplo de ello es la falta de compromiso de algunas entidades y maestros para abordar el tema, la no apertura de los espacios a pesar de ser un mandato de las secretarías de educación, todo ello puede estar sustentado en una apatía y en una automatización de los temas y actividades del aula que se niega a dar paso a nuevos enfoques.

Es el aula de clase el espacio apropiado para que se minimice el conflicto subyacente en una sociedad, puesto que esos microcosmos escolares permiten vivenciar situaciones de tensión y a su vez de formación en los que los estudiantes van consolidando un ethos cultural¹⁰ que se verá reflejado en su superación personal y en su capacidad para relacionar y entender las posiciones de los otros. Tal como lo ha señalado Hoyos Vásquez, urge una educación y una ética para una ciudadanía cosmopolita que siembre la noción de que se es ciudadano de mundo y por ende comprender que cada acción repercute en la persona y la sociedad. Para ello, el profesor Hoyos alude a la cultura política como la que “puede mostrar los horizontes en los que mis valores se entrecruzan con los de mis conciudadanos. Para que dicho cruce no agudice los conflictos se buscan acuerdos que normalmente conducen a normas”. (2011,199) La carencia de esta formación ha sido una constante tanto

en las escuelas como en las universidades hecho que ha repercutido en una falta de criterio político de los educandos que los hace ser incapaces de manifestarse ante las profundas problemáticas de la sociedad.

Para ello, se propone trabajar en perspectiva de un currículo para la paz con rasgos prospectivos que reconoce como la educación y transformación social van de la mano y que las construcciones del presente crean representaciones de futuro a las que la sociedad se puede encaminar como una forma de pasar la página de la violencia. La herramienta de lo prospectivo e imaginativo se vincula de manera armoniosa con la literatura pues ésta última es un recurso que posibilita la disonancia, como ejercicio de concebir lo posible colectivamente y aunar esfuerzos para provocarlo, y es a partir de este ejercicio que podrían generarse condiciones de posibilidad distintas para incentivar construcciones colectivas de futuros probables, más inquietantes y esperanzadores.

La vinculación con lo prospectivo implica tensionar la idea de un mundo dado puesto que se apoya en la noción del constructivismo social donde parte del hecho que el mundo es una creación concebida a partir de relatos de cada comunidad, orientada por un sistema de valores y creencias, en este sentido, la transformación de los relatos podrá redundar en un cambio de la forma como esas comunidades enfrentan su realidad. Esta capacidad generativa y transformadora se vincula con el objetivo de esta investigación puesto que busca pasar la página de una historia de violencia en las comunidades, para ello debe potenciar miradas alternativas que resignifiquen la historia del conflicto en Colombia, partiendo de lo sucedido para llegar a incidir en la construcción de país con enfoque de paz.

Ahora bien, la literatura tiene cualidades particulares que la hacen un recurso apropiado para dialogar con los lectores, ya

10 Guillermo Hoyos Vásquez, Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista iberoamericana de educación* No 7, 1995,

que propicia un enfrentamiento empático con experiencias de víctimas del conflicto, permite conocer relatos, experiencias y vivencias distantes por espacio y tiempo¹¹. La cualidad de verosimilitud de la literatura hace que el lector se sienta inmerso en las situaciones que otros padecieron y este hecho puede generar reconocimiento del otro, es decir, la alteridad. En este sentido, el texto estético por sus rasgos de alteridad y polifonía discursiva es susceptible a considerarse en una mediación ficcional para la construcción de escuelas de paz.

En este orden de ideas, un currículo prospectivo y generativo de paz implica escuchar las voces de quienes integran el proceso educativo para tejer nuevas narrativas en las que se cuente bajo enfoques alternativos aquello que como sociedad ha permitido resistir, sobrellevar y superar, en algunos casos, los episodios de violencia. Este enfoque es de índole apreciativo e implica replantear la mirada deficitaria que por años ha acompañado la construcción de la memoria del conflicto puesto que no se trata de ocultar o tergiversar la memoria de los acontecimientos, pero sí potenciar un tipo de memoria comprometida con el ahora y el futuro, en la que aquello que como sociedad la ha fortalecido sea potencializado. Mirar el futuro como una cocreación en la que la base epistemológica sea la capacidad que tienen los individuos para reconfigurar su relato personal y comunitario con el despliegue de una imaginación empática deudora de los relatos y las historias que nos contamos y fungen como desenlaces probables para nuevos estados de cosas. Para el caso, historias imaginadas desde el valor de las personas, sus recursos inventivos frente al conflicto y esa potencia inherente a las poéticas de la brevedad, minificción para persuadir la indiferencia de una sociedad

de oídos cansados y acciones tardías frente a la creación de futuros.

Una metodología para diseñadores

La apuesta metodológica que propone esta investigación implica observar de manera distinta los sucesos para no solo aprender y reflexionar sobre estos desde una mirada anclada al pasado en clave deficitaria, sino que pasar la página conlleva a tener una mirada distinta en la que se destacan los sujetos en relación con sus experiencias vitales y además, se abren espacios de disonancia en los que se empieza a materializar lo deseable y destacar lo que da vida y transforma. Pasar la página implica reconocer en lo vivido las experiencias más enriquecedoras que han fortalecido la comunidad para a partir de ellas transitar hacia el cambio que genere un buen vivir; es acentuar las experiencias y actuaciones que como comunidad o individuos han marcado un cambio favorable con el fin de potenciarlas.

Diseñar es un neologismo que surge de la unión de dos vocablos diseñar y soñar, los ejercicios de disonancia son una acción de resistencia que inicia con la Asociación para el desarrollo campesino de Nariño-Pasto en 1996¹² y que buscaban contrarrestar los fenómenos de violencia en su territorio a través de acciones de resistencia no violenta, para ello, hacen uso de la disonancia como un recurso de imaginar para hacerlo posible. El término es acuñado por el investigador Carlos Calvo¹³ de la universidad de la Serena en Chile, sobre la necesidad de diseñar y soñar la escuela desde el territorio y no desde la teoría. Adicional a estas acepciones, este vocablo se extrapola

11 Martha Nussbaum, *Justicia poética, la imaginación literaria y la vida pública*. (Chile: Editorial Andrés Bello, 1997).

12 Octavio Duque López, *Asociación para el desarrollo campesino*. 2021, En <https://adc.org.co/disonadores/>.

13 Carlos Calvo, *Del mapa escolar al territorio educativo, diseñando la escuela desde la educación*. (Chile: Editorial Universidad de la Serena, 2012).

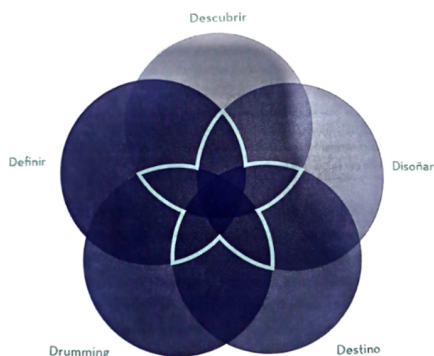
al ámbito educativo con el fin de invitar a transformar la escuela a partir de darle rienda suelta a la imaginación a través de una memoria comprometida con lo venidero en donde el enfoque deficitario no sea el que prevalezca, sino que los relatos en clave apreciativa construyan el porvenir.

A partir de un paradigma constructivista en el que los sujetos se convierten en agentes epistémicos quienes conocen y pueden aportar a la construcción de su realidad, la cual no es unívoca sino múltiple. El construccionismo enfatiza en el hecho que existen unos marcos de referencia sociales que aportan a esa construcción de verdades desde la experiencia de los sujetos¹⁴. Es desde esta validación del sujeto como cocreador de su realidad que el construccionismo se vincula con el método de los diseñadores puesto que conllevan a crear visiones futuras desde una mirada apreciativa a pesar de la adversidad y complejidad de las situaciones existentes pues es esa ideación de futuro la que podrá transformar la realidad en algún momento a mediano y largo plazo, ver Subirana & Cooperrider¹⁵. Por ello la diseñación, al igual que la utopía es transitar por parajes del aún no y abrir condiciones al porvenir, tal como lo señala Acosta, “Nos lleva al siguiente segundo de una novedad sin fondo, donde la vida reclama, contra todo infortunio y precariedad, su posibilidad de surgir desde actos inventivos fraguados en el asombro de un mundo que aún puede darse.” (2015, 16).

El método de las 5D; una metodología para los diseñadores; se concibe como un ejercicio interno, continuo y vigorizante; este método surge en 1997 y comenzó a ser parte central de la metodología de la inves-

tigación apreciativa¹⁶; su núcleo consta de 5 momentos: definir, descubrir, diseñar (pasar la página), destino y destacar (drumming), como lo muestra la figura 1; esta metodología de las 5D no es un proceso lineal que empieza desde un determinado momento para dar paso al siguiente, por el contrario, es una dinámica de movimiento constante que puede ir en orden aleatorio, la clave está en seguir avanzando en la indagación. Cada fase potencia e ilumina un sin número de posibilidades que amplían el panorama, la imaginación y fortalecen el proceso. En este sentido, definir es seleccionar el tema que se trabajará durante el proceso en clave apreciativa; descubrir se concibe como revelar lo que da vida en el tema o situaciones analizadas; diseñar implica visualizar posibilidades de presente y de futuro; destinar se relaciona con imaginar cómo serán las situaciones, personas, contextos en clave apreciativa y destacar es enriquecer con la mirada de los otros. Así se realice el abordaje de una situación problemática, el enfoque debe ser en clave apreciativa ya que se busca centrar los procesos en experiencias que hagan fluir los pensamientos a partir de focalizar posibles salidas.

Figura 1. Ciclo de las 5D



Nota. Momentos del proceso de diseñación.

Figura tomada de Acosta Joselín (2015, 38)

14 Kenneth Gergen y Mary Gergen, *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós, 2011.

15 Miriam Subirana y David Cooperrider, *Indagación apreciativa, un enfoque innovador para la transformación personal y de las organizaciones*. Editorial Kairós, 2013.

16 Ibid.

La literatura se convierte en una mediación pedagógica que posibilita la disonancia puesto que permite dar libertad a la fantasía para diseñar entornos de paz; revisando las apuestas existentes en torno al tema de la educación para la paz y literatura, la mayoría de estudios han estado marcados por apuestas pedagógicas donde la novela se convierte en el principal recurso con una temporalidad fundada en el pasado, para ello, es importante revisar los trabajos de Pérez, B. N. y Toro, E. A.¹⁷; García Vera, N. y González Santos, F.¹⁸ de la Hoz, A. F. F.¹⁹; Mosquera-Mosquera, Carlos Enrique, & Rodríguez-Lozano, María Nelsy²⁰. Por el contrario, esta investigación se funda en las posibilidades pedagógicas de las poéticas de la brevedad, concretamente, desde la minificción para no solo aportar a la construcción de una memoria histórica del conflicto, sino para explorar desde una memoria que reconoce el valor de las personas, el potencial de las historias que contamos y, especialmente, la potencia subyacente a los procesos de imaginación colectiva en perspectiva de la construcción de futuros promisorios que invitan a pasar las páginas y escribir lo venidero; esto como el mejor de los mundos imaginables y efectuales.

La literatura se convierte en un medio para la promoción de la paz ya que a través de ésta se posibilita la empatía hacia situaciones que por tiempo y lugar han estado distantes, esto lleva a generar un vínculo entre el lector y los acontecimientos leídos que desencadena un acto de enfrentamiento que como lo ha descrito Martha Nussbaum refiere a “las obras literarias que promueven la identificación y la reacción emocional derriban esas estrategias de autoprotección, nos obligan a ver de cerca muchas cosas que pueden ser dolorosas de enfrentar...” (1997, 30). Además la fantasía, otorga la posibilidad de imaginar formas alternas a las existentes con el fin de crear nuevas miradas que para la contrucción de paz redundarán en nuevas narrativas que llevarán a romper ciclos de enfoques deficitarios y así crear presentes y futuros diseñados con posibilidades de transformación tanto de los individuos como de sus comunidades.

Algunas reflexiones de cierre

Otra consideración guarda relación con llevar al campo de la reflexión y el cuestionamiento del currículo pues no transformarlo implica prolongar problemáticas que por décadas han afectado el país. Así pues, la pregunta que debe orientar las prácticas pedagógicas no es ¿qué se debe enseñar?, sino ¿para qué enseñar?, ¿cuál es el fin de la educación?, ¿cuáles son las transformaciones a las que debe llevar la educación?, entre otros cuestionamientos. El mundo ha cambiado y las certezas han desaparecido, tal como lo ha reflexionado Harari²¹, en los tiempos pretéritos el camino trazado por los mayores era un sendero seguro pues ellos conocían muy bien su entorno y el mundo cambiaba lentamente, sin embargo, en el siglo XXI ya todo es distinto puesto que el

17 Blanca Nidia Pérez Duarte y Edwin Andrés Toro Rengifo, *Literatura y memoria como experiencias de paz en la escuela. Nodos y nudos* 6, No. 46: 13-26, 2019.

18 Nyzla Offir García Vera y Fernando González Santos. *Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa*. Folios 49: 149-160, 2019.

19 Adrian Farid Freja de la Hoz. *La literatura campesina en medio de la guerra y su papel en la construcción de paz en Colombia: el caso de la carranga*. *Revista de estudios colombianos* 57, 2021.

20 Carlos Enrique Mosquera Mosquera y María Nelzy Rodríguez Lozano. *Tematizar la memoria del conflicto armado desde la literatura, la música y la narrativa para formar la subjetividad política, la compasión y la ética responsiva*. *Hallazgos* 15, No. 29: 45-70. 2018.

21 Yuval Noah Harari. *21 lecciones para el siglo XXI*. (Barcelona: Penguin Random House, 2018).

mundo cambia a un ritmo vertiginoso y los conocimientos pueden resultar anacrónicos o arcaicos. Por esta razón, si los docentes no pasan la página y cambian los enfoques estarán formando seres humanos con baja sensibilidad por el sufrimiento de los otros, asediados por el pasado, anclados al reproche, la desesperanza e imposibilidad de crear otros mundos colectivamente. Pasar la página implica contar otras historias que le otorguen a los sueños, las ficciones y las posibilidades un lugar importante para otras narrativas que, eventualmente, de acuerdo con el construccionismo crean realidades. Aquí el lenguaje y las metáforas que se construyen son protagonistas para configurar ciertas condiciones de posibilidad para el cambio.

En este sentido se debe romper el silencio curricular que ha imperado en las escuelas trayendo una polifonía discursiva que nutra y enriquezca el currículo para hacerlo más diverso, atendiendo a las necesidades urgentes de una sociedad como la colombiana que requiere romper los ciclos de violencia que la han acompañado por décadas, abrir espacios que visibilizarían a las minorías y empoderar el discurso de los grupos en condición de desigualdad social ya que si esto no se hace, la sociedad seguirá condenada a perpetuar ciclos de violencia.

A manera de cierre es clave destacar que las propuestas existentes hasta el momento en el ámbito literario tienen una mirada anclada al pasado tal como lo denotan las tesis doctorales e investigaciones mencionadas donde parten de un corpus que se relaciona por lo general con la novela de la violencia, a partir de la cual se realizan diferentes ejercicios de empatía y concientización en torno al conflicto armado en Colombia. Esta investigación propone desde una mirada apreciativa construir vivencias futuras basados en la minificción, apuesta que es novedosa por el enfoque y el recurso literario seleccionado. Las minificciones di-

soñadas permitirán transitar por derroteros donde la imaginación y la creación son el sustrato de una mirada apreciativa que a través de recursos señalados por Zavala²² lo caracterizan como los juegos del lenguaje, el carácter proteico, la brevedad, los finales explosivos y epifánicos podrán los estudiantes empezar a tejer nuevas historias que serán el sustrato de nuevas realidades a mediano y largo plazo que pueda constituirse como una estética para la cocreación de otras condiciones de posibilidad frente al cambio.

Referencias

- Acosta, Gutiérrez Joselín. 2019. *Fantástica una lógica para la invención de mundos*. Repositorio institucional javeriano . <http://hdl.handle.net/10554/46350>.
- Acosta Gutiérrez, Joselín. 2015. *Utopía de la disoñación*. Fundación universitaria Monserrate: Editorial Magisterio .
- Acosta Sierra, Paola Helena. 2019. *Justicia [poética] y memoria [inquietante]*. Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Basset, Yan. 2017. *Claves del rechazo del plebiscito para la paz en Colombia*. Scielo. <http://www.scielo.org.co/pdf/espo/n52/0121-5167-espo-52-00241.pdf>.
- Bobitt, Franklin. 1918. *The curriculum*. Houghton Mifflin Company: Massachusetts.
- Bonnatto, Adriana Virginia. 2014. *Género, literatura y memoria en la España del último entresiglos*. Eduardo Mendicutti, Rosa Regàs y Rosa Montero. Memoria académica.
- CAEHC-, Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia. 2022a. *La enseñanza de la historia en Colombia. Ajustes posibles y urgentes*

22 Lauro Zavala. *La minificción bajo el microscopio*. (Chile: simplemente editores, 2020)

- para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-11/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20historia%20de%20Colombia.pdf.
- CAEHC-, Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia. 2022b. *La enseñanza de la historia en Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz. Colombia Aprende*. En: https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-11/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20historia%20de%20Colombia.pdf.
- Calvo, Carlos. 2012. *Del mapa escolar al territorio educativo, diseñando la escuela desde la educación*. Editorial Universidad de la Serena.
- Cambio Colombia. 2022. *Así está la pirámide de la educación*. <https://cambio colombia.com/articulo/peso-peso-paso-paso/asi-esta-la-piramide-de-la-educacion>.
- Castañeda Cantillo, Ana Elvira. 2018. *Complejidad y narrativas: identidad del docente en posgrados en educación*. Universidad Santo Tomás.
- Comisión de la verdad. 2022a. *Convocatoria a la paz grande: declaración de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*.
- Comisión de la Verdad. 2022b. *Hallazgos y recomendaciones*. En: [comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-06/Informe%20Final%20capi%CC%81tulo%20Hallazgos%20y%20recomendaciones.pdf](https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-06/Informe%20Final%20capi%CC%81tulo%20Hallazgos%20y%20recomendaciones.pdf).
- Comisión de la verdad. 2022c. *La Escuela Abraza la Verdad, una iniciativa de apertura al diálogo sobre el valor de la verdad*. En <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/la-escuela-abraza-la-verdad>.
- Constitución política de Colombia (Const). 1991. Art. 67.
- De Silva, Tadeu. 1999. *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- Dewey, John. 1902. *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Díaz Villa, Mario. 2008. "Sobre el currículo: Más allá del concepto". *Revista colombiana de educación superior* 1: 1-18.
- Duque, López Octavio. 2021. *Asociación para el desarrollo campesino*. <https://adc.org.co/disonadores/>.
- Educapaz. 2021. *Educapaz. En qué vamos EDUCAPAZ*.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freja de la Hoz, Adrian Farid. 2021. "La literatura campesina en medio de la guerra y su papel en la construcción de paz en Colombia: el caso de la carranga". *Revista de estudios colombianos* 57.
- García Vera, Nyzla Offir. 2021. *Literatura y memoria colectiva de la guerra: la emergencia de cronotopías y memorias del conflicto armado en la novela juvenil colombiana*. [upnlib.pedagogica.edu.co. En http://hdl.handle.net/20.500.12209/13461](http://hdl.handle.net/20.500.12209/13461).
- García Vera, Nyzla Offir, y Fernando González Santos. 2019. "Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa". *Folios* 49, 149-160.
- Gergen, Kenneth, y Mary Gergen. 2011. *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós.
- Gómez Barriga, Juan Carlos. 2019. "La educación para la paz: contribuciones a un estado del arte". *Revista cambios y permanencias* 10, nº 1, 500-539.

- Harari, Yuval Noah. 2018. *21 lecciones para el siglo XXI*. Barcelona: Penguin Random House.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, y María del Pilar Baptista Lucio. 2014. *Metodología de la investigación*. McGraw-hill.
- Ley 1448. *Ley de víctimas y restitución de tierras y decretos reglamentarios*. 10 de junio de 2011.
- Ley 1732. *Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. D.O. No. 43261. 1 de septiembre de 2014.
- López López, Ángela María. 2020. "Literatura, violencia política y educación". *Enunciación* 25: 103-108.
- Mesa de monitoreo seguimiento y evaluación de la Comisión Gestora del PNDE 2016-2026. 2019. *Estrategia de Monitoreo y Evaluación del Plan Nacional Decenal de Educación 2016 -2026*.
- Ministerio de Educación Nacional. 2017. *Plan Decenal de Educación 2016-2026*. En https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf.
- Mosquera Mosquera, Carlos Enrique, y María Nelzy Rodríguez Lozano. 2018. "Tematizar la memoria del conflicto armado desde la literatura, la música y la narrativa para formar la subjetividad política, la compasión y la ética responsable". *Hallazgos* 15, n° 29, 45-70.
- Naciones Unidas. 2015. *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.
- Nussbaum, Martha. 2010. *Sin fines de lucro*. Katz editores.
- Nussbaum, Martha. 2015. *Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, Martha. 1997. *Justicia poética, la imaginación literaria y la vida pública*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Pérez Duarte, Blanca Nidia, y Edwin Andrés Toro Rengifo. 2019. "Literatura y memoria como experiencias de paz en la escuela". *Nodos y nudos* 6, n° 46, 13-26.
- Ruiz Silva, Alexander, y otros. 2022. *Para que no me olvides. Memoria histórica y educación para la paz en el aula*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Subirana, Miriam, y David Cooperrider. 2013. *Indagación apreciativa, Un enfoque innovador para la transformación personal y de las organizaciones*. Editorial Kairós SA.
- Vásquez Hoyos, Guillermo. 1995. Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista iberoamericana de educación No 7*. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1019484>.
- Vivas Hernández, Iván. 2017. *Asociación latinoamericana de la filosofía de la educación*. En, <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/332>.
- Zavala, Lauro. 2020. *La minificción bajo el microscopio*. Chile: Simplemente Editores.

RUTAS DE INNOVACIÓN TERRITORIAL ASOCIADAS A LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN EXTENSIÓN RURAL. EXPERIENCIA RED NACIONAL DE EXTENSIÓN RURAL

TERRITORIAL INNOVATION PATHWAYS ASSOCIATED WITH ACADEMIC TRAINING IN RURAL EXTENSION. EXPERIENCE WITH THE NATIONAL RURAL EXTENSION NETWORK

Rosa Elsa Pérez Peña¹ / Holmes Rodríguez Espinosa²,
Mario Fernando Cerón Muñoz³ y Jorge Aguilar Ávila⁴

Recepción: 04/10/2025 / Evaluación: 12/11/2025 / Aceptación: 24/11/2025

Resumen

Dentro del proyecto doctoral “Rutas de innovación del extensionista en la ges-

tión del territorio. Experiencia Red Nacional de Extensión Rural RENER. Colombia”, se buscó hacer explícitas las formas en que los profesores extensionistas estructuran y secuencian sus experiencias de innovación en el nivel territorial local. Se identificó la existencia de estructuras implícitas que configuran rutas a recorrer, producto de las vivencias de los actores, las cuales generan innovaciones tanto en el subsistema de formación y capacitación como en los de investigación y extensión del Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria. El objetivo fue caracterizar dichas rutas a partir de las percepciones de los actores, mediante un enfoque cualitativo hermenéutico-interpretativo, desarrollado a través de un estudio de caso con múltiples subunidades. La muestra fue intencional, no probabilística, con seis criterios de inclusión. Respecto a la innovación asociada a la formación académica, los entrevistados señalaron que su experiencia en extensión rural, orientada al desarrollo rural

- 1 ORCID 0000-0003-2620-6173. Médico Veterinario, Magister en Estudios Humanísticos, Candidata PhD Ciencias Animales. Diplomada en Metodologías de Investigación Social. Profesora cátedra Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Antioquia, Medellín, sede Robledo. Correo electrónico: elsavet@gmail.com, Grupo de Investigación Gamma. Línea de investigación: Extensión y Desarrollo Rural.
- 2 ORCID 0000-0002-0822-0898. Universidad de Antioquia. Ingeniero Agrícola, MSc, PhD en Ciencias Agrícolas. Profesor Titular, Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Antioquia, Medellín, sede Robledo. Correo electrónico: holmes.rodriguez@udea.edu.co. Grupo de Investigación Gamma. Línea de investigación: Innovación rural e Innovación Agropecuaria.
- 3 ORCID 0000-0002-7233-6625. Universidad de Antioquia. Zootecnista, Magister en Mejoramiento Animal, Doctor en Producción Animal. Profesor Titular, Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Antioquia, Medellín, sede Robledo. Correo electrónico: mario.ceron@udea.edu.co, Grupo de Investigación Gamma. Línea de investigación: Biomodelación, Mejoramiento genético, Agricultura de precisión y Gestión de la innovación.
- 4 ORCID: 0000-0002-6129-7050; Centro de Investigaciones Económicas, Sociales y Tecnológicas de la Agroindustria y la Agricultura Mundial (CIES-TAAM, México). Correo Electrónico: jagular@ciestaam.edu.mx. Ingeniero Agrónomo especialista

en Zootecnia, Universidad Autónoma Chapingo/ Departamento de Zootecnia, 1992, México. Maestría en Ciencias en Desarrollo Rural Regional, Universidad Autónoma Chapingo/Dirección de Centros Regionales Universitarios, 1999, México. Doctor en Problemas Económico Agroindustriales, Universidad Autónoma Chapingo/CIESTAAM, 2004, México.

y al cambio social, los ha llevado a buscar formas distintas de promover habilidades, capacidades, competencias y aprendizajes en sus estudiantes. Se concluye que estas rutas integran una visión compleja y multifactorial, que articula múltiples actores, fomenta el diálogo intergeneracional de saberes y promueve la innovación social.

Palabras clave: Innovación método de enseñanza; formación agrícola; innovación educativa; educación rural.

Abstract

Within the doctoral project “Innovation Routes of Extensionists in Territorial Management. Experience of the National Rural Extension Network RENER. Colombia”, the aim was to make explicit the ways in which extensionist professor structure and sequence their innovation experiences at the local territorial level. Implicit structures were identified that configure routes to be followed, derived from the actors’ experiences, which generate innovations in both the training and capacity-building subsystem, as well as in the research and extension subsystems of the National Agricultural Innovation System. The objective was to characterize these routes from the actors’ perceptions, through a qualitative hermeneutic-interpretive approach, carried out by means of a case study with multiple subunits. The sample was intentional, non-probabilistic, and selected for convenience, with six inclusion criteria. Regarding innovation associated with academic training, interviewees indicated that their experience in rural extension—focused on rural development and social change—has led them to seek different ways of fostering skills, capacities, competencies, and learning in their students. It is concluded that these routes integrate a complex and multifactorial perspective, involving multiple actors, encouraging intergenerational dialogue of knowledge, and promoting social innovation.

Keywords: Innovation in teaching methods; agricultural training; educational innovation; rural education.

Introducción

La Red Nacional de Extensión Rural (RENER), creada en 2014, ha consolidado un espacio académico que promueve el intercambio de saberes entre universidades, profesores, estudiantes y productores rurales. Desde su fundación, ha realizado encuentros nacionales, seminarios y congresos que la han posicionado como un referente ante el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (MADR). Este reconocimiento le ha permitido incidir en instancias como el Consejo Superior del Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria (SNIA), aportando en la formulación de políticas públicas y en la consolidación de marcos de acción territorial.

A pesar de estos avances, la forma en que los extensionistas universitarios de RENER estructuran y secuencian sus experiencias de innovación en el territorio no siempre ha sido suficientemente documentada. Muchos procesos se han dado de manera implícita, a partir de la práctica cotidiana, sin quedar sistematizados de manera formal. Esto limita la posibilidad de que otros actores puedan utilizar, replicar, evaluar o enriquecer dichas experiencias. Identificar estas rutas de innovación que emergen de las prácticas locales resulta fundamental para fortalecer los Sistemas Territoriales de Innovación (STI), así como los ecosistemas educativos que se articulan con el sector rural.

No es lo mismo caracterizar una ruta de innovación establecida en territorio, ajustada a las necesidades particulares con sus avances y sus logros, aprovechando las capacidades y saberes existentes en el territorio local, que diseñarla desde afuera como agente externo. Para que estas estructuras o rutas sean eficientes deben facilitar el ac-

ceso al sistema a los actores locales, de la mano con los actores relevantes.⁵

Las rutas de innovación asociadas a la extensión rural reflejan dinámicas de formación, investigación y trabajo comunitario que se fundamentan en la participación activa de estudiantes, profesores y comunidades rurales. Estas rutas se caracterizan por la integración de metodologías participativas, el rescate de saberes, la cocreación de conocimiento y la transferencia de tecnologías pertinentes.

Al interior de las universidades, la innovación como proceso dinámico, hace parte del quehacer científico, tecnológico y humanístico, el cual sirve de apoyo a las iniciativas académicas, de investigación y extensión para sensibilizar tanto a estudiantes como profesores en la generación de proyectos productivos de base tecnológica y social.⁶

En este contexto, la extensión plantea una relación más profunda y transformadora con la sociedad, es dialógica, participativa y orientada a la construcción conjunta de conocimientos, siendo el proceso innovativo fruto del trabajo conjunto.^{7,8,9}

El marco jurídico de la Ley 1876 de 2017 define la extensión rural como un servicio público orientado a mejorar la competitividad productiva y la calidad de vida de las familias rurales¹⁰. Al cual podría aplicarse en su gestión el enfoque de rutas de innovación local. Para Viltard, una ruta de innovación local ayuda a ampliar las posibilidades de innovación, porque recurre a la experiencia existente y al modo de hacer individual o colectivo, en circunstancias específicas¹¹.

Por otro lado, autores como Medina y Domínguez¹², Pérez-Gómez^{13,14} han resaltado la necesidad de articular teoría y práctica en la formación universitaria, vinculando al estudiante con escenarios reales de aprendizaje. En consonancia, Mezirow, citado por Pardo¹⁵, subraya la importancia de la reflexión crítica como medio para reconstruir creencias y valores a partir de la experiencia. Estas visiones coinciden en la urgencia de promover una educación universitaria que trascienda la transmisión de contenidos y se fundamente en procesos de aprendizaje transformacional, en los que la práctica extensionista constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias reflexivas, críticas y sociales.

La reflexividad es un asunto de la investigación cualitativa más que de la cuantitativa e implica la comprensión de la práctica, darle un sentido en la realidad cercana, analizando la forma como la subjetividad y la intersubjetividad influyen en las acciones que los sujetos desarrollan^{16,17,18}

En este sentido, el presente estudio se orienta a responder la pregunta: ¿Cómo se están desarrollando los procesos de innovación en territorio por parte de los extensionistas de RENER, particularmente en lo relacionado con la formación académica en extensión rural?, dado el carácter de profesores de esta área de los entrevistados y la triple función de las universidades.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cualitativo de corte hermenéutico-interpretativo,

- 5 Ministerio de Justicia y del Derecho, Sistemas Locales de Justicia
- 6 Garnica y Franco, "Gestión de la innovación" 5
- 7 Macchiarola, "Extensión crítica"
- 8 Ibarzabal y Tommasino, "Extensión crítica," 18
- 9 RELASER, "La extensión rural como parte."
- 10 Suin-Juriscal. *Ley 1876 de 2017*. Bogotá: Sistema Único de Información Normativa, 2017
- 11 Viltard, "Business Innovation," 25

- 12 Medina y Domínguez, "Análisis del pensamiento," 45
- 13 Pérez-Gómez, "La naturaleza del conocimiento práctico," 175
- 14 Pérez-Gómez, *El sentido del prácticum*, 50
- 15 Pardo, "La educación de adultos," 142
- 16 Bernal, *Metodología de la Investigación*.
- 17 Cubides y Guerrero, "Reflexividad en la investigación cualitativa," 130.
- 18 University of Minnesota Extension, "Reflexivity."

bajo la modalidad de estudio de caso con múltiples subunidades de análisis. La unidad principal estuvo conformada por profesores universitarios pertenecientes a la Red Nacional de Extensión Rural, quienes se desempeñan en distintos programas académicos relacionados con la extensión y el desarrollo rural, pudiendo ejercer la investigación, extensión y formación al mismo tiempo.

La muestra fue seleccionada de manera intencional, no probabilística, por conveniencia, considerando diez profesores, que cumplieran con seis criterios de inclusión: a) Ser integrante activo de Rener; b) Pertenecer a la red por un período mayor a 7 años seguidos; c) Desarrollar dentro de sus actividades procesos de investigación en o sobre extensión rural; d) Haber participado al menos en 3 de los 5 encuentros ENER; e) Haber participado con ponencias o como evaluador de ponencias al menos en 3 de los 5 Congresos Nacionales de extensión rural organizados por Rener y f) estar dispuesto a proporcionar voluntariamente la información solicitada mediante entrevista semiestructurada realizada de manera presencial o mediada por TIC.

La información se recolectó a través de entrevistas semiestructuradas realizadas en modalidad virtual. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 60 a 90 minutos, sumando un total de 12 horas de grabación y cerca de 100 páginas de transcripción textual. Las entrevistas fueron codificadas y anonimizadas para proteger la identidad de los participantes, quienes otorgaron consentimiento informado, para ello se manejó el código PROF cuya numeración fue del 1- 10.

El análisis se desarrolló mediante técnicas de análisis de contenido categorial. Se construyeron matrices que permitieron organizar la información en categorías y subcategorías emergentes, relacionadas con las rutas de innovación, la formación académica, los procesos de extensión y las

percepciones sobre la institucionalidad. La triangulación de datos se realizó entre investigadores, garantizando la validez interpretativa y la coherencia de los hallazgos.

Resultados

Los resultados obtenidos muestran que las rutas de innovación territorial asociadas a la formación académica en extensión rural se configuran en tres niveles interconectados: la transformación de las prácticas pedagógicas, la articulación de procesos indirectos de formación que trascienden el aula y el reconocimiento de las percepciones que se tienen sobre algunos conceptos base dentro de las instituciones académicas.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, los profesores entrevistados coinciden en que la enseñanza de la extensión rural ha pasado de un modelo netamente centrado en la transmisión de conocimientos técnicos hacia enfoques más constructivistas y crítico sociales. Los estudiantes han dejado de ser receptores pasivos de información a convertirse en actores activos del proceso de aprendizaje. Un profesor lo expresaba de la siguiente manera:

“Bueno con los estudiantes reconocer la importancia, que cuando ya estamos trabajando las materias en la parte social y económica empiecen a ver la importancia del desarrollo y la extensión rural desde otra óptica... vienen con una formación muy muy técnica, la materia se da más o menos de séptimo, octavo o noveno semestre y entonces cuando trabajamos hay una repercusión grande en el estudiante respecto a la importancia que se tiene el desarrollo rural y muchos describen en la autoevaluación que ellos sintieron por primera vez qué era eso, que a veces las prácticas académicas no contemplan la comunicación con los agricultores...” (PROF 10).

Así mismo, consideran que el ejercicio del profesional extensionista no puede que-

darse en dictar charlas, conferencias, hacer días de campo, debe ir más allá, abarcar temáticas propias de la gestión del proceso de extensión.

“Quedarse en lo de siempre no eso no, que hay que mirar y que hicieron un día de campo, eso no es, no es no, no, no, a mí me molesta cuando me cierran la investigación a una sola cosa, dictar charlas, conferencias, pero cómo se gestiona la extensión, cómo se planifica la extensión, cómo formar un profesional del sector agropecuario de extensionista desde pregrado al posgrado, de lo que nos hace falta en extensión, bastante hay, pero no hay recursos para eso” (PROF 4).

Este cambio metodológico exige la integración de la docencia con la investigación y la extensión, generando modelos formativos más integrales, lo que resalta en su discurso un profesor:

“Por ejemplo hemos tenido discusiones, porque... tenemos esa formación de separar las cosas, la formación, la extensión y la investigación, pero lo que nos damos cuenta con el compartir todo el tiempo con ellos, la comunidad, es que hay que estar pegaditos, investigadores y extensionistas, y hablar con ellos, los productores, para poder para poder salir adelante y formar bien a los estudiantes” (PROF 10).

En lugar de reservar la práctica rural para los últimos semestres, los profesores entrevistados buscan promover experiencias continuas de inmersión en escenarios rurales que permiten a los estudiantes desarrollar competencias sociales, técnicas y reflexivas de manera progresiva. Así lo señala uno de los entrevistados:

“Nosotros llegamos, digamos logramos implementar varios proyectos como ese que hicimos de inmersión

rural con los estudiantes y los estudiantes sacaron proyectos he hicieron tesis de las necesidades de los productores, eso fue un extraordinario, o sea, mirar ahí a los campesinos que acogieron a esos muchachos en sus casa haciéndole barra a las soluciones tecnológicas que ellos presentaban como si fueran sus hijos, sí, eso fue espectacular, debajo de un palo de mango, ellos representando con su vídeo la solución tecnológica y la mujer que estuvo ahí dándole de comer, eso fue muy significativo, mucho, las relaciones, las conexiones...todo” (PROF 3).

Los escenarios de aprendizaje se han diversificado. Además de las tradicionales prácticas académicas o prácticas de fin de formación profesional, se han implementado semilleros de investigación, proyectos de investigación y de extensión rural, tanto en el nivel de pregrado como posgrado, como lo dice el PROF 4.

“También aquí es muy válido y bien interesante el aporte digamos de los jóvenes nuestros estudiantes que han trabajado en el grupo de investigación y en el semillero como tesis como practicantes y luego ya como profesionales continuar con el grupo y ellos también tienen unas ideas espectaculares desde su visión y todo y son buenas las ideas” (PROF 4).

Las Entidades Prestadoras del Servicio de Extensión Rural (EPSEA) universitarias, también se han incorporado como escenarios de aprendizaje, dado que se considera que las fincas y las parcelas demostrativas ya no responden a todas las necesidades de formación de un extensionista rural actual. Al respecto el PROF 6 menciona:

“Pues entonces tenemos esa fortaleza, esa fortuna como universidad de poder tener estudiantes de especialización,

de maestría de doctorado que nos apoyen. Eso es una diferencia importante con respecto a lo que hace una EPSEA que no es universitaria... esto es algo que quiero resaltar y es que a veces es más fácil darle al extensionista el conocimiento técnico que darle actitudes, entonces buscamos mucho que quien llega tenga muy claro cómo es que hay que trabajar con comunidades rurales y que tenga una actitud muy favorable y una cercanía con los productores” (PROF 6).

La introducción de metodologías activas constituye otro elemento relevante. Entre ellas se destacan la elaboración de cartografías sociales, los recorridos pedagógicos, los diagnósticos participativos, y la creación de materiales lúdicos, que permiten vincular a los estudiantes con las problemáticas y potencialidades de los territorios. Al respecto un profesor dice:

“Bueno, yo creo que aquí cala mucho que nosotros desarrollamos nuestros procesos metodológicos como tú sabes, desde la lúdica, en nuestros proyectos, siempre tratamos de incorporar en la parte metodológica el desarrollo de nuestros materiales didácticos para la motivación. Yo pienso que eso ha sido una estrategia muy pertinente porque se parte precisamente de la cultura de la gente, de sus costumbres, de sus tradiciones y eso se plasma en los materiales y esos materiales son los que nos ayudan, son la herramienta de trabajo para la formación para la capacitación ... todo lo que implica es algo muy complejo de asimilarlo en los contextos de la vida cotidiana y más aún de un minifundista un microfundista” (PROF 4).

En paralelo, algunos programas académicos han diseñado cursos complementarios relacionados con la extensión rural para poder profundizar ciertas temáticas

y que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades que se demandan actualmente al extensionista. Entre estos cursos se encuentran, desarrollo comunitario, innovación social y comunitaria, agricultura familiar y campesina, metodologías participativas, economía agraria, gestión de la innovación agropecuaria, sociedades rurales, proyectos comunitarios rurales.

Adicionalmente, cuando el proceso innovativo requiere la transferencia tecnológica a productores los entrevistados recomiendan que se reconozcan las necesidades particulares de aprendizaje para dirigir esos programas de capacitación hacia las falencias existentes, permitiendo la co-construcción de los contenidos de los programas, así como lo expresa PROF 5.

“En esto de la extensión, es muy importante el sentir, y aunque no soy experto, me hace sentir que es muy importante eso de reconocer las necesidades para el aprendizaje en los productores. Lo que realmente nos hace más fuerte en los sistemas de innovación, es esa necesidad, la de aprendizajes en respuesta a unas necesidades, es la prioridad... la participación en la construcción del currículo acompañado con ellos y el aprender haciendo, es que aprender haciendo no es solamente el acto propio de hacer las cosas sino que también implica cómo poder canalizar tantos esfuerzos de aprendizajes previos que han recibido por experiencia, por otras capacitaciones, que se ponen a la luz” (PROF 5).

En este tipo de procesos los entrevistados señalan que utilizan en la formación de adultos sus capacidades pedagógicas, las cuales han sido desarrolladas durante el ejercicio de la docencia universitaria.

En relación con la institucionalidad, los resultados evidencian que existe una comprensión fragmentada de la extensión rural en algunas universidades y entidades. Va-

rios extensionistas señalaron que persiste la tendencia a confundirla con la extensión universitaria, o a subordinarla a las últimas fases de los proyectos de investigación. Esto genera procesos aislados y sin continuidad. Un participante señaló:

“La extensión rural a veces se confunde con la extensión universitaria. Yo siempre peleo por eso, les digo que eso no es, pero también a veces como que, yo no sé, se dice que la extensión es como un apéndice de la investigación, eso no puede ser así y entonces todo se hace lejano y se investiga y luego hay que hacer extensión” (PROF 10).

Los entrevistados coinciden en que el perfil del extensionista requiere transformarse. Más allá del dominio técnico-productivo, se necesita un profesional con competencias blandas, capacidad de comunicación dialógica y habilidades para la reflexión crítica sobre la práctica, como recalca el PROF 10:

“Cuando nosotros hacemos un trabajo con los compañeros y los estudiantes, ellos tienen que hacer unos ejercicios en diferentes partes y una de las cosas que primeramente tenemos que hacer es como limpiarnos todo lo que tenemos en la cabeza, todos los conocimientos para poder aceptar los de los demás; porque si yo me enrancho en lo que sé, es muy difícil poder pues de manera pertinente hacer extensión. Otra cosa que hacemos con ellos es la parte que creo también tiene muchos obstáculos y que hay que superar, que no es tan difícil y es la comunicación, es una cosa muy importante” (PROF 10).

Se recomienda incluir en la práctica de la extensión rural el uso de metodologías cualitativas y mixtas y no sólo cuantitativas, porque esto facilita la comprensión del contexto, la inclusión de los saberes previos y la cocreación.

Adicionalmente, se refieren al tipo de relación que debe establecerse en territorio clasificándola como personal.

“En el territorio una de las repercusiones más importantes es el mutuo respeto, eso quiere decir que es muy importante la imagen que cada uno como individuo proyecta en la comunidad, que la que la organización o institución que representa. Para mí las innovaciones se logran desde una relación personal más que institucional, desde una relación cercana con la comunidad” (PROF 1).

Conclusiones

Se pudo establecer que frente a la complejidad del SNIA en el nivel territorial local los profesores que hacen formación e investigación asociada a la extensión rural desde las universidades trazan unas rutas de innovación territoriales locales diferentes a las netamente agropecuarias, las cuales apenas están siendo exploradas y sistematizadas.

Su rol dentro de la ruta va más allá de la simple transmisión de conocimiento, se enfoca en el cambio social, incluyendo la co-construcción de conocimiento, la comunicación abierta y permanente, el respeto mutuo, haciendo visible el interés emancipador en la enseñanza y práctica de la extensión, por lo que puede hablarse de un proceso de extensión crítica, mencionado por Macchiarola¹⁹, Tommasino y Pérez²⁰ y Ibarzabal y Tommasino²¹, así como de un proceso de aprendizaje transformacional de adultos.

Con respecto al proceso enseñanza-aprendizaje los modelos significativos constructivistas y crítico sociales son los

19 Macchiarola, “Extensión crítica,” 10.

20 Tommasino Ferraro y Pérez Sánchez, “La investigación participativa,” 5.

21 Ibarzabal y Tommasino, “Extensión crítica,” 18.

más utilizados, facilitando la interacción entre múltiples actores, el diálogo de saberes, el diálogo intergeneracional, el desarrollo de habilidades y capacidades blandas, el aprendizaje mutuo, la interculturalidad, la flexibilidad comunicativa, y procesos socioformativos, como lo recomiendan Cereceda y González²², Martínez-Iñiguez et al.²³ y Ortiz²⁴.

Por brindar una gran variedad de elementos esenciales para la adquisición de conocimientos en general, el escenario enseñanza-aprendizaje utilizado por los profesores de Rener tiene un alto nivel de significatividad conforme señala Halanoca²⁵, aunque la sola práctica en contextos complejos como el rural no garantiza el aprendizaje crítico, siendo elementos importantes la autorreflexión y el contraste permanente entre los conceptos y teorías involucrados, como señala Mezirow, citado por Pardo²⁶. La reconstrucción del conocimiento se da entonces en la interacción personal entre los actores y los complejos sistemas agropecuarios, en lo que Pérez-Gómez²⁷ y Pérez-Gómez²⁸ designan como autorreflexión crítica sobre la propia práctica.

Puede afirmarse que los integrantes de la Rener entrevistados estructuran implícitamente rutas de innovación territorial asociadas a la formación académica en extensión rural que buscan el aprendizaje activo del estudiante a partir de escenarios complejos, multiactorales, multidimensionales, interculturales e intergeneracionales que dan lugar a cambios sociales.

22 Cereceda y González, "Aprendizaje activo," 147.

23 Martínez-Iñiguez, Tobón y Soto-Curiel, "Ejes claves," 60.

24 Ortiz, "El constructivismo," 100.

25 Halanoca, "Aprendizaje Significativo," 1720.

26 Pardo, "La educación de adultos," 142.

27 Pérez-Gómez, "La naturaleza del conocimiento práctico," 175.

28 Pérez-Gómez, *El sentido del prácticum*, 50.

Referencias

- Bernal, C. A. *Metodología de la investigación*. Bogotá: Pearson Educación, 2001.
- Cereceda, C., y D. González. "Aprendizaje activo como modelo de enseñanza en ciencias de la salud." *Revista de la Sociedad Española del Dolor* 30, no. 2 (2023): 146–147. <https://dx.doi.org/10.20986/resed.2022.4020/2022>.
- Cubides, H., y P. Guerrero. "Reflexividad en la investigación cualitativa: narrar, visualizar y dialogar." *Nómaditas*, no. 29 (2008): 128–141. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502008000200010&lng=en&tlang=es.
- Cuesta-Benjumea, Carmen. "La reflexividad un asunto crítico en la investigación cualitativa." *Enfermería Clínica* 21, no. 3 (2011): 163–167. <http://dps.ua.es/es/documentos/pdf/2011/la-reflexividad.pdf>.
- Garnica, E., y J. Franco. "Gestión de la innovación en las instituciones de educación superior." *SIGNOS - Investigación en Sistemas de Gestión* 13, no. 1 (2021): 1–14. <https://doi.org/10.15332/24631140.6338>.
- Halanoca, D. "Aprendizaje Significativo en la educación superior." *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 8, no. 34 (2024): 1714–1726. <https://doi.org/10.33996/revista-horizontes.v8i34.828>.
- Ibarzabal, E., y H. Tommasino. "Extensión crítica: caminos para territorializar la universidad latinoamericana. La emergencia de los programas integrales territoriales." *Masquedós - Revista de Extensión Universitaria* 9, no. 11 (2024): 17. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n11.333>.
- Macchiarola, V. "Extensión crítica: Aproximaciones epistemológicas a una práctica universitaria alternativa." *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación* 7, no. 1 (2022): 1–14. <https://doi.org/10.48162/rev.36.049>.

- Martínez-Iñiguez, J., S. Tobón, y J. So-to-Curiel. “Ejes claves del modelo educativo socioformativo.” *Formación Universitaria* 14, no. 1 (2021): 53–66. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100053>.
- Medina, A., y M^a. C. Domínguez. “Análisis del pensamiento del profesorado de Ciencias Sociales.” En *Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional*, editado por A. Estebaranz y V. Sánchez. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad, 1992.
- Ministerio de Justicia y del Derecho. *Sistemas Locales de Justicia. Proyecto justicia local para la paz*. Bogotá: MinJusticia, s.f. <https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/sistemas-locales-justicia/Documents/Cartillas/F%29%20MODULO%20RUTAS.pdf>.
- Ortiz, F. “El constructivismo como teoría y método de enseñanza.” *Sophía, Colección de Filosofía de la Educación* 19 (2015): 93–110. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>.
- Pardo, F. “La educación de adultos: un acercamiento desde el aprendizaje transformacional.” *Conrado* 17, no. 78 (2021): 140–144. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100140&lng=es&tlng=es.
- Pérez-Gómez, Á. “La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes.” *Infancia y Aprendizaje* 33, no. 2 (2010): 171–177. <https://doi.org/10.1174/021037010791114652>.
- Pérez-Gómez, Á. *El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría*. En *Aprender a enseñar en la práctica*. Barcelona: Graó, 2012.
- Red Latinoamericana para Servicios de Extensión Rural (RELASER). “La extensión rural como parte de un sistema de innovación. Nota de política.” RELASER, 2011. <https://relaser.org/index.php/component/phocadownload/category/11-notas-de-politica-espanol?download=4:nota-de-politica-extension-rural-como-parte-de-un-sistema-de-innovacion>.
- Tommasino Ferraro, H., y M. Pérez Sánchez. “La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica.” *Revista de Filosofía y Educación* 7, no. 1 (2022).
- University of Minnesota Extension. “Reflexivity: What is it, and why is it important in your community?” *Community News and Insights*, 2021. <https://extension.umn.edu/community-news-and-insights/reflexivity-what-it-and-why-it-important-your-community#:~:text=El%20Diccionario%20Cambridge%20proporciona%20la,o%20piensa%20en%20una%20situaci%C3%B3>.
- Viltard, L. A. “Business Innovation: Las rutas de la innovación.” *Carácter. Revista Científica de la Universidad del Pacífico* 4, no. 1 (2016): 20–51. <https://doi.org/10.35936/up.v4i1.53>

FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA BASADA EN POLYA

STRENGTHENING PROBLEM-SOLVING COMPETENCE: A POLYA-BASED THEORETICAL APPROACH

**Doris Coromoto Pernía Barragán¹, Letsy Mineyi Carvajal Cuellar²
y Kennys Horta Soto³**

Recepción: 07/08/2024 / Evaluación: 22/10/2024 / Aceptación: 11/11/2024

Resumen

Este artículo de investigación, de naturaleza teórica, presenta y desarrolla elementos metodológicos esenciales para potenciar la competencia matemática de resolución de problemas. El estudio se centra particularmente en la vigencia y aplicación de la teoría de George Pólya, detallando sus cuatro heurísticas fundamentales para abordar cualquier problema: comprensión del problema, concepción de un plan, eje-

cución del plan y visión retrospectiva. La investigación está orientada a ofrecer herramientas conceptuales y didácticas que optimicen el desarrollo de los procesos de aprendizaje vinculados con la resolución de problemas. Estos procesos emergen tanto de la práctica social como de la matemática escolar, facilitando en el estudiante el desarrollo de habilidades y capacidades cruciales para la enculturación matemática. El objetivo principal de este estudio es generar referentes teóricos sólidos que permitan, por un lado, fortalecer el aprendizaje de la competencia de resolución de problemas en los estudiantes, y por otro, contribuir al enriquecimiento de los marcos teóricos existentes que sustentan la enseñanza de la matemática.

Palabras clave: aprendizaje de la competencia matemática, competencia matemática resolución de problemas.

Abstract

This theoretical research article presents and develops essential methodological elements for enhancing mathematical problem-solving competence. The study focuses particularly on the validity and application of George Pólya's theory, detailing its four fundamental heuristics for addressing any problem: understanding the problem, conceiving a plan, executing the plan, and looking back. The research aims

- 1 Doris Coromoto Pernía Barragán. Dra. en Innovaciones Educativas. Profesora de la Universidad de Los Andes, categoría Titular. Investigadora PEI. ULA. Correo: dorispernia@ula.ve; pernia.doris668@gmail.com Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6460-624X>.
- 2 Letsy Carvajal Cuellar. MSc. en Ciencias de la Educación Énfasis en Enseñanza y Aprendizaje de la Matemática. Universidad de la Amazonia. Docente de la Institución Educativa Albania - Caquetá. Correo: letsymc-17@hotmail.es Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4061-8838>.
- 3 Kennys Horta Soto. MSc. en Ciencias de la Educación Énfasis en Enseñanza y Aprendizaje de la Matemática. Universidad de la Amazonia. Docente de la Institución Educativa Don Quijote - Caquetá. Correo: soto_189@hotmail.com. Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1454-3718>.

to offer conceptual and didactic tools that optimize the development of learning processes linked to problem-solving. These processes emerge from both social practice and school mathematics, facilitating the development of crucial skills and abilities for mathematical enculturation in students. The main objective of this study is to generate solid theoretical references that allow, on the one hand, to strengthen the learning of problem-solving competence in students, and on the other, to contribute to the enrichment of existing theoretical frameworks that support mathematics teaching.

Keywords: learning mathematical competence, mathematical competence problem solving.

Introducción

El presente artículo de investigación tiene como objeto de estudio la Competencia Matemática de Resolución de Problemas (CMRP), centrándose en el aprendizaje y fortalecimiento de esta habilidad en el ámbito escolar. Específicamente, el estudio se apoya en el marco de las heurísticas de George Pólya para ofrecer elementos teóricos y metodológicos que permitan a los estudiantes abordar la CMRP de manera didáctica y contextualizada. Nuestra contribución principal es doble: aportar herramientas prácticas para la formación de los estudiantes y enriquecer la discusión metodológica para el desarrollo de esta competencia.

La competencia matemática es un tópico de profunda relevancia curricular en Colombia. De hecho, según García, Coronado y Giraldo (2017), constituye un “discurso curricular oficial colombiano desde 2006”. Su estudio se ha intensificado debido a su papel central como organizador curricular bajo el enfoque por competencias (García et al⁴. 2015). En este contexto, la CMRP se

ha posicionado como un desafío clave en el sistema educativo Solar⁵ (2009). Por lo tanto, y en aras de contribuir a este campo de estudio, el presente artículo está dirigido a profesores e investigadores en educación matemática dedicados al desarrollo de las competencias en el aula.

A pesar de su inclusión curricular, el desarrollo de la CMRP en los estudiantes colombianos muestra deficiencias significativas. Los resultados de pruebas internacionales, como PISA, consistentemente ubican a los estudiantes en el nivel de desempeño más bajo, evidenciando su incapacidad para identificar y aplicar procedimientos rutinarios en la resolución de problemas cotidianos. Esta lógica se replica en las pruebas nacionales (Saber 3°, 5° y 9°), donde los estudiantes se sitúan en niveles mínimos e insuficientes, señalando una clara necesidad de mejora en la didáctica y el aprendizaje de la CMRP.

Estas dificultades están asociadas a factores como la falta de comprensión y análisis de las situaciones y, crucialmente, el desuso de las heurísticas de Pólya. Tal como señala el propio autor (Pólya⁶, 1989), el interés y la voluntad son indispensables para la solución, pues la falta de deseo de persistencia afecta la capacidad del estudiante para llegar a una respuesta acertada. En línea con esta perspectiva, entendemos la competencia matemática (García et al⁷. 2013) como “un proceso de

4 García, Bernardo, Coronado, Arnulfo, y Giraldo, Albeiro (2015). *Orientaciones didácticas para el desarrollo de competencias matemáticas*. Florencia: Universidad de la Amazonia.

5 Solar, Horacio (2009). Competencias de modelización y argumentación en interpretación de gráficas funcionales: propuesta de un modelo de competencia aplicado a un estudio de caso. (Tesis Doctoral inédita). Bellaterra, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

6 Pólya, George (1989). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.

7 García, Bernardo, Coronado, Arnulfo, Montealegre, Leonardo, Giraldo, Albeiro, Tovar, Adriana, Morales, Samuel, y Cortes, Dawson (2013). *Competencias matemáticas: un estudio exploratorio en la educación básica y media*. Florencia: Universidad de la Amazonia.

participación donde los estudiantes movilizan aspectos del desarrollo humano como el cognitivo, afectivo y de tendencia de acción” (D’Amore, Díaz Godino & Fandiño⁸, 2008), elementos que se ven obstaculizados por estas dificultades.

De acuerdo con el diagnóstico de las dificultades, el objetivo central de este estudio es: Generar elementos teóricos y metodológicos que permitan fortalecer el aprendizaje de la competencia matemática de resolución de problemas en los estudiantes.

Con el desarrollo de esta investigación, se busca realizar una contribución teórica y metodológica sustancial al campo de la educación matemática, apoyando la movilización de la competencia matemática de los estudiantes tanto a corto como a largo plazo, y fortaleciendo sus aspectos cognitivos, afectivos y de persistencia en la solución de problemas.

Antecedentes

La estructura de los antecedentes se basó en una revisión exhaustiva de estudios recientes vinculados directamente con el objeto de la presente investigación, lo cual resulta fundamental para contextualizar y comprender el estado del arte.

En el ámbito internacional, Fernández, M⁹ (2020) presentó una tesis doctoral sobre la influencia de las matemáticas recreativas en la enseñanza y el aprendizaje en el Baix Llobregat y el Garraf-Catalunya. El estudio se propuso obtener información sobre las causas de la baja producción académica en matemáticas, buscando desarrollar una didáctica que optimice el rendimiento en entornos de complejidad escolar. Empleando

una metodología naturalista y cualitativa de corte fenomenológico-etnográfico, el estudio utilizó encuestas, videos y análisis de trabajos. Como aportación relevante para la Educación Matemática, se concluyó que el rendimiento académico de los estudiantes mejora significativamente con la participación en pruebas de matemáticas recreativas, siempre que se promuevan actitudes y aptitudes específicas para ello.

En el mismo contexto español, Duque de Blas¹⁰ (2021) reveló en su tesis doctoral la investigación: *El desarrollo del pensamiento matemático en la adolescencia: el funcionamiento ejecutivo en la resolución de problemas aritméticos verbales*. El objetivo central fue profundizar en el estudio de los procesos cognitivos y metacognitivos que subyacen a la resolución de problemas aritméticos verbales, considerada una competencia curricular básica desde la educación primaria. La investigación se estructuró en tres estudios orientados a contrastar diversas hipótesis sobre la eficacia de la resolución en función del número de operaciones, la consistencia superficial, y la relación con habilidades cognitivas y problemas de reflexión. La conclusión del investigador subraya que los problemas aritméticos verbales poseen un potencial suficiente para explicar el rendimiento académico de los alumnos en diversas áreas de conocimiento.

Por su parte, Villalonga¹¹ (2017) pre-

8 D’amore, Bruno, Godino, Juan, y Fandiño, Martha. (2008). *Competencias y matemáticas*. Bogotá: Magisterio.

9 Fernández, Mariano (2021). Influencia de las matemáticas recreativas en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas de la ESO en el Baix Llobregat y el Garraf-Catalunya. Universidad de Lleida. España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=318074>.

10 Duque de Blas, Gonzalo (2021) El desarrollo del pensamiento matemático en la adolescencia: el funcionamiento ejecutivo en la resolución de problemas aritméticos verbales. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=308877>.

11 Villalonga, Juana (2017). *La competencia matemática. Caracterización de actividades de aprendizaje y de evaluación en la resolución de problemas en la enseñanza obligatoria*. (tesis Doctoral en educación). Bellaterra, España: Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/457718>.

sentó una investigación cualitativa bajo la metodología de investigación-acción titulada: *La competencia matemática. Caracterización de actividades de aprendizaje y evaluación en la resolución de problemas en la enseñanza obligatoria*. El estudio se centró en caracterizar la competencia en resolución de problemas en la enseñanza obligatoria y elaborar una pauta de indicadores de la misma. Mediante el análisis de documentación y rúbricas de desempeño, se elaboró e implementó un conjunto de instrumentos didácticos. Las evidencias recopiladas informaron del impacto positivo que dichos instrumentos —como actividades de aula— pueden desempeñar en la adquisición de dicha competencia, al igual que en la identificación de factores influyentes en su gestión e implementación.

En el contexto colombiano, Pino, M¹² (2021) desarrolló un estudio sobre la resolución de problemas a través del juego desde la visión teórica de la didáctica matemática. Su objetivo fue proponer un constructo teórico basado en los planteamientos emergentes de la didáctica, mediante el juego como estrategia que involucre las emociones y el pensamiento creativo del niño. El método de investigación se apoyó en el paradigma cualitativo de corte etnográfico, aplicando la entrevista en profundidad a docentes. Los resultados destacaron que el juego funge como una oportunidad para la formación de la capacidad creativa desde el fomento de la imaginación y la intuición. El estudio concluyó que una propuesta didáctica que establezca los aspectos emotivos y afectivos como componentes principales logra aumentar la capacidad creativa y favorecer la participación efectiva en la resolución de problemas abiertos y contextualizados.

Finalmente, la investigación de Pacheco y Pacheco¹³ (2021) abordó la resolución de problemas y su relación con el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de secundaria. Su objetivo fue determinar la relación entre ambos constructos en estudiantes de noveno grado. El estudio se sustentó en el enfoque epistemológico empírico-inductivo (cuantitativo), regido por el paradigma positivista. Los resultados obtenidos evidenciaron que los estudiantes y docentes de la institución educativa están alineados con los procedimientos y principios requeridos para el buen desarrollo de la resolución de problemas, conforme a la normatividad y los estándares de competencia vigentes. La conclusión central de este proceso de investigación es que la resolución de problemas potencializa las capacidades operativas y las habilidades cognoscitivas, fortaleciendo de manera decisiva la aprehensión de las competencias matemáticas.

De acuerdo con la revisión documental realizada, se evidencia que se han adelantado numerosos y valiosos trabajos relacionados con el desarrollo de la competencia matemática de resolución de problemas. Estas investigaciones, tanto en el ámbito teórico como didáctico, enfatizan en la influencia del contexto, la emoción y la gestión cognitiva, proporcionando constructos y estrategias esenciales que pueden ser directamente empleados para enriquecer el proceso de aprendizaje de las matemáticas.

Fundamentación teórica

El marco teórico que sustenta la presente investigación se articula en torno a la Competencia Matemática de Resolución

12 Pino, Marggy (2021). *Resolución de problemas a través del juego desde la visión teórica de la didáctica matemática en la educación básica*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. <https://espacioidigital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/309>.

13 Pacheco, Estefanía y Pacheco, Wendy (2021). *Resolución de problemas y su relación con el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de secundaria*. Universidad de la Costa. Colombia. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/7988>.

de Problemas (CMRP). Si bien la revisión de la literatura evidencia una preocupación histórica y constante por las competencias y sus métodos de enseñanza, este estudio centra sus bases en dos categorías de análisis cruciales e interrelacionadas: 1) El aprendizaje de la competencia matemática y 2) La competencia matemática de resolución de problemas (CMRP). Estas categorías proveen el contexto conceptual y didáctico necesario para abordar el problema de la formación. Específicamente, la investigación se sostiene en la sólida teoría de George Pólya sobre la resolución de problemas. La elección de Pólya se justifica por la vigencia y la universalidad de su modelo heurístico, el cual ofrece una estructura metodológica clara y reproducible (comprensión, planificación, ejecución y retrospectiva) indispensable para fortalecer el proceso de aprendizaje de la CMRP en el ámbito escolar.

Competencia

Al realizar un recorrido bibliográfico, García, B., Coronado, A., Montealegre, L., Giraldo, A., Tovar, A., Morales, S., y Cortes, D.¹⁴ (2012) comentan que la raíz etimológica de la palabra *competencia* es *ikano*, un derivado de *iknoumai* que significa “llegar”. En la antigua Grecia, el término equivalente *ikanótis* se traducía como la ‘cualidad de ser *ikano*’, es decir, capaz o con la habilidad de conseguir algo (destreza). Este vocablo también se encuentra en latín en la forma de *competens*, que significa ‘el ser capaz’, y en la forma de *competentia*, entendida como “capacidad y permiso”.

El término competencia es conceptualmente complejo y polisémico. De he-

cho, García, et al.¹⁵ (2012), junto a García, Acevedo y Jurado¹⁶ (2003), señalan que su significado se inscribe en dos grandes dimensiones que determinan visiones políticas distintas sobre la educación. La primera dimensión asocia la competencia con la eficacia y las demandas del mercado, donde cobra relevancia el *saber-hacer* orientado a responder a las tendencias de la economía mundial, la globalización y los modelos neoliberales. La segunda dimensión, por contraste, asocia la competencia con la formación integral de sujetos críticos, instalando el *saber-hacer* en los contextos socioculturales concretos y locales, y enfatizando el sentido ético y humanístico en el uso y el impacto del conocimiento para el mejoramiento de las condiciones de vida.

La incursión del concepto de competencia en el contexto educativo presenta diversas hipótesis. Algunos educadores señalan que su aparición se da primero en la lengua materna, con las competencias comunicativas. Posteriormente, fue considerada — para el caso de las competencias matemáticas— como una de las ocho competencias claves para el aprendizaje permanente de todo ciudadano, según la propuesta de recomendación del Parlamento y el Consejo de la Unión Europea a sus Estados miembros (Rico y Lupiáñez, 2008¹⁷, p.164). El momento de expansión del concepto a otros campos y, en particular, a la educación, se da como política nacional a partir de las re-

14 García, Bernardo, Coronado, Arnulfo, Montealegre, Leonardo, Giraldo, Albeiro, Tovar, Adriana, Morales, Samuel, y Cortes, Dawson (2012). *Competencias matemáticas: un estudio exploratorio en la educación básica y media*. Florencia: Universidad de la Amazonia.

15 García, Bernardo, Coronado, Arnulfo, Montealegre, Leonardo, Giraldo, Albeiro, Tovar, Adriana, Morales, Samuel, y Cortes, Dawson (2012). *Ibidem*

16 García, Gloria, Acevedo, Myriam y Jurado, Fabio (2003). La dimensión socio-cultural en el criterio de competencia: el caso de matemáticas. *Colección cuadernos del seminario en educación No. 5*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 23p

17 Rico, Luis, y Lupiáñez, José (2008). *Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular*. Madrid: Alianza.

comendaciones de organismos internacionales que actúan según la lógica de responder a un modelo de desarrollo económico basado en la globalización.

En el marco de acuerdos internacionales como la *Declaración mundial sobre la educación para todos* (UNESCO, 1992) o *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL/UNESCO, 1992), la educación se comprende como parte de las políticas sociales que deben adoptar los distintos países para alinearse con los cambios impuestos por el desarrollo económico. Entre estas políticas, resultó de fundamental trascendencia la construcción de sistemas de evaluación de la calidad de la educación o pruebas externas. Este mecanismo, acordado para Iberoamérica en la cumbre de presidentes en Bariloche, Argentina, en 1995, tuvo como efecto institucional el establecimiento de pruebas masivas de evaluación por competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y educación para la ciudadanía. Es así como el concepto de competencia llega al campo de la educación en la década de los noventa y se instala definitivamente en él gracias al establecimiento de políticas de evaluación masiva, lo cual ha generado un amplio debate y una proliferación de usos y significados del término (García, et al.¹⁸, 2012).

Competencia matemática

En Colombia, el concepto de competencia matemática tiene sus orígenes curriculares en los Lineamientos Curriculares de Matemáticas (ME¹⁹, 1998), al considerar

los procesos generales (razonamiento, resolución y planteamiento de problemas, comunicación, modelación, y ejercitación y comparación de procedimientos) como uno de los tres aspectos que estructuran el currículo. Posteriormente, en el año 2006, con la publicación de los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas, se introduce la expresión “ser matemáticamente competente”. Esta expresión admite que el aprendizaje de las matemáticas no es únicamente una cuestión cognitiva, sino que involucra factores de orden afectivo y social, vinculados con contextos de aprendizaje particulares. Esto le permite al estudiante desempeñarse de manera activa y crítica en la vida social y política, e interpretar la información necesaria para la toma de decisiones que transformen la sociedad (MEN²⁰, 2006). Esta noción está directamente relacionada con el desarrollo de los procesos generales planteados años atrás en los lineamientos curriculares.

Esta visión curricular traza el reto de pasar de una organización del currículo por contenidos a un enfoque por competencias, es decir, plantea el desafío de “pasar de una lógica de contenidos a una lógica de la acción orientada por los procesos matemáticos, que están en la base de las competencias” (García, Coronado, y Giraldo, 2015²¹, p. 44). Para el desarrollo de la competencia matemática en el aula se requiere de un proceso de formación tanto del profesor como del estudiante; ambos deben apropiarse del lenguaje que se emana y de los procesos de aprendizaje que surgen a partir de las interacciones con el contexto, lo cual les permite afrontar retos actuales como la compleji-

18 García, Bernardo, Coronado, Arnulfo, Montealegre, Leonardo, Giraldo, Albeiro, Tovar, Adriana, Morales, Samuel, y Cortes, Dawson (2012). *Op.Citado*.

19 Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares en matemáticas. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Magisterio. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975_matematicas.pdf

20 Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en matemáticas*. Bogotá. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

21 García, Bernardo, Coronado, Arnulfo, y Giraldo, Albeiro (2015). *Op.Citado*.

dad de la vida y del trabajo, el tratamiento de conflictos y el manejo de la incertidumbre (MEN²², 1998).

Apropiarse de un lenguaje indica conocer la postura con la que se aborda el concepto. Por lo tanto, para esta investigación, la competencia matemática asume una postura que toma distancia de la visión eficientista y se aborda desde un enfoque sociocultural que implica trascender el *saber – hacer en contexto*, comprendiendo el saber, el *saber – hacer* y el *saber ser*. Compartimos la visión de D'Amore, Díaz Godino y Fandiño²³ (2008), quienes señalan que la competencia matemática es un concepto complejo, dinámico y polisémico que se compone de tres aspectos: el cognitivo (conocimiento de la disciplina), el afectivo (disposición, voluntad, deseo de responder a una determinada solicitud) y la tendencia de acción (persistencia, continuidad, dedicación). Partiendo de lo señalado, en esta investigación asumimos la competencia matemática desde García, et al.²⁴ (2015) y el grupo de investigación en didáctica de las matemáticas de la Universidad de la Amazonia, quienes la conceptualizan como:

Proceso de participación en el que los estudiantes movilizan aspectos de su desarrollo humano (cognitivos, afectivos y de tendencia de acción), con el propósito de intervenir en los diferentes entornos en los que realizan sus proyectos de vida y se requiera de procesos matemáticos y no matemáticos (p.109).

Esta participación en el aula, como comunidad de aprendizaje matemático, permite al estudiante resignificar el aprendizaje mediante su discurso, compartir y

desarrollar el significado de los objetos matemáticos estudiados, con la finalidad de desarrollar las CM asumidas y los procesos específicos de cada una de ellas. Para Solar²⁵ (2009), uno de los componentes esenciales de cada competencia son los procesos matemáticos; estos procesos son indispensables en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, pues contribuyen al desarrollo y evolución cognitiva del estudiante. En ese desarrollo, se reconoce el carácter funcional de las competencias matemáticas en la medida en que la relación entre conocimiento y competencia permite la reciprocidad del aprendizaje, donde se aprende resolviendo tareas del contexto, es decir, se hace pragmática de uso.

Competencia Matemática de Resolución de Problemas (CMRP)

La resolución de problemas, a diferencia de los demás procesos matemáticos, puede contemplarse como el eje articulador del currículo de matemáticas, alrededor del cual giran los demás procesos. Como menciona el MEN²⁶ (1998), el quehacer matemático cobra sentido mediante las situaciones problema, en la medida que estas sean contextualizadas y, por ende, más significativas para el estudiante.

La competencia matemática plantear y resolver problemas se desarrolla en el estudiante cuando moviliza procesos cognitivos que lo conllevan a analizar, plantear y resolver problemas contextualizados. Según Polya²⁷ (1989), un estudiante cuando resuelve problemas desarrolla habilidades y capacidades que le permiten actuar y enfrentar cualquier problema matemático, de esta manera propone un método con cuatro elementos para resolver cualquier tipo de problemas: comprensión del problema,

22 Ministerio de Educación Nacional (1998). *Op. Citato*.

23 D'Amore, Bruno, Godino, Juan, y Fandiño, Martha. (2008). *Op. Citato*.

24 García, Bernardo, Coronado, Arnulfo, y Giraldo, Albeiro (2015). *Op. Citato*.

25 Solar, Horacio (2009). *Op. Citato*.

26 Ministerio de Educación Nacional (1998). *Op. Citato*.

27 Polya, George (1989). *Op. Citato*.

concepción de un plan, ejecución de un plan y realizar la visión retrospectiva.

Según García, et al.²⁸ (2013), “el estudiante debe comprender el problema y para ello debe leer, examinar el texto y entender la información dada para determinar en el problema: la incógnita, los datos y la condición” (p.216). Cuando lo comprende, propone alternativas de solución, buscando relacionar y hallar conexión entre los datos del problema y la incógnita, para lo cual elabora un plan o estrategia de solución. Luego, ejecuta su plan, verifica sus operaciones, pasos y resultados. En caso de no encontrar la solución adecuada, replantea su plan o estrategia, y no se limita solo a cálculos u operaciones, sino que busca hallar una respuesta acertada. Finalmente, el estudiante revisa y verifica los resultados. De ser los esperados, puede analizar otros caminos para hallar la respuesta, o de lo contrario, debe encontrar el error para hacer las correcciones y determinar la posibilidad de utilizar nuevas estrategias hasta que halle la respuesta adecuada y demuestre si responde a las necesidades del problema original (García, et al.²⁹, 2013).

Otros autores como Rico y Lupiáñez³⁰ (2008) plantean una serie de recursos indispensables para la resolución de problemas tales como: el dibujo (que refleja los elementos del problema y sus relaciones), la descomposición (técnica para resolver problemas complejos) y el tanteo (seleccionar y probar métodos distintos). Asimismo, sugieren leer el problema nuevamente, reflexionar sobre los datos, las condiciones y la pregunta, redactar la respuesta, y hacer

uso de la comprobación para averiguar si hay otras formas de solucionarlo.

Cuando los estudiantes resuelven problemas por medio de las heurísticas que propone Polya, despiertan interés y curiosidad por las situaciones que generan aprendizajes significativos. Esto se logra a través de actuaciones y del desarrollo de tareas contextualizadas, de manera que expresen sus expectativas de aprendizaje y el uso reconocible y deseado del conocimiento matemático. Como señala Villalonga³¹ (2017), esto reviste gran importancia en la labor de los docentes. De este modo, la adquisición de la competencia matemática se consigue en la medida en que los conocimientos, habilidades y actitudes matemáticas se aplican de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, procedentes de otros campos del conocimiento y de la vida cotidiana. Esto aumenta la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, favoreciendo la participación efectiva en la vida social (Villalonga³², 2017).

Por otra parte, Polya³³ (1989) expresa que un profesor de matemáticas tiene una gran oportunidad si dedica su tiempo a educar a los estudiantes en operaciones rutinarias, lo cual acabará con su interés y frenará su desarrollo intelectual. Pero si, por el contrario, pone a prueba la curiosidad de sus estudiantes proponiéndoles problemas adecuados a sus conocimientos y les ayuda a resolverlos por medio de preguntas estimulantes, podrá despertarles el gusto por el pensamiento independiente y proporcionarles ciertos recursos para ello. Sin embargo, Polya también manifiesta que un problema de matemáticas puede ser tanto o más divertido que un crucigrama, o que un vigoroso trabajo intelectual puede ser un ejercicio tan agradable como un ágil juego de tenis. Habiendo gustado del placer de las

28 García, Bernardo, Coronado, Arnulfo, Montealegre, Leonardo, Giraldo, Albeiro, Tovar, Adriana, Morales, Samuel, y Cortes, Dawson (2013). *Op Citato*.

29 García, Bernardo, Coronado, Arnulfo, Montealegre, Leonardo, Giraldo, Albeiro, Tovar, Adriana, Morales, Samuel, y Cortes, Dawson (2013). *Ibidem*.

30 Rico, Luis, y Lupiáñez, José (2008). *Op Citato*.

31 Villalonga, Juana (2017). *Op Citato*.

32 Villalonga, Juana (2017). *Ibidem*

33 Pólya, George (1989). *Op Citato*.

matemáticas, ya no las olvidará fácilmente, presentándose entonces buena oportunidad para que las matemáticas adquieran un sentido para él.

Teoría de Pólya: El Método Heurístico para la Resolución de Problemas

Breyer³⁴ (2007) define el método de George Pólya como un método heurístico enfocado directamente a la solución de problemas lógico-matemáticos. Su objetivo principal es formar una secuencia lógica del pensamiento que permita dividir el problema matemático en cuatro fases o subproblemas secuenciales, cuya resolución progresiva conduce a la solución final.

Según Pólya³⁵ (1989), un problema es cualquier situación, prevista o espontánea, que produce un cierto grado de incertidumbre y, al mismo tiempo, genera una conducta tendente a la búsqueda de la solución. Al tratar de encontrar esta solución, es natural y necesario cambiar repetidamente el punto de vista o el modo de considerar el problema. Nuestra concepción inicial es, con frecuencia, incompleta; esta visión evoluciona a medida que se avanza y cambia nuevamente cuando la solución está próxima.

Para lograr resolver un problema, Pólya³⁶ (1989) propone cuatro heurísticas fundamentales: Primero, comprender el problema, es decir, ver claramente lo que se pide. Segundo, concebir un plan, lo cual implica captar las relaciones entre los diversos elementos, ligando la incógnita con los datos a fin de encontrar la idea de la solución. Tercero, ejecutar el plan. Y cuarto, realizar la visión retrospectiva, que consiste en volver atrás una vez encontrada la solución, revisarla y alimentarla.

Cada una de estas fases es crucial. Aunque puede ocurrir que un estudiante, por casualidad, obtenga una “idea radiante” y

salte el trabajo preparatorio, si se descuida cualquiera de las heurísticas, el resultado puede ser incorrecto. Es vital evitar errores que surgen de no haber comprendido el problema o no haber trazado un plan previo; la comprobación de cada paso al llevar a cabo el plan permite mitigar estos fallos. De igual manera, los mejores resultados pueden perderse si el estudiante omite la reevaluación o la reconsideración de la solución obtenida.

1. Comprensión del Problema

La primera fase, la comprensión del problema, es fundamental. Para Pólya^{37,37} (1989), es inútil contestar una pregunta que no se comprende o trabajar para un fin que no se desea. Aunque tales errores son frecuentes, el maestro debe evitar que se produzcan en el aula. El estudiante no solo debe comprender el problema, sino también desear resolverlo. Esto implica una adecuada selección del problema (ni muy difícil ni muy fácil) y una dedicación de tiempo para exponerlo de un modo natural e interesante.

La comprensión comienza por inferir el enunciado verbal. El docente puede comprobar la comprensión pidiéndole al estudiante que repita el enunciado sin titubeos y que separe las principales partes del problema: la incógnita, los datos y la condición. Las preguntas esenciales del maestro en esta fase son: ¿Cuál es la incógnita?; ¿cuáles son los datos?; ¿cuál es la condición?

2. Concepción de un Plan

La segunda fase es la concepción de un plan. Tener un plan significa saber, al menos, qué cálculos, razonamientos o construcciones se habrán de efectuar para determinar la incógnita. El camino desde la comprensión del problema hasta la concepción del plan puede ser largo y dificultoso, siendo este paso, de hecho, lo fundamental en la solución. La idea del plan puede to-

34 Breyer, Gastón (2007). *Op Citato*.

35 Pólya, George (1989). *Ibidem*.

36 Pólya, George (1989). *Op. Citato*.

37 Pólya, George (1989). *Ibidem*.

mar forma gradualmente o surgir de pronto como una “idea brillante” después de ensayos aparentemente infructuosos.

Lo mejor que puede hacer el docente por su estudiante es conducirlo a esa idea brillante ayudándole, pero sin imponerse. Las preguntas y sugerencias deben tener por objeto provocar tales ideas. Para comprender lo que piensa el estudiante, el docente debe recurrir a su propia experiencia en la resolución de problemas. Es a partir de esta empatía que el docente logra guiar al estudiante en los procesos de representación, como la codificación, decodificación y traducción de situaciones problema del mundo real al mundo matemático.

3. Ejecución del Plan

Poner en pie un plan requiere la confluencia de conocimientos previos, buenos hábitos de pensamiento, concentración y, a veces, buena suerte. Sin embargo, la ejecución del plan en sí misma es mucho más sencilla, requiriendo sobre todo paciencia (Polya³⁸, 1989). El plan proporciona una dirección general, pero se deben examinar los detalles uno tras otro, pacientemente, hasta que todo esté perfectamente claro.

Si el estudiante ha creado realmente un plan, el docente podrá evidenciar su trabajo. El riesgo principal radica en que el estudiante olvide el plan, algo que ocurre fácilmente si lo ha recibido pasivamente. Por el contrario, si ha trabajado en el plan (aún con ayuda) y ha concebido la idea final con satisfacción, no la perderá tan fácilmente. No obstante, el profesor debe insistir en que el estudiante verifique cada paso. La exactitud de un paso se puede asegurar por “intuición” o por medio de una “demostración formal”, concentrándose hasta eliminar cualquier duda.

4. Visión Retrospectiva

La fase de la visión retrospectiva es crucial y altamente instructiva, pero a menudo

omitida, incluso por los buenos estudiantes que cierran sus cuadernos inmediatamente tras hallar la solución. Reconsiderar la solución, reexaminar el resultado y el camino que les condujo a él, permite consolidar los conocimientos y desarrollar las aptitudes para resolver futuros problemas. Un buen profesor debe comprender y hacer comprender a sus alumnos que ningún problema puede considerarse completamente terminado. Siempre queda algo por hacer; mediante un estudio cuidadoso, se puede mejorar cualquier solución y, en todo caso, mejorar la comprensión de la misma.

Aunque el estudiante haya organizado la solución y verificado cada paso del razonamiento, pueden existir errores, especialmente en razonamientos largos. Por lo tanto, es recomendable verificar. Para asegurarse de la exactitud, es fundamental plantear interrogantes clave: *¿Puede verificar el resultado?* y *¿puede verificar el razonamiento?* Al igual que para convencernos de la calidad de la solución, se puede preguntar: *¿Puede obtener el resultado de un modo distinto?* Es preferible, naturalmente, un razonamiento corto y simple. Finalmente, uno de los primeros y principales deberes del profesor es alentar a sus estudiantes a imaginar casos en que podrían utilizar de nuevo el mismo proceso de razonamiento o aplicar el resultado obtenido. Debe asegurarse de que los estudiantes no perciban los problemas matemáticos como entidades aisladas del mundo físico. Por ello, se recomienda la pregunta: *¿Puede utilizar el resultado o el método para resolver algún otro problema?* (Polya³⁹, 1989).

Aprendizaje de la competencia matemática

El proceso de aprendizaje de la competencia matemática exige que el estudiante se apropie y participe activamente de la cultura matemática, integrando sus símbolos,

38 Polya, George (1989). *Op. Citato*.

39 Polya, George (1989). *Op. Citato*.

estructuras y conceptualizaciones como una herencia de la humanidad. Bishop⁴⁰ (2005) subraya que “la enculturación es un proceso interpersonal y, en consecuencia, es un proceso interactivo entre personas” (p.160). Es precisamente esta interacción constante la que contribuye al desarrollo de la competencia matemática. Para esta investigación, dichas competencias se asumen desde un enfoque sociocultural, ya que permite al estudiante comprender la matemática como una construcción social que ha sido decantada a lo largo de la historia y que emerge de las prácticas sociales humanas.

De acuerdo con lo anterior, resulta indispensable que tanto estudiantes como profesores reconozcan la naturaleza individual y las rupturas didácticas subyacentes a este proceso. Por ello, como docentes de matemáticas, debemos propender, en concordancia con lo planteado por García, et al.⁴¹ (2013), a que “nuestro estudiante no solo sea competente con las matemáticas como estudiante, sino también y muy especialmente, como ciudadano” (p.19). Esto significa promover el uso de las matemáticas no solo en el ámbito escolar, sino de manera efectiva en su contexto social general.

Reflexiones finales

El proceso de investigación que aquí concluye centra sus hallazgos en la necesidad de articular la teoría con el contexto vital del estudiante. Específicamente, en el aprendizaje de la competencia matemática de resolución de problemas, se destaca la importancia crucial del desarrollo de la teoría de Polya. Este enfoque metodológico

co debe aplicarse priorizando situaciones del contexto del estudiante que sean de su agrado e interés, estableciendo así una base de relevancia afectiva y cognitiva esencial para el *engagement* con el desafío matemático. De este modo, y como paso previo al desarrollo de situaciones problemáticas, se hace imprescindible la apropiación de la cultura matemática. Esto implica que el estudiante debe familiarizarse y manejar los símbolos, las estructuras y las concepciones que subyacen a esta disciplina. Asumiendo que la matemática es una construcción social, su aprendizaje debe volverse un proceso interactivo. Este proceso de interacción constante, que involucra el diálogo y la mediación, contribuye directamente a que el estudiante desarrolle la competencia matemática a través de un mecanismo de enculturación matemática.

Para generar elementos teóricos que fortalezcan el aprendizaje de esta competencia, es esencial partir de una definición conceptual clara. En línea con García, et al.⁴² (2015), la competencia matemática se aborda como un proceso de participación activa donde los estudiantes movilizan integralmente aspectos del desarrollo humano: lo cognitivo, lo afectivo y la tendencia a la acción. Con la claridad de este concepto, las comunidades de aprendizaje matemático tienen el mandato de generar un espacio de interacción de saberes.

Este espacio debe fomentar la construcción social del conocimiento, contribuyendo al desarrollo de la competencia de resolución de problemas. En este escenario, el docente se consolida como un orientador estratégico de los procesos académicos. A partir de su apoyo con las heurísticas de Polya (comprensión, concepción de un plan, ejecución y visión retrospectiva), el profesor debe guiar a los estudiantes mediante preguntas clave. Este andamiaje

40 Bishop, Alan (2005). *Aproximación sociocultural a la Educación Matemática*. Cali: Universidad del Valle. Colombia.

41 García, Bernardo, Coronado, Arnulfo, Montealegre, Leonardo, Giraldo, Albeiro, Tovar, Adriana, Morales, Samuel, y Cortes, Dawson (2013). *Op. Citato*.

42 García, Bernardo, Coronado, Arnulfo, y Giraldo, Albeiro (2015). *Op. Citato*.

pedagógico ilustra y fortalece los procesos de representación (codificación, decodificación y traducción de la información a otros sistemas), permitiendo que los estudiantes logren exitosamente llevar un problema de la vida real al mundo abstracto de las matemáticas.

Referencias

- Bishop, Alan (2005). *Aproximación socio-cultural a la Educación Matemática*. Cali: Universidad del Valle. Colombia
- Breyer, Gastón (2007). *Heurística del diseño*. Buenos Aires Argentina: Nobuko
- D'amore, Bruno, Godino, Juan, y Fandiño, Martha. (2008). *Competencias y matemáticas*. Bogotá: Magisterio
- Duque de Blas, Gonzalo (2021) *El desarrollo del pensamiento matemático en la adolescencia: el funcionamiento ejecutivo en la resolución de problemas aritméticos verbales*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=308877>
- Fernández, Mariano (2021). *Influencia de las matemáticas recreativas en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas de la ESO en el Baix Llobregat y el Garraf-Catalunya*. Universidad de Lleida. España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=318074>
- García, Gloria, Acevedo, Myriam y Jurado, Fabio (2003). La dimensión socio-cultural en el criterio de competencia: el caso de matemáticas. Colección cuadernos del seminario en educación No. 5. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 23p
- García, Bernardo, Coronado, Arnulfo, y Giraldo, Albeiro (2015). *Orientaciones didácticas para el desarrollo de competencias matemáticas*. Florencia: Universidad de la Amazonia
- García, Bernardo, Coronado, Arnulfo, Montealegre, Leonardo, Giraldo, Albeiro, Tovar, Adriana, Morales, Samuel, y Cortes, Dawson (2013). *Competencias matemáticas: un estudio exploratorio en la educación básica y media*. Florencia: Universidad de la Amazonia.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares en matemáticas. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Magisterio. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-339975_matematicas.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en matemáticas*. Bogotá. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf
- Pacheco, Estefanía y Pacheco, Wendy (2021). *Resolución de problemas y su relación con el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de secundaria*. Universidad de la Costa. Colombia. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/7988>
- Pino, Marggy (2021). *Resolución de problemas a través del juego desde la visión teórica de la didáctica matemática en la educación básica*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. <https://espaciodigital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/309>.
- Pólya, George (1989). Cómo plantear y resolver problemas. México: Trillas. Disponible en: <https://ia801006.us.archive.org/30/items/ComoPlantearYResolverProblemasPolyaG/Polya%20G%20-%20Como%20Plantear%20Y%20Resolver%20Problemas.pdf>
- Rico, Luis, y Lupiáñez, José (2008). *Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular*. Madrid: Alianza.
- Solar, Horacio (2009). Competencias de modelización y argumentación en interpretación de gráficas funcionales: propuesta de un modelo de competencia aplicado a un estudio de caso. (Tesis

- Doctoral inédita). Bellaterra, España: Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2008/hdl_10803_4725/hsb1del.pdf
- Villalonga, Juana (2017). La competencia matemática. Caracterización de actividades de aprendizaje y de evaluación en la resolución de problemas en la enseñanza obligatoria. (tesis Doctoral en educación). Bellaterra, España: Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/457718>.
- Doris Coromoto Pernía Barragán. Dra. en Innovaciones Educativas. Profesora de la Universidad de Los Andes, categoría Titular. Investigadora PEI.ULA. Correo: dorispernia@ula.ve; pernia.doris668@gmail.com Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6460-624X>
- Letsy Carvajal Cuellar. MSc. en Ciencias de la Educación Énfasis en Enseñanza y Aprendizaje de la Matemática. Universidad de la Amazonía. Docente de la Institución Educativa Albania - Caquetá. Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4061-8838>
- Kennys Horta Soto. MSc. en Ciencias de la Educación Énfasis en Enseñanza y Aprendizaje de la Matemática. Universidad de la Amazonía. Docente de la Institución Educativa Don Quijote - Caquetá. Correo: soto_l89@hotmail.com. Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1454-3718>

AUTOGESTIÓN Y HABILIDADES EMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO. RETOS Y DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN EN BOYACÁ

SELF-MANAGEMENT AND EMOTIONAL SKILLS IN SIXTH-GRADE STUDENTS. CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR EDUCATION IN BOYACÁ

Enith Luceidert Tuta Castro¹ / Luz Mery Rodríguez Buitrago²

Recepción: 06/03/2024 / Evaluación: 22/10/2024 / Aceptación: 30/11/2024

Resumen

El presente artículo de revisión presenta algunos avances del proceso investigativo del Doctorado en la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología UMECIT. La problemática que ha suscitado la investigación se ubica desde dos elementos importantes; de un lado, la alta reprobación y deserción de estudiantes en el grado sexto, situación que ocasiona frustración en el proyecto de vida de los estudiantes y de las familias. De otro lado, el inadecuado manejo de emociones que los estudiantes tienen en la transición que hacen de la básica primaria (grado 5º) a la secundaria (grado 6º), máxime cuando esta etapa del desarrollo de niños y niñas, está marcada por cambios, emocionales y hormonales importantes que inciden en sus procesos de interacción, dejando la infancia para entrar a la adolescencia, en la que la interacción con pares y amigos juega un papel importante en sus procesos de socialización, así como es la

etapa del “primer novio o novia”.

Palabras claves: Autogestión, Habilidades emocionales, Educación.

Abstract

This review article presents some progress in the doctoral research process at the Metropolitan University of Science and Technology (UMECIT). The research problem stems from two important elements: first, the high failure and dropout rates among sixth-grade students, a situation that causes frustration in the life plans of both students and their families; and second, the inadequate emotional management experienced by students during the transition from elementary school (5th grade) to secondary school (6th grade), especially since this stage of development is marked by significant physical, emotional, and hormonal changes that affect their interaction processes. This transition from childhood to adolescence, in which interaction with peers and friends plays a crucial role in their socialization, is also the stage of experiencing a “first boyfriend or girlfriend.”

Keywords: Self-management, Emotional skills, Education.

Desarrollo

Desde un enfoque cualitativo, la investigación busca encontrar desde la autoges-

- 1 Doctoranda en Ciencias de la Educación Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología UMECIT. Coordinadora sedes rurales I.E. Técnica Pablo VI de Sotaquirá. Email enithtuta.est@umecit.edu.pa.
- 2 Doctoranda en Ciencias de la Educación Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología UMECIT. Coordinadora sedes rurales I.E. Técnica Pablo VI de Sotaquirá. luzmery.est@umecit.edu.pa

tión y las habilidades emocionales, como se pueden fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y en general el rendimiento académico en niños y niñas de colegios del Departamento de Boyacá. Para tales fines, se ha propuesto el proceso administrativo como estrategia de éxito académico y una herramienta interactiva que fortalezca las habilidades emocionales y la autogestión en las y los estudiantes.

Si bien, el proceso académico juega un papel muy importante en la etapa en la que se encuentran los estudiantes; es igual de relevante su desarrollo emocional e interacción social. Consecuentemente, es una etapa de la vida en que tanto niñas como niños llegan a la adolescencia y la Organización Mundial de la Salud, OMS, (2018) indica que “la adolescencia es el periodo comprendido entre 10 y 19 años, es una etapa compleja de la vida, marca la transición de la infancia al estado adulto, con ella se producen cambios físicos, psicológicos, biológicos, intelectuales y sociales” (p.49); evidentemente, se enfrentan a una lucha interna por aceptar su cuerpo y los grandes cambios que se presentan, por ejemplo, llega la primera menstruación de vida de las niñas llamada menarquia y con ella ocurren otros cambios importantes; mientras que para los niños ese paso a la pubertad y adolescencia, a diferencia de las niñas, en las que existe un fenómeno visible de la maduración de los ovarios, la primera menstruación o menarquia, en los niños la edad de inicio de producción de espermatozoides y el momento de la primera eyaculación son más difíciles de establecer; sin embargo, es una etapa en la vida, de grandes cambios, lo que hace que nuevas emociones afloren y en la mayoría de los casos no hay autogestión de las emociones y de ahí que se considere que es una etapa compleja en el desarrollo de niños y niñas.

Igualmente, al interior de las Instituciones Educativas en Colombia y en el departa-

tamento de Boyacá, en el nivel de Básica Primaria, se aplica la metodología graduada o por grados, (Escuela Nueva), por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje es orientado por un solo docente, quien desarrolla las actividades correspondientes en todas las asignaturas y, en algunos casos, acompaña a los estudiantes durante los cinco años (1° a 5°) del proceso de formación.

En tal sentido, esto genera algunas situaciones complejas tanto para docentes, como para estudiantes; por ejemplo, se incrementan informalmente las horas de clase en algunas asignaturas, el o la docente realiza un acompañamiento de forma constante, en el cual debe estar todo el tiempo recordando al estudiante los compromisos para el día siguiente, esto de alguna manera genera dependencia en los estudiantes y no les permite desarrollar su capacidad de autogestión y sus habilidades emocionales.

De manera que, cuando el estudiante ingresa al nivel de educación básica secundaria el modelo cambia, ya no existe un solo docente, sino que empieza lo que se denomina rotación, proceso en el cual diferentes docentes asumen cada asignatura, por lo que con facilidad el estudiante pasa de un solo docente en básica primaria a tener hasta 15 docentes en secundaria; claramente, cada docente tiene una didáctica diferente, además de la planeación de actividades, formas de evaluar, número de horas de clase, horarios; todo esto, genera en los estudiantes un impacto negativo pues no logran administrar bien los recursos ni el tiempo para las actividades de cada asignatura y se hace evidente en el incumplimiento de las actividades propuestas.

Sumado a esto, el proceso de comunicación con cada docente se dificulta, por los tiempos que se manejan, la dificultad para comprender y entender las indicaciones que da cada profesor, y claramente todo esto conlleva al bajo rendimiento y en algunos casos a la reprobación y la deserción esco-

lar generando diferentes emociones en los estudiantes, así como sentimientos de fracaso lo cual genera un impacto en sus relaciones escolares, personales y familiares, si no existe un adecuado manejo en las emociones “Sagardoy et al. (2014) afirman que:

Los adolescentes que regulan adecuadamente sus emociones tienen mejor salud física y psicológica, porque presentan menor número de síntomas físicos y bajos niveles de ansiedad, depresión, ideación e intento de suicidio. No obstante, cuando no se posee la habilidad de regular las emociones, es más probable que estos síntomas aparezcan y afecten la salud del adolescente. (citado en Bolívar, Ríos y Avendaño, 2022, p.132).

De ahí la importancia de la investigación, en la que claramente se hace necesario el control y la autogestión de las emociones, que les permitan mejorar su rendimiento escolar, bajar los índices de reprobación, fortalecer las relaciones y la comunicación con las personas de su entorno escolar y familiar.

Acercamiento teórico y posicionamiento epistemológico

Es pertinente indicar que, las categorías emergentes en la investigación son para la consolidación de los marcos referenciales son: autogestión, habilidades emocionales y la adolescencia como etapa de desarrollo. A continuación, se abordarán, desde la revisión de bibliografía en antecedentes, teorías y conceptos que se han adelantado hasta el momento.

Habilidades emocionales

Han venido tomando mucha fuerza en la Educación las habilidades emocionales y el desarrollo de la Inteligencia emocional, Goleman (1995) se refiere a ella como “un sentimiento y sus pensamientos característicos a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias e impulsos a

actuar” (p. 331). De ahí, la importancia que tiene un adecuado manejo y gestión de las emociones; como ya se mencionó, porque al ingresar a grado 6° en básica secundaria, la mayoría de estudiantes están llegando o se aproximan a la adolescencia y, esta etapa tan importante en su vida los enfrenta a muchas situaciones que les generan incertidumbre, miedo, inseguridad, baja autoestima, conflictos internos, que dé no ser manejados adecuadamente impactaran negativamente en sus relaciones con otras personas de su entorno familiar y escolar. Dicho en otras palabras, todos los seres humanos pueden desarrollar diversas habilidades en diferentes campos, adicionales a los que abarca la educación tradicional, y a través de los cuales se puede determinar el nivel de inteligencia. Armstrong, (2000) sugiere:

Que las escuelas y la cultura centran la mayor parte de su atención en las inteligencias lingüística y lógico-matemática. Sin embargo, dice que también se debe poner atención en las personas con otros tipos de inteligencias: artistas, arquitectos, músicos, cuidadores, diseñadores de moda, bailarines y otras personas que hacen del mundo un lugar maravilloso para vivir. (p.60)

Adicionalmente, en los últimos tiempos los adolescentes están inmersos en un mundo tecnológico donde están expuestos a mucha información que al no ser controlada y al no tener una habilidad emocional los puede llevar a afectaciones como la ansiedad, el estrés y en muchos casos el suicidio, existen páginas y plataformas que han llevado a los adolescentes a desarrollar retos que les causan daños tanto físicos como psicológicos.

Por lo tanto, para la investigación es de gran importancia el fortalecimiento de las habilidades emocionales en los adolescentes ya que las relaciones sociales que se presentan en las instituciones educativas siempre están inmersos los conflictos y los

problemas razón por la cual se han hecho varias investigaciones al respecto focalizadas al manejo de las emociones en los niños, adolescentes y jóvenes.

Del mismo modo, en este proceso de formación de habilidades emocionales es necesario tener presente el contexto en el cual se desarrollan los estudiantes y la forma como establecen sus relaciones sociales con otros, ya que desde allí también se está fomentando el fortalecimiento de las habilidades emocionales Esteves, Paredes, Calcina y Yapuchura. (2020), hacen referencia a la importancia que tiene la familia en el desarrollo de habilidades sociales las cuales también se desarrollan en la escuela al igual que las habilidades emocionales configurando a la formación de habilidades socioemocionales.

La autogestión

Para la investigación, al tratarse de una experiencia escolar significativa tanto para docentes como estudiantes, requiere ser analizada en su contexto real, y desde dos aristas; de un lado situando los procesos discursivos y de acción en la práctica social en la que tienen lugar. Por tanto, en el marco del enfoque cualitativo en el que se sitúa, al observar la misma situación de manera diferente. Cuando los estudiantes autogestionan sus emociones, a la vez está en la capacidad de resolver las situaciones problema que se presentan en su día a día y de defender con pasión sus posturas y argumentos, denotándose una carga emocional fuerte de sentimientos propios o ajenos si defiende o confronta los argumentos de algún compañero o compañera.

Así pues, la autogestión también tiene que ver con el esfuerzo por lograr que los docentes dejen de ser multiplicadores (memorística y mecánicamente) del conocimiento y se conviertan en mediadores y facilitadores del mismo, respectivamente, así:

Los estudiantes encuentran la oportunidad de descubrir y potenciar su capacidad de regular lo que aprenden, la forma en que lo aprenden y la utilidad que dan a lo que aprenden. En este sentido, la idea humanista-constructivista de colocar al que estudia en el centro del sistema supone a un sujeto activo, interconectado; un decisor crítico y autogestivo, que articula en su beneficio la relación compleja que establece con todo aquello que lo orbita, como otros sujetos, el conocimiento, la palabra, las herramientas tecnológicas (...) (Ponce, 2016, p.3)

Es decir, la autorregulación y autogestión que los estudiantes tienen de su propio aprendizaje se convierte en parte esencial para generar la promoción y el éxito escolar. Esta propuesta surge como solución a las problemáticas del bajo nivel académico que presentan las instituciones educativas. Para ello, se precisa que los estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje que le permitan una apropiación distinta de los contenidos y el desarrollo de habilidades; pero también que sean resilientes frente los obstáculos que puedan percibir en el proceso educativo, en tal sentido Rosario et al., (2005) argumenta que:

Los alumnos autorreguladores de su aprendizaje encaran los episodios escolares como oportunidades para alargar el abanico de sus competencias, y como tal, las valoran. Como resultado, estos alumnos normalmente se perciben a sí mismos como más autoeficaces que los aprendices inexpertos. (p.53).

Promoción de estudiantes de primaria a secundaria

Según el Ministerio de Educación Nacional en Colombia (MEN), es preciso hablar y legislar sobre la promoción de estudiantes,

dada la incidencia que tiene para el sistema de Educación en general, la familia y el estudiante la repetición de años escolares. En ese sentido el MEN (2020) afirma que:

La deserción y repetición son indicios de baja calidad educativa en tanto supone no se han llegado a los aprendizajes suficientes. No obstante, aclara el MEN, esta afirmación se basa en una idea errónea en la que, por un lado, se presupone que durante en un año lectivo el estudiante no aprende absolutamente nada y, por otro, obedece a la concepción de la educación como un asunto lineal cuyo camino está determinado por una forma correcta de aprender. (p.54).

Bajo este escenario, se establece el *Decreto 230 del 2002* en el que se dictamina la promoción estudiantil y establece como “obligatoriedad la promoción del 95% de los educandos (Artículo 9)”. Luego, en el Artículo 6 del *Decreto 1290 del 2009* se establece la autonomía de las instituciones educativas para decidir sobre los criterios de promoción de los estudiantes: “cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los estudiantes, determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los estudiantes” (artículo 6).

Cabe resaltar que, dicha autonomía es posible desde la capacidad para responder a las necesidades de cada contexto y debe estar direccionada al desarrollo integral de los estudiantes: de igual forma, debe brindar las garantías que mitiguen la repetición y deserción escolar, sobre todo de los niveles de básica primaria; por lo tanto, los criterios de promoción que se establezcan en las instituciones deben ir dirigidos a dichos propósitos.

Esto quiere decir que, la promoción de primaria a secundaria, al igual que sus

criterios, están a disposición de cada institución educativa, de allí la dificultad de definir unos criterios objetivos e inequívocos para todas las instituciones.

Ahora bien, al examinar el marco legal en el que surge la promoción estudiantil, se puede observar la preocupación por los altos niveles de deserción escolar. De allí que, además de la promoción regular, tal como lo muestran Vallejo (2018) se den propuestas como la promoción anticipada, escuela unitaria, escuela nueva y renovación curricular, “sobre estas propuestas hay quienes muestran un apoyo férreo en tanto asocian la reprobación como un factor de fracaso, así los detractores que se centran en las consecuencias sobre el bajo nivel de la calidad educativa” (Rubio, 1992, p.5). De acuerdo con Vallejo (2012):

No hay suficientes investigaciones o evidencias que demuestren que los criterios de promoción establecidos por el MEN y por algunas otras comunidades internacionales que se apegan a propuestas como la promoción anticipada, sean suficientes para garantizar el éxito escolar. Ahora bien, los niveles bajos de deserción que se han estimado desde los 90’ aún presentan un balance preocupante. Así lo muestra un estudio realizado en el 2022 por el MEN, en el que se indican que la mayor deserción se presenta en el grado sexto, lo que revela que hay ciertas falencias en la transición del grado quinto a sexto. Según el MEN estas falencias están relacionadas con el cambio de colegios y el cambio de la metodología que se presenta en las distintas etapas escolares. Según este estudio son muchos los factores que inciden en la disminución de estudiantes en el paso de primaria a secundaria, entre ellos se encuentran situaciones familiares, condiciones socioeconómicas y otros factores ex-

ternos a las instituciones educativas. (p.30).

Por ejemplo, uno de ellos está relacionado con el papel de la Escuela como un escenario asistencialista y no formalista, mientras los padres trabajan y los estudiantes están pequeños esperan de las Instituciones asistencia y cuidados; no obstante, cuando ya están en edad para trabajar son retirados de las instituciones para ayudarles en sus trabajos, como es el caso de los hombres; o en las labores de la casa, como sucede con las mujeres.

Tal como lo muestra Vázquez (2012), el paso de la evaluación de contenidos a evaluación por competencias ha llevado a reinventar los criterios y los logros que los estudiantes deben alcanzar; además, conlleva a una reestructuración sobre los presupuestos de la enseñanza como un asunto unidireccional y la evaluación como una simple verificación de adquisición de conocimientos básicos. Según este autor, la promoción de los estudiantes de primaria y secundaria deben generar un cambio en los criterios de evaluación que tienen los docentes al momento de desarrollar sus instrumentos para este motivo; de igual manera, se deben generar nuevos indicadores de logros que permitan una evaluación más integral.

Refiriéndose al proceso evaluativo, Polo (2012) dista de la percepción anterior en tanto aduce a “la importancia de la evaluación objetivo para los estudiantes de primaria y secundaria. En muchas ocasiones hay una separación de lo que se establece en el currículo y lo que el docente realmente evalúa, dado esto, se debe garantizar una cercanía entre lo que se exige y lo que se evalúa a nivel curricular” (p.12).

Finalmente, los estudiantes que auto gestionan y tienen habilidades emocionales, tienen la capacidad de asumir su proceso de enseñanza y aprendizaje, afrontando las situaciones que se les presentan en el día a día, a su vez, son más autónomos y tienen

mayor seguridad en sí mismos y a la hora de relacionarse con otras personas.

Las herramientas tecnológicas en la adolescencia

Se hace necesario reconocer que, en la actualidad se tiene acceso a muy temprana edad a los dispositivos móviles, en muchos casos sin mayor acompañamiento o supervisión por parte de adultos. Es así, que existen muchos peligros en la web a los que están expuestos y es muy fácil caer en redes de pedófilos, además, que la mayoría del tiempo libre lo dedican a estar conectados en el mundo digital, pero desconectados de la realidad, esto limita su interacción y relaciones sociales en el entorno escolar y familiar.

Dicho esto, es necesario que desde la Escuela se generen procesos en los que, aprovechando el uso desmedido que tienen los estudiantes por la tecnología, se oriente a través de una mediación con fines pedagógicos, para la presente investigación en el manejo de emociones y la autogestión.

Aguilera (2005), por su parte, separa el perfil del estudiante de ambientes mediados por tecnología en dos grupos: características de personalidad y actitudes, por un lado, y habilidades intelectuales, por el otro. Dentro de las primeras reconoce las siguientes:

Responsabilidad del propio aprendizaje, actitud positiva frente al estudio, habilidad para armonizar el estudio con el trabajo y con la atención a la familia, motivación interna para aprender, iniciativa, paciencia, tenacidad, respeto, tolerancia, actitud autocrítica y capacidad de aprender con otros. Ahora bien, respecto a los procesos cognitivos, Aguilera menciona que el estudiante es capaz de buscar información relevante y actualizada, de realizar lecturas selectivas, de comprensión, rápida y crítica, y de analizar. (p.3).

A modo de conclusión

En la investigación adelantada se encuentra como una problemática real que necesita ser atendida que deja ver la oportunidad de fortalecer las habilidades emocionales y la autogestión en estudiantes de grado 5° y 6° de primaria, que evidentemente atraviesan una etapa de cambios físicos, hormonales y emocionales que deben ser manejados adecuadamente de modo que no se afecte su rendimiento escolar, ni sus relaciones con sus pares; adicionalmente se encuentran diferentes problemas que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes; por ejemplo: el abandono de los padres de familia, la inestabilidad familiar por el cambio de cuidadores, falta de acompañamiento en la realización de las actividades extra-clase, la falta de cuidado personal en cuanto a fisiología como alimentarse adecuadamente, baño, descanso, necesidades de seguridad por la falta de recursos económicos para cumplir con las actividades y tareas, la falta de autoestima, de autonomía y amor propio derivado de los procesos de cambios que están atravesando, por lo que es evidente y pertinente el desarrollo de la propuesta de investigación.

Además, en la actualidad los adolescentes que, en su gran mayoría tienen celulares, navegan en las redes sociales y se comunican en este mundo globalizado hacen que la Escuela y los docentes cambien sus dinámicas, y respondan a esa necesidad, a sus formas de relacionarse y llegar al estudiante utilizando herramientas tecnológicas que lleven a superar los vacíos académicos, convivenciales, de desarrollo emocional y social

En suma, la inteligencia emocional y la autogestión, son dos aspectos importantes para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes que transitan de grado 5° a 6°, no solo en búsqueda de mejorar el rendimiento escolar, la promoción, también, en aras de fortalecer las relaciones

sociales y la interacción con las personas de su entorno. A la final el proceso escolar, es un proceso que prepara para la vida, más allá de la inmediatez del colegio, por lo tanto, debe brindar las competencias necesarias para afrontar los retos y desafíos de la vida.

Bibliografía

- Aguilera, C. (2005). El estudio autogestor. Guadalajara: UNIVA.
- Armstrong, T. (2001). Inteligencias Múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos. Bogotá (Colombia). Editorial Norma, S.A. Superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193–210.
- Barrios, M. I. y Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63–82.
- Bolívar, M., Ríos S. y Avendaño. B. (2022). Regulación emocional en adolescentes: importancia e influencia del contexto. *Apuntes De Bioética*, 5(2), 131-145.
- Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual: Barcelona (España). Ediciones B, S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia: nota técnica*.
- Organización Mundial de la Salud (OMS: 2019) Salud mental del adolescente. Recuperado en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>.
- Organización Mundial para la Salud (OMS: 2018). Adolescentes: Riesgos para la salud y soluciones.
- Polo Martínez, I. (2012). La evaluación objetiva del alumnado de Primaria y Secundaria. *Avances En Supervisión Educativa*, 16. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.507>
- Ponce, M. (2016) La

- autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 7, núm. 12, 2016 Universidad de Guadalajara, México.
- Murillo, J.; Jiménez, M. (2017) La autogestión de emociones y sentimientos para “ser buenas personas” International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 3, núm. 1, 2017, pp. 281-294 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España.
- Rosário, P., González Pienda, J. A., Núñez, J. C. y Mourão, R. (2005). Mejora del proceso de estudio y aprendizaje mediante la promoción de los procesos de autorregulación en estudiantes de enseñanza primaria y secundaria. *Revista de Psicología y Educación.*, 1(2), 51–68.
- Rubio, M. R. (1992). Promoción automática y fracaso escolar en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 25.
- Vallejo, F. (2018). Criterios de promoción estudiantil como factores conexos al éxito o fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.*, 14(1), 59–81. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.4>

PERSPECTIVAS SOBRE EL LUGAR QUE OCUPA LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INICIAL

PERSPECTIVES ON THE ROLE OF ASSESSMENT FOR LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Gloria Elvira Pulido Serrano¹ / Ana Elvira Castañeda Cantillo²

Recepción: 16/10/2024 / Evaluación: 22/10/2024 / Aceptación: 30/11/2024

Resumen

Este artículo de reflexión, esboza algunos elementos encontrados en el estado del arte de la investigación adelantada en el marco de la formación Doctoral y da cuenta de las reflexiones generadas a partir del análisis documental que se realiza dentro de la revisión sistemática que se adelantó, y a partir del análisis a profundidad se logra develar diferentes puntos a tener en cuenta cuando se aborda el tema de la evaluación para el aprendizaje en educación inicial sobre todo en dos aspectos claves la evaluación como reflejo cultural y la evaluación como agente de cambio social.

Se destacan las influencias culturales en las prácticas evaluativas tradicionales en Colombia y la necesidad de formación docente para promover prácticas reflexivas y participativas. También se subraya la importancia de integrar la evaluación y el aprendizaje para fomentar un desarrollo integral en los niños, adaptando las prácticas a sus contextos y necesidades específicas.

Palabras claves: Evaluación para el aprendizaje, Educación Inicial

Abstract

This reflection article outlines some elements found in the state of the art of the

research carried out in the framework of Doctoral training and accounts for the reflections generated from the documentary analysis that is carried out within the systematic review that was carried out, and from the in-depth analysis it is possible to reveal different points to be taken into account when addressing the issue of assessment for learning in Primary education, especially in two key aspects: evaluation as a cultural reflection and evaluation as an agent of social change.

The cultural influences on traditional evaluation practices in Colombia and the need for teacher training to promote reflective and participatory practices are highlighted. It also underscores the importance of integrating assessment and learning to foster holistic development in children, adapting practices to their specific contexts and needs.

Keywords: Learning Assessment, Early Childhood Education.

Introducción

La Educación Inicial en Colombia sin duda alguna es un tema prioritario, que desde hace algunos años ha llamado la atención del estado reglamentada por la ley 1804 de 2016³, es así como se han emitido diferentes directrices que pretenden fa-

1 Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación, Doctorado en Educación. e-mail: gloriapulido@usantotomas.edu.co.

2 e-mail: anacastaneda@usta.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-7551-0820>.

3 Congreso de la República de Colombia. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (2016).

vorecer el desarrollo de los niños y las niñas menores de 6 años. Para comprender desde donde está cimentada la atención Integral a la Primera infancia, es importante mencionar que es una política de estado la cual tiene un enfoque en derechos y reconoce a los menores desde sus habilidades y potencialidades, con la visión de agenciar e influir en sus procesos de desarrollo integral a través de la observación y el seguimiento al desarrollo.

El avance en la garantía de derechos como el acceso y permanencia de la infancia en el sistema educativo ha entrelazado dinámicas intrínsecas a los procesos pedagógicos, especialmente en el ámbito de la evaluación en la educación inicial. En este sentido, la evaluación no solo se concibe como una práctica que sigue directrices de seguimiento y observación previamente establecidas, sino que también se visualiza como un recurso que puede potenciar el aprendizaje dado que permite al niño y niña identificar lo que puede hacer mejor para dar cuenta de lo esperado y servir para generar procesos participativos dentro del entorno escolar ya que el estudiante asume un rol activo al hacer parte de la construcción de sus conocimientos, no solo busca medir el progreso académico de los estudiantes, sino también promover su desarrollo integral mediante la reflexión y la participación en su propio proceso educativo.

Sin embargo, en el contexto específico de la educación inicial, persisten desafíos significativos en cuanto a la práctica evaluativa dentro del sistema educativo. Según Puñez⁴ la evaluación debe ser parte de una planificación enfocada en comprender cómo los estudiantes aprenden y debe ser concebida como central en la práctica educativa, considerándose una habilidad clave para los maestros. Debe ser sensible y con-

structiva, reconociendo su impacto emocional que tiene en la vida de los estudiantes, promoviendo el compromiso hacia metas de aprendizaje y un entendimiento comparativo de los criterios de evaluación. Además, debe orientar sobre cómo mejorar y desarrollar su capacidad para la autoevaluación, fomentando la reflexión, autonomía y habilidades para gestionar su propio aprendizaje, desde la visión de Paper “*darle (empower) trasladar el poder de aprendizaje a los aprendices*”⁵.

Es así como desde lo anteriormente planteado se vislumbrarán dos perspectivas que se abordan en este artículo la primera en clave de la evaluación como reflejo cultural, ya que los sistemas educativos juegan un papel fundamental al replicar de alguna manera, perpetuar los valores, creencias y normas culturales arraigadas en una sociedad a través de los contenidos curriculares, métodos pedagógicos y estructuras escolares; así como también los procesos implícitos en la evaluación del aprendizaje los cuales logran establecer un marco que no solo transmite conocimientos académicos, sino que también legitima y reproduce el pensamiento dominante, influyendo significativamente en cómo se aprende, qué se aprende y que se valora como pertinente o no para preservar la cultura dominante. Es decir, siempre existe un interés político y cultural que da la directriz del tipo de saber que se debe poseer en la escuela.

La segunda perspectiva, la evaluación como agente de cambio social ya que no se limita únicamente a ser un espejo cultural, sino que también actúa como un poderoso agente de transformación social y cultural. A lo largo de la historia, diversos movimientos educativos han desafiado las normas sociales establecidas, catali-

4 Puñez Lazo Flor. Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa. (Horizonte de la Ciencia, 8 de Julio 2015),

5 Badilla, E., & Murillo, A. Construccinismo: Objetos para pensar, entidades públicas y micromundos. (Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 4(1), 1-15.2004).

zando nuevos paradigmas que promueven la igualdad, la justicia social y la inclusión cultural. Estos movimientos han utilizado la educación como herramienta esencial para cuestionar las estructuras de poder existentes y para fomentar una mayor comprensión al respecto y un proceso inherente a la educación es la evaluación.

Evaluación en educación inicial como reflejo cultural

Para iniciar es importante mencionar que la educación inicial en Colombia ha experimentado un desarrollo significativo en las últimas décadas, pero a medida que la sociedad ha avanzado en la comprensión de la importancia de la educación en la primera infancia, se ha expandido y ha integrado políticas y planes de gobierno, como un factor clave para el desarrollo integral de los niños y para reducir las desigualdades y garantizar su acceso oportuno al sistema educativo, aunque muchas veces no es posible viabilizar dichas intenciones en el escenario áulico.

Es así como desde el año 2006 se ha avanzado en la delimitación de objetivos afines en los planes decenales de educación, como el de alcanzar una educación inicial de calidad en el marco de una atención integral a la primera infancia y de intentar posicionarla como un derecho fundamental de los niños y las niñas menores de seis años buscando que sea reconocida como el primer nivel educativo del sistema educativo colombiano como lo plantea el congreso de la república⁶. Todos estos esfuerzos redundan en el reconocimiento e importancia, a favor de la niñez.

No obstante, es necesario visibilizar los desafíos y limitaciones que puede tener una propuesta que piense en la implementación

de la evaluación para el aprendizaje en educación inicial, en primer lugar los aspectos culturales que permean los procesos evaluativos y no solo en la educación inicial, se convierten en la primer limitante ya que el sistema educativo colombiano aún conserva prácticas evaluativas muy ligadas al control, a percibir al estudiante como sujeto pasivo al cual se le refuerza si hace lo adecuado y al rol protagónico del docente sin centrarse en una realimentación constructiva al proceso de aprendizaje.

El planteamiento de Zerbato⁷ resalta que, en el ámbito de la educación inicial, se tiende a evitar hablar de evaluación. En su análisis, señala que una práctica común que se ha naturalizado en este contexto, posiblemente influenciada por el uso generalizado de internet y el impacto de las imágenes, es la de utilizar caritas felices o tristes como una forma de seguimiento, donde estas imágenes se asocian con emociones, pero no cumplen con la verdadera función de la evaluación, que es proporcionar retroalimentación oportuna para fomentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, vale la pena preguntarse ¿qué se hace con dichas imágenes para que el estudiante de manera activa, significativa interactúe y no se posicione como receptor de estímulos simplemente, pareciera que, con dicha práctica evaluativa, se está promoviendo un aprendizaje que privilegia los refuerzos - estímulos como instrumentos de aprendizaje por condicionamiento.

Culturalmente otro reto que se puede visibilizar es la formación docente específicamente en el ámbito de la evaluación, la cual es un aspecto fundamental en la educación, ya que influye directamente en la práctica pedagógica del docente y su capacidad de propiciar espacios de participación

6 Congreso de la República de Colombia. Proyecto de Ley Estatutaria La educación es un derecho. Para regular el derecho fundamental a la educación en todos sus niveles. (MEN 2024).

7 Zerbato-Poudou, Marie Thérèse. 2012. *Changer l'évaluation: évaluer pour apprendre? En maternelle, penser. Belgique: Chantier d'écriture réflexive- module 8 - C.E.S.P. Hainaut.*

efectiva en el proceso educativo. Sin embargo, a menudo existe un desconocimiento generalizado acerca de lo que los maestros hacen en el aula, tanto las acciones que perpetúan prácticas que no corresponden a la realidad actual, como prácticas que ayudan y promueven diferentes miradas de la evaluación en el aula. De ahí la necesidad de formar en habilidades de reflexión continua sobre las experiencias del aula. La formación estaría encaminada a proveerles herramientas pedagógicas sobre involucrar de manera activa al estudiante contando para ello con diversas técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación; los cuales se diversifican dependiendo de la naturaleza de los contenidos que se aprenden, de las comprensiones sobre las capacidades y desarrollos del estudiante en su ciclo vital, más allá del uso de estímulos que actúan como refuerzos, sin generar retroalimentaciones estructuradas y constructivas.

Los artículos analizados en el marco de los antecedentes de la investigación⁸, encuentran dentro de sus objetivos investigativos un común denominador ya que se plantean cuestionamientos sobre las prácticas de evaluación de docentes en la primera infancia y los factores que influyen en ellas. También se enfocan en revisar la literatura relacionada con la evaluación en el aula y su impacto en la autorregulación de los estudiantes, así como en explorar las prácticas de evaluación en la escuela primaria y los desafíos asociados. Estos estudios abordan una amplia variedad de temas relacionados con la evaluación en la educación y su influencia en el proceso de aprendizaje.

Resaltando la importancia de la inte-

gración efectiva del proceso de aprendizaje y la evaluación en la educación infantil, fundamental para promover un aprendizaje significativo y un desarrollo integral en los niños. Cuando estos dos procesos están desarticulados, pueden surgir desafíos que limitan el potencial de los estudiantes y su bienestar emocional. Por lo tanto, es esencial que los educadores trabajen para diseñar entornos educativos que fomenten esta integración y reconozcan el valor del proceso de aprendizaje en sí mismo.

Además, otros estudios⁹ exploran la implementación de acciones de evaluación formativa en el aula, las estrategias y herramientas de evaluación formativa para promover el aprendizaje autorregulado, las concepciones de educadores de la primera infancia sobre su trabajo y el análisis de la transformación de procesos de evaluación en educación infantil. Desde la perspectiva sociocultural de la evaluación en el contexto de la transición entre la etapa de educación infantil y la de educación primaria, estas transiciones de grado a grado en Colombia se denominan procesos de transición efectivos y armónicos, los cuales poco a poco se posicionan como acciones necesarias dentro de las instituciones.

En el marco de la investigación que actualmente se adelanta, una de las causas que ejerce una mayor influencia en el problema central identificado está vinculada a las concepciones que las maestras tienen acerca de su labor, así como a sus percepciones sobre las habilidades y comprensiones de los niños y niñas. Se hace evidente la necesidad de profundizar en el análisis de las percepciones docentes y la conceptualización de la evaluación, que no se limite a solo identificar obstáculos y desafíos, sino también que pueda sentar las bases para estrategias que optimicen los procesos de

8 Estos son los autores a los que se hace referencia ampliar más información en lista de referencias (Almahal et al (2023) Castanelli (2023), Sardareh & Mohd (2012), Lorente et al (2023), Guarrella (2023), Andrade (2021), Gebremariam & Gedamu (2021), Boström & Palm (2021), Brailovsky & Sampertinise (2023), Ramollo & Kanjee (2023).

9 Dayal (2022), Scierri (2021), Albuquerque & Aquino (2021), Frans et al (2020), Barba (2020), Castro et al (2015)

enseñanza y aprendizaje en educación inicial referentes a los procesos evaluativos. Esta organización permite abordar cómo la educación inicial en Colombia refleja y responde a las normas culturales y sociales, al tiempo que explora su potencial como catalizador de cambios en las prácticas educativas y sociales hacia una mayor equidad y desarrollo humano integral.

Evaluación en educación inicial como agente de cambio social

Conceptualmente, la educación inicial se aleja del enfoque tradicional centrado en conocimientos disciplinares, destacando el desarrollo infantil como el eje central de su acción educativa. Según el MEN,¹⁰ esta perspectiva amplia de la educación inicial reconoce las particularidades de cada niño, sus contextos y ritmos de desarrollo. Además, la evaluación en la educación inicial, lejos de ser simplemente un proceso de medición para promoción, se enfoca en el seguimiento; acompañamiento y observación del desarrollo infantil, apoyando estructuras curriculares flexibles y adaptativas, que permitan identificar en cada estudiante sus avances dentro del proceso que siguen de manera que le permitan al docente y a la familia incorporar estrategias y metodologías de aprendizaje que potencien su formación no solo a nivel académico sino integral. Este enfoque no solo refleja la sensibilidad cultural hacia las necesidades individuales de los niños, sino que también sugiere cómo la educación inicial puede servir como agente de cambio social al promover prácticas educativas inclusivas y centradas en el desarrollo integral de los niños desde una edad temprana. de esta forma

es necesario plantear desde la mirada de los docentes reflexiones que ayuden a conceptualizar y establecer orientaciones propias para evaluar en educación inicial.

Y es justo desde esa mirada que se empieza a reconocer al niño¹¹ y la niña en el centro de todo el accionar del proceso educativo, se reconoce desde su integralidad y se conceptualizan como sujetos de derecho, ciudadanos, seres sociales, singulares y diversos, donde los adultos es decir familia, maestros y agentes educativos propician diferentes realizaciones en pro del desarrollo integral en todas sus dimensiones.

Es así como, en el marco de la atención integral y según lo referenciado por el Ministerio de Educación Nacional, se considera que los niños disponen de diversas capacidades que conforman el conjunto de habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo que les permite tener interacciones con los demás, con el medio que les rodea y consigo mismos.

Por eso, para poder entender cómo se asume al niño y niña es importante cuestionarse acerca de: quiénes son, qué capacidades poseen, han desarrollado y pueden desarrollar, cómo las interacciones sociales que tienen desde la gestación, los ayuda a aprender a vivir en comunidad y les permite ir estableciendo acuerdos sociales, también entender su forma de expresar y comunicar a través del llanto, gestos, caricias, abrazos. Como lo afirma MEN¹² (*“se debe reconocer las características propias del desarrollo, los gustos, las preferencias, los intereses y necesidades (que pueden derivarse de su contexto social y cultural o de sus condiciones físicas)”*). (p.50). Logrando identificar qué niños pueden requerir ajustes en su atención, pueden ser ajustes ped-

10 MEN (Ministerio de Educación Nacional). 2014. Documento No. 25 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial. Bogotá: MEN.

11 SED (Secretaría de Educación Distrital). 2022. Mirar y observar para hacer seguimiento al desarrollo. Bogotá: SED.

12 Ibid

agógicos, didácticos, físicos, culturales y sociales, que permitan aprovechar y valorar las diferencias para enriquecer los procesos de desarrollo Integral.

Para esta transformación social necesaria es importante abordar los objetivos centrales que se encuentran en algunos de los referentes consultados, ya que se enfocan en posicionar fuertemente la evaluación para el aprendizaje en el ámbito de la educación inicial y dan fuerza a la noción de encuentros de retroalimentación como un valioso enfoque analítico para examinar cómo los estudiantes experimentan, buscan y emplean los procesos de retroalimentación con el propósito de respaldar su aprendizaje.¹³(Lasse et al, 2023).

Los estudios de Arnold (2022), Minna et al. (2022), Vries et al. (2022), Pang (2020), Puinean (2022), Buza y Bicaj (2022), Nishizuka (2022), Schellekens et al. (2021), y Wu et al. (2021) tienen como punto focal la comprensión de cómo los estudiantes experimentan la evaluación en el contexto de las pedagogías de aprendizaje. Para llevar a cabo esta indagación, se emplean términos clave, tales como evaluación formativa y evaluación en el aula, al igual exploran las prácticas pedagógicas relacionadas con la evaluación formativa y su influencia en el desarrollo de los estudiantes, prestando especial atención a aspectos tales como la clarificación de las metas de aprendizaje, el diseño de preguntas efectivas y el papel crucial de la retroalimentación en el progreso del estudiante, además incluyen la exploración de las prácticas de autorreflexión llevadas a cabo por los docentes con respecto a las estrategias de evaluación.

En los artículos planteados por Heikka et al. (2022), Buldu y Olgan (2021), Irarrázaval et al. (2022), LoCasale et al. (2016), Serey et al. (2023), Blanco y Escolano (2017), Brown (2022), Kulasegaram y Rangachari (2018), Rivera y García (2016), se analizan políticas de conocimiento para la educación infantil en contextos internacionales y se consideran los derechos de la niñez como sujetos de educación. Además, se investiga la relación entre prácticas educativas y relaciones de poder en instituciones educativas, se examina la implementación de la evaluación formativa en el aula y su influencia en el proceso de enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia, relacionando la cantidad de horas dedicadas a la planificación y evaluación de maestros de Educación Inicial y su impacto en diversas áreas curriculares. Asimismo, se explora el papel de enfoques de aprendizaje experiencial vinculados a la necesidad de priorizar los aspectos socioemocionales en entornos escolares al aire libre y su influencia en la colaboración entre niños, familias y maestros, así como en el aprendizaje infantil.

Es así como a través de los antecedentes analizados se posiciona una visión constructivista y sociocultural del aprendizaje la cual permite evidenciar el rol que deben cumplir los diferentes actores de la comunidad educativa, se parte de reconocer al ser humano como sujeto activo que construye su aprendizaje de manera dinámica, flexible y sistémica gracias a las interacciones sociales con contextos inmediatos así como con macrosistemas que le afectan indirectamente, como es el caso de la familia, la escuela, la cultura, la sociedad; así como la importancia de los referentes y lineamientos con los que se orienta la política educativa de la educación inicial en Colombia. Dayal,¹⁴ señala que, dado que los teóricos

13 Jensen, Lasse X., Margaret Bearman, y David Boud. 2023. "Feedback Encounters: Towards a Framework for Analysing and Understanding Feedback Processes." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 48 (1): 121–134. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2059446>.

14 Dayal, H. C. 2021. "How Teachers Use Formative Assessment Strategies during Teaching:

socioculturales conciben el aprendizaje como algo intrínsecamente ligado a prácticas culturales arraigadas y que han experimentado transformaciones a lo largo de la historia, encontró valioso aplicar esta teoría para lograr una comprensión más profunda de la evaluación formativa en acción.

Sardareh et al¹⁵, mencionan en este sentido que la evaluación se puede entender como la diferencia entre el nivel de habilidades que un individuo logra alcanzar de manera independiente al resolver problemas, lo que constituye su nivel de desarrollo real, y el nivel de habilidades que podría lograr al resolver problemas con la asistencia de sus compañeros, cuando los estudiantes se encuentran en su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la ayuda y el respaldo brindados por profesores y compañeros les permiten progresar en su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, dar una orientación teórica desde lo sociocultural es un aspecto clave encontrado en la revisión de los antecedentes revisados, que se puede alinear al concepto de desarrollo integral en clave de tener en cuenta el potencial como cambio social y ayuda a comprender los rasgos característicos de la evaluación alineada con las políticas de seguimiento y valoración al desarrollo integral.

Recomendaciones

Con base a lo anteriormente expuesto, es necesario manifestar no solo la importancia y pertinencia del tema de investigación, sino la trascendencia al aportar a una necesidad de conocimiento identificada en el contexto educativo, esto sin duda es per-

mitido por la reflexión que se da desde el aula y que de forma práctica y real se viven las necesidades de la educación inicial. Es importante influir en un cambio de percepción sobre las capacidades de los niños y las niñas y permiten que florezcan nuevas formas de hacer y entender los procesos educativos.

En la educación inicial hay un énfasis muy marcado en que los procesos evaluativos se den solo desde la observación a los niños y las niñas, durante las actividades de aprendizaje, sin embargo, esta investigación encuentra desde los artículos analizados posicionar la evaluación formativa y poder garantizar no solo el derecho de participar a los niños y a las niñas en su proceso evaluativo y no ser solo observados, sino que ellos puedan ser partícipes y consientes de este proceso. Es decir, implica un proceso integral e integrador en el cual la evaluación se podría caracterizar por procesos de interacción entre maestro, familia y estudiante; los cuales adoptan roles dentro de la observación, el monitoreo, la retroalimentación, la promoción de la autorregulación en los niños y niñas, dado que tienen la capacidad de comprender aquello que es necesario transformar en su aprendizaje.

Retomando lo anterior, Pang¹⁶ define la Evaluación para el Aprendizaje (EpA) como aquella que se caracteriza por ser una integración entre el proceso de aprendizaje y enseñanza, donde la evaluación juega un papel fundamental. A lo largo del proceso educativo, profesores y estudiantes colaboran para evaluar el progreso, lo que en última instancia conduce a una mejora en su aprendizaje al recibir retroalimentación constante sobre su desempeño. En este con-

Evidence from the Classroom." Australian Journal of Teacher Education 46 (7): 3. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n7.1>.

15 Sardareh, A., y Mohd Rashid, M. 2012. "A Sociocultural Perspective on Assessment for Learning: The Case of a Malaysian Primary School." International Journal of Education 44 (2): 344

16 Pang, N. 2020. "Teachers' Reflective Practices in Implementing Assessment for Learning Skills in Classroom Teaching." ECNU Review of Education 5: 209653112093629. <https://doi.org/10.1177/2096531120936290>.

texto, se promueve una evaluación formativa autorreflexiva que se lleva a cabo en diversas etapas del proceso de aprendizaje.

Para esta investigación, representa un desafío integrar en los referentes que se pretenden desarrollar como resultado del estudio, la consideración de que la interacción entre docentes, estudiantes y padres es esencial en el proceso educativo. Además, estos actores educativos no solo suministran retroalimentación, sino que también refuerzan los objetivos de la presente investigación. Esta integración no solo robustece la base conceptual del trabajo, sino que plantea un desafío más amplio al fomentar una autorreflexión sólida en distintos momentos del proceso.

Conclusiones

Para concluir es importante entender la estrecha relación que tiene la educación, la cultura y la sociedad en la propuesta de la investigación que se realiza radica en que la Educación Inicial necesita adoptar una concepción que no solo observe el desarrollo de los niños, sino que los involucre activamente en el proceso de aprendizaje y los haga partícipes de sus propios procesos evaluativos. Esta perspectiva requiere la implementación de nuevas políticas educativas que fomenten un progreso y avance en las políticas existentes, reconociendo que el desarrollo integral de los niños es multidimensional y debe estar estrechamente vinculado con su proceso de aprendizaje.

Para lograrlo, es esencial realizar una valoración y seguimiento continuo de su desarrollo, pero también asegurar que la evaluación se enfoque para promover el aprendizaje y que las acciones en el aula se guíen por la participación de los estudiantes en el proceso evaluativo, en lugar de depender únicamente de la observación del docente. Este enfoque implica un cambio significativo en la óptica tradicional de la evaluación.

Se reconoce la importancia de la educación en la primera infancia para el desarrollo integral de los niños y la reducción de desigualdades. Sin embargo, los aspectos culturales siguen influyendo fuertemente en los procesos evaluativos, que aún están marcados por prácticas tradicionales centradas en el control y el protagonismo del docente. Es fundamental avanzar hacia una cultura evaluativa que priorice la retroalimentación constructiva y el aprendizaje significativo, adaptando las prácticas a las necesidades y contextos de los niños.

La formación docente es crucial para mejorar las prácticas evaluativas en la educación inicial. Existe una necesidad apremiante de desarrollar habilidades reflexivas en los maestros para que puedan adaptar sus prácticas a las realidades contemporáneas y fomentar espacios de participación efectiva en el proceso educativo. Una evaluación que no solo mida el desempeño, sino que también promueva el aprendizaje autorregulado y la autoconciencia en los estudiantes, es esencial para un desarrollo integral y para la transformación de las prácticas pedagógicas.

Referencias

- Almahal, E.A., Osman, A.A.A., Tahir, M.E. et al. (2023). Fostering formative assessment: teachers' perception, practice and challenges of implementation in four Sudanese medical schools, a mixed-method study. *BMC Med Educ.* <https://doi.org/10.1186/s12909-02304214-3>
- Andrade, H., Bennett, R., & Cizek, G. (2019). *Handbook of formative assessment in the disciplines.* Taylor & Francis.
- Arnold, J. (2022). Prioritising students in Assessment for Learning: A scoping review of research on students' classroom experience. <https://doi.org/10.1002/rev3.3366>

- Badilla, E., & Murillo, A. (2004). Construccionismo: Objetos para pensar, entidades públicas y micromundos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(1), 1-15. <https://doi.org/10.15517/aie.v4i1.9048>
- Barba-Martín, R. A. (2020). Desarrollo de un enfoque pedagógico crítico en la formación inicial del profesorado para romper con la evaluación tradicional en Educación Infantil. *PUBLICACIONES*, 50(1), 207–227. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15975>
- Blanco-Villaseñor, A., & Escolano-Pérez, E. (2017). Observational data analysis using generalizability theory and general and mixed linear models: an empirical study of infant learning and development. *Anales de Psicología*, 33(3), 450-460.
- Boström, E., & Palm, T. (2023). The effect of a formative assessment practice on student achievement in mathematics. *Frontiers* <https://doi.org/10.3389/fe-duc.2023.1101192>
- Brailovsky, D., & Sampertini, J. R. (2023). La evaluación en el nivel inicial: de la taxonomía del sujeto al relato de la experiencia. *Cadernos CEDES*, 43(119), 42–51. <https://doi.org/10.1590/CC256684>
- Brown, D. L. (2022). Tree Stories: Assessment Making as Relationally Respecting, Dynamically Listening with Care, and Inviting Celebratory Journeying. *Front. Educ.* 6:699885. doi: 10.3389/fe-duc.2021.699885
- Buldu, E., & Olgan, R. (2021). Changes in Early Childhood Teachers' Assessment Practices: Positioning Pedagogical Documentation. *Egitim Ve Bilim*, 46(208), 55–77. <https://hdl.handle.net/11511/99634>
- Buza, V., & Bicaj, A. (2022). Preschool Educators' preparation on Child Assessment based on Relevant Instruments according to Official Documents. *International Journal of Instruction*, 15, 257-276. 10.29333/iji.2022.15215a.
- Castro, A., Argos, J., & Ezquerra, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148). <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2015.148.49313>
- Castanelli, D. (2023). Sociocultural learning theory and assessment for learning. *Medical Education*, 57(5), 382-384. <https://doi.org/10.1111/medu.15028>
- Congreso de la República de Colombia. (2024). Proyecto de Ley Estatutaria La educación es un derecho. Para regular el derecho fundamental a la educación en todos sus niveles. [articles-416652_recurso_2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/416652_recurso_2.pdf) (mineducacion.gov.co)
- Dayal, H. C. (2021). How Teachers use Formative Assessment Strategies during Teaching: Evidence from the Classroom. *Australian Journal of* 46(7). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n7.1>
- Frans, W. J., Post, C. E., Oenema-Mostert, A. E. M., & Minnaert, A. E. M. G. (2020). Preschool/Kindergarten teachers' conceptions of standardised testing, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27(1), 87-108. DOI: 10.1080/0969594X.2019.1688763
- Gebremariam, H. T., & Gedamu, A. D. (2023). doi: 10.3389/fe-duc.2023.1101192
- Guarrella, C., van Driel, J., & Cohrssen, C. (2023). Toward assessment for playful learning in early childhood: Influences on teachers' science assessment practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(3), 608–642. <https://doi.org/10.1002/tea.21811>
- Heikka, J., Hirvonen, R., Kahila, S., Piikaniemi, H., Yada, T., & Hujala, E.

- (2022). Links between teachers' planning, assessment and development time and implementation of curriculum in early childhood education, *Early Years*, DOI: 10.1080/09575146.2022.2059067
- Irrarázaval, M., & Caqueo-Urizar, A. (2022). ¿Cuánto invierte la región en su futuro socioemocional? Recursos y programas de atención a la niñez temprana y desarrollo infantil en América Latina y el Caribe. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5).
- Jensen, L. X., Bearman, M., & Boud, D. (2023). Feedback encounters: towards a framework for analysing and understanding feedback processes, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 121-134. DOI: 10.1080/02602938.2022.2059446
- Kulasegaram, K., & Rangachari, P. K. (2018). Beyond "formative": Assessments to enrich student learning. *Advances in Physiology* <https://doi.org/10.1152/ADVAN.00122.2017> *Education*, 42(1), 5–14.
- Kyttälä, M., Björn, P. M., Rantamäki, M., Närhi, V., & Aro, M. (2022). Assessment conception patterns of Finnish pre-service special needs teachers: the contribution of prior studies and teaching experience, *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 131-145. DOI: 10.1080/08856257.2020.1853972
- Lasse X Jensen, Margaret Bearman & David Boud (2023) Feedback encounters: towards a framework for analysing and understanding feedback processes, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48:1, 121-134, DOI: 10.1080/02602938.2022.2059446
- Lorente Catalán, E., Leao Pereira, A. F., Castel Vilalta, D., & Joven Pérez, A. (2023). Assessment for Learning in face-to-face and in emergency virtual teaching at university: satisfaction and frustration of students' Basic Psychological Needs. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 18(55). <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1958>
- LoCasale-Crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Cruz Aguayo, Y., Schodt, S. C., Hamre, B., Kraft-Sayre, M. E., Melo, C., Pianta, R., & Romo, F. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora niño. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.6>
- MEN. (2014). Documento No. 25 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341847_archivo_pdf_educacion_inicial_desarrollo_integral.pdf
- Nishizuka, K. (2022). From Assessment for Learning to Assessment for Expansion: Proposing a New Paradigm of Assessment as a Sociocultural Practice. *Journal of Teaching and Learning*, 16, 44-68. 10.22329/jtl.v16i3.6976.
- Pang, N. (2020). Teachers' Reflective Practices in Implementing Assessment for Learning Skills in Classroom Teaching. *ECNU Review of Education*. 5. 209653112093629. 10.1177/2096531120936290.
- Puinez, R. (2015). Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa. *Horizonte de la Ciencia*, 8(Julio), <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2015.8.124>
- Puinean, G., Gokiart, R., Taylor, M., Jun, S., & de Vos, P. (2022). Evaluation in the field of early childhood development: A scoping review. *Evaluation Journal of Australasia*, 22(2), 63-89. <https://doi.org/10.1177/1035719X221080575>

- Ramollo, J.K. & Kanjee, A., (2023). Supporting teachers to develop formative assessment knowledge and skills in no-fee schools. *South African Journal of Childhood Education*, 13(1), a1247. <https://doi.org/10.4102/sajce.v13i1.1247>
- Rivera, A. Y., & García, L. S. (2016). La evaluación para el aprendizaje en la educación infantil o parvularia. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 106–117.
- Sardareh, A., & Mohd Rashid, M. (2012). A Sociocultural Perspective on Assessment for Learning: The Case of a Malaysian Primary School ESL Context. *Procedia - Social*, 10.1016/j.sbspro.2012.11.277.
- Serey, D., Samuel, M., & Díaz-Levicoy, D. (2023). Identificación de las necesidades de aprendizaje del Interuniversitaria estudiantado de Formación. <https://doi.org/10.6018/reifop.546481>
- Schellekens, L. H., Bok, H. G. J., de Jong, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D. J., & van der Vleuten, C. P. M. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101094. <https://doi.org/10.1016/j.stueeduc.2021.101094>
- Scierri, I. D. M. (2021). Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche. *ECPS Journal*, 24(2021), 213–227.
- SED. (2022). Mirar y observar para hacer seguimiento al desarrollo. <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-08/CARTILLA%202022%20MIRAR%20Y%20OBSERVAR.pdf>
- Vries, A., Dimosthenous, K., Schildkamp, A. J., & Visscher, A. J. (2022). The impact on student achievement of an assessment for learning teacher professional development program, *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101184. ISSN 491X, <https://doi.org/10.1016/j.stueeduc.2022.101184>
- Wu, X., Zhang, L. J., & Liu, Q. (2021). Using Assessment for Learning: Multi-Case Studies of Three Chinese University English as a Foreign Language (EFL) Teachers Engaging Students in Learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 725132. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.725132>
- Zerbato, P. (2011). Changer l'évaluation: évaluer pour apprendre?- En maternelle, penser.

UNA ESCUELA PARA LA OTREDAD

A SCHOOL FOR OTHERNESS

Jairo Segundo Gómez Barrera¹

Recepción: 15/12/2024 / Evaluación: 22/01/2025 / Aceptación: 02/02/2025

Resumen

El cambio es una constante que tanto individuos como instituciones deben abrazar para evolucionar. En este contexto, la escuela, como entidad clave, debe ser un organismo dinámico que se adapte a las últimas circunstancias sociales, culturales y tecnológicas. En lugar de imponer una educación estandarizada que homogenice a los estudiantes, se propone una pedagogía que valore la diversidad en todas sus formas: cultural, étnica, biológica y lingüística; y que fomente el crecimiento holístico del individuo.

Los saberes populares y ancestrales no pueden ser excluidos en favor de una cultura dominante reproducida por las instituciones educativas, lo que margina a comunidades indígenas y campesinas, entre otras. Es necesario construir un sistema educativo que forme a los estudiantes no sólo para ser competitivos en el mercado de trabajo, sino, además, para ser pobladores comprometidos, empáticos y capaces de convivir en una sociedad diversa.

Este enfoque conlleva comprender que la función del docente es esencial en esta transformación. Los maestros deben ser lectores críticos del entorno, capaces de guiar a los educandos en un mundo lleno de incertidumbres. La educación debe trascender la mera entrega de conocimientos, fomentando competencias que permitan a los estudiantes vivir en armonía con los demás, entender su propia realidad y contribuir de manera significativa al mundo. La integración de una ética del “otro”, inspirada en Lévinas, es esencial para crear un ambiente escolar donde cada individuo sea apreciado y se incentive una convivencia armoniosa y justa. Solo con un compromiso consciente con estos valores, la educación podrá capacitar a los alumnos para afrontar las adversidades del entorno con respeto mutuo.

Palabras clave: Cambio, escuela, otredad, maestro, cultura

Abstract

Change is a constant that both individuals and institutions must embrace to evolve. In this context, the school, as a key entity, must be a dynamic organism that adapts to new social, cultural, and technological realities. Instead of imposing a standardized education that homogenizes students, a pedagogy that values diversity in all its forms—cultural, ethnic, biological, and linguistic—is proposed; one that fosters the holistic growth of the individual.

¹ Candidato a Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente IED Hernando Durán Dussán, Secretaria de Educación Distrital de Bogotá y Fundación Universitaria Monserrate UNIMONSERRATE, Investigador miembro de la Línea Diálogo y Memoria de la Corporación Pensamiento Pedagógico Contemporáneo. Vinculado al grupo Filosofía, Ética y Educación. jairogomez@usantotomas.edu.co.

Popular and ancestral knowledge cannot be excluded in favor of a dominant culture reproduced by educational institutions, which marginalizes indigenous and rural communities, among others. It is necessary to build an educational system that prepares students not only to be competitive in the job market but also to be committed, empathetic inhabitants capable of coexisting in a diverse society.

This approach entails understanding that the teacher's role is essential in this transformation. Teachers must be critical readers of their environment, capable of guiding students in a world full of uncertainties. Education must transcend the mere delivery of knowledge, fostering competencies that allow students to live in harmony with others, understand their own reality, and contribute meaningfully to the world. The integration of an ethics of the "other," inspired by Lévinas, is essential to create a school environment where each individual is valued and harmonious and just coexistence is encouraged. Only with a conscious commitment to these values can education empower students to face the adversities of their environment with mutual respect.

Keywords:

Change, school, otherness, teacher, culture.

Una escuela para la Otredad El cambio como constante

La sociedad actual vive y se desarrolla es un escenario en constante movimiento, moldeado por el tiempo, las circunstancias y el espacio. En este contexto, el ser humano es el protagonista que debe adaptarse a estos cambios, pues son ellos los que le permiten evolucionar de manera asertiva. Como afirma Noah Harari "los humanos como individuos y la humanidad como un todo tendrán que habérselas cada vez más con cosas con que nadie se topó antes".² Un

ejemplo de ello son las teorías o paradigmas que, aunque inicialmente establecidas, han sido superadas, dejando un legado que ayuda en el avance la sociedad y la historia, pues gracias a ellos surgen nuevas teorías que a futuro también tendrán que ser superadas, dado que existen en un movimiento y flujo constante, en el que el individuo y la sociedad cambiante requieren nuevas opciones para avanzar.

En este sentido se pueden mencionar las teorías de la otredad que han sido esenciales para comprender el cambio humano, social y educativo. La otredad significa la manera en que los individuos y grupos conciben y se relacionan con los que son diferentes a ellos, puede ser por su cultura raza género o cualquier otra característica. En este sentido Lévinas ha resaltado la relevancia de la otredad en la ética y la responsabilidad interpersonal, afirmando que reconocer al otro es fundamental para la edificación de la identidad y la moralidad. Este punto de vista resalta que el cambio en los seres humanos no es solo un proceso interno, sino que además proporciona una respuesta al intercambio con el otro, lo que supone un aprendizaje constante y una adaptación a nuevas circunstancias.³ Al respecto Ríos, plantea lo siguiente sobre la otredad:

Una auténtica ética debe afrontar ineludiblemente el dilema del Otro para definir la postura hacia él. El Otro, por su singularidad, genera numerosos inconvenientes; Sería más sencillo considerar que todos los hombres son idénticos, sin embargo, en realidad, cada uno es distinto, aunque comparten los mismos derechos. Parafraseando, son a la vez idénticos y distintos.⁴

2 Noah Harari, Y. "21 lecciones para el siglo XXI". Penguin Random House Grupo Editorial, (2018), p.299.

3 Lévinas, Emmanuel. El tiempo y el otro. Barcelona, España: Paidós. (1993).

4 Ríos, Patricia. "La Otredad como Principio de una Ciudadanía Global". Revista ReserchGate. (2011), p.7.

En cuanto al campo educativo, al considerar la otredad, esta se traduce en la necesidad de fomentar entornos inclusivos que valoren la diversidad. La educación tal como lo sostiene Freire, tiene que ser un acto de liberación que afiance una conciencia crítica y el diálogo entre diferentes puntos de vista, puesto que la educación no es un proceso unidireccional; sino que debe incluir a los discentes en una fase de reflexión sobre su realidad, pero también la de los otros, motivando así una comprensión más profunda de la otredad.⁵ En este sentido Freire expresa:

En una ocasión, durante la participación de un hombre que había sido obrero durante un extenso período, se generó una discusión sobre lo “peligroso de la conciencia crítica”. En el clímax de la discusión, este hombre afirmó: “Quizás yo sea, entre los caballeros, el único de origen obrero”. No puedo afirmar que comprendí todas las palabras expresadas aquí, pero hay otra cosa que puedo certificar: ingresé a este curso como un individuo ingenuo y, al reconocerme como tal, comencé a adoptar una postura crítica.⁶

Las ideas de Freire se han convertido en un puntal fundamental para la “pedagogía crítica” y para los modelos pedagógicos centrados en el pensamiento dialógico, ya que sus postulados constituyen herramientas de resistencia frente al colonialismo y la imposición cultural. Por ello plantea que “ser dialógico implica no interferir, no controlar, no imponer ideologías; ser dialógico es dedicarse a la transformación continua de la realidad”.⁷

Por ello se considera el dialogismo dentro de un contexto fundamental para instruir desde la otredad, ya que presume que las tareas pedagógicas se ejecutan bajo el parámetro de dependencias dialógicas. Y cómo esto incluye un intercambio vigoroso de al menos tres clases de voces (los estudiantes, el docente y las enseñanzas) no solamente para buscar la veracidad, sino también en la estructura filosófica, epistemológica, ética y espiritual de los individuos mediante el acto pedagógico como acontecer humano.

También se pueden considerar las teorías de la evolución cultural de Graeber y Wengrow quienes argumentan que la historia de la humanidad está definida por variaciones en su manera de organizarse social y culturalmente, impulsadas por la necesidad de adaptarse a contextos cambiantes. Estos cambios van desde la transición de una civilización a otra desde la sociedad de cazadores y recolectores hasta el surgimiento de sociedades complejas en la era moderna. Cada cambio en cada etapa de la humanidad ha generado nuevas formas de comprender la otredad y también ha propiciado el avance de nuevas teorías socioculturales que a la vez han sido superadas con el tiempo.⁸

También se puede decir que el cambio en la percepción de la otredad se ha visto influenciado por el desarrollo tecnológico y la globalización. Mediante la interconexión del mundo se han alcanzado un intercambio cultural sin precedentes hasta el momento, lo cual conlleva a una reflexión y reevaluación de las coincidencias particulares y colectivas. Castells manifiesta que en la era de la información las identidades se edifican mediante redes sociales y que trascienden fronteras tanto geográficas como culturales. Esto ha propiciado un entorno donde las teorías sobre la identidad y la otredad

5 Freire, Paulo. “Pedagogía del Oprimido”. Siglo XXI Editores. (1970).

6 Freire, P. *Ibidem*.

7 Freire, P. “¿Extensión o Comunicación? La Concientización en el Medio Rural” (Décimotercera ed.). (L. Ronzoni, Trad.) Siglo XXI Editores. (1984), p. 46.

8 Graeber, D., & Wengrow, D. “El Amanecer de Todo. Una Nueva Historia de la Humanidad”. Ariel. (2021).

se deben ir adecuando continuamente a las nuevas realidades.⁹

En ese sentido, se puede afirmar que el cambio es una constante en la especie humana y comprenderlo es una tarea primordial. Este entendimiento no solo va a ser con relación a los cambios en las estructuras sociales y culturales sino además en la urgencia de desarrollar una conciencia crítica de cómo estas variaciones influyen en las interacciones de las personas con el otro. La evolución del hombre no es un proceso lineal, más bien es un complejo entramado de relaciones y adecuaciones que necesitan de una reflexión constante acerca el punto que ocupa el individuo en un universo en constante movimiento. La capacidad que el hombre pueda manifestar para adaptarse a esta dinámica constante es primordial para la supervivencia y además es crucial para el avance de una sociedad inclusiva y comprensiva donde la otredad no sea percibida como una intimidación sino más bien como una circunstancia para la evolución propia y colectiva.

El cambio es la constante y entenderlo es una tarea fundamental, esencialmente en un mundo que presenta vertiginosas e insondables transformaciones en variadas dimensiones. Este cambio se exterioriza en diferentes áreas como tales como la tecnología, la cultura, la economía y las relaciones en la sociedad. En este sentido las teorías sobre la otredad son fundamentales para vislumbrar cómo estas mutaciones impactan el progreso del ser humano. La otredad concebida como la relación con el “otro” en un ambiente de variedad cultural, social y étnica se transforma en un factor esencial para la adecuación y el aprendizaje en un planeta en evolución constante.

Las instituciones, al estar conformadas por seres humanos, también constituyen

parte de este medio cambiante. La escuela, como organización social con relaciones sociohistóricas, culturales y políticas, debe entrar en una dinámica de transformación. La educación no puede ser un proceso estacionario; ya que debe adecuarse a los requerimientos de una sociedad cambiante, donde los estudiantes proceden de múltiples y variados contextos. En este sentido Freire, como ya se mencionó, plantea que la educación debe ser un acto liberador que promueva la conciencia crítica y el diálogo. Esto supone que las instituciones educativas deben identificar y valorar la heterogeneidad de sus alumnos, no solo como un reto, sino más bien como una oportunidad para perfeccionar el proceso educativo.¹⁰

La heterogeneidad que en este contexto alude a las variadas identidades, culturas y vivencias que los estudiantes trasladan al aula. Esta diversidad puede involucrar diferencias en cuanto a razas, etnicidad, género, orientación sexual y capacidades cognitivas. Tal como los argumenta Bell Hooks¹¹ la educación debe ser un territorio que sirva para reconocer y celebrar estas diferencias, estimulando o promoviendo un ambiente de inclusión que facilite a todos los estudiantes sentirse tomados en cuenta. La escuela por consiguiente debe revisar las diversas aristas que le ha impuesto la sociedad, no solamente para llevar a cabo estándares nacionales e internacionales, sino que además debe contribuir de manera positiva en sus entornos inmediatos y a la sociedad en general. En este sentido Hooks, plantea:

A partir de la profesión docente, es imperativo distinguir que cualquier intento de transformar los establecimientos para que muestren una perspectiva multicultural debe considerar los temores que suscita en el profe-

9 Castells, M. “Redes de Indignación y Esperanza: Los Movimientos Sociales en la Era de Internet”. Alianza editorial. (2012)

10 Freire, P. op.cit.

11 Hooks, Bell. “Enseñar a Transgredir. La Educación como Práctica de la Libertad”. Capitán Swing Libros. (2021), p.136.

sorado alguna solicitud de cambio de paradigma. Se requieren espacios de formación donde los docentes puedan expresar sus inquietudes mientras aprenden a desarrollar estrategias para gestionar aulas y planes de estudio multiculturales.¹²

El sistema exige ciertos estándares en cuanto a los procesos educativos, lo cual parece una solución factible para asegurar la calidad de la enseñanza; no obstante, dicha estandarización no puede acabar con la heterogeneidad tal como lo señala Apple cuando se habla de educación estandarizada se encamina a homogeneizar las vivencias educacionales, desconociendo las peculiaridades en cuanto a los entornos locales y los requerimientos específicos de los alumnos. En la indagación de las metas alineadas con factores tanto de orden nacional como internacional debe cohabitar con un enfoque que tome en cuenta la diversidad e impulse la inclusión.¹³

En el ámbito educativo, es fundamental reconocer que somos diferentes, por lo que la estandarización de esos mismos procesos no es adecuada. La diversidad es una característica esencial y universal de todo lo que existe en el mundo, la naturaleza y la humanidad. En las relaciones sociales, esta diversidad se manifiesta en una amplia gama de diferencias en características, cualidades y atributos, tales como la cultura, la religión, la lengua, la etnia, la biología y la sexualidad. Esta diversidad no solo es inherente, sino también complementaria, y es clave para el crecimiento, desarrollo y creatividad.

De esta manera, la diversidad cultural consiente que los educandos compartan sus vivencias y matices, lo que promueve un entorno de aprendizaje más energético y cooperativo. Lejos de ser un obstáculo, la

diversidad enriquece la sociedad, ofreciendo múltiples perspectivas y fomentando el crecimiento, la innovación y el progreso, al respecto es necesario comprender que “La educación intercultural se extiende de la simple trasferencia de conocimientos, adoptando una perspectiva sistémica del aprendizaje que incorpora la diversidad cultural en todos los elementos del proceso formativo.”¹⁴.

En este sentido, Aguilar expresa que:

Desde el enfoque de las formalidades interculturales para abordar la diversidad en la educación, se propone una transformación en la concepción de la escuela y las relaciones que se generan en ella. Es un hecho que los individuos y las poblaciones participen en grupos culturales múltiples, interactuando al menos en el marco de dos sistemas culturales distintos, lo que conlleva un intercambio entre las personas y los sistemas.¹⁵

La interacción entre los estudiantes de diversas culturas puede producir un aprendizaje más representativo, en vista de que cada uno aporta sus propias narrativas y vivencias, lo que acrecienta la discusión y el entendimiento mutuo. Todo lo anterior implica, que el currículo no solo debe reflejar contenidos sino las culturas de diferentes orígenes, además de afianzar las habilidades interculturales tales como la empatía y la comunicación asertiva. Este tipo de educación apresta a los educandos para un intercambio en un mundo globalizado, donde la capacidad de comprender y valorar la diversidad es fundamental, en vista que también estimula el ingenio y la inventiva en clases ya que se ha demostrado

12 Ibidem.

13 Apple, M. “Ideología y Currículo”. Routledge. (2018).

14 Madrid, G., Cedeño, S., Reyes, A., & Encalada, F. “Reto hacia una Educación Intercultural en las Aulas”. Reincisol, (2024):236-265.

15 Aguilar, M. Educación, Diversidad e Inclusión: La Educación Intercultural en Perspectiva. Ra Ximhai, (enero-abril, 2013): 49-59. p.54

que grupos diversos generalmente son más creativos y aportan soluciones más innovadoras. En este contexto, se traduce en una mayor capacidad para enfrentar problemas complejos desde diversos puntos de vista.

Tal como lo expresa Amabile, la diversidad en cuanto al pensamiento es un fermento para la creatividad en vista que facilita la confrontación y discusión de ideas diferentes, lo que puede facilitar nuevas y sorprendentes soluciones. En un ambiente educativo que acoge la diversidad los alumnos se sienten más estimulados a cooperar y aportar sus ideas, lo que engrandece el proceso educativo.¹⁶

Una escuela con los otros

Así pues, nos hemos de centrar en un currículo que sea capaz de educar a los estudiantes desde un contexto, a partir de unas realidades y que se centre en unas competencias que antes de buscar hacer al estudiante un ser competitivo, le permita vivir con los demás, comprendiendo su realidad, analizando los elementos que ésta le propone y buscando aportar de manera significativa al mundo en que vive. Desde esta perspectiva Emmanuel Lévinas en su apuesta sobre el reconocimiento del otro para un mejor desarrollo en sociedad, avanza hacia una ética en la que la decisión y acción humana sean orientadas por el interés natural de pensar en el otro, su realidad y sus diferencias, porque siempre es posible que el ser humano alcance su sentido en la relación con el otro, desde su exterioridad, donde las existencias se pueden conjugar con las realidades del ser y de la otredad.¹⁷

Este elemento coloca una nueva tarea sobre la escena de la relación con el Otro, y es que de la observación se pase a la ac-

ción, referida esta como un encuentro con el Otro, una interpretación de los elementos que ocurren en la escuela, donde no prima sólo el fundamento intelectual, sino que, al concebir al otro como Otro, se determinan gestiones variadas en las que se encuentra un diálogo constructivo y una acción transformadora, una escuela donde el currículo y las competencias no se centren en el modelo productivo, sino en la creación de comunidades más equitativas y solidaria, “el encuentro con el Otro no se limita a la observación, sino que exige una respuesta activa y transformadora. Al reconocer al Otro en su alteridad, nos comprometemos en una relación ética que trasciende el intelectual, promoviendo un diálogo constructivo y acciones que buscan conformar una sociedad más ecuánime y humana”.¹⁸

Así visto, se reconoce el espacio educativo, como un espacio integrado por diferentes tipos de contenidos, observados desde variados puntos de vista, entre los que es importante subrayar el campo de las emociones que aparecen referidas con frecuencia al reflexionar sobre variados temas educativos.

Desde una perspectiva pedagógica, la iniciativa educativa sistémica amalgama inteligencia (cognición y pensamiento), sensibilidad y emociones (sentimientos calibrados), voluntad (deseo con arrojo y deber), operación y empuje (sentido de movimiento y propósito vital, desarrollo de procesos y propósitos) e innovación (arquitectura cultural simbólica) de los individuos en desarrollo, junto con variables contextuales que posibilitan la configuración de un “todo armonizado” entre principios, reflexiones, emociones, deberes, deliberaciones, dictámenes y novedades. Todas las proporciones influyen en cada situación, y la enseñanza no puede abordarse considerando únicamente una de ellas.¹⁹

16 Amabile, T. “Creatividad en Contexto” Primera ed; New York, (2018).

17 Lévinas, Emmanuel. “Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad” (Sexta edición ed.). España: Ediciones Sígueme, 2002.

18 Ibid; p.94.

19 Touriñán López, José Manuel. “La relación

En consecuencia, es necesario recordar que la escuela es un escenario que busca que los estudiantes aprendan “cosas para la vida”, sin embargo, el contexto escolar parece quedarse escaso frente a las realidades que ellos afrontan. Por ello, es necesario el vínculo del docente desde una tarea, que debe partir de indagar por los contextos en que los estudiantes viven, pues en ocasiones se parte de imaginarios y se olvida que la realidad que afrontan, muchas veces es compleja e inabarcable para ellos. Vale la pena enfatizar, que la escuela desde sus bases pretende formar personas para el mundo del trabajo, personas que quieran y puedan obtener recursos para poder consumir productos y no cerrar este proceso, sino llevarlo de manera cíclica de generación en generación. De ahí que se argumente que la escuela no se encarga de cambiar, sino solamente de reproducir lo que ya se encuentra establecido desde imposiciones normativas que legitiman las jerarquías sociales.

La meta es desarrollar individuos íntegros, capaces de contribuir de manera significativa a la sociedad en cualquier contexto que se les presente, sin comprometer su esencia. La competencia no debería ser por el deseo de ganar, sino dirigida a proporcionar respuestas efectivas a los desafíos cotidianos y futuros que afectan a todos. Debemos alejarnos de políticas y ocupaciones que benefician solo a una minoría, centrándonos en la capacitación de hombres y mujeres con habilidades de pensamiento y acción, en lugar de convertirlos en meras máquinas que existen sin un propósito significativo.²⁰

educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción”. Sophia colección de Filosofía de la Educación. (2019): 223-279.

- 20 Mondragón, E. C. “Cuenta que te cuento. La vida, el tiempo y la nada”. (É. A. Delgado Verrano, Ed.) Medellín, Colombia: Libros para Pensar. (2024), p.70

Los peligros del rechazo a la diversidad

Es importante tener en cuenta los peligros del miedo y el rechazo a la diversidad, ya que estas actitudes han generado conflictos, intolerancia y discriminación, por ello debe ser vista como un regalo valioso que merece ser protegido y celebrado, ya que es la base de nuestra autenticidad y una fuente de aprendizaje y crecimiento.

En este sentido, en las políticas públicas nacionales, es posible notar la manera en que los procesos de estandarización de la educación han dejado por fuera comunidades campesinas e indígenas, priorizando únicamente los saberes que provienen de la escuela como institución académica estatal y excluyendo los conocimientos populares y ancestrales. Entre los conocimientos ancestrales se incluyen las prácticas agrícolas tradicionales, el conocimiento de la medicina natural, las técnicas de tejido y artesanías, así como rituales y tradiciones orales, que constituyen aspectos fundamentales del saber colectivo de estas comunidades, los cuales no son reconocidos ni valorados en el sistema educativo formal. Este tipo de exclusión no solo margina a las comunidades, sino que también restringe las oportunidades de un aprendizaje significativo que incorpora diversas cosmovisiones.

Nussbaum ha formulado un enfoque de las capacidades que sugiere que la educación debe servir como un instrumento para el crecimiento integral de los individuos, tolerando y valorando la diversidad cultural. Afirma además que un currículo continente debe reconocer las diversas formas de conocimiento y vivencias que los alumnos han adquirido, incluyendo saberes transmitidos por sus antepasados. Su perspectiva enfatiza que la educación debe preparar a los individuos no solo para la vida económica, sino también para la convivencia comunitaria, fomentando la empatía y el respeto hacia otras culturas.²¹

-
- 21 Nussbaum, M. “Crear Capacidades: Propuesta

Esto margina y deja por fuera cualquier posibilidad sociocultural y a los distintos grupos y culturas (indígenas, raizales, afro y demás comunidades con características culturales propias) que son omitidas por la escuela tradicional y legitimadas por los docentes que aplican estas políticas públicas. Bourdieu citado por Ávila señala que “la labor pedagógica implica la transmisión de la cultura hegemónica, fomentando en los educandos hábitos intelectuales, morales y laborales”.²², todo esto sin olvidar fortalecer continuamente la sana relación entre las personas y las comunidades que están en cambio, de ahí que según Mondragón “es crucial buscar enfoques que fomenten la comprensión, la cooperación y la empatía, construyendo así un camino hacia un mundo más justo, solidario y equitativo”.²³

Por ello, es necesario entender la escuela como un organismo vivo que debe mutar al ritmo que el mundo lo hace, brindando herramientas necesarias para abordar los retos que la sociedad propone, fortaleciendo las habilidades y abriendo nuevas posibilidades a los estudiantes. La escuela debe ser un referente contextual, que parta de la realidad para acercarse a los aprendizajes necesarios para que los estudiantes afronten su vida y el mundo en el que se encuentran, “La educación debe estar orientada hacia el reconocimiento del otro, no solo como un sujeto de conocimiento, sino como una realidad que interpela nuestra responsabilidad”²⁴.

El rechazo hacia grupos minoritarios puede producir un incremento de la vio-

lencia y la deshumanización. La escuela se desenvuelve entre “la humanización y la deshumanización”, en otras palabras, entre “la inclusión y la exclusión social”. Esto significa que se debe construir la educación para el ciudadano, pero también para la interculturalidad. Para lograr esto se debe valorar la propia cultura en primer término, adquiriendo una facultad crítica de la misma, logrando sobrepasar el “etnocentrismo” y combatiendo algún indicio de “racismo y xenofobia” en la academia.²⁵ Según Ávila este hecho se manifiesta con el temor de la sociedad mayoritaria hacia lo que es distinto, lo que puede ser explotado por algunos sectores para afianzar sentimientos hostiles. Este tipo de violencia no es exclusivo de la cultura occidental, sino que se aprecia a nivel global donde el desconocimiento cultural propicia o genera miedo que se puede transformar en odio y violencia.²⁶ De igual manera, Jiménez señala que este rechazo puede acarrear un racismo diferencialista donde la diversidad cultural es utilizada para justificar actos de violencia y discriminación.²⁷ En ese sentido, Jiménez, sostiene que:

El rechazo hacia el “otro” es una inclinación inherente al ser humano; el racismo es un fenómeno antropológico, intrínseco, mientras que la convivencia representa un logro, un estado superior de la condición humana que se alcanza mediante esfuerzo

para el Desarrollo Humano”. Paidós, (2012).

22 Ávila Francés, M. “Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein”. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (9 de abril de 2004):159-174. p.165.

23 Mondragón, E. C. op.cit. p.18.

24 Lévinas, E. “Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad” (Sexta edición ed.). España: Ediciones Sígueme. (2002), p.91.

25 López Melero, M. “La Ética y la Cultura de la Diversidad en la Escuela Inclusiva. Revista Electrónica”. Sinéctica, (agosto-enero de 2006): 4-18.

26 Ávila, R. “Japón y las Migraciones Internacionales: Una Revisión Bibliográfica de los Artículos del International Migration Review (IMR)”. (2006):1-23.

27 Jiménez, F. “Las implicaciones para España de la Nueva Identidad Europea y los Conflictos Étnicos”. Revista Espacios Públicos, (2007):214-236.

y una actitud positiva hacia la vida y el “otro”.²⁸

El rechazo a la diversidad puede provocar, además, un aislamiento social de las comunidades minoritarias, en este sentido Arnaiz sostiene que este aislamiento no solo disminuye la calidad de vida de esas minorías, sino que además puede provocar un resentimiento mutuo entre grupos ocasionando un ciclo de exclusión y odio. La ausencia de interacción entre grupos culturales distintos coarta el desarrollo de una sociedad pluralista y cohesiva produciendo una fragmentación social significativa.²⁹

Por otro lado, se puede afirmar que el rechazo también puede tener implicaciones en la salud mental de personas que pertenecen a comunidades diversas. Por ejemplo, los jóvenes que pertenecen a la comunidad LGBTQ+ que sufren de rechazo pueden experimentar sentimientos negativos aumentando su riesgo de depresión y suicidio. Por otro lado, destacan que la homonegatividad se vincula con conductas autodestructivas y un aumento en el consumo de sustancias lo que resalta como el rechazo a la diversidad impactando directamente en el bienestar psicológico.³⁰

Otro peligro de este rechazo es que puede producir desigualdades estructurales dentro de las sociedades, en este sentido, Reygadas hace alusión que esas diferencias culturales constantemente son utilizadas para justificar un desigual acceso a recursos y oportunidades. Creando un ciclo donde las comunidades marginadas no solo son excluidas socialmente, sino que además

confrontan barreras económicas y educativas importantes, perpetuando así su condición de desventaja.³¹

Transformando Brechas

Esta realidad cambiante puede generar un fuerte impacto, especialmente debido a las brechas existentes entre las habilidades exigidas y las demandas del mundo laboral. Un ejemplo claro de esto se observó durante la pandemia, cuando los nativos digitales, que se suponía dominaban las plataformas y redes a su disposición, se vieron abrumados por situaciones que superaban sus capacidades y expectativas. Esta situación reveló, además, serios problemas de conectividad digital en distintos países. Ejemplo de ello es un análisis de la educación en España, realizado por Díez Gutiérrez, muestra que el 11% de los menores de 15 años no tenía acceso a un computador en casa y sólo el 38% de la población rural contaba con conexión de banda ancha, cifras que difícilmente se pueden comparar con la realidad latinoamericana.³²

Estas realidades exigen docentes transformadores, capaces de adquirir habilidades, conocimientos y actitudes que satisfagan las necesidades de las nuevas sociedades en construcción. Un docente transformador es aquel que se erige como un crítico persistente de la situación educativa y de su propio hacer docente como un estudioso, innovador y transformador del quehacer educativo, de manera emergente, desde los propios requerimientos que esa práctica genera.³³ Un docente transformador no solo es

28 Jiménez, F. “Nuevas Formas de Racismo: Racismos Cotidianos”. *Revista de Cultura de Paz*, (enero-diciembre de 2021): 223-244. p.225.

29 Arnaiz, P. “Sobre la Atención a la Diversidad”. *Archive*. (2023).

30 Cabral, J., & Pinto, T. “Género, vergüenza y apoyo social en la población LGBTQI+ expuesta a la discriminación: un modelo para comprender el impacto en la salud mental”. *Revista de Ciencias Sociales*, (2023).

31 Reygadas, L. “Las Redes de la Desigualdad: un Enfoque Multidimensional”. *Revista Política y Cultura* (2004).

32 Díez Gutiérrez, E. J. “Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España”. *REMIE Multidisciplina y Journal of Educational Research*, (junio-octubre de 2020).

33 Colunga, S., García, J., & Blanco, C. “El Docente como Investigador y Transformador de sus Propias Prácticas. La investigación-acción

aquel que imparte conocimiento, sino que además se desenvuelve como un agente de cambio en la escuela y la colectividad. Este tipo de docente transforma el proceso formativo al emprender una enseñanza inclusiva, que responda a la diversidad, a su entorno y a sus realidades.

Por lo tanto, es necesario investigar la viabilidad de una transformación profesional genuina y profunda a través del concepto de “profesionalismo dialógico”, que represente una interrelación entre autonomía y colaboración en la práctica, fundamentada en la investigación sobre la propia labor, basada en los aspectos socioculturales y contextuales del conocimiento pedagógico. Este enfoque evalúa la sentsatez en la práctica profesional a través de diversas voces, subrayando la cultura de aislamiento e individualismo que ha prevalecido en el proceso pedagógico tradicional, con el objetivo de promover un progreso profesional auténtico y transformador.³⁴

Al respecto, se debe democratizar la educación,

...donde la comunidad analiza la realidad social y adquiere competencias para la acción y métodos alternativos de involucramiento en la transformación social, promoviendo la intervención integral en la toma de decisiones y la edificación de conocimiento colectivo. Donde el cuerpo docente, conjuntamente con la comunidad escolar, mantiene un deber con el cambio social, redelineando continuamente su perfil profesional.³⁵

Estos docentes deben acercarse a los estudiantes y guiarlos en la transición de

un mundo de certezas a un mundo de incertidumbres, ya que el mundo es dinámico y, como plantea Mondragón, hoy más que nunca la escuela debe complementar “la formación inicial que se recibe en el hogar al proporcionar conocimientos académicos, fomentar el pensamiento crítico, y ayudar a desarrollar competencias sociales, como la cooperación grupal y la resolución de conflictos”³⁶

Tal como lo ha manifestado Freire la educación es un acto de liberación donde el docente y el estudiante se ven involucrados en un diálogo crítico que promueve la reflexión y el cambio social. Este enfoque es esencial en un mundo donde las brechas sociales, culturales y económicas son cada vez más acentuadas y desafiantes; además plantea al diálogo como una relación horizontal donde el intercambio entre las personas está en capacidad de indagar y alcanzar conocimientos, generando abstracción y acción transformadora.³⁷

Cuando se habla de la transformación que ejecuta un docente trasciende la simple transferencia de conocimiento, es la que comprende cultivar un entorno de aprendizaje que estimule la curiosidad, el pensamiento crítico y la creatividad. Es decir, los docentes transformadores tienen la capacidad de adaptar sus métodos de enseñanza para enfrentar las diversas necesidades que puedan presentar sus alumnos, considerando que cada uno de ellos aporta un bagaje cultural y social exclusivo.

En este sentido la diversidad en el aula perfecciona el proceso educativo, en vista que cada alumno proporciona punto de vista distinto, que pueden ser válidos para beneficiar el conocimiento grupal. Esta dinámica no solo alista a los educandos para afrontar una realidad en continuo cambio,

en Educación”. Transformación, (enero-junio de 2013). 14-23.

34 Figueroa, I. Op cit.

35 Sales et al. Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. Revista de Educación 358, (mayo-agosto de 2012):153-173

36 Mondragón, E. C. Op cit. p.63.

37 Freire, P. (1993). Pedagogía de la Esperanza: Un Encuentro con la Pedagogía del Oprimido. Siglo veintiuno Editores.

sino que además, les va a permitir transformarse en ciudadanos activos integrados a la sociedad.

De igual manera, la escuela reúne en sí variados elementos que se deben analizar en pro de entender la educación de hoy, uno de ellos es el currículo que desde su raíz busca organizar y contribuir al proceso de aprendizaje, pensando en aquellos compendios que los discentes requieren aprender y por ende los maestros deben enseñar. Tadeu de Silva, lo menciona como una cuestión de saber, identidad y poder; un aparato ideológico del Estado capitalista; una construcción social que busca identificar conocimientos válidos.³⁸

Ante esto, es fundamental construir un nuevo sistema de aprendizaje que forme en competencias, no solo para una fórmula económica manifiesta, sino para la vida misma. En este contexto, Figueroa expresa que un docente aislado carece de modelos para comparar su competencia profesional, fomentando situaciones de indiferencia que obstaculizan la invención y el cambio. Si el maestro actúa de manera aislada sin comprender la actuación de los colegas, se restringe una construcción singular y a la regulación de sus prácticas pedagógicas, eso que puede dar lugar a acciones potencialmente inconsistentes y reproductivas. El intercambio dialógico facilita la edificación cognitiva y promueve la transformación de diversos contextos socioculturales, al establecer ámbitos de reflexividad colaborada como intersubjetividad, lo que crea zonas liminales de encuentro entre colegas.³⁹

En esta línea, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia define competencias como:

Conjunto de saberes, actitudes, disposiciones y competencias (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas), interrelacionadas para facilitar un ejercicio maleable y significativo en actividades en contextos relativamente novedosos y desafiantes. Por consiguiente, la competencia abarca el conocimiento, la identidad y la habilidad práctica.⁴⁰

Este proceso de reconocimiento de la escuela actual nos permite entender que existen diferentes tipos de competencias a las que es posible acudir, en este caso señalaremos tres. Primero las competencias para aprender a aprender, trabajar y vivir; donde se encuentran elementos como la resiliencia, el trabajo colaborativo, la creatividad, la inventiva; entre otros, que buscan propiciar un crecimiento a nivel de la persona desde un escenario donde el encuentro con los demás es definitivo ya que ese otro que se encuentra no es solo estudiante, ni solo profesor, sino que hace parte de una sociedad que se construye desde la comprensión de la otredad. Un segundo elemento dentro de las competencias, lo señalaremos desde la sociedad inclusiva, que busca formar seres humanos capaces de comprender y adaptarse al cambio, que solo se logra desde una comunicación abierta, la solidaridad y la inteligencia emocional; elementos todos que se conjugan en la afectividad y el cuidado como reconocimiento de la importancia del ser propio y del ser con los demás. En tercer lugar, las competencias para que las economías transiten hacia el desarrollo sostenible, teniendo como referente que “La responsabilidad emerge al reconocer las repercusiones de nuestras acciones en los demás y en la naturaleza.”⁴¹

38 Tadeu de Silva, T. “Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo”. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editorial. (1999).

39 Figueroa, I. “El Profesionalismo Dialógico como Recurso para Construcción de un Rol Docente Transformador”. Paidela, (enero-junio de 2019): 143-165.

40 MEN “Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026”. (M. d. Nacional, Ed.) Gobierno de Colombia. (28 de mayo de 2018).

41 Boff, L. Ética y Moral – “La búsqueda de los fundamentos” (primera ed.). Bilbao, España: Sal Terrae (2004), p.53

Otro aspecto que se debe considerar es lo referido a las migraciones, las cuales traen consigo, diferencias culturales de otras regiones y países, que en lugar de crear brechas se deben zanjar las mismas e incorporar esas culturas y aprender de ellas y al mismo tiempo incorporarlas a las propias. En este sentido La Unesco menciona:

Todo individuo tiene el derecho a recibir una educación y formación de calidad que respete su identidad cultural; cada persona debe poseer la oportunidad de intervenir en la vida cultural de su elección y seguir las prácticas de su propia cultura, dentro de los términos establecidos por el acatamiento a los derechos humanos y libertades fundamentales.⁴²

La diversidad cultural acentúa la exigencia de que se debe impedir una visión trivial de la cultura, dado que es necesario considerar varias formas de diversidad además de las convencionales, como los grupos étnicos y lingüísticos, se deben considerar las experiencias particulares de quien en cuanto a su cultura y mirar la educación como una permuta cultural continuo en el que se intercambian ideologías, actitudes, valores, tareas y usanzas. Asimismo, indica que la cultura no prescribe conductas, sino que interviene en ellas de tal manera que impacta las estrategias empleadas y la manera de interacción.⁴³

El maestro “otro”

La tarea parte, no de la institución educativa, sino del maestro, pues es él quien tiene la capacidad de leer el cambio y de promover escenarios para que este se vaya gestando de manera inevitable, no atropellando o golpeando la realidad, sino introduciéndose en ella, pues el docente debe ser un lector crítico de la realidad, que entienda el mundo en que vive y los retos que

se plantearán a los estudiantes, fuera de la escuela, tal como al principio se señalaba. El rol del maestro debe trascender de transmitir saberes, pues está llamado a comprender el sentido de estos elementos y la resignificación de sus prácticas pedagógicas, lectores de la realidad y transformadores de contextos.

Las estructuras sociales entendidas como marcos organizacionales que orientan el progreso de los individuos en una sociedad son fundamentales dentro de la práctica educativa ya que permiten una mejor interacción entre los diferentes hábitos que poseen los estudiantes. Reconociendo que cada grupo humano tiene diferentes estilos de vida y diversas formas de conocimiento, estas estructuras facilitan la formación de entornos de aprendizaje que valoran y aprovechan esa diversidad, aunque también pueden obstaculizarla. De acuerdo con el marco de las estructuras sociales no son sólo limitaciones sino también posibilidades que posibilitan a los individuos actuar dentro de un marco que da lógica a sus experiencias. Al integrar las experiencias y perspectivas de los educandos en el diseño curricular, las estructuras no sólo promueven una educación más inclusiva, sino que fortalecen el sentido de pertenencia y participación activa a lo largo del proceso educativo. De esta manera, al establecer conexiones entre las experiencias individuales y académicas, las estructuras se convierten en herramientas que potenciarán el desarrollo de competencias críticas y creativas, favoreciendo la experiencia educativa en su conjunto.⁴⁴

Al respecto, Bourdieu afirma que es necesario abordar el *habitus*, que es considerado por él, como el espacio en que los grupos humanos comparten estilos de vida, esto quiere decir que las personas tienen di-

42 UNESCO, Declaración Universal de la Unesco para la Diversidad Cultural. Artículo 5, (2001).

43 Sales et al. Op Cit

44 Giddens, Anthoni. “Modernidad e Identidad Propia: Yo y la Sociedad en la Edad Moderna Tardia”. California, Stanford University Press (1991).

ferentes *habitus* y esto marca profundamente su identidad cultural, por ello actúan de una u otra manera. Así, Bourdieu concibe unas “estructuras estructurantes estructuradas”, pues parten de la unión de estructuras y la incorporación de unas a otras, lo que puede generar pensamientos y acciones.⁴⁵

Lévinas en su apuesta sobre el reconocimiento del otro para un mejor desarrollo en sociedad, avanza hacia una ética en la que la decisión y acción humana sean orientadas por el interés natural de esperar al otro, su realidad y sus diferencias.⁴⁶ Asimismo, es necesario fortalecer la individualidad y la creatividad, situación que pone frente al tablero al docente que propone pintar rosas rojas, cielos azules y gatos con cuatro patas y deja de lado las flores de colores, los cielos verdes y los gatos ciempiés.

En el contexto educativo actual, es cada vez más imperativo abordar el trabajo formativo desde una perspectiva integral que englobe diversos aspectos cruciales para el desarrollo y bienestar de los estudiantes. En este sentido, se requiere un enfoque que no se centre únicamente en el alcance de conocimientos académicos, sino que además promueva habilidades esenciales para el desenvolvimiento en comunidad.

Escuela para la otredad

De esta manera es necesario comprender que la escuela debe ser un espacio donde la comunidad pueda aprender y promover la participación de manera constructiva, expresar sus opiniones de forma respetuosa y colaborar efectivamente con el otro, lo que puede promover la convivencia armónica dentro del entorno escolar y fomentar una cultura de respeto mutuo y empatía entre los educandos.

Díez Gutiérrez afirma que la inclusión social y la equidad son pilares fundamentales que deben guiar las prácticas educativas, por ello se hace necesario garantizar que los alumnos, aparte de sus características individuales o contextos socioeconómicos, posean igualdad de espacios para aprender y por ende ampliar sus posibilidades. A razón de ello, el impulso de la cooperación, la concordia, la conciliación, la resolución de conflictos, la inserción social y la imparcialidad son aspectos interrelacionados que deben ser integralmente abordados en el ámbito educativo.⁴⁷

La escuela debe ser un centro donde la educación intercultural esté de manifiesto con la consideración a la diversidad cultural y no como un mecanismo de reproducción de métodos de poder y, por ende, de disparidad social, tal como lo proponía Bourdieu. Si la educación es el medio apropiado para abordar la diversidad cultural, es contradictorio que se transforme en un instrumento de arrinconamiento y enmascaramiento de las desigualdades sociales, ya que se pueden atribuir dichas desigualdades a diferencias naturales no consideradas construidas. Al abordar el tema de las desigualdades, no se limita a las disparidades sociales y económicas, sino que también abarca las que emergen a lo largo del proceso educativo, dado que es en este contexto donde frecuentemente se refuerza la función de la escuela como un ámbito de valorización del bagaje cultural.⁴⁸

El movimiento de reforma educativa, orientado a asegurar la excelencia para todos, fundamentado en la paridad y el principio de justicia social, comprende la

45 Bourdieu, P. “Las estrategias de la reproducción social”. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores, (2011).

46 Lévinas, E. “Ética e infinito”. (J. M. Ayuso Díez, Trad.) Salamanca, España: epublic. (1991).

47 Díez Gutiérrez, E. J. “Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia”. Barcelona, España: Ediciones Octaedro. (2022).

48 Osuna, C. “En Torno a la Educación Intercultural. Una Revisión Crítica”, (2012): 38-58.

escuela como un espacio predilecto para el crecimiento estudiantil, el aprendizaje, la tolerancia y el cambio social. La diversidad cultural, desde una perspectiva global, es un movimiento que busca asegurar la calidad educativa para todos los estudiantes.⁴⁹

Una escuela inclusiva es aquella que respeta las diferencias de los niños como un derecho humano. Los niños que concurren a la escuela no son perfectos; no son seres inmaduros e incompletos, simplemente son niños, quienes pueden ser negros, pobres; esloveno o colombiano, tener síndrome de Down, sufrir una afección, tener parálisis cerebral, y nada de eso constituye un desperfecto ni una carga social, sino un valor. La naturaleza es heterogénea y no hay nada más genuino que la diversidad.⁵⁰

Para Lévinas, la ética comienza con el encuentro con el rostro del otro, un momento que revela la infinita responsabilidad que tenemos hacia el prójimo, por ello afirma que “el rostro del otro me interpela y me exige una respuesta ética, una responsabilidad que no puedo eludir”⁵¹. Esta visión expone la necesidad de que la escuela no solo prepare a los estudiantes para adquirir conocimientos, sino también para desarrollar una conciencia ética y una empatía que muestre el reconocimiento del otro. Al integrar el reconocimiento del otro en la formación educativa, se fomenta un ambiente en el que cada individuo es valorado y se genera una convivencia armoniosa y justa.

Únicamente a través de un compromiso consciente y sistemático con los valores que podemos cultivar en la escuela, y partiendo de una ética del otro, propuesta por Lévinas, podremos garantizar el éxito

y la promoción educativa de todos nuestros estudiantes. Esto les permitirá enfrentar los desafíos del mundo con una confianza arraigada en el respeto mutuo y la competencia.

En muchos centros educativos se gestionan los logros académicos de estudiantes de diversos grupos culturales, considerando las tasas de deficiencia escolar y el análisis de los conflictos que enfrentan para habituarse a un nuevo sistema educativo, que resulta más adecuado para algunos que para otros. En este contexto, las diferencias culturales se perciben como carencias; en lugar de motivar a los estudiantes hacia la adquisición de capacidades educativas significativas, los hacen sentir ineptos debido a su singularidad. En este contexto, la escuela debe considerar las discrepancias culturales de los discentes, promoviendo el avance en las competencias delineadas en el currículo y afianzando la paridad de oportunidades para todos, erradicando las desigualdades existentes o potenciales. En este contexto, se deben considerar como conquistas educativas todas las lecciones que facilitan el progreso integral de los estudiantes y que sean aplicables en la vida, conectando el ámbito escolar con su entorno personal, familiar y social.⁵²

Es esencial promover una transformación fundamental en las estructuras educativas para crear entornos más estimulantes para docentes y estudiantes, como lo sugiere Fulan (2000), educando en comunidades de aprendizaje que integren todos los sectores de la escuela fomentaría logros educativos y facilitaría la edificación de una sociedad más involucrada. No obstante, es crucial un cambio de paradigma, pasando de una cultura del éxito a una cultura puramente educativa que valore la diversidad

49 Gil-Jaurena, Inés. “Observación de Procesos Didácticos y Organizativos de Aula en Educación Primaria desde un Enfoque Intercultural” (2012): 85-110.

50 López, M. “La Ética y la Cultura de la Diversidad en la Escuela Inclusiva”. (2006).

51 Lévinas, E. Op.cit, p.84.

52 Pozo, et al. “Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso”, Revista de Educación 358 (2012): 59-84.

cultural, fomentando la equidad y la justicia social.⁵³

Bibliografía

- Aguilar, M. (enero-abril de 2013). Educación, Diversidad e Inclusión: La Educación Intercultural en Perspectiva. *Ra Ximhai*, 9(1), 49-59.
- Amabile, T. (2019). *Creatividad en Contexto* (Primera ed.). New York. doi:<https://doi.org/10.4324/9780429501234>
- Apple, M. (2018). *Ideología y Currículo*. Routledge. Obtenido de <https://archive.org/details/apple-m.-ideologia-y-currículo/page/n1/mode/2up>
- Arnaiz, P. (2023). Sobre la Atención a la Diversidad. *Archive*. Obtenido de <https://www.bing.com/ck/a?!&p=-ebbb54e65582345fc116b8fa01ae5e1d cc11a814d1c4d7c2e9f4398652e52a11 JmltdHM9MTczMzk2MTYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=28f60a21-8873-66bf-304f-190b896f672a&psq=%22SOBRE+LA+ATENCI%3%93N+A+LA+DIVERSIDAD%22+Pilar+Arnaiz+S%3%a1nchez+U>
- Ávila Francés, M. (9 de abril de 2004). Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>
- Ávila, R. (2006). Japón y las Migraciones Internacionales: Una Revisión Bibliográfica de los Artículos del International Migration Review (IMR). 1-23. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Rosalia-Avila-tapies/publication/290962800_JAPON_Y_LAS_MIGRACIONES_INTERNACIONALES_R_Avila_Tapiesdocpdf/links/569cde9008ae8f8ddc7018b2/JAPON-Y-LAS-MIGRACIONES-IN-TERNACIONALES-R-Avila-Tapiesdocpdf
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid, España: Trotta.
- Boff, L. (2004). *Ética y Moral - La búsqueda de los fundamentos* (primera ed.). Bilbao, España: Sal Terrae.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores. Obtenido de <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Las-Estrategias-de-La-Reproduccion-Soc>
- Cabral, J., & Pinto, T. (2023). Género, vergüenza y apoyo social en la población LGBTQI+ expuesta a la discriminación: un modelo para comprender el impacto en la salud mental. *Ciencias Sociales*, 12(8). Obtenido de <https://www.mdpi.com/2076-0760/12/8/454>
- Castells, M. (2012). *Redes de Indignación y Esperanza: Los Movimientos Sociales en la Era de Internet*. Alianza editorial. Obtenido de https://www.academia.edu/118072372/Castells_Manuel_Reddes_de_indignaci%C3%B3n_y_esperanza_los_movimientos_sociales_en_la_era_de_Internet
- Colunga, S., García, J., & Blanco, C. (enero-junio de 2013). El Docente como Investigador y Transformador de sus Propias Prácticas. La investigación-acción en Educación. *Transformación*, 9(1), 14-23. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/268093426.pdf>
- Díez Gutiérrez, E. J. (junio-octubre de 2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *REMIE Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2). Obtenido de <https://hipatiapress.com/hpjournals/>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Madrid: Trotta.

53 Ibidem.

- nofobia*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Figuerola, I. (enero-junio de 2019). El Profesionalismo Dialógico como Recurso para Construcción de un Rol Docente Transformador. *Paidela*(64), 143-165. Obtenido de <https://revistas.udel.cl/index.php/paideia/article/view/2140/2547>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores. Obtenido de https://drive.google.com/file/d/1jmnMOrZyLXRD6yB173vBW_EruZyq4z3/view.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o Comunicación? La Conciliación en el Medio Rural* (Décimotercera ed.). (L. Ronzoni, Trad.) Siglo XXI Editores. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/1YBopcwkDHqBUaDTdp9RO0rqbdRblZwhL/view>.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: Un Encuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores. Obtenido de https://www.academia.edu/7489121/Pedagog%C3%ADa_de_la_Esperanza.
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e Identidad Propia: Yo y la Sociedad en la Edad Moderna Tardía*. Stanford, California: Stanford University Press. Obtenido de https://books.google.co.ve/books?id=Jujn_YrD6DsC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false.
- Gil-Jaurena, I. (mayo-agosto de 2012). Observación de procesos Didácticos y Organizativos de Aula en Educación Primaria desde un Enfoque Intercultural. *Revista de Educación* 358, 85-110. Obtenido de <https://www.educacion-fpydeportes.gob.es/dam/jcr:dd219bf7-b3e4-47a5-b28e-a74b463c4f2c/re35805.pdf>.
- Graeber, D., & Wengrow, D. (2021). *El Amanecer de Todo. Una Nueva Historia de la Humanidad*. Ariel. Obtenido de <https://www.academia.edu/98445886/David-Graeber-David-Wengrow-El-Amanecer-de-Todo-Una-nueva-historia-de-la-humanidad-Editorial-Ariel-2022-1>.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a Transgredir. La Educación como Práctica de la Libertad*. Capitán Swing Libros. Obtenido de https://books.google.co.ve/books?id=uWk0EAAQBAJ&pg=PT18&source=gbstoc_r&cad=1#v=onepage&q&f=false.
- Jiménez, F. (2007). Las implicaciones para España de la Nueva Identidad Europea y los Conflictos Étnicos. *Espacios Públicos*, 10(19), 214-236. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/676/67601912.pdf>.
- Jiménez, F. (enero-diciembre de 2021). Nuevas Formas de Racismo: Racismos Cotidianos. *Revista de Cultura de Paz*, 5, 223-244.
- Lévinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre* (primera ed., Vols. Ehrenberg, Ricardo). (D. E. Guillot, Trad.) México, México: Siglo XXI editores.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. (J. M. Ayuso Díez, Trad.) Salamanca, España: epublibre.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona, España: Paidós. Obtenido de <https://cdn2.reader.cx/?source=a68b964ae9655a7d2a60ec205ff18b43b432e0ec8a4377a021b2466d208f53e4>.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad* (Sexta edición ed.). España: Ediciones Sígueme.
- López Melero, M. (agosto-enero de 2006). La Ética y la Cultura de la Diversidad en la Escuela Inclusiva. *Revista Electrónica Sinéctica*(29), 4-18. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739002.pdf>.
- Madrid, G., Cedeño, S., Reyes, A., & Encalada, F. (2024). Reto hacia una Educación Intercultural en las Aulas. *Re-*

- incisol*, 3(5), 236-265. doi:[https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)236-265](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)236-265)
- MEN. (28 de mayo de 2018). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. (M. d. Nacional, Ed.) Obtenido de Gobierno de Colombia: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf.
- Mondragón, E. C. (2024). *Cuenta que te cuento. La vida, el tiempo y la nada*. (É. A. Delgado Verano, Ed.) Medellín, Colombia: Libros para Pensar.
- Noah Harari, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades: Propuesta para el Desarrollo Humano*. Paidós. Obtenido de <https://studylib.es/doc/6646114/martha-c.-nussbaum-2012.-crear-capacidades--propuesta-p...>
- Osuna, C. (junio-octubre de 2012). En torno a la Educación Intercultural. Una Revisión Crítica. *Revista de Educación* 358, 38-58. Obtenido de file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/aa3915c7-e121-432f-b31b-a78205bc7ab9/Revista_de_educacion_no_358_Equidad_y_diversidad.pdf.
- Pozo Llorente, M. T., Suárez-Ortega, M., & García-Cano, M. (mayo-agosto de 2012). Logros Educativos y Diversidad en la Escuela: Hacia una Definición desde el Consenso. *Revista de Educación*(358), 59-84. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-358-183.
- Reygadas, L. (2004). Las Redes de la Desigualdad: un Enfoque Multidimensional. *Política y Cultura*(22). Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422004000200002.
- Ríos, P. (2011). La Otrredad como Principio de una Ciudadanía Global. *ResearchGate.net*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/305808522_La_Otrredad_como_principio_de_una_ciudadania_global.
- Rodríguez-Revelo, E. (1 de julio-diciembre de 2017). Alteridad Revista de Educación. *La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogenización*, 12(2), 248-258. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10>
- Sales, M., Fernández, R., & Moliner, O. (mayo-agosto de 2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación* 358, 153-173. Obtenido de file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/aa3915c7-e121-432f-b31b-a78205bc7ab9/Revista_de_educacion_no_358_Equidad_y_diversidad.pdf.
- Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editorial.
- Tourián López, J. M. (2019). La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 1(29), 223-279. Obtenido de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/21161/2019_sophia_touri%c3%blan_relacion_educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la Unesco para la Diversidad Cultural*. Obtenido de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO.

EL IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LOS PRODUCTORES AGRÍCOLAS, AL MOMENTO DEL PROCESAMIENTO Y VALORACIÓN DE SUS CULTIVOS. CASO DE ESTUDIO ALDEA ANGARAVECA-MICHELENA, TÁCHIRA-VENEZUELA

THE IMPACT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY ON AGRICULTURAL PRODUCERS DURING THE PROCESSING AND VALUATION OF THEIR CROPS. CASE STUDY: ANGARAVECA VILLAGE, MICHELENA, TÁCHIRA, VENEZUELA

Jesús Enmanuel Arellano A.¹

Recepción: 15/09/2025 / Evaluación: 21/11/2025 / Aceptación: 25/11/2025

Resumen

La tecnología de la información y comunicación (TIC) ha tenido una acelerada evolución en las últimas décadas, trayendo consigo la interconectividad en todos los aspectos sociales y laborales del ser humano. El sector agrícola ha sido receptor de adelantos tecnológicos atribuidos a las TIC, como disposición inmediata a información de insumos, ubicación de los mismos, nuevas técnicas de cultivo, cotizaciones de mercado, etc. Donde los agricultores de acuerdo a sus capacidades intelectuales, las han aplicado en menor o mayor grado. La condición generacional y/o la educación previa de los agricultores fueron un factor determinante en la incorporación de la tecnología en sus siembras, logrando para aquellos que la aplican, disminuir esfuerzos y aumentar ganancias, al momento de producir y comercializar sus cultivos.

La investigación estuvo enmarcada en el método cualitativo. Se realizaron entrevistas mediante cuestionarios de respuestas abiertas a una muestra de cuatro agricultores de diferentes edades y grados de instrucción.

Logrando confrontar las respuestas y evidenciar cómo la educación académica previa influye en mayor proporción que las edades de los agricultores. Dado que los más jóvenes, en gran proporción, se dedicaron a cultivar, solo con los conocimientos empíricamente transmitidos o copiando técnicas y procesos de sus semejantes.

Palabras clave: Agricultura, tecnología, agricultores, educación, TIC.

Abstract

Information and communication technology (ICT) has undergone an accelerated evolution in the last decades, bringing with it interconnectivity in all social and labor aspects of human beings. The agricultural sector has been the recipient of technological advances attributed to ICT, such as the immediate availability of information on

1 Profesor Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario del Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez". Licenciado en Contaduría Pública (2012), Especialista en Gerencia Tributaria (2019). Email jesusarellano2216@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-7524-5614>.

inputs, their location, new cultivation techniques, market quotations... Farmers, according to their intellectual capacities, have applied them to a greater or lesser degree. The generationality and/or previous education of the farmers were a determining factor in the incorporation of technology into their crops, enabling those who applied it to reduce efforts and increase profits during the processing and marketing of their crops. The research will be framed within the qualitative method. Interviews were conducted through open-ended questionnaires with a sample of four farmers of different ages and educational levels. We were able to compare the answers and show how previous academic education has a greater influence than the age of the farmers. Given the younger farmers, a large proportion of them dedicated themselves to farming, only with empirically transmitted knowledge, or by copying the techniques and processes of their peers.

Keywords: Agriculture, technology, farmers, education, ICT

Introducción

La necesidad de alimento ha acompañado al hombre desde sus inicios, al principio se limitaba a recolectar hojas, flores, tallos y frutos, posteriormente se preocupó por sembrar y cosechar según sus gustos y necesidades. Por tanto, la agricultura es una práctica tan antigua como el mismo hombre, susceptible de evolucionar buscando siempre el mayor rendimiento en las cosechas, con el menor esfuerzo e impacto al ambiente.

La geografía venezolana está llena de bondades que facilitan la agricultura. Especialmente los páramos andinos, donde el clima se conjuga con el relieve y la hidrografía, favoreciendo la siembra y cosecha de innumerables rubros. En particular, las tierras altas del estado Táchira, desde tiempos inmemorables, han servido de asenta-

miento a productores agrícolas, que junto a sus familias han hecho de esta actividad un modo de vida, que han legado de una generación a otra.

Las generaciones de familias asentadas en zonas rurales, aunque en teoría sí han tenido acceso al sistema educativo, en la práctica, este acceso se ve limitado a una educación primaria y quizás un bachillerato incompleto. Las labores propias del campo demandan tiempo y esfuerzo que, en casi todos los casos, conducen a la deserción escolar. Román, Marcela. (2009) afirma: “La tasa global de deserción rural superaba en al menos 20 puntos porcentuales la tasa urbana” (p. 4)². En este contexto de ideas, la problemática de la deserción escolar va más allá del simple abandono de la escuela.

Según Lugo, B. (2013):

Entre las ciencias encargadas de estudiar esta problemática, desde varios puntos de vista, están: la psicología, que apela a la inteligencia del sujeto, a su motivación, etc.; la sociología, que se fija en los elementos sociales y la presión de la sociedad sobre los resultados académicos del educando; y la pedagogía, que se centra en la organización escolar, evaluación interacción didáctica, etc. (pp. 292-293).³

Por lo tanto, la deserción escolar, por su complejidad y amplio radio de afectación, debe abordarse con un enfoque multidisciplinario para explicarla y tratar de revertir

2 Román, Marcela (2009) *Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2009) - Volumen 7, Número Disponible: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661227/REICE_7_4_1.pdf?sequence=

3 Lugo, Blanca. *La deserción estudiantil: ¿realmente es un problema social?* ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC. Vol. 7 N° 12. Enero-Julio 2013 / 289-309 Disponible: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj12/art17.pdf>.

sus efectos. Las explicaciones surgen de situaciones particulares como tradiciones familiares, grado de instrucción de los padres, niveles económicos y sociales bajos, etc. Todos estos factores generan efectos prolongados en cada individuo.

En opinión de Andrade, J. (2009)

Las tecnologías de información (TIC) son promotoras del cambio social, porque al manifestarse dentro de las políticas públicas de educación, son reveladoras de la conciencia ciudadana. Sin embargo, como cualquier otra tecnología pueden ser usadas con el propósito de excluir a masas de ciudadanos que no han tenido acceso a la educación, basándose en una concepción ideológica que niega la participación ciudadana al bienestar social, fundamentada en discursos institucionales que legitiman las desigualdades.⁴

Independientemente del grado de escolarización presente en una sociedad, las TIC avanzan en muchos casos a pasos agigantados, dejando atrás las formas tradicionales de ver y hacer las cosas, y el campo no debe estar a un costado de estos beneficios tecnológico, el propósito está en identificar el problema del porqué estos sectores de vital importancia para las sociedades, manifiestan dificultades para estar a la vanguardia con los avances tecnológicos.

El campo de estudio estará delimitado, en la aldea Angaraveca, zona con vastas extensiones de tierra aptas para el cultivo, especialmente de papa, cebolla, zanahoria, fresas y hortalizas, perteneciente al páramo del municipio de Michelena, Táchira, Venezuela. Con una población total aproximada

de 200 habitantes, de las cuales el 40 % se dedica a labrar la tierra, y el restante se centra en labores del hogar, y los infantes en actividades académicas.

Por estar ubicada en las montañas andinas, la informática y sus avances quedan rezagados, y los agricultores no se benefician (o lo hacen muy poco) de ella, dado que, entre otras cosas, las compañías tecnológicas no encuentran atractivo invertir en esos sectores por no considerarlos rentables por su poca población. Según la Asociación Agrícola Jóvenes Agricultores (ASA-JA) (2017) “denuncian que las compañías telefónicas solo atienden a zonas en las que puedan conseguir grandes beneficios económicos”.⁵

Posiblemente este difícil acceso a las TIC ha sido un motivo para la deserción escolar, por el espinoso acceso a la información, o causante de que muchos agricultores tengan como objetivo de vida trabajar, no importa el resultado, lo importante es trabajar y dejar las estimaciones y cálculos a merced de las buenas voluntades de sus clientes.

Es por este motivo que el objetivo principal de esta investigación está direccionado a identificar si el impacto de las TIC es aprovechado por todos los agricultores, o ésta está condicionada a factores como el generacional, o a bases educativas previas, de segundo o tercer nivel.

La investigación estuvo enmarcada en el método cualitativo, haciendo uso de la hermenéutica, por cuanto se entiende la generación de cambios impulsados por el uso de las TIC como fenómenos culturales que son susceptibles de ser comprendidos e interpretados.

4 Andrade, Jesús. (2009) *Educación y tecnologías de información: Herramientas contra la pobreza en Venezuela*. Educere v.13 n.44 Mérida mar. 2009. Disponible: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100003

5 Asociación Agrícola Jóvenes Agricultores ASAJA (2017) ¿Por qué sigue sin llegar el internet al mundo urbano? <https://www.lavanguardia.com/vida/20170622/423603725653/asaja-exige-a-la-junta-que-se-facilite-el-acceso-a-internet-en-el-medio-rural.html>

La evolución de la agricultura y su relación con las TIC

La historia del trabajo como actividad ha estado enmarcada por constantes evoluciones y formas de ejecutarlo. Las revoluciones como la industrial con la invención de la máquina a vapor, posteriormente la electricidad, llegando con ésta al comienzo de la (TIC) con el telégrafo y la invención del teléfono, han servido de precedente para evaluar las formas que predominan al momento de definir la actividad laboral.

La actividad agrícola por naturaleza es una actividad antiquísima, donde ha predominado lo rudimentario en sus procesos, ésta pertenece al sector primario de la economía, que, según Caballero Federico (2016)

“El sector primario incluye todas las actividades económicas dedicadas a la explotación de recursos naturales, obteniendo a cambio materias primas. Estas se destinan al consumo humano directo o a su transformación por parte del sector secundario”⁶. (p.s/ n)⁶.

Esto quiere decir que la actividad agrícola es el proceso que va desde la siembra hasta la cosecha en los campos, con la finalidad de lograr bienes para el sustento alimentario de seres vivos, aunque hay producciones que pueden estar direccionadas a algún tipo de industria como materia prima, donde serán transformadas en diversos productos.

Los objetivos o propósitos de la agricultura tradicional, como afirma Sánchez, Javier. (2021); “el modelo de producción agrícola principal de las distintas sociedades a lo largo de la historia está caracterizado por su poca influencia tecnológica y el cuidado de la naturaleza” (p. s/n)⁷ eran

satisfacerse individualmente, en cuanto a la producción de alimentos para su propio consumo, o venta de esos productos para la satisfacción de deseos o necesidades propias.

Con la evolución del ser humano, en su conciencia y en la forma de concebir la vida en la sociedad, la actividad agrícola ha tenido un giro en su propósito, ejecución y comercialización, dado que progresivamente las TIC han creado una fuente de conocimientos inagotables y una plataforma donde se exhiben en tiempo real elementos importantes que los actores del sector agrícola necesitan conocer, para aumentar la eficiencia y eficacia en sus cultivos.

En la actualidad, es difícil concebir la vida en todos los aspectos sin tecnología, primordialmente en el ámbito social y laboral. Dado que por más rudimentaria que sea una actividad, o la elaboración de un producto, necesita una porción de tecnología para su ejecución, bien sea para darlo a conocer, comprar materias primas, comunicarse con proveedores, conformar pagos, etc.

A las TIC, también se les atribuye la transmisión de conocimientos en tiempo real, potenciando y desarrollando el trabajo que se realiza, logrando con ello una red de disposición de insumos intelectuales y físicos a nivel mundial, para la implementación efectiva de nuevas técnicas de trabajo. Adicionalmente, la informática a través de sus pantallas y medios sustenta su uso o compras por medio de campañas publicitarias bien direccionadas, complejas y refinadas.

La agricultura y las TIC tienen un estrecho vínculo, entre otras cosas, por la conectividad que se transforma en una herramienta fundamental para el pequeño productor. La posibilidad de estar informado,

6 Caballero, Federico. (2016). *Sector primario*. Economipedia.com. Disponible en: <https://economipedia.com/definiciones/sector-primario.html>

7 Sánchez, Javier. (2021). *Agricultura tradicio-*

nal. Economipedia.com Disponible en: <https://economipedia.com/definiciones/agricultura-tradicional.html>.

potencia sus condiciones al momento de conocer los movimientos del mercado, así como también para acceder a herramientas que les permita mejorar las condiciones de siembra, cultivo y comercialización de cada uno de sus productos, también el uso de simples aplicaciones que permiten conocer o predecir el clima, o situación de oferta y demanda del mercado.

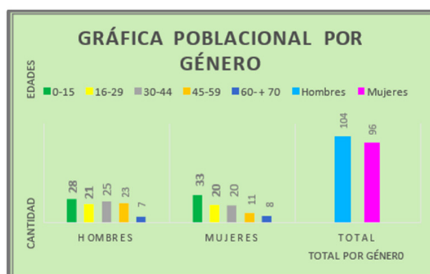
Los productores agrícolas

El capital humano en toda organización es el componente principal del sistema productivo. En la agricultura desde tiempos milenarios, ha sido desarrollada mayoritariamente por el género masculino, aunque en la actualidad según el Programa de las Naciones Unidas (PNUD) (2016) “Las mujeres representan al 43 % de la fuerza laboral agrícola en los países en desarrollo” (P-06)⁸

En la aldea Angaraveca aún se mantiene la tradición patriarcal de atribuirle esta labor al género masculino. La aldea posee una población aproximada de 200 personas, compuesta por 76 hombres, en edades de 15 a 70 años, y un aproximado de 63 mujeres entre los 15 y 70 años, y una población infantil de 61 personas, esto según el último censo realizado por el ambulatorio rural de la aldea (2021) (p. s/n)⁹.

Lo representado en el Gráfico No. 1, deja en manifiesto que, aunque ésta muy a la par la población femenina, los actores encargados de cultivar las tierras están constituidos en su mayoría por varones de diferentes edades, con grado de instrucción desde primaria incompleta hasta universitaria completa, dado que la actividad agrí-

Gráfico N°1



Fuente: Arellano (2022)

cola es la principal fuente de ingresos de la región, esto según Molina. Rafael (2022) “Aquí casi todos nos dedicamos a trabajar la tierra, unos con hortalizas, otros con verduras, y algunos con frutas y flores”¹⁰. (p. s/n)¹⁰. Es decir, el factor socio-educativo de la región está delimitado por las edades, el grado de instrucción y el Tiempo de Actividad Agrícola (TAA) de los agricultores.

Por la calidad de la tierra en cuanto a nutrientes, su topografía e hidrología, los agricultores de la localidad se han dedicado a cultivar diversos tipos de cultivos, como hortalizas, verduras, frutas y flores. Entre ellos destacan: papa, lechuga, cebolla, fresas, morón y flores como las rosas, los pompones y las astromelias.

Es quizás por esa calidad que, en los últimos 10 años, se ha manifestado una situación atípica en el sector, según el entrevistado C2 (2022) “han llegado agricultores de los estados del centro del país, a invertir en tierras de la aldea, y han traído nuevas técnicas de cultivo que hemos aprendido”¹¹

Actualmente existe mucha similitud en la forma en que los actores agrícolas valoran y comercializan sus cosechas, dado que,

8 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (PNUD) (2016), *Apoyo del PNUD a la integración de la igualdad de género*. Disponible en: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/Prospectus%205%20Gender%20Equality_SP.pdf

9 Ambulatorio Rural tipo 1- Boca de Monte, Michelena, Táchira-Venezuela (2021)

10 Molina Rafael. (2022). Agricultor de 38 años, habitante de la Angaraveca desde su nacimiento. Entrevista realizada el 01 de marzo de 2022.

11 C2 (2022). Entrevistado de 37 años de edad, dedicado exclusivamente a la agricultura toda su vida.

en ambos escenarios, se recurren a fuentes externas y algunos de ellos se apoyan en la tecnología para corroborar esa información.

Mientras el entrevistado C1 (2022)¹² afirma que para darle valor a sus cosechas le basta “lo que ofrezca el feriero¹³, o en la plaza de El Cobre”, al informante C4 (2022) expone; “se busca referencia en la plaza de El Cobre, pero yo sigo por la red social Instagram, la cuenta de la bolsa agrícola de La Grita, y ahí puedo tener un comparativo”¹⁴

Con lo antes expuesto, se deja comprender que la actividad agrícola sigue siendo ejercida mayoritariamente por el género masculino, donde gran parte de la población activa se dedica a realizar esta actividad, dado que constituye la principal fuente de ingresos de la región, aprovechando el beneficio de poseer tierras fértiles. Así mismo deja en evidencia lo receptivos de los agricultores de aprender nuevas técnicas, provenientes de diversas fuentes, solo que estas han sido traídas al sector directamente, no hacen uso de la tecnología para ello.

Aspectos socio-educativo de la región

En la aldea de Angaraveca se caracteriza por alojar a un pequeño pero nutrido grupo de personas de diversas edades y grados de instrucción, que fomentan la educación y la continuidad generacional de la labranza. Con el fin de dar respuesta a la intencionalidad de esta investigación, se consideró pertinente conversar con integrantes de la comunidad de productores agrícolas; se seleccionaron cuatro informantes, de género masculino, quienes presentan un recorrido dentro del rango de edad que va desde 28 hasta 70 años, así como grados académicos distintos, identificados como C1, C2, C3 y C4.

Se preparó un instrumento de 20 preguntas, donde se exponen situaciones de conocimientos de transmisión generacional, manejo o no de las TIC, uso constante de medios electrónicos, cómo valoran y comercializan las cosechas, importancia de la tecnología en su diario vivir.

Aspectos individuales:

De la entrevista con el informante C1, productor agrícola de 62 años, género masculino, con educación primaria incompleta, se conoció que se ha dedicado exclusivamente a la producción agrícola; que las técnicas y procedimientos que aplica en la siembra y en la cosecha los adquirió de sus antepasados, por tradición familiar. Al respecto, señaló que esas técnicas y procedimientos que conoce desde niño/joven no han cambiado, excepto en cuanto a la aplicación de agroquímicos.

Igualmente señaló que el criterio que aplica para escoger el rubro a sembrar es la rotación de los cultivos y la tradición del mejor precio en dicha época.

Indicó que utiliza fertilizantes químicos en los sembradíos, entre las técnicas y procedimientos que le enseñaron está el uso de esos productos. Sin embargo, en algunos momentos, no ha dispuesto de dichos insumos por escasez de los productos. En esos casos refirió que busca con familiares o con terceros que los comercializan.

En cuanto al tema del precio de las cosechas, el informante C1 señaló que el precio es el que ofrezca el feriero o en El Cobre (municipio José María Vargas, estado Táchira).

El acceso a internet de este informante es nulo, al igual que el uso e interés de las redes sociales. No utiliza teléfono inteligente ni computadora. En consecuencia, no revisa procedimientos de cultivo y cosecha, ni páginas o portales especializados en temas agrícolas, tampoco precios y nuevos productos de agroinsumos (fertilizantes,

12 C1 (2022). Entrevistado de 62 años de edad, dedicado exclusivamente a la agricultura toda su vida.

13 Feriero: vendedores de productos cultivados en el campo, que los llevan a los mercados del centro del país.

fungicidas, semillas) en páginas web o en cuentas oficiales de vendedores/distribuidores. Señala que desconoce por completo el uso de la tecnología de comunicación.

No obstante, el entrevistado considera que la tecnología ha facilitado el trabajo en el campo, pone de ejemplo a sus hijos, a quienes les ha ido bien en sus cosechas porque se ayudan con ella (las TIC).

De la entrevista con el informante C2, productor agrícola de 37 años, género masculino, con educación primaria completa, se conoció que se ha dedicado exclusivamente a la producción agrícola; que las técnicas y procedimientos que aplica en la siembra y en la cosecha los adquirió de sus antepasados, por tradición familiar. Al respecto, señaló que de esas técnicas y procedimientos que conoce desde niño/joven muchos han cambiado, como producto de los adelantos mecánicos como los tractores y los químicos, son mejores y su aplicación es mejor.

Igualmente señaló que el criterio que aplica para escoger el rubro a sembrar está relacionado con la comercialización, la que busque los compradores en el mismo campo. Se escoge la papa o la cebolla porque su siembra dura más; en cambio, las hortalizas se cosechan cada tres días en promedio.

Indicó que utiliza fertilizantes químicos en los sembradíos, entre las técnicas y procedimientos que le enseñaron está el uso de esos productos. Sin embargo, en algunos momentos, no ha dispuesto de dichos insumos por escasez de los productos. Indicó que ha disminuido la concentración para rendir el producto.

En esos casos refirió que busca opciones más económicas o los buscan en Colombia.

En cuanto al tema del precio de las cosechas, señaló que el precio es el que ofrezca el feriero a quien se le enseña una muestra de la cosecha o es fijado en El Cobre (municipio José María Vargas, estado Táchira) de acuerdo a la oferta y la demanda.

El informante C2 indicó que, si tiene acceso a internet, el uso e interés de las redes sociales es nulo; su esposa le ayuda. No utiliza redes sociales para comunicarse. Usa el teléfono para llamar a sus clientes. En consecuencia, no revisa procedimientos de cultivo y cosecha, ni páginas o portales especializados en temas agrícolas, tampoco precios y nuevos productos de agroinsumos (fertilizantes, fungicidas, semillas) en páginas web o en cuentas oficiales de vendedores/distribuidores. Señala que desconoce el uso de la tecnología de comunicación, “somos puro trabajo, pura tierra”

De la entrevista con el informante C3, productor agrícola de 70 años, género masculino con educación técnica universitaria completa, indicó que tiene apenas 20 años dedicado a la producción agrícola, labor que complementa con otras actividades productivas como la construcción; al respecto comentó que las técnicas y procedimientos que aplica en la siembra y en la cosecha las adquirió de sus compañeros de labranza, agricultores de la zona y/o tutoriales por internet. De igual modo señaló las técnicas y procedimientos que conoce han cambiado; cuando tiene dudas sobre cuál aplicar, revisa la red o les pregunta a otros productores que deberían saber.

El informante C3 para escoger el rubro a sembrar aplica como criterio las condiciones en que se encuentra el terreno y/o el precio del rubro en particular.

Indicó que utiliza fertilizantes químicos en los sembradíos, aunque trata de evitarlos. A veces es indispensable su uso para el levante de una siembra. En la zona es costumbre su uso, pero igual se está normalizando no usarlos por la escasez de los productos. Esa situación lo ha llevado a crear un lombricultivo de dónde saca humus y fertilizantes.

Señaló el entrevistado que el precio de las cosechas lo averigua en la zona o algunas veces se acerca hasta El Cobre (muni-

pio José María Vargas, estado Táchira).

El informante C3 manifestó que, si tiene acceso a internet, el uso e interés de las redes sociales es poco. No utiliza redes sociales para comunicarse. Usa el teléfono para llamar a sus clientes. Prefiere el uso del computador para revisar procedimientos de cultivo y cosecha, páginas o portales especializados en temas agrícolas, sus páginas web, o en cuentas oficiales de vendedores/distribuidores, así como, nuevos productos de agro- insumos (fertilizantes, fungicidas, semillas).

En conclusión, el entrevistado considera que la tecnología ha facilitado el trabajo en el campo, señaló que “todo” está ahí, sólo hay que saber buscarlo y tener paciencia.

De la entrevista con el informante C4, productor agrícola de 28 años, género masculino, con educación universitaria completa, indicó que tiene un poco más de dos años dedicado a la producción agrícola, labor que complementa con las actividades de su profesión; señaló que las técnicas y procedimientos que aplica en la siembra y en la cosecha las adquirió de sus familiares, de agricultores de la zona y/o tutoriales por internet. De igual modo indicó que las técnicas y procedimientos que conoce han cambiado; cuando tiene dudas sobre cuál aplicar se apoya en la experiencia de sus familiares y revisa la red.

El informante C4 para escoger el rubro a sembrar aplica como criterio las recomendaciones de familiares, así como semillas que al momento de la cosecha estén a precio alto y por la tendencia según el comportamiento de los precios del mercado en años anteriores según revisión en internet.

Indicó que utiliza fertilizantes químicos en los sembradíos, por tradición de quienes lo apoyan en la labranza. Sin embargo, dejó saber que conoce de la existencia de fungicidas orgánicos, los cuales le gustaría implementar en sus siembras. El uso de

agroquímicos es costumbre en la zona; trata de planificar las siembras para evitar la escasez en pleno ciclo de cultivo.

El entrevistado precisó que el precio de las cosechas lo averigua en El Cobre (municipio José María Vargas, estado Táchira) y también a través de la red social Instagram de donde obtiene un precio referencial de La Grita (municipio Jáuregui, estado Táchira).

El informante C4 manifestó, si tiene acceso a internet, que éste es muy intermitente, por lo cual las revisiones en la web normalmente las hace desde la población de Michelena. Señala que conoce y usa la mayoría de las redes sociales existentes. Utiliza las redes sociales tanto para cosas sociales como para seguir cuentas de proveedores. En consecuencia, afirmó que a diario utiliza indistintamente el teléfono y el computador. Constantemente está revisando y contrastando las técnicas y procedimientos

El informante C4 manifestó, si tiene acceso a internet, que éste es muy intermitente, indicado por los familiares con información publicada en la web. De hecho, es una rutina de trabajo la revisión de precios y nuevos productos de agroinsumos (fertilizantes, fungicidas, semillas) en páginas web o en cuentas oficiales de vendedores/distribuidores.

Al respecto del uso y manejo de las redes sociales y la tecnología, el entrevistado sentenció, considera que las maneja bastante bien; y la tecnología ha facilitado el trabajo en el campo y en otras áreas, argumentando que “la comunicación es más rápida y se pueden adquirir conocimientos nuevos o concretar transacciones sin trasladarse a un sitio”.

Aspectos colectivos:

Los actores agrícolas tomados como informantes, se considera que muestran una realidad a escala de la condición actual y

capacidad de los agricultores de la aldea, arrojaron unas categorías dimensionales, sobre los factores socio-educativos, emergiendo variables sujetas a comparación y posterior análisis. Se evidenciaron variables que influyen considerablemente al momento de imputar algún impacto atribuido a las TIC, al procesar y valorar los cultivos, tales como edades, TAA y grado de instrucción de los agricultores.

Para los productores agrícolas C1 y C2, de 62 y 37 años respectivamente, tienen en común aspectos como: educación primaria; su única actividad económica desarrollada ha sido la agrícola, han labrado la tierra desde que recuerdan, y sus conocimientos han sido empíricos, transmitidos de generaciones pasadas. La tecnología es manejada de manera casi nula, prefiriendo hacer transacciones personalmente o realizar simples llamadas telefónicas. A pesar de que la brecha generacional es de más de dos décadas, el uso de las TIC es prácticamente el mismo, sólo que el más joven (C2) tiene conciencia de que existen herramientas y posee internet, pero de la misma forma no hace uso de ellas por desconocimiento.

En contrapartida, los agricultores C3 de 70 años y C4 de 28 años, existen similitudes, tanto en sus bases sociales como en la forma de direccionar sus trabajos, resaltaron aspectos como: educación superior, han realizado labores distintas a la agricultura por periodos largos, sus conocimientos han sido adquiridos de sus trabajadores o familiares, reforzando estos con plataformas digitales. A pesar de que en Angaraveca no existe una buena cobertura de insumos tecnológicos por parte de empresas proveedoras de Internet, estos entrevistados buscan la forma de acceder a ella como apoyo en sus procesos de producción y comercialización.

Llamó poderosamente la atención cómo con una amplia diferencia en edad, el más longevo (C3) hace uso de medios electróni-

cos y tecnológicos para mantener contacto con el mundo exterior de la producción y explotación de la tierra. Aunque este último no hace uso del 100 % de las herramientas tecnológicas más usadas en la actualidad, y en cierto punto prefiere presentarse en sitios para preguntar por insumos o concretar transacciones, el manejo que éste hace de las TIC es de gran ayuda para lograr trabajar eficaz y eficientemente. El agricultor C4 demostró un adiestramiento tecnológico más profundo, posiblemente atribuido a la edad y el entorno social donde se desarrolla profesionalmente.

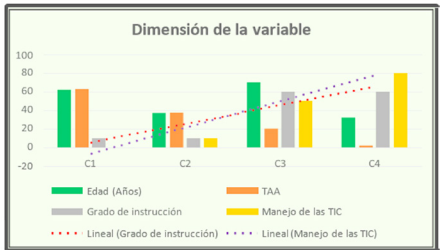
Las dimensiones de las variables emergidas del análisis comparativo, se representan gráficamente de la siguiente manera:

Tabla N°1
Datos dimensiones de la variable

Entrevista	Edad (Años)	Tiempo en Actividad Agrícola (TAA)	Grado de instrucción	Manejo TIC
C1	62	Siempre	Primaria	NO
C2	37	Siempre	Primaria	NO
C3	70	Medio	Universitario	SI
C4	32	Novato	Universitario	SI

Fuente: Arellano (2022)

Gráfico N° 2



Fuente: Arellano (2022)

Ilustrativamente se expresa como las dimensiones de las variables: edad, grado de instrucción y el TAA, se conjugan para

argumentar si éstas influyeron y de qué manera en el uso de las TIC por parte de los agricultores.

Se evidenció que los agricultores entrevistados poseen cualidades diferentes entre ellos, las edades marcaron un precedente al momento de analizar los resultados de las entrevistas, dado que por aspectos generacionales y el crecer durante el auge tecnológico, a las primeras de cambio, se les adjudica el dominio del uso de las TIC a las personas más

jóvenes. Pero en el transcurso de la investigación, se apartaron las edades del impacto tecnológico y se impuso sobre lo generacional el grado de instrucción de los agricultores.

Aquellos sembradíos los cuales son trabajados por personas, que hayan tenido una educación superior previa, se les adjudican mejores rendimientos en su valoración y comercialización de los cultivos, igualmente el esfuerzo físico y mental disminuye, dado que estos hacen usos de las TIC, para aprender nuevos procesos o reafirmar los que ya poseen, así como tener una fuente directa e “inmediata” de noticias e información de precios, y estado bursátil del mercado agrícola.

El impacto de las TIC en los agricultores se puede dividir en aspectos positivos y negativos. Los positivos, para aquellas personas que tienen acceso y hacen uso de ella, para aumentar sus técnicas y volumen de producción, volviéndose más competitivos en el mercado; y negativamente, en aquellos productores que por desconocimiento o no acceso a las TIC, excluyen de sus prioridades indagar con estas herramientas el mundo agrícola, más allá de las recomendaciones de sus semejantes, dado que los demás agricultores, los sobrepasan en producción o comercializan sus cosechas con ganancias económicas más amplias, limitándose de acceder a mejores mercados.

Consideraciones finales

Los agricultores que no acceden a las TIC tienen una connotación cultural y generacional en este sector, dado que parte de esta deserción escolar no es porque no hubo centros educativos o falta de motivación. Las tradiciones familiares se impusieron en aquellas personas que no tenían forma de conocer el mundo más allá de sus barbechos; su objetivo de vida fue trabajar, sin importar el resultado.

Otro aspecto a resaltar es lo determinante que es la educación en la vida de los agricultores, dado que es el cimiento que ayuda a reforzar y pulir aquellos conocimientos que poseen. El desinterés en explorar el mundo tecnológico se debe más al miedo a lo desconocido, que a la falta de capacidad intelectual de los agricultores, y esto sumado al difícil acceso al internet en la zona, hace una sombra al momento de necesitar hacer uso de ella, en algún momento determinado.

Esta zona de los páramos venezolanos es base para la explotación de la actividad primaria, al ser la agricultura una actividad fundamental, no hay una política de Estado que oriente a los productores hacia mejores prácticas, ni incentivos para aquellas empresas tecnológicas que quieran invertir en la zona, para garantizar una mejor calidad y acceso al mundo cibernético.

Como aportes, salió a relucir la necesidad de capacitaciones constantes donde fomenten en los agricultores técnicas y procedimientos de vanguardia, que los ayuden a aumentar sus conocimientos y por ende la calidad de las cosechas, que son consumidas por parte de la nación. Así como buscar un apoyo por parte del Estado, con una carga impositiva baja o cero, para aquellas empresas de tecnología que presten sus servicios en esas zonas.

Los agricultores son el bastión de la calidad alimentaria de un país, y como sin campo no habría ciudad, los actores agrí-

colas deben contar con educación continua, con la visión de desarrollar las competencias y habilidades necesarias para dominar su campo de acción en el actual mundo globalizado, donde las TIC son puentes que se crearon para transitar por el camino de la evolución

Referencias Bibliográficas

- Andrade, Jesús. (2009) Educación y tecnologías de información: Herramientas contra la pobreza en Venezuela Educere v.13 n.44 Mérida mar. 2009. Disponible: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100003
- Asociación Agrícola Jóvenes Agricultores ASAJA (2017) ¿Por qué sigue sin llegar el internet al mundo urbano? <https://www.lavanguardia.com/vida/20170622/423603725653/asaja-exige-a-la-junta-que-se-facilite-el-acceso-a-internet-en-el-medio-rural.html>
- Román, Marcela (2009) Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2009) - Volumen 7, Número Disponible: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661227/REICE_7_4_1.pdf?sequence=
- Caballero, Federico. (2016). Sector primario. Economipedia.com. Disponible en: <https://economipedia.com/definiciones/sector-primario.html>
- Sánchez, Javier. (2021). Agricultura tradicional. Economipedia.com Disponible en: <https://economipedia.com/definiciones/agricultura-tradicional.html>
- Lugo, Blanca. La deserción estudiantil: ¿realmente es un problema social? ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC. Vol. 7 N° 12. Enero-Julio 2013 / 289-309 Disponible: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj12/art17.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (PNUD) (2016), Apoyo del PNUD a la integración de la igualdad de género. Disponible en: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/Prospectus%205%20Gender%20Equality_SP.pdf.

ARTE COMO RESISTENCIA: INTEGRACIÓN DEL GRAFITI EN LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE GUERRA

ART AS RESISTANCE: INTEGRATION OF GRAFFITI IN EDUCATION IN TIMES OF WAR

John Alexander Rodríguez Peñuela¹ / José Pascual Mora García²

Recepción: 15/12/2024 / Evaluación: 22/01/2025 / Aceptación: 02/02/2025

Resumen

Este artículo explora desde el concepto de guerra cómo el grafiti y el street art se convierten en herramientas educativas efectivas en contextos de violencia y guerra, tanto en Colombia como en conflictos internacionales en Gaza y Ucrania. Se considera cómo estas formas de arte urbano, tradicionalmente vistas como vandalismo, emergen como dinámicas pedagógicas que fomentan el pensamiento crítico, la creatividad, la empatía y la reconciliación en comunidades afectadas por conflictos armados y tensiones entre estados y a nivel interno.

Palabras clave: Arte urbano, grafiti, educación, estética decolonial.

Abstract

This article explores from the concept of war how graffiti and street art become effective educational tools in contexts of violence and war, both in Colombia and in international conflicts such as Gaza and Ukraine. It considers how these forms of urban art, traditionally seen as vandalism, emerge as pedagogical dynamics that foster critical thinking, creativity, empathy and reconciliation in communities affected by armed conflict.

Keywords: Urban art, graffiti, education, decolonial aesthetics

1 Maestro en Artes Musicales, Universidad Francisco José de Caldas, U.D. ASAB, 2010. Magister en Estudios Artísticos, Universidad Francisco José de Caldas, U.D. ASAB, 2010. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación Universidad de Cundinamarca. Grupo de Investigación HISULA. Correo Electrónico: johnarodriguez@ucundinamarca.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7275-4614>

2 Filósofo, UCV, 1986. Magister en Educación, UNET Táchira, 1994. DEA en Historia en Historia de la Educación, Universidad Rovira i Virgili (URV), Tarragona España, 2002. Doctorado en Historia, USM, Caracas 2002. Doctorado en Innovación y Sistema Educativo, URV, Tarragona España, 2009. Postdoctorado en Pedagogías, Paz y Resiliencia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja, 2020. Correo Electronico: pascualmoramaster@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5345-6808>

Introducción

En Colombia, ejemplos históricos de guerra como la Reconquista de Morillo y el Conflicto de Leticia ilustran el impacto social y cultural, mientras que iniciativas contemporáneas en Bogotá demuestran cómo el arte urbano puede reflejar y responder a tensiones internas y externas. Artistas como Banksy, TVBoy, Caiozzama, Escif, entre otros, utilizan los murales para denunciar actos de violación de derechos humanos acobijados en la legalidad de una guerra, visibilizando voces silenciadas, actuando como testimonios de resiliencia comunitaria.

Se pretende desde la educación popular y educación formal articular esta forma

de resistencia y expresión en experiencias pedagógicas como la llevada a cabo en la Institución Educativa Municipal Campestre Nuevo Horizonte de Fusagasugá que destacan en cómo integrar el arte urbano en el currículo escolar facilitando la expresión emocional, la sanación colectiva y la construcción de resiliencia. Este enfoque, alineado con teorías decoloniales, promueve una pedagogía crítica que empodera a los estudiantes como agentes de cambio, estableciendo un nuevo paradigma educativo y cultural que contribuye a la construcción de paz en sociedades divididas.

La guerra, en su esencia, es un fenómeno que trasciende lo estrictamente militar para convertirse en un elemento profundamente social y político. En el contexto colombiano, conflictos como la Reconquista de Pablo Morillo (1815-1819) y el Conflicto de Leticia (1932-1934) han demostrado cómo la guerra impacta la estructura social y cultural de las comunidades, evidenciando la necesidad de abordar múltiples perspectivas en la historiografía para reconocer las diversas voces involucradas. Estos conflictos reflejan una continuidad histórica en la lucha por el poder y la legitimidad política, subrayando las limitaciones del poder autoritario frente a movimientos de resistencia.

En este escenario, el arte urbano emerge como una herramienta pedagógica y de resistencia significativa. Las virtudes del grafiti y el street art radican en su capacidad para transformar el espacio público en un lienzo de expresión creativa, facilitando diálogos sobre memoria, identidad y resistencia. Artistas como Banksy y TVBoy han demostrado desmostrado mediante el arte urbano actos de violencia y promoción de paz en contextos de guerra, visibilizando voces silenciadas y crímenes de lesa humanidad.

En Colombia, el arte urbano no solo responde a conflictos internacionales, sino que también refleja tensiones internas. En

Bogotá, el grafiti ha sido una forma de protesta y expresión política, conectando la educación formal e informal con el entorno urbano. Experiencias pedagógicas como la llevada a cabo en la Institución Educativa Municipal Campestre Nuevo Horizonte de Fusagasugá, Colombia, ejemplifican cómo el arte urbano puede integrarse en la educación formal para abordar realidades marcadas por la violencia. Este ejercicio no solo proporcionó un espacio para la expresión artística, sino que también fomentó la resiliencia emocional y la sanación colectiva. Al integrar el grafiti y el street art en el currículo escolar, se promueve una pedagogía crítica que empodera a los estudiantes como agentes de cambio, capaces de reflexionar y transformar su realidad. Es necesario que la educación y el arte en particular, fomente desde las aulas el pensamiento divergente y crítico de los estudiantes y su capacidad de discernir y de ser sensibles ante los acontecimientos sociales que nos conciernen.

El arte en contextos de conflicto actúa como puente entre la educación formal e informal, conectando a la comunidad escolar con su entorno más amplio. En tiempos de guerra, donde las fracturas sociales pueden ser profundas, el arte cataliza el diálogo y la reconciliación, permitiendo que diferentes voces sean escuchadas y valoradas. Sin embargo, implementar estas iniciativas presenta desafíos significativos, reformas en políticas públicas educativas, apoyo a la institucionalidad y la formación adecuada de los docentes para manejar temas sensibles y facilitar procesos artísticos terapéuticos.

La guerra y el papel del arte urbano en los conflictos bélicos

La guerra trasciende lo estrictamente militar, convirtiéndose en un fenómeno profundamente social y político. A lo largo de la historia, su interpretación ha variado según el marco teórico y legal. Dentro del

Derecho Internacional Humanitario (DIH) y los Derechos Humanos, la guerra se define y regula para mitigar sus efectos sobre combatientes y civiles.

Bucetto señala que el DIH regula situaciones de violencia y conflictos armados mediante instrumentos como los Convenios de Ginebra de 1949 y sus Protocolos Adicionales, que clasifican los conflictos para aplicar normativas específicas.³ Este marco permite determinar si una situación constituye un conflicto armado internacional o no, facilitando la aplicación de las normativas correspondientes.

El concepto de guerra ha evolucionado desde las perspectivas clásicas hasta los conflictos contemporáneos de baja intensidad y terrorismo. Zuñiga destaca que, mientras la guerra clásica según Clausewitz se entiende como “la continuación de la política por otros medios”, los conflictos modernos incluyen enfrentamientos no convencionales que desafían las definiciones tradicionales⁴. Este cambio ha requerido una adaptación en las estrategias militares y en la comprensión académica de la guerra.

Sánchez profundiza en la naturaleza multidimensional de la guerra, considerándola un fenómeno social que impacta la organización y la vida cotidiana de las sociedades involucradas.⁵ Al igual que Bobbio sostiene que “la guerra es una ma-

nifestación de la política”, la guerra implica una interacción compleja entre factores políticos, económicos, culturales y sociales.

Romero Ramírez describe la guerra como un “fenómeno social total” que implica la suspensión del Estado de derecho y la transformación de la economía hacia una economía de guerra, alterando normas sociales y culturales.⁶ Desde esta visión, la guerra reconfigura las estructuras sociales y la identidad de las comunidades afectadas, presentándose como una tragedia que va más allá del enfrentamiento físico.

En el contexto contemporáneo, la guerra ha adquirido nuevas dimensiones debido a la globalización y el resurgimiento del terrorismo⁷. Zuñiga analiza cómo estos factores han dado lugar a conflictos de baja intensidad que no encajan en el modelo clásico de guerra entre estados. Un ejemplo es la Guerra contra el Terrorismo Internacional emprendida por Estados Unidos tras los ataques del 11 de septiembre de 2001, que abarca operaciones multifacéticas más allá de las tácticas militares convencionales.⁸

En el contexto colombiano a partir del siglo XX podemos hablar de guerra en la Reconquista de Pablo Morillo (1815-1819) siendo esta una campaña militar enviada por Fernando VII con el objetivo de restaurar el dominio español en la Nueva Granada y Venezuela. Su misión no solo buscaba reprimir los movimientos independentistas, sino también reinstaurar un sistema político y social colonial mediante estrategias de represión y terror, estableciendo instituciones como el Consejo Permanente de Guerra y la Junta de Secuestros⁹.

Morillo implementó tácticas brutales para desmoralizar a la población y conso-

3 Bucetto, M. S. "El concepto de 'guerra' en el derecho internacional de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario: particularidades del caso argentino." *Lex-Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas* 20, no. 29 (2022): 161-180.

4 Zuñiga, A. M. A. "Nociones de la Guerra Internacional, del concepto clásico de la guerra a los conflictos de baja intensidad. Caso de estudio: guerra contra el terrorismo internacional en Afganistán." *Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*, Bogotá, 2009.

5 Sánchez, J. R. "Una respuesta a la pregunta '¿Qué es la guerra?'." *Aposta: Revista Deficiencias Sociales* 6, no. 2 (2004).

6 Romero Ramírez, A. J. "Guerra y paz." *Revista mexicana de sociología* 70, no. 3 (2008): 589-617.

7 Zuñiga, A. M. A.

8 Ibid.

9 Ibid. 121-148.

lidar el control español. El prolongado sitio de Cartagena, que culminó el 6 de diciembre de 1815 después de 1,071 días, fue un punto de inflexión significativo¹⁰. A pesar de su éxito inicial, la resistencia patriota liderada por Simón Bolívar logró una victoria decisiva en la Batalla de Boyacá el 7 de agosto de 1819, marcando el fin de la Reconquista y consolidando la independencia de la Nueva Granada¹¹.

Esta campaña tuvo profundas repercusiones sociales y culturales. Moreno (2010) destaca cómo las campañas de Morillo afectaron gravemente a las comunidades indígenas del norte de Tunja, quienes fueron forzadas a integrarse en la nueva estructura nacional sin reconocimiento pleno hasta la Constitución de 1991¹². Mora (2022) critica la historiografía tradicional por omitir las perspectivas de los vencidos, perpetuando una narrativa heroica que excluye a grupos vulnerables y resilientes. Este enfoque patriarcal y militarizado ignora la violencia estructural y las dinámicas de poder que sostuvieron la dominación colonial¹³.

La Reconquista de Morillo ilustra cómo Colombia ha enfrentado conflictos internos y guerras entre estados, reflejando una continuidad histórica en la lucha por el poder y la legitimidad política. La imposición de un régimen autoritario por parte de Morillo revela las limitaciones del poder colonial es-

pañol frente a movimientos de independencia organizados¹⁴. Este episodio subraya la importancia de considerar múltiples perspectivas en la historiografía, reconociendo las luchas de diversos grupos sociales más allá de la narrativa victoriosa tradicional¹⁵.

Otro ejemplo claro en el contexto colombiano es el Conflicto de Leticia (1932-1934) siendo esta una confrontación significativa entre Colombia y Perú derivada de disputas territoriales sobre la región del Amazonas. El conflicto estalló cuando el ingeniero peruano Oscar Ordóñez y el alférez Juan Francisco La Rosa tomaron Leticia el 1 de septiembre de 1932, desafiando el Tratado Salomón-Lozano de 1922 que había definido las fronteras entre ambos países¹⁶. Este tratado, que cedió a Perú 97,272 kilómetros cuadrados del Amazonas, generó tensiones que culminaron en esta invasión.

La respuesta colombiana fue liderada por el general Vásquez Cobo, quien organizó una estrategia militar robusta para recuperar Leticia. A pesar de las limitaciones iniciales y la inferioridad numérica, Colombia logró restablecer su control mediante operaciones fluviales y el apoyo internacional, particularmente de la Sociedad de Naciones¹⁷. La intervención de actores externos, como el apoyo militar japonés a Perú, complicó aún más la dinámica del conflicto y guerra¹⁸.

El Protocolo de Río de Janeiro de 1934 puso fin al conflicto, reafirmando las fron-

10 Durán Becerra, A. J. "El Sitio de Cartagena por parte de Pablo Morillo como escenario del choque de legitimidades entre la monarquía española y los movimientos independentistas de la Nueva Granada." (2009).

11 Ibid.

12 Moreno, N. F. E. (2010). La cultura política de los indígenas del norte de la provincia de Tunja durante la reconquista española. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 37(1), 121-148.

13 Mora García, J. P. "Imaginario escolares sobre el Bicentenario de la Independencia americana en escuelas normales cundiboyacenses (2009-2019)." *Heurística: Revista Digital de Historia de la Educación* (2022): 488-489.

14 Durán Becerra, A. J.

15 Mora García, J. P. 488-489.

16 Camacho Arango, C. "Historia narrativa de la toma y ocupación peruana de Leticia (Colombia, río Amazonas, septiembre de 1932)." *Historiela. Revista de Historia regional y local* 8, no. 15 (2016): 335-368.

17 Arango, C. C. "El conflicto de Leticia (1932-1933) y los ejércitos de Perú y Colombia." *Universidad Externado* (2016).

18 Triana, R. E. "Colombia entre guerras (1919-1939)." *Revista Científica General José María Córdova* 11, no. 12 (2013): 247-266

teras definidas en 1922 y permitiendo a Colombia recuperar Leticia. Este acuerdo no solo resolvió una disputa territorial, sino que también fortaleció la legitimidad internacional de Colombia en la región amazónica. Sin embargo, el conflicto dejó lecciones importantes sobre la importancia de la preparación militar, la cohesión política y la diplomacia en la resolución de disputas interestatales¹⁹.

La Guerra de Leticia también refleja cómo los conflictos entre estados pueden exacerbar divisiones internas y afectar la cohesión social, evidenciando la necesidad de abordar las causas subyacentes de las disputas territoriales promoviendo un conocimiento más inclusivo en pro de reconocer las diversas perspectivas involucradas²⁰.

Guerras en la actualidad: Gaza - Ucrania. Una mirada desde el arte urbano

En los conflictos contemporáneos, el arte urbano se ha consolidado como una poderosa herramienta de resistencia y expresión social. Reflejando luchas, esperanza y resiliencia de las comunidades afectadas. Este fenómeno es evidente tanto en Ucrania como en Gaza, donde artistas han utilizado las paredes como lienzos para denunciar la violencia y promover la paz. Además, en Colombia, el arte urbano también ha respondido a conflictos internacionales, evidenciando su carácter transnacional.

El conflicto en Ucrania ha sido escenario de significativas intervenciones de artistas urbanos que han dejado su huella en ciudades como Kiev, Irpin y Bucha. Banksy, ha confirmado la autoría de siete murales en Ucrania, apareciendo en lugares devastados por los bombardeos rusos. Estos murales incluyen representaciones simbólicas como el grafiti; una pelea de judo entre un hombre y un niño Fig.1., po-

siblemente una alusión al presidente ruso Vladimir Putin y escenas de resistencia infantil contra tanques. Estas obras sirven como poderosas declaraciones de resiliencia y desafío²¹ ²².



Figura 1: Mural de Banksy en Borodyanka, representando una pelea de judo simbólica.

Banksy ha llevado su mensaje como el mural de una niña balanceándose en unas ruinas, Fig.2., denunciando los efectos devastadores de la guerra y muestran cómo el arte puede convertirse en una forma de resistencia pacífica.²³ ²⁴ Estas obras no solo reflejan la realidad del conflicto israelí-palestino, sino que también sirven como recordatorio de las tensiones políticas y humanitarias que persisten en la región.

21 Astrolábica. "Banksy confirma la autoría de varias obras que han aparecido en Ucrania." *Cultura Inquieta*, 23 de noviembre de 2022. <https://culturainquieta.com/arte/arte-urbano/banksy-confirma-la-autoria-de-varias-obras-que-han-aparecido-en-ucrania/>.

22 Hoyos, Andrés. "Banksy se arriesgó a pintar siete murales en Ucrania." *El Tiempo*, 15 de noviembre de 2022. <https://www.eltiempo.com/cultura/arte-y-teatro/banksy-se-arriesgo-a-pintar-siete-murales-en-ucrania-717649>.

23 *The Guardian*, "Banksy unveils Gaza artworks with video," 26 de febrero de 2015.

24 Kalhan Rosenblatt, "Banksy's new artwork on the West Bank barrier wall," *NBC News*, 28 de julio de 2017.

19 Triana, R. E. 247-266

20 Mora García, J. P. 488-489.



Figura 2. "Niña Balanceándose en Gaza" de Banksy. Fuente: France TV Info (consultado el 3 de diciembre de 2024).²⁵

Otro artista destacado, TVBoy, Fig. 3, ha pintado murales pacifistas en localidades golpeadas como Bucha e Irpin. Sus obras, creadas en colaboración con organizaciones humanitarias como la Fundación Cesvi, promoviendo mensajes de paz y solidaridad, ofreciendo un refugio emocional y un espacio de resistencia cultural en medio de la devastación.^{26 27}

La guerra no solo destruye vidas y estructuras físicas, sino también el patrimonio cultural. En Ucrania, los esfuerzos por proteger y rescatar obras de arte y monumentos históricos han sido cruciales. La

destrucción intencionada del patrimonio como "crímenes de guerra" ha llevado a una movilización de artistas y profesionales del arte para salvaguardar el legado cultural.



Figura 3: Mural pacifista de TVBoy en Bucha, representando esperanza y resistencia.

En paralelo, en Gaza, artistas en el contexto colombiano han utilizado el grafiti para expresar su resistencia ante la ocupación y los bombardeos. En Cali, por ejemplo, murales de apoyo a Palestina han generado controversia y debate. Fig.4. Se han liderado la creación de murales que claman por la libertad de Palestina y el cese de la violencia contra civiles^{28 29}. Estos murales, que incluyen mensajes como "Palestina Libre" y "Paren el genocidio de niños", reflejan una

25 "Niña Balanceándose en Gaza," France TV Info, accedido el 3 de diciembre de 2024, https://www.francetvinfo.fr/culture/arts-expos/street-art/banksy-colore-les-ruines-de-gaza_3292337.html.

26 Revista El Mundo. "TVBoy lleva a Ucrania sus grafitis contra la guerra," El Mundo, 29 de enero de 2023. <https://www.elmundo.es/cultura/arte/2023/01/29/63d6ae5021efa0cc548b45a3.html>.

27 Clarín. "Arte urbano y grafitis en apoyo al pueblo ucraniano," Clarín, acceso 8 de diciembre de 2024. https://www.clarin.com/fotogalerias/guerra-rusia-ucrania-arte-urbano-grafitis-murales-contrala-guerra-apoyo-pueblo-ucraniano-arte-paz_5_6cdQBUicqg.html?srsltid=AfmBOopp8w4P0H9mCrgAzL85uJncuhJdL6H1zgf2T3G8x5c7olmLkWdJ

28 Cárdenas, Lina. "Polémica por mural de apoyo a Palestina en Cali," RCN Radio, 20 de diciembre de 2023. <https://www.rcnradio.com/colombia/pacifico/polemica-por-mural-de-apoyo-a-palestina-en-cali>.

29 "Sigue la polémica por nuevo mural en Cali: pintaron uno en la Autopista Sur Oriental con 39 en apoyo a Palestina," Q'hubo Cali, 20 de diciembre de 2023. <https://www.qhubocali.com/actualidad/sigue-la-polemica-por-nuevo-mural-en-cali-pintaron-uno-en-la-autopista-sur-oriental-con-39-en-apoyo-a-palestina/>.

solidaridad internacional y el uso del arte urbano como medio de protesta^{30 31}.



Figura 4: Mural de apoyo a Palestina en Cali, representando la solidaridad y resistencia.

Además, la vandalización de la embajada de Israel en Bogotá, Fig.5., destaca cómo el arte y las acciones simbólicas se entrelazan con los conflictos políticos y sociales en Colombia³². Estos actos no solo son expresiones de resistencia, sino también reflejos de las tensiones internas y la influencia de conflictos internacionales en el país³³.

30 Cárdenas, Lina. "Polémica por mural de apoyo a Palestina en Cali," RCN Radio, 20 de diciembre de 2023. <https://www.rcnradio.com/colombia/pacifico/polemica-por-mural-de-apoyo-a-palestina-en-cali>

31 "Sigue la polémica por nuevo mural en Cali: pintaron uno en la Autopista Sur Oriental con 39 en apoyo a Palestina," Q'hubo Cali, 20 de diciembre de 2023. <https://www.qhubocali.com/actualidad/sigue-la-polemica-por-nuevo-mural-en-cali-pintaron-uno-en-la-autopista-sur-oriental-con-39-en-apoyo-a-palestina/>.

32 Matta Colorado, Nelson Ricardo. "Fachadas de la embajada de Israel en Bogotá vandalizadas por segunda vez," El Colombiano, 11 de octubre de 2023. <https://www.elcolombiano.com/colombia/fachadas-embajada-israel-en-bogota-vandalizadas-por-segunda-vez-IC22648505>.

33 Matta Colorado, Nelson Ricardo. "Fachadas de la embajada de Israel en Bogotá vandalizadas por segunda vez," El Colombiano, 11 de octubre de 2023. <https://www.elcolombiano.com/colombia/fachadas-embajada-israel-en-bogota-vandalizadas-por-segunda-vez-IC22648505>.



Figura 5: vandalización de la embajada de Israel en Bogotá

Estéticas decoloniales en el arte urbano

Definición y fundamentos de las estéticas decoloniales

El grafiti y el street art son expresiones complementarias pero diferenciadas dentro del arte urbano. Según Fernández Herretero, el grafiti se centra en la autoreferencia y exaltación del yo, mientras que el street art busca una interacción directa con el espectador, utilizando técnicas variadas para comunicar mensajes más accesibles y universales. Ambas prácticas convergen en el performance, entendido como un acto efímero de resistencia y expresión colectiva. Las estéticas decoloniales emergen como una respuesta crítica a las narrativas y representaciones impuestas por la modernidad colonial. Estas narrativas, tal como lo señala Walter Mignolo, se han basado en una construcción epistémica que subordina las experiencias, cosmologías y prácticas estéticas de las culturas no occidentales³⁴. La propuesta de la *aesthesis* decolonial busca reconfigurar el conocimiento y el sentir desde los márgenes, permitiendo la articulación de discursos y prácticas que trasciendan las categorías estéticas hegemónicas.

34 Walter Mignolo, "Reconstitución epistémica/ estética: la *aesthesis* decolonial una década después," *Calle14: revista de investigación en el campo del arte* 14, no. 25 (2019): 14-32.

Así, el arte urbano se posiciona como un escenario de resistencia y reconstitución, donde las prácticas visuales adquieren una dimensión política y simbólica³⁵.

En Bogotá, estas estéticas han tomado formas diversas en el arte urbano y el grafiti, destacando la apropiación del espacio público como un acto de contestación. Rivera et al. enfatizan que estas manifestaciones son un medio para desafiar las jerarquías simbólicas y recuperar memorias históricas a través de intervenciones artísticas en la ciudad³⁶. Por ejemplo, los murales con iconografía precolombina reafirman las raíces culturales y promueven un diálogo crítico con las narrativas dominantes³⁷.

De esta manera, el arte urbano no solo desafía las estructuras de poder, sino que también fomenta la reflexión, el diálogo y la resistencia frente a la exclusión y la violencia.

Estéticas decoloniales en la educación no formal y formal

Las estéticas decoloniales juegan un papel crucial en la educación no formal y formal, especialmente en contextos de conflicto y postconflicto. Integrarlas en el currículo educativo fomenta la reconciliación, la cohesión cultural, social y la paz.

En la educación no formal, las estéticas decoloniales se utilizan en talleres comunitarios y proyectos de arte participativo que involucran a diversas comunidades en procesos de creación colectiva. Estas actividades ayudan a sanar heridas del conflicto, promoviendo el diálogo intercultural y la

comprensión mutua. Según Cabaluz-Ducasse, las pedagogías decoloniales en espacios populares de autoeducación empoderan a comunidades marginalizadas, reconociendo y valorando sus formas subalternas de conocimiento³⁸.

En el ámbito formal, estas estéticas se incorporan mediante proyectos artísticos que promueven la reflexión crítica sobre la historia y las identidades culturales. Según Colomina-Molina, el enfoque decolonial en la educación artística permite a los estudiantes explorar y cuestionar narrativas hegemónicas, desarrollando una comprensión más inclusiva y equitativa de la historia y la cultura. Este enfoque es particularmente efectivo en contextos postconflicto, donde es vital reconstruir el tejido social y promover la reconciliación³⁹.

Las prácticas artísticas decoloniales facilitan la reconciliación y cohesión social al proporcionar espacios seguros para la expresión y el diálogo. En tiempos de guerra y postconflicto, ayudan a las comunidades a procesar el trauma y construir nuevas narrativas de identidad y pertenencia. La investigación de Herrero sobre la educación para la paz destaca cómo las prácticas artísticas son herramientas poderosas para la transformación social, promoviendo una cultura de paz y justicia⁴⁰.

38 Cabaluz-Ducasse, "Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias," *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 13, no. 2 (2024): 76.

39 Teresa Colomina-Molina, "Educación Artística e Inclusión en Magisterio: Aproximación a lo Decolonial y las Estéticas-Otras mediante un Proceso de A/R/Tografía," *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 13, no. 2 (2024): 151-169.

40 S. Herrero, "La educación para la paz: una propuesta desde el enfoque REM y el paradigma dialógico-participativo," en *Educación para el bien común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*, ed. E. J. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández (Barcelona: Octaedro, 2020), 495-509.

35 Pedro Pablo Gómez Moreno, "Estéticas fronterizas: diferencia colonial y opción estética decolonial," *Universidad Distrital Francisco José de Caldas / Universidad Andina Simón Bolívar* (2015).

36 C. A. S. Rivera et al., "Iconografía precolombina en el arte urbano y el grafiti en Bogotá," *H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte* 18 (2024): 79-104.

37 Ibid.

El arte urbano (Grafiti y Street Art) y su evolución como herramienta educativa

Definición y contextualización del Grafiti y el Street Art

El arte urbano ha evolucionado como una poderosa herramienta de expresión cultural, comprendiendo manifestaciones como grafitis, murales, instalaciones y performances. Estas expresiones, aunque diversas en técnica y mensaje, están ligadas profundamente a la cultura urbana y reflejan las dinámicas sociales, políticas y económicas de las comunidades en las que se desarrollan⁴¹. Según Moriente, el grafiti ha sido históricamente asociado con la iconoclastia y el vandalismo, desafiando no solo las normativas sociales sino también las estéticas tradicionales del arte y la arquitectura⁴².

El grafiti y el street art comparten un origen común, pero divergen en sus objetivos y técnicas. Mientras que el grafiti suele centrarse en la autoexpresión y en el reconocimiento dentro de círculos específicos, el street art busca interactuar con un público más amplio y diverso, empleando una variedad de medios, como el collage, las plantillas y las esculturas⁴³. Fernández Herrero explica que el street art se caracteriza por su apertura e inclusividad, actuando como un vehículo de comunicación masiva que utiliza el espacio urbano como lienzo⁴⁴.

Artistas como Banksy y Shepard Fairey han sido fundamentales en la evolución del arte urbano, combinando la crítica social con un impacto visual contundente. Obras como *Hope* de Fairey y *Girl with Balloon*

de Banksy ilustran cómo el arte urbano puede trascender su contexto para convertirse en un símbolo cultural global^{45 46}. Además, el street art ha sido vinculado con movimientos sociales y contraculturales, heredando elementos de la resistencia cultural y las luchas antibélicas⁴⁷.

El grafiti, por otro lado, se vincula con la apropiación del espacio urbano y con la resistencia ideológica, política y estética. Según Castleman, los primeros escritores de grafiti en Nueva York operaban como guerrillas urbanas, desafiando las normas establecidas y buscando visibilidad en un entorno hostil⁴⁸. Esta práctica, más allá de su aparente espontaneidad, se ha convertido en un acto premeditado y reflexivo, que conecta con formas artísticas como el happening y la performance⁴⁹.

Banksy y la subversión del espacio público

Análisis de la obra de Banksy

Banksy, uno de los artistas urbanos más influyentes de la actualidad, utiliza el espacio público como medio para cuestionar las estructuras de poder y las normas establecidas. Originario de Bristol, Inglaterra, ha transformado el arte callejero en una herramienta de crítica social a través de obras que combinan técnica, mensaje y una audaz apropiación del entorno urbano. Sus intervenciones, rápidas y precisas gra-

41 Moriente, D. "De vándalo a artista: Banksy." *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte* 27 (2015): 31-52.

42 Ibid., 31-52.

43 Fernández Herrero, E. "Origen, evolución y auge del arte urbano." *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte* 27 (2018): 31-52.

44 Ibid., 31-52.

45 Serrano, I. M. "De obras que se autodestruyen, de aporías estéticas y de intentos variados de despistar." *Laocoonte. Revista de Estética y Teoría de las Artes*, no. 9 (2022): 105-122.

46 Bredekamp, H. *Teoría de los actos icónicos*. Madrid: Akal, 2017.

47 Roszak, T. *The Making of a Counter Culture: Reflections on the Technocratic Society and Its Youthful Opposition*. Berkeley: University of California Press, 1969.

48 Castleman, C. *Getting Up: Subway Graffiti in New York*. Cambridge, MA: MIT Press, 1982.

49 Silver, T. *Style Wars*. Documentary Film, 1983.

cias al uso de plantillas, le permiten abordar temas como la guerra, la desigualdad y el consumismo con un estilo inconfundible.^{50 51}

El arte urbano, y en particular el grafiti, tiene un carácter eminentemente efímero. Al estar pintado en las paredes y muros de las ciudades, está expuesto a las inclemencias del tiempo, a la acción de otros grafiteros y a las autoridades locales que a menudo se ven obligadas a borrarlo. Este carácter fugaz hace que, en muchas ocasiones, la fotografía o el video formen parte de la propia obra, como ocurre con **"Girl with Balloon"**, Fig.6., para preservarla en la memoria colectiva, aunque ello implique perder una de sus cualidades más representativas: la fugacidad.⁵²



Figura 6. "Girl with Balloon" de Banksy.
Fuente: Historia del Arte (consultado el 3 de diciembre de 2024).⁵³

"Girl with Balloon", hace una crítica hacia la mercantilización del arte y reafirma su identidad como artista antisistema⁵⁴. Otras obras como "Flower Thrower", Fig.7., donde un manifestante lanza flores en lugar de piedras, destacan la capacidad del arte urbano para desafiar narrativas dominantes y abrir espacios de diálogo.⁵⁶



Figura 7. "Flower Thrower" de Banksy.
Fuente: Thursd (consultado el 3 de diciembre de 2024).⁵⁷

Según Fernández Herrero, el enfoque de Banksy no solo redefine el arte urbano, sino que también "utiliza el humor, la ironía y el simbolismo para amplificar su mensaje, logrando una conexión emocional y cognitiva con su audiencia"⁵⁸, el artista destaca problemas contemporáneos utilizando en

50 Banksy, *Wall and Piece* (Londres: Random House UK, 2006).

51 Cedar Lewisohn, *Street Art: The Graffiti Revolution* (Nueva York: Abrams, 2008).

52 Isabel M. Serrano, "De obras que se autodestruyen, de aporías estéticas y de intentos variados de despistar. Una interpretación de la obra de Banksy," *Laocoonte. Revista de Estética y Teoría de las Artes*, no. 9 (2022): 108.

53 Historia del Arte, "Niña con Globo," último acceso 3 de diciembre de 2024, <https://historia-arte.com/obras/nina-con-globo>.

54 BBC News, "Banksy artwork self-destructs after £1m sale at Sotheby's," 6 de octubre de 2018.

55 Jonathan Jones, "Banksy's shredded Girl With Balloon is a satire on the art market," *The Guardian*, 7 de octubre de 2018.

56 Eduardo Fernández Herrero, *Origen, evolución y auge del arte urbano. El fenómeno Banksy y otros artistas urbanos* (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2018).

57 "Flower Thrower," *Thursd*, accedido el 3 de diciembre de 2024, <https://thursd.com/articles/banksy-rage-the-flower-thrower>.

58 Fernández Herrero, *Origen, evolución y auge del arte urbano*, 45.

ocaciones figuras reconocibles y elementos del espacio público para transmitir su mensaje.⁵⁹

Banksy también aborda la cuestión de la iconoclasia en su obra, cuestionando qué merece ser borrado y qué debe ser preservado. Una de sus piezas más provocadoras representa a un empleado municipal eliminando figuras que rememoran el arte rupestre, planteando interrogantes sobre los criterios utilizados para valorar diferentes expresiones artísticas y evidenciando la injusticia de considerar el grafiti como mero vandalismo.⁶⁰ Como indica Serrano, “la obra pone de manifiesto la cuestión de la falta de criterios para determinar lo que debe ser borrado y lo que debe ser protegido”.⁶¹

Otros artistas y movimientos relevantes

El arte urbano contemporáneo ha evolucionado como una herramienta crítica y social que aborda temas como la violencia, la guerra, la paz y la educación. El legado de Banksy ha inspirado a una nueva generación de artistas en América Latina a partir del arte urbano como una herramienta poderosa para la resistencia, la educación y la promoción de la paz. Este movimiento global demuestra que el arte no solo embellece espacios, sino que también construye diálogos críticos y fomenta la empatía social. Diversos artistas y movimientos han emergido globalmente, empleando técnicas innovadoras y mensajes impactantes para interactuar con su entorno.

Maeztro Urbano

Maeztro Urbano, un artista hondureño influenciado por Banksy, utiliza el arte urbano como una forma de resistencia y expresión en barrios controlados por pandillas. Sus murales abordan temas como la

libertad sexual, el respeto y la igualdad, enfrentando riesgos significativos al intervenir en espacios dominados por la violencia de las maras⁶². Un ejemplo es su obra **“ellos también sueñan”**, Fig.8., que representa una imagen de niños en medio del conflicto apuntando lo que representa su infancia, simbolizando la esperanza en medio de la violencia.



Figura 8. Maeztro Urbano explora la resiliencia frente a la violencia.⁶³

Escif

Desde Valencia, Escif redefine el arte urbano como un espacio de reflexión crítica y conexión social. Conocido por su estilo minimalista y temáticas directas, Escif utiliza líneas sencillas y colores pastel para cuestionar las dinámicas de poder y los límites impuestos por la sociedad⁶⁴. Su obra **“educación para la ciudadanía”** Fig.9., simboliza los retos de acceso y superación personal en contextos de inequidad.

59 Fernández Herrero, 46.

60 Serrano, "De obras que se autodestruyen," 114.

61 Serrano, 115.

62 Moriente, D. (2015). *De vándalo a artista: Banksy*. Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte, 27, 31-52.

63 Fernández Herrero, E. (2018). *Origen, evolución y auge del arte urbano. El fenómeno Banksy y otros artistas urbanos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

64 Ibid.



Figura 9. Escif utiliza la sencillez para expresar profundos mensajes sociales.⁶⁵

Caiozzama

Caiozzama artista chileno utiliza el paste-up para denunciar problemas sociales y políticos. Su obra “Niños en situación de pobreza y Redes Sociales” Fig.10., que simboliza la desconexión social y la indiferencia hacia las desigualdades. Esta obra critica cómo las redes sociales pueden desensibilizar a las personas frente a realidades como la pobreza infantil, su trabajo se ríe de la actualidad usando íconos de redes sociales en contraste con la belleza del renacimiento, pero también con la fealdad de la pobreza, combinando elementos irónicos con imágenes provocadoras⁶⁶.

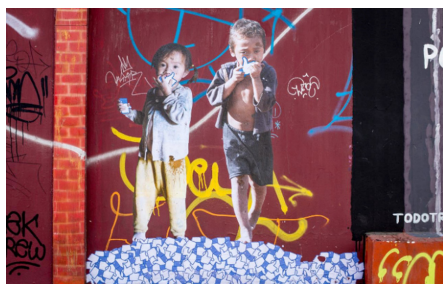


Figura 10. Caiozzama critica los impactos de la política y la tecnología.⁶⁷

Combo y Trust Icon

Ambos artistas mezclan íconos de la cultura pop con críticas sociales. Su obra “Alicia Arrestada” Fig.11., presenta a Alicia en el País de las Maravillas siendo detenida, evidenciando cómo los sistemas de justicia pueden ser percibidos como absurdos y desproporcionados en el contexto de las desigualdades sociales⁶⁸.



Figura 11. Crítica a los sistemas de justicia desde una perspectiva lúdica.⁶⁹

Bogotá: Graffiti, Street Art y contexto sociopolítico

Desarrollo del graffiti y el street art en la ciudad

El arte urbano en Bogotá es una forma de expresión que, aunque ligada a la práctica política y la crítica social, los artistas suelen abordar desde una perspectiva personal y estética. El solo hecho de salir a la calle y transmitir un mensaje a través de su obra es un gesto político, aunque no se enmarque en los discursos convencionales.

65 Ibid.

66 Gama-Castro, M. M., & León-Reyes, F. (2016). "Bogotá: arte urbano o graffiti". *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(2), 355-369.

67 Fernández Herrero, E.

68 Torres Bolívar, S. A. (2018). *Street Art y ordenamiento territorial en Bogotá*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia

69 Fernández Herrero, E.

En Bogotá, el graffiti no es una práctica exclusiva de artistas o colectivos independientes, sino que también surge de iniciativas sociopolíticas entre el gobierno local y organizaciones privadas, con el objetivo de promover la integración y el trabajo social a través del arte. Ejemplos de ello son proyectos como Distrito Grafiti y HabitARTE.⁷⁰ que impactó en 36 barrios de la ciudad, en su mayoría catalogados como zonas de invasión.⁷¹

Las intervenciones artísticas cumplen un papel social activo; el graffiti, la pintura mural y el arte urbano se enmarcan en el entramado de relaciones que las comunidades tejen con su entorno, funcionando como puntos de referencia y encuentro posibilitando el registro de la memoria del patrimonio material e inmaterial.

La legalización y regulación del graffiti y el arte callejero ha generado tensiones dentro de la comunidad artística. Para muchos, el graffiti es una forma de expresión ilegal y no sancionada, y la criminalización de estas prácticas refuerza su identidad contestataria y de resistencia.⁷² La legalización, por otro lado, puede socavar su significado opositor y transformarlo en una herramienta del urbanismo neoliberal, en diversos países de Latinoamérica se ha llevado a cabo un blanqueamiento de este tipo de artes poniéndolas en una línea de la legalidad bajo conceptos estéticos eurocéntricos.

Relación con el conflicto armado y la violencia urbana

El paisaje urbano de Bogotá exhibe una diversidad de estilos y formas de graffiti y arte callejero, que reflejan distintas subculturas y contextos sociales. Desde la escritura de graffiti asociada al hip-hop y a jóvenes de sectores marginados, hasta el arte callejero con influencias del muralismo latinoamericano y mensajes políticos explícitos.

Estas prácticas artísticas también enfrentan tensiones relacionadas con la comercialización y la apropiación cultural, así como con la representación de la violencia y la territorialidad en el espacio público.

En Bogotá, Chirrete y ARK se enfocan en la memoria histórica y las víctimas del conflicto armado colombiano. Su mural "Memoria", Fig.12., en la Calle 26, rinde homenaje a las más de cuatro millones de víctimas del desplazamiento forzado en el país. Esta obra no solo es un recordatorio del pasado, sino también un llamado a la justicia y la reconciliación.⁷³



Figura 12. Chirrete y ARK destacan la importancia de recordar a las víctimas del conflicto armado.⁷⁴

Otro mural significativo es el que aborda la "guerra sucia" Fig.13., contra la Unión Patriótica, partido político que sufrió

70 Rivera, C. A. S., Jaimes, L., Cadena, M. A. U., & Cortés, Á. S. J. (2024). "Iconografía precolombina en el arte urbano y el graffiti en Bogotá". *H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte*, (18), 79-104

71 Ibis. 79-104.

72 Ortiz van Meerbeke, G., & Sletto, B. (2019). "Graffiti takes its own space": *Negotiated consent and the positionings of street artists and graffiti writers in Bogotá, Colombia*. *City*, 23(3), 366-387.

73 Ortiz van Meerbeke, G., & Sletto, B. (2019). "Graffiti takes its own space". *City*, 23(3), 366-387

74 Ortiz van Meerbeke, G., & Sletto, B. 366-387.

un exterminio sistemático durante las décadas de 1980 y 1990.⁷⁵



Figura 13. Street art. Unión Patriótica, Guerra Sucia.⁷⁶

Estos murales funcionan como herramientas de memoria y denuncia, visibilizando las víctimas de la violencia y promoviendo una reflexión crítica sobre la historia reciente de Colombia.

El arte urbano en Bogotá ha sido utilizado como una herramienta para la paz y la reconciliación. Emanuelsson (2017) destaca cómo los murales se convierten en puentes de comunicación entre sectores de víctimas y la comunidad en general, permitiendo que las voces de quienes han sufrido el conflicto sean escuchadas y reconocidas.⁷⁷ Proyectos colaborativos entre artistas y grupos de víctimas han permitido que el arte urbano sea un medio para expresar experiencias, promover el diálogo y fomentar la empatía en la sociedad.

El grafiti y el arte callejero en Bogotá son espacios donde el significado social de la violencia puede ser negociado y transformado. Estas expresiones artísticas impugnan narrativas hegemónicas y ofrecen “verdades” alternativas sobre la violencia y sus implicaciones en la sociedad. Griffin (2023) señala que el arte y la cultura son

esenciales para entender y resignificar la violencia, recurriendo a la creatividad del imaginario colectivo y generando espacios de reflexión pública.⁷⁸

El Arte Urbano en la educación formal e informal

Potencial pedagógico del Arte Urbano

El arte urbano posee un potencial educativo significativo al ser un medio de comunicación visual que involucra a diversos actores sociales en procesos de aprendizaje y transformación⁷⁹. Palomares (2018) sostiene que el grafiti es una forma de expresión artística que desempeña un papel importante en el aspecto social, siendo un instrumento de comunicación alterna de la realidad⁸⁰.

El arte urbano incita a la lucha social y está vinculado con la cultura underground y los movimientos contraculturales que combaten regímenes represivos y defienden desigualdades sociales⁸¹. Su aplicación en contextos educativos permite promover la reflexión crítica, la participación comunitaria y el desarrollo de competencias ciudadanas.

Educación no formal

El arte urbano ha sido utilizado para empoderar a comunidades y promover la transformación social⁸². Becerra Reyes y Blandón Herrera (2022) investigan cómo el grafiti es una herramienta desde la educación popular para la reivindicación del espacio y territorio en Bogotá⁸³.

75 Ibis. 366-387

76 Ibis. 366-387

77 Emanuelsson, D. M. (2017). "Colombia. El arte urbano en Bogotá una herramienta para la paz". *Resumen Latinoamericano*, 10

78 Griffin, A. (2023). *Reading the Walls of Bogotá: Graffiti, Street Art, and the Urban Imaginary of Violence*. University of Pittsburgh Press

79 Banksy, B. (2006). *Wall and Piece*. Century.

80 Manco, T. (2016). *Street Sketchbook: Journeys*. Thames & Hudson.

81 Dosjotas, D. (2011). Entrevista en *Revista Urban Art*.

82 Banksy, B. (2006). *Wall and Piece*. Century.

83 Marighela, C. (1969). *Minimanual del guerrillero*.

El colectivo Pigmento o Amanecidos utiliza el grafiti para explorar significados relacionados con identidad, territorio y justicia⁸⁴. La educación popular se da fuera de las aulas, valorando el conocimiento que cada integrante aporta a la comunidad y expresando la transformación social pintando las calles y avenidas⁸⁵. Esta práctica fortalece el sentido de pertenencia y promueve la participación ciudadana activa⁸⁶.

Estas intervenciones educativas facilitan la adaptación a diferentes colectivos y contextos, promoviendo la libertad de expresión y la comunicación, y manteniendo la esencia crítica e irónica del arte urbano⁸⁷. La metodología propuesta fomenta el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias sociales y emocionales⁸⁸. Las representaciones artísticas en el espacio público permiten que las comunidades se vean reflejadas y reconozcan sus propias historias y experiencias⁸⁹. Griffin (2023) analiza cómo las paredes de Bogotá, a través del grafiti y el street art, reflejan el imaginario urbano de la violencia y contribuyen a la construcción de narrativas alternativas⁹⁰.

llero urbano. Ediciones Antorcha.

- 84 Roszak, T. (1969). *The Making of a Counter Culture*. Doubleday.
- 85 Herman, J. L. (2015). *Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence--From Domestic Abuse to Political Terror*. Basic Books.
- 86 Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy Primer*. Peter Lang.
- 87 Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- 88 Quijano, A. (2000). *"Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina"*. Ediciones CLACSO.
- 89 Mitchell, D. (2003). *The Right to the City: Social Justice and the Fight for Public Space*. Guilford Press.
- 90 Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press.

Integración en contextos educativos formales

La incorporación del arte urbano en contextos educativos formales ha demostrado ser efectiva para fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la participación de los estudiantes. García Ortiz (2019) analiza cómo el grafiti puede contrastar el imaginario subjetivo del conflicto armado en Colombia en adolescentes, promoviendo resiliencia y empatía⁹¹.

En el Colegio Fernando Mazuera Villegas IED de Bosa se investiga el impacto del grafiti como herramienta para contrastar el imaginario subjetivo de la historia del conflicto armado en adolescentes. Este permite expresar sus percepciones y emociones respecto al conflicto, sino que también promueve la resiliencia y la empatía, facilitando un proceso de sanación colectiva.⁹²

En la Institución Educativa Municipal Campestre Nuevo Horizonte, se realizó un proyecto donde el grafiti y el performance abordaron la violencia cotidiana entre los estudiantes, permitiéndoles expresar emociones, experiencias y facilitando la sanación y el fortalecimiento del sentido comunitario⁹³. Este enfoque enriquece el currículo de las artes visuales y promueve un mayor compromiso de los estudiantes en el proceso educativo.

El arte urbano juega un papel crucial en la construcción de identidades y en la preservación de la memoria colectiva⁹⁴.

91 UNESCO. (2006). *Road Map for Arts Education*. UNESCO.

92 García Ortiz, J. T. (2019). El grafiti como herramienta para contraste del imaginario subjetivo de la historia del conflicto armado en Colombia en adolescentes de 12-15 años del Colegio Fernando Mazuera Villegas IED de la localidad de Bosa. *Revista de Educación y Arte*, 10(2), 45-60.

93 Griffin, A. (2021). "Graffiti and street art as a form of resistance in Bogotá". *Journal of Urban Cultural Studies*, 8(2), 145-162.

94 Zukin, S. (1995). *The Cultures of Cities*. Black-

Esta dirección permite que los estudiantes procesen experiencias traumáticas y participen en la construcción de una memoria colectiva que contribuya a la no repetición de actos violentos⁹⁵.

La integración del arte urbano en la educación requiere del apoyo institucional y la implementación de políticas que faciliten su incorporación en currículos y programas educativos⁹⁶. Es necesario reconocer el valor patrimonial del arte urbano y promover su conservación y difusión⁹⁷. UNESCO (2006) sugiere en su “Hoja de ruta para la educación artística” la importancia de incluir las artes en la educación para promover el desarrollo integral de las personas⁹⁸.

Esta forma de arte tiene la flexibilidad de adaptarse a diferentes contextos educativos y poblaciones⁹⁹, permitiendo abordar diversas temáticas y necesidades, desde la prevención de la violencia hasta la promoción de competencias ciudadanas y socioemocionales¹⁰⁰. Experiencias en comunidades afectadas por el conflicto armado demuestran que el arte urbano puede ser una herramienta efectiva para la sanación y la construcción de paz¹⁰¹.

El Arte Urbano como medio para la sanación y la resiliencia

El arte urbano facilita el procesamiento de experiencias traumáticas a nivel individual y colectivo¹⁰², promoviendo la resiliencia y la empatía¹⁰³. La representación del trauma a través del arte permite la comunicación de experiencias difíciles, contribuyendo a la sanación y al fortaleci-

miento del tejido social¹⁰⁴. Herman (1992) destaca la importancia de crear narrativas que permitan elaborar el trauma y reconstruir la identidad¹⁰⁵.

Valdez (2024) estudia cómo el Colectivo Moriviví en Puerto Rico utiliza los murales para representar las maternidades decoloniales, fortaleciendo los lazos afectivos y la agencia de las mujeres¹⁰⁶. El arte urbano ha sido utilizado en procesos de construcción de paz y reconciliación¹⁰⁷. Rodríguez (2020) señala que el arte urbano contribuye a la construcción de paz en Bogotá, relacionándose con el perdón, la memoria, la justicia y la verdad¹⁰⁸. Lederach (1997) enfatiza en la importancia del arte en la construcción de paz sostenible en sociedades divididas¹⁰⁹.

Experiencia educativa en la IEMC Nuevo Horizonte: performance y arte urbano

Contexto y desarrollo del proyecto

En 2022, se llevó a cabo un proyecto educativo innovador en la Institución Educativa Municipal Campestre Nuevo Horizonte, ubicada en Fusagasugá, Colombia. Esta creación artística integra el arte urbano, específicamente el grafiti y el *street art*, en el currículo formal, utilizando el *performance* como una herramienta central de investigación-creación. La iniciativa involucró a estudiantes de sexto y décimo grado quienes participaron en laboratorios artísticos que abordaron actos de violencia estructural, física y psicológica presentes en su cotidianidad en un diálogo mediante narrativas artísticas plástico-visuales.

kwell.

95 Herman, J. L. (2015).

96 UNESCO. (2006).

97 Forbes Staff. (2022).

98 UNESCO. (2006).

99 Eisner, E. W. (2002).

100 Greene, M. (1995).

101 Lederach, J. P. (1997).

102 Herman, J. L. (1992).

103 García Ortiz, J. T. (2019)

104 Leavy, P. (2015).

105 Herman, J. L. (1992).

106 Valdez, E. (2024).

107 Lederach, J. P. (1997).

108 Rodríguez, P. V. (2020).

109 Lederach, J. P. (1997).

El proyecto hace parte del adelanto de una propia investigación doctoral fundamentada en una metodología de investigación-creación, empleando técnicas como la autoetnografía performativa y el análisis etnográfico de la imagen. Estas metodologías permitieron a los estudiantes explorar y expresar sus experiencias y emociones relacionadas con el conflicto interno representado en estructuras mentales que se han creado individualmente y conflictos externos a partir de la reflexión de actos violentos directos y estructurados.

Se buscó fomentar la creatividad y el pensamiento crítico desarrollando habilidades creativas y reflexivas a través de la creación de arte urbano. En segundo lugar, se pretendió promover la resiliencia y la empatía. Además, se aspiró a construir un sentido de identidad y pertenencia, integrando iconografías culturales y fomentando la colaboración fortaleciendo el sentido comunitario. Por último, la construcción de una memoria colectiva, donde los estudiantes participaron en la creación de narrativas visuales que contribuyen a la preservación de la memoria histórica y la reconciliación¹¹⁰.

Desarrollo del proyecto

Estas dinámicas hacen parte de un proceso integral de formación y construcción fundamentado en: la reflexión, el ser sintiente, el performance, la empatía, la solidaridad y la corporeidad. Este proceso inicia en sexto mediante laboratorios artísticos como: cartografías, corpografías, microperformances, entre otras. En décimo grado, los estudiantes poseen cualidades creativas,

criticoreflexivas en estos aspectos. A lo largo del año escolar 2022, se lleva a cabo una construcción conjunta que culmina en el performance titulado “El Grafiti de Mis Traumas” Fig.13. Este microperformance consistió en indagar sobre los actos de violencia a través de la emocionalidad y el uso del color, permitiendo a los estudiantes expresar y procesar sus experiencias traumáticas de manera creativa y reflexiva.



Fig.14. El Grafiti de mis traumas. Performance grado décimo sobre violencia y traumas.

Los estudiantes de decimo adquieren claridad frente al performance, la creatividad, además de herramientas y discursos que permiten resaltar la empatía con los estudiantes de sexto grado quienes a partir de ciertas dinámicas pintaron círculos a los cuales le asignaron colores a emociones y experiencias específicas:

- **Azul:** Felicidad
- **Morado:** Violencia psicológica
- **Rojo:** Violencia física

Los círculos fueron analizados por los estudiantes planificando una intervención en una pared/punto de encuentro de la institución. Se invitó a la comunidad a participar, escribiendo frases que habían impactado sus vidas y que los había marcado en su historia personal contrayéndolo en lo que se presenta en la actualidad como individuo.

110 García Ortiz, J. T. (2019). El grafiti como herramienta para contraste del imaginario subjetivo de la historia del conflicto armado en Colombia en adolescentes de 12-15 años del Colegio Fernando Mazuera Villegas IED de la localidad de Bosa. *Revista de Educación y Arte*, 10(2), 45-60.

Resultados y aprendizajes

Durante el performance, los estudiantes intervinieron parte de la institución mediante el grafiti. Se obtienen expresiones como: “Me odio”, “No vales nada” e “Inútil”, evidenciando la prevalencia de violencia psicológica y estructural en la comunidad escolar. Estas manifestaciones no solo reflejan actos de violencia directa, sino también inequidades sociales y económicas que perpetúan la exclusión.

Las expresiones resaltan la profunda violencia presente en la comunidad escolar. Estas frases reflejan no solo los diversos tipos de violencia, sino como afecta su autoestima, sentido de pertenencia y percepción de valor personal. Según Johan Galtung, la violencia estructural se manifiesta a través de las inequidades sociales y económicas que perpetúan la desigualdad y la exclusión, creando un entorno donde los individuos internalizan mensajes negativos que socavan su bienestar emocional y psicológico.¹¹¹

El proyecto no solo fortaleció la empatía y la colaboración entre los estudiantes, también permitió un diálogo intergeneracional sobre las vivencias de violencia en la comunidad. La construcción de círculos emocionales y la intervención artística se convirtieron en un vehículo para procesar traumas y generar conciencia sobre la importancia

Discusión

La educación en tiempos de conflicto y guerra enfrenta desafíos únicos que demandan enfoques innovadores y sensibles al contexto. En comunidades afectadas por el conflicto armado en Colombia, el arte urbano emerge como una herramienta pedagógica potente para abordar realidades complejas. Integrar grafiti y street art en entornos educativos facilita la expresión crea-

tiva, la sanación emocional, la construcción de resiliencia y la promoción de la paz¹.

El micropformance en la I.E.M.C. Nuevo Horizonte ejemplifica cómo el arte puede educar en medio de la adversidad. Al involucrar a estudiantes en laboratorios artísticos, se exploran experiencias relacionadas con la violencia, creando un espacio seguro para procesar traumas y establecer conexiones significativas. Esta práctica está alineada con Lederach, quien enfatiza la importancia de abordar las dimensiones emocionales y relacionales para construir una paz sostenible en sociedades divididas¹¹².

Paulo Freire argumenta la necesidad de una pedagogía crítica que empodere a los estudiantes como agentes de cambio, capaces de reflexionar y transformar su realidad¹¹³. El arte urbano en la educación proporciona herramientas para que los jóvenes analicen y desafíen estructuras de opresión que perpetúan la violencia. Además, Merleau-Ponty destaca que el cuerpo es el vehículo primordial de la percepción e interacción con el mundo, facilitando una comprensión más profunda de experiencias y emociones en contextos de trauma⁴.

En el contexto contemporáneo, el arte urbano también juega un papel crucial en conflictos internacionales como Gaza y Ucrania. En Ucrania, artistas como Banksy y TVBoy han utilizado murales para denunciar la violencia y promover la paz. Estos grafitis no solo embellecen áreas afectadas, sino que visibilizan voces silenciadas y denuncian crímenes de guerra, actuando como testimonios de la resiliencia comunitaria. Similarmente, en Gaza, artistas locales utilizan el grafiti para ex-

112 Lederach, John Paul. *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington, D.C.: United States Institute of Peace Press, 1997.

113 Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. México D.F.: Siglo XXI Editores, 1970.

111 Galtung, J. (1969). *Violencia, Paz y Pazajusticia*. Revista de Estudios Sociales, (8), 6-16.

presar resistencia y solidaridad, destacando la importancia del arte como medio de denuncia y esperanza.

El arte urbano actúa como puente entre la educación formal e informal, conectando la comunidad escolar con su entorno más amplio. En tiempos de guerra, donde las fracturas sociales son profundas, el arte puede catalizar el diálogo y la reconciliación, permitiendo que diversas voces sean escuchadas y valoradas. Johan Galtung argumenta que la transformación de conflictos requiere abordar tanto la violencia directa como la estructural, promoviendo la participación e inclusión¹¹⁴.

Sin embargo, implementar iniciativas educativas basadas en el arte urbano en tiempos de conflicto presenta desafíos significativos. Es crucial contar con el apoyo institucional y la formación adecuada de los docentes para manejar temas sensibles y facilitar procesos artísticos terapéuticos. Además, es necesario navegar las tensiones al institucionalizar prácticas artísticas tradicionalmente vistas como formas de resistencia y expresión marginal⁹.

Conclusiones

La integración del arte urbano en la educación durante tiempos de conflicto y guerra se revela como una estrategia efectiva para abordar las necesidades emocionales, sociales y cognitivas de los estudiantes. El proyecto en la IEMC Nuevo Horizonte demuestra que el grafiti y el *street art* pueden ser herramientas poderosas para fomentar la resiliencia, promover la empatía y facilitar la sanación colectiva en comunidades afectadas por la violencia.

Al proporcionar un espacio para que los jóvenes expresen sus experiencias y emociones, el arte urbano contribuye a la

construcción de identidades más fuertes y a la formación de una memoria colectiva que desafía las narrativas hegemónicas. Esto es esencial para la promoción de la paz y la reconciliación en sociedades post-conflicto.

Educar en tiempos de conflicto y guerra requiere un enfoque que priorice el bienestar emocional y social de los estudiantes, reconociendo el papel fundamental que el arte puede desempeñar en este proceso. Al abrazar prácticas pedagógicas que integran el arte urbano, se abre la puerta a nuevas posibilidades para la transformación social y la construcción de una paz duradera.

Referencias bibliográficas

- Appadurai, Arjun. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- Astrolábica. “Banksy confirma la autoría de varias obras que han aparecido en Ucrania.” *Cultura Inquieta*, 23 de noviembre de 2022. <https://culturainquieta.com/arte/arte-urbano/banksy-confirma-la-autoria-de-varias-obras-que-han-aparecido-en-ucrania/>.
- Becerra, Andrés José Durán. “El Sitio de Cartagena por parte de Pablo Morillo como escenario del choque de legitimidades entre la monarquía española y los movimientos independentistas de la Nueva Granada.” 2009.
- Becerra, María Juanita. “La exposición de Banksy en la casa declarada Patrimonio Histórico en Bogotá.” *Revista AXXIS*. Recuperado de <https://revistaaxxis.com.co/arquitectura/aproveche-los-ultimos-tres-dias-de-la-exposicion-de-banksy/>.
- Banksy. *Wall and Piece*. Londres: Century, 2005.
- BBC News. “Banksy artwork self-destructs after £1m sale at Sotheby’s,” 6 de octubre de 2018.

114 Lederach, John Paul. *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington, D.C.: United States Institute of Peace Press, 1997.

- Bucetto, María Sol. “El concepto de ‘guerra’ en el derecho internacional de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario: particularidades del caso argentino.” *Lex-Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas* 20, no. 29 (2022): 161-180.
- Butler, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Nueva York: Routledge, 1990.
- Cabaluz-Ducasse. “Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias.” *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13, no. 2 (2024): 76.
- Camacho Arango, Carlos. “Historia narrativa de la toma y ocupación peruana de Leticia (Colombia, río Amazonas, septiembre de 1932).” *Historelo. Revista de Historia regional y local* 8, no. 15 (2016): 335-368.
- Cárdenas, Lina. “Polémica por mural de apoyo a Palestina en Cali.” RCN Radio, 20 de diciembre de 2023. <https://www.rcnradio.com/colombia/pacifico/polemica-por-mural-de-apoyo-a-palestina-en-cali>.
- Cárdenas, Lina. “Sigue la polémica por nuevo mural en Cali: pintaron uno en la Autopista Sur Oriental con 39 en apoyo a Palestina.” Q’hubo Cali, 20 de diciembre de 2023. <https://www.qhubo-cali.com/actualidad/sigue-la-polemica-por-nuevo-mural-en-cali-pintaron-uno-en-la-autopista-sur-oriental-con-39-en-apoyo-a-palestina..>
- Castleman, Craig. *Getting Up: Subway Graffiti in New York*. Cambridge, MA: MIT Press, 1982.
- Colomina-Molina, Teresa. “Educación Artística e Inclusión en Magisterio: Aproximación a lo Decolonial y las Estéticas-Otras mediante un Proceso de A/R/ Tografía.” *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 13, no. 2 (2024): 151-169.
- Colombia. “El arte urbano en Bogotá una herramienta para la paz.” *Resumen Latinoamericano*, 10 (2017).
- Durán Becerra, Andrés José. *El Sitio de Cartagena por parte de Pablo Morillo como escenario del choque de legitimidades entre la monarquía española y los movimientos independentistas de la Nueva Granada*. 2009.
- Eisner, Elliot. “Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales.” *Arte, individuo y sociedad* 1 (2002): 47-55.
- Emanuelsson, Dick y Miriam. “Colombia. El arte urbano en Bogotá una herramienta para la paz.” *Resumen Latinoamericano*, 10 (2017).
- Fernández Herrero, Eduardo. “Origen, evolución y auge del arte urbano. El fenómeno Banksy y otros artistas urbanos.” *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte* 27 (2018): 31-52.
- Fernández Herrero, Eduardo. *Origen, evolución y auge del arte urbano. El fenómeno Banksy y otros artistas urbanos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2018.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. México D.F.: Siglo XXI Editores, 1970.
- Galindo Caro, Alejandra, Duván Darío Hincapié Herrera, Rafael Andrés Gómez Castaño, y Camila Andrea Roldán Barón. “Graffiti y muralismo como manifestación social en Bogotá en el año 2021.” Trabajo de grado, Fundación Universitaria Compensar, 2022. Disponible en: repositorioicrai.ucompensar.edu.co.
- Gama-Castro, Martha M., y Freddy León-Reyes. “Bogotá: arte urbano o graffiti. Entre la ilegalidad y la forma artística de expresión.” *Arte, Individuo y Sociedad* 28, no. 2 (2016): 355-369.
- Galtung, Johan. “Violencia, Paz y Pazajusticia.” *Revista de Estudios Sociales* 8 (1969): 6-16.

- Griffin, Alba. *Reading the Walls of Bogotá: Graffiti, Street Art, and the Urban Imaginary of Violence*. University of Pittsburgh Press, 2023.
- Griffin, Andrew. "Graffiti and street art as a form of resistance in Bogotá." *Journal of Urban Cultural Studies* 8, no. 2 (2021): 145-162.
- Hall, Stuart. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: SAGE, 1997.
- Harvey, David. "The Right to the City." *New Left Review* 53 (2008): 23-40.
- Herman, Judith L. *Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence--From Domestic Abuse to Political Terror*. New York: Basic Books, 2015.
- Hooks, Bell. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.
- Kincheloe, Joe L. *Critical Pedagogy Primer*. New York: Peter Lang, 2008.
- Leavy, Patricia. *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2015.
- Lefebvre, Henri. *The Production of Space*. Oxford: Blackwell, 1991.
- Lederach, John Paul. *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington, D.C.: United States Institute of Peace Press, 1997.
- McLaren, Peter. *Capitalists and Conquerors: A Critical Pedagogy Against Empire*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2005.
- Merleau-Ponty, Maurice. *Phenomenology of Perception*. Translated by Colin Smith. London: Routledge & Kegan Paul, 1962.
- Manco, Tristan. *Street Sketchbook: Journeys*. London: Thames & Hudson, 2016.
- Matta Colorado, Nelson Ricardo. "Fachadas de la embajada de Israel en Bogotá vandalizadas por segunda vez." *El Colombiano*, 11 de octubre de 2023. <https://www.elcolombiano.com/colombia/fachadas-embajada-israel-en-bogota-vandalizadas-por-segunda-vez-IC22648505>.
- Mignolo, Walter D. "Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después." *Calle14: revista de investigación en el campo del arte* 14, no. 25 (2019): 14-32.
- Mora García, José Pascual. "Imaginarios escolares sobre el Bicentenario de la Independencia americana en escuelas normales cundiboyacenses (2009-2019)." *Heurística: Revista Digital de Historia de la Educación* (2022): 488-489.
- Moreno, Nubia Fernanda Espinosa. "La cultura política de los indígenas del norte de la provincia de Tunja durante la reconquista española." *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 37.1 (2010): 121-148.
- Moriente, Daniel. "De vándalo a artista: Banksy." *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte*, 27 (2015): 31-52.
- Moriente, Daniel. "De vándalo a artista: Banksy." *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte* 27 (2015): 31-52.
- Moreno, Pedro Pablo Gómez. "Estéticas fronterizas: diferencia colonial y opción estética decolonial." Universidad Distrital Francisco José de Caldas / Universidad Andina Simón Bolívar, 2015.
- Ocampo López, Javier, Carlos Barrera Martínez, José Pascual Mora García, Armando Suescún, Jorge Enrique Patiño Rojas, y Humberto Caspa. *La reconquista española ¿Una guerra civil o una guerra entre Estados? : Bicentenario 1816-2016*. Tunja: Academia Boyacense de Historia - Gobernación de Boyacá, 2017.
- Rodríguez, John Alexander, "Aesthesis/Performance" Experiencias decolonia-

- les en el campo de la educación artística a partir de prácticas de creación investigación en la Institución Educativa Nuevo Horizonte de Fusagasugá-Cundinamarca-Colombia. Avenge de Tesis Doctoral, Institucon Educativa Municipal Campestre nuevo Horizonte, 2024.
- Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder y clasificación social." *Revista Internacional de Ciencias Sociales* 33, no. 4 (2000): 1-12.
- Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina." Buenos Aires: Ediciones CLACSO, 2000.
- Romero Ramírez, Antonio José. "Guerra y paz." *Revista mexicana de sociología* 70, no. 3 (2008): 589-617.
- Sánchez, José Reinel. "Una respuesta a la pregunta '¿Qué es la guerra?'" *Aposta: Revista Deficiencias Sociales* 6, no. 2 (2004).
- Serrano, Inmaculada Murcia. "De obras que se autodestruyen, de aporías estéticas y de intentos variados de despistar. Una interpretación de la obra de Banksy." *Laocoonte. Revista de Estética y Teoría de las Artes* 9 (2022): 105-122.
- Silver, Tony. *Style Wars*. Documentary Film, 1983.
- Skliar, Carlos. "Educar en épocas de aceleración e innovación." *Nómadas* (49), 13-25, 2018.
- Jones, Jonathan. "Banksy's shredded Girl With Balloon is a satire on the art market." *The Guardian*, 7 de octubre de 2018.
- "Banksy unveils Gaza artworks with video." *The Guardian*, 26 de febrero de 2015.
- Torres Bolívar, Santiago Andrés. "Street Art y ordenamiento territorial en Bogotá." Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia, 2018.
- Torres Duarte, Juan David. "En busca de Banksy en Colombia." *El Espectador*, 19 de marzo de 2013.
- Triana, Ricardo Ernesto. "Colombia entre guerras (1919-1939)." *Revista Científica General José María Córdova* 11, no. 12 (2013): 247-266.
- UNESCO. *Road Map for Arts Education*. Paris: UNESCO, 2006.
- Valdez, Elena. "Las maternidades decoloniales en los murales del Colectivo Morivivi." *Estudios filológicos* 73 (2024): 259-282.
- Vygotsky, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Zuñiga, Ana María Arango. "Nociones de la Guerra Internacional, del concepto clásico de la guerra a los conflictos de baja intensidad. Caso de estudio: guerra contra el terrorismo internacional en Afganistán." Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá, 2009.

DETECCIÓN TARDÍA EN EL DIAGNÓSTICO DE TUBERCULOSIS PULMONAR EN POBLACIÓN COINFECTADA CON VIH EN PACIENTES ATENDIDOS EN EL HOSPITAL UNIVERSITARIO ERASMO MEOZ, EN CÚCUTA NORTE DE SANTANDER, COLOMBIA EN EL PERIODO 2018 A 2023

LATE DETECTION IN THE DIAGNOSIS OF PULMONARY TUBERCULOSIS IN THE POPULATION COINFECTED WITH HIV IN PATIENTS TREATED AT THE ERASMO MEOZ UNIVERSITY HOSPITAL, IN CÚCUTA NORTE DE SANTANDER, COLOMBIA IN THE PERIOD 2018 TO 2023

Luis Miguel Sanabria-Vega¹ / Laura Carolina Ruiz-Baldovino²
Vanessa Alexandra Salamanca-Ortega³ / José Vicente Sánchez-Frank⁴
y María Victoria Figueroa-Ramírez⁵

Recepción: 11/03/2025 / Evaluación: 12/05/2025 / Aceptación: 30/05/202

Resumen

La detección tardía de Tuberculosis⁵ Pulmonar en población coinfectada con VIH es una problemática de salud pública a nivel mundial, arrojando datos de más del 50% de fallecimientos a causa de esta coinfección, sumado con la alta incidencia en la cual su mayoría de pacientes no suelen

tener consciencia de la enfermedad que poseen. El objetivo es determinar cuáles son las causas intrahospitalarias de la detección tardía en pacientes con tuberculosis pulmonar con VIH en Cúcuta, Norte de Santander Colombia en el lapso 2018 y 2023. Se realizó una investigación con paradigma positivista, enfoque empírico inductivo, de tipo descriptiva, observacional, aplicada, transversal y retrospectiva. Lo observacional con historias clínicas del Hospital más información obtenida en bases de datos como Sciencedirect, Scielo, entre otras. Con los datos se permitió realizar un análisis con estadística descriptiva, la organización y presentación gráfica, tabular y analítica de la información; estadística inferencial para contrastes de hipótesis, con pruebas de medias; estimación de Odd Ratio con IC del 95% de confiabilidad. Se determinó como principal factor relacionado a la tardanza del diagnóstico el tiempo que demoran los pacientes para acudir a puestos de salud para realizar las respectivas pruebas diagnósticas (43% esperaron más de 30 días), sumado a esto se evidencio que en su ma-

- 1 Programa de Medicina, Universidad de Santander, Campus Cúcuta, Colombia; estudiante IX semestre de medicina. <https://orcid.org/0009-0009-1267-1002> Correo: sanabriavegaluismiguel@gmail.com.
- 2 Programa de Medicina, Universidad de Santander, Campus Cúcuta, Colombia; estudiante IX semestre de medicina. <https://orcid.org/0009-0009-6415-1522> Correo cuc20182023@mail.udes.edu.co.
- 3 Programa de Medicina, Universidad de Santander, Campus Cúcuta, Colombia; estudiante IX semestre de medicina. <https://orcid.org/0009-0003-0573-1312> Correo: cuc20182053@mail.udes.edu.co.
- 4 Programa de Medicina, Universidad de Santander, Campus Cúcuta, Colombia. Docente investigador <https://orcid.org/0000-0003-1766-8405>
- 5 Programa de Medicina, Universidad de Santander, Campus Cúcuta, Colombia. Docente investigador.

yoría la población afectada es perteneciente a grupos como habitante de calle y estratos bajos (45,8%) que no asistían a sus controles o no tomaban sus tratamientos. Todo esto provocando que el manejo de su coinfección fuera más complicada debido a su estado avanzado. Se demostró que el diagnóstico tardío no iba directamente relacionado con la institución como se planteó en las hipótesis, sino relacionado con la población. De igual forma se marcó diferencia estadística en el porcentaje de fallecidos comparando al HUEM con la situación a nivel mundial.

Palabras clave: Tuberculosis, VIH, Coinfección, Diagnóstico, Baciloscopia.

Abstract

Introduction: Late detection of pulmonary tuberculosis in the HIV-coinfected population is a public health problem worldwide, resulting in more than 50% of deaths due to this coinfection, coupled with the high incidence in which most patients are not usually aware of the disease they have. **Objective:** To determine the in-hospital causes of late detection in patients with pulmonary tuberculosis with HIV in Cúcuta, Norte de Santander, Colombia, between 2018 and 2023. **Methodology:** A research was carried out with a positivist paradigm, an inductive empirical approach, of a descriptive, observational, applied, cross-sectional and retrospective type. The observational method was used to collect clinical records from the Hospital plus information obtained from databases such as Scencedirect, Scielo, among others. The data allowed for an analysis with descriptive statistics, the organization and graphic, tabular and analytical presentation of the information; inferential staging for hypothesis contrasts, with mean tests; Odd Ratio estimation with 95% CI of reliability. **Results:** The main factor related to the delay in diagnosis was determined to be

the time taken by patients to go to health centers to perform the respective diagnostic tests (43% waited more than 30 days). In addition, it was evident that the majority of the affected population belongs to groups such as homeless people and low strata (45.8%) who did not attend their check-ups or did not take their treatments. All this caused the management of their coinfection to be more complicated due to its advanced state. **Conclusion:** It was shown that the late diagnosis was not directly related to the institution as was raised in the hypothesis, but related to the population. Likewise, a statistical difference was noted in the percentage of deaths comparing HUEM with the situation worldwide.

Keywords: Tuberculosis, HIV, Coinfection, Diagnosis, Bacilscopy.

Introducción

La identificación precoz de formas abiertas de la enfermedad representa uno de los retos más significativos para los Programas de Control de Tuberculosis (PCT).

En 2020, el porcentaje de casos de TB registrados en América que llevaron a cabo una prueba de VIH fue de 16.700 (57.5%), de los 29.000 casos proyectados, lo que continúa siendo inferior al porcentaje sugerido, del 100%.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha calculado que la creación de un método para diagnosticar tuberculosis (TB) que brindará un 85% de sensibilidad y un 95% de especificidad en muestras de esputo posibilitará la salvación de aproximadamente 400000 vidas anuales. Si no existen estrategias de prevención eficaces, se necesitan altos índices de identificación precoz de casos y su curación posterior para el control global de la patología. (2).

Las personas con VIH tienen un riesgo de 18 veces superior a desarrollar tuberculosis activa en comparación con las personas con VIH-negativos. La mezcla de la

infección por el VIH con la tuberculosis resulta mortal, dado que la primera agrava la progresión de la segunda. En 2020, un total de 214.000 individuos perdieron la vida debido a tuberculosis vinculada al VIH. Considerando estos datos, es crucial optimizar el tiempo de reclusión debido al peligro inmediato que supone esta población. Además, el diagnóstico tardío de TB en pacientes con enfermedad avanzada de VIH plantea retos para el control de la infección y potencialmente una mayor posibilidad de transmisión. (3).

Para el año 2020, se reportó una tasa de incidencia de tuberculosis baciloscopia positiva de 11.6 casos por cada 100 000 habitantes, en la que más del 58% correspondieron a casos de tuberculosis pulmonares baciloscopia positiva, lo que indica una propagación activa de la enfermedad en la comunidad. Respecto a la incidencia de casos de TB y VIH, se informó que para el 2020 se registraron 3.2 casos por cada 100.000 residentes. (4)

El vínculo entre estas dos afecciones afecta el diagnóstico de la TB, que a menudo resulta complicado tanto en el ámbito clínico como microbiológico y frecuentemente tardío, especialmente en pacientes con inmunodepresión grave donde las manifestaciones suelen ser atípicas y diseminadas. Por ejemplo, se pueden hallar radiografías normales en más del 14% de los pacientes con cultivo positivo en el semen. La eficiencia de las baciloscopias y los cultivos en pacientes con VIH experimenta una reducción considerable. Esta circunstancia habitual en el VIH sugiere en numerosas situaciones que el diagnóstico se efectúe basándose en la manifestación clínica, los resultados radiológicos y otros marcadores de laboratorio. (6).

Los centros de atención de primer y segundo nivel tienen la responsabilidad de llevar a cabo el tamizaje e identificación precoz de los problemas que impactan la

salud pública con el fin de prevenir la reactivación o el surgimiento de nuevas patologías. Por lo tanto, este escenario genera cuestiones relevantes acerca del personal médico y las pruebas disponibles en atención primaria, como: poseer suficientes conocimientos sobre la atención clínica de la tuberculosis.

Es conocido que la TB-VIH representa ciertos desafíos para el sistema sanitario, un diagnóstico de TB ofrece una oportunidad para identificar e implementar programas, optimizando de esta manera la atención al paciente y mejorando su salud y su calidad de vida. (7).

Formulación del problema

¿Cuáles son las causas intrahospitalarias de un diagnóstico tardío de tuberculosis pulmonar en pacientes con VIH en Cúcuta, Norte de Santander Colombia entre los años 2018 y 2023?

Estado del arte

La tuberculosis es la infección oportunista más común que se presenta entre individuos con la presencia del virus de inmunodeficiencia humana (VIH), incluyendo aquellos que se someten a terapia antirretroviral, y constituye la principal causa de fallecimientos asociados al VIH. Hasta 2015, América se mantenía en la segunda posición mundial en términos de la carga más elevada de la coinfección tuberculosis/virus de la inmunodeficiencia humana (TB/VIH). Los hallazgos logrados fueron valiosos para aclarar algunas ideas esenciales acerca de la TB y el VIH, la TB vinculada al VIH, síntomas clínicos, diagnóstico y terapias. Parece que la TB (TBC) está resurgiendo a nivel global debido a la conjunción de TB/VIH, lo que provoca un incremento en la mortalidad de ambas enfermedades. Esto se debe a que, en esencia, este fenómeno es provocado por la inmunosupresión que favorece el progreso de la TB, por lo

que aumenta el riesgo de fallecimiento en los pacientes con VIH. La contribución a mi labor es el saber requerido para elaborar las estadísticas relacionadas con los casos de tuberculosis y VIH durante el periodo comprendido entre 2018 y 2020.

Sánchez y Villa (2019) llevaron a cabo un estudio titulado “Factores vinculados a los conocimientos sobre tuberculosis pulmonar en pacientes con VIH/SIDA”, con el propósito de establecer qué elementos están vinculados a los conocimientos sobre tuberculosis pulmonar y sus aspectos (medidas preventivas, tratamiento farmacológico y cuidado domiciliario) en pacientes con VIH/SIDA. La investigación fue de tipo no experimental, descriptiva y de corte transversal. El método empleado fue un cuestionario autodirigido de 20 preguntas acerca de los conocimientos sobre la tuberculosis. El grupo de estudio consistió en 139 pacientes masculinos y femeninos que se presentaron al Programa de Control de Enfermedades de Transmisión Sexual y Sida en un hospital público de Lima Norte. Su resultado indica que, en la muestra total, el promedio de conocimiento sobre tuberculosis fue de 20.4, dentro de un espectro de 0 a 40 puntos. Del mismo modo, se evidenció una correlación relevante entre la edad, el género, el trabajo, la formación, el historial familiar y la presencia de la enfermedad de TB con el entendimiento de la tuberculosis respiratoria. El promedio del saber acerca de la tuberculosis es 20.4. Además, los individuos más jóvenes, hombres, que no participaron en formación, que no poseen Tuberculosis pulmonar o que tienen un familiar con esta enfermedad, poseen un conocimiento medio inferior sobre Tuberculosis Pulmonar.

Basándonos en estos descubrimientos, es crucial reforzar el entendimiento de la tuberculosis entre los profesionales de salud que asisten a individuos con VIH-SIDA. para evitar el desinterés en el tratamiento,

el rechazo a la enfermedad, el peligro de infecciones o complicaciones, entre otros aspectos. Aporta a mi trabajo el conocimiento necesario sobre la relación de los pacientes con VIH/SIDA y la tuberculosis, tanto del conocimiento de las personas sobre estas patologías determinando así factores de riesgo.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar cuáles son las causas intra-hospitalarias de la detección tardía en pacientes con tuberculosis pulmonar con VIH en Cúcuta, Norte de Santander Colombia en el lapso 2018 y 2023.

Objetivos específicos

- Identificar las acciones que se pueden implementar para una temprana detección de la tuberculosis pulmonar en la población con VIH en Cúcuta, Norte de Santander Colombia.
- Evaluar el plan de manejo actual que se está realizando por parte de las instituciones en la población objetivo.
- Analizar factores que están asociados a la detección tardía de tuberculosis y VIH en la población objetivo.

Hipótesis

En la mayoría de los pacientes de la población objetivo no se aplica un esquema completo de las pruebas por parte del personal de salud encargado del programa de seguimiento.

La mayoría de los pacientes de la población objetivo no realizan sus consultas de control rutinarias de VIH +.

El tiempo de espera prolongado en los establecimientos de salud, en la población objetivo se asocia a un diagnóstico tardío.

Ausencia de datos acerca de la presencia de un programa de tuberculosis subraya el limitado impacto de este programa en

los aspectos de información, educación y comunicación, pese a que el tratamiento y los exámenes diagnóstico son de carácter gratuito.

Metodología y materiales

Reseña el enfoque y paradigma

El artículo tiene un método metodológico POSITIVISTA-EMPIRISTA (cuantitativo) debido a que se analizaron las estadísticas obtenidas en historias clínicas con la información de los pacientes.

Comparte dos métodos, el inductivo y el deductivo en donde se observó a la población objeto por medio del uso de historias clínicas acompañado de la realización de una búsqueda de información a través de bases de datos que nos ayudaron a validar o no las hipótesis planteadas y cuenta con un enfoque del conocimiento científico; por lo que, en el presente artículo sobre la detección tardía en el diagnóstico de la tuberculosis de pacientes coinfectados con VIH, se observan los pacientes a través de las historias, se plantean las hipótesis, como se hizo y después se contrastan para validar o no las hipótesis y luego discutir, explicar y de ser posible generalizar, utilizando este caso como una muestra en el tiempo.

Diseño y tipo de investigación:

Según el nivel: Es descriptivo por la intención que tiene de describir los fenómenos sociales o clínicos en una situación temporal y geográfica determinada, lo cual en nuestro caso es el diagnóstico tardío de tuberculosis pulmonar en población coinfectada con VIH, que asistieron al hospital universitario Erasmo Meoz

Según el diseño: Es observacional debido a que se analizó el fenómeno en su ambiente natural, en un periodo de tiempo determinado, como es en este caso que se realizó una revisión de historia clínica y revisión de artículos, en donde se buscó la

causa por la cual se está presentado la detección tardía de la tuberculosis en pacientes coinfectados con VIH entre el periodo 2018 a 2023.

Según el propósito: Este artículo tiene una finalidad aplicada, ya que esta tuvo como objetivo dar solución a un problema del sector de salud con la aplicación de métodos que nos permitieron encontrar las respuestas a esta afectación.

Según la temporalidad: Es un modelo retrospectivo, dado que se estudió hechos pasados en pacientes con coinfección, donde se obtuvo datos por medio revisión de historia clínica de los pacientes que acudieron al HUEM, los cuales cumplieron con criterios de inclusión y planteados en el proyecto y una revisión de datos obtenidos del ministerio de salud.

Según la direccionalidad: Es transversal debido a que son estudios que evalúan la relación entre una enfermedad, un conjunto de variables en una población determinada y en un momento del tiempo y en este caso de este artículo se basó en la detección tardía de la tuberculosis en coinfectados con VIH, donde revisamos una o más variables por las cuales se presenta esta detección tardía

Participantes o sujetos

Dado que es un estudio cuantitativo en el que cada miembro de la población tiene la misma probabilidad de ser escogido para la muestra y cada miembro de la población tenga la misma probabilidad de ser escogido, se seleccionó una población que se compone de la suma de los pacientes anuales en el hospital Universitario Erasmo Meoz ;por lo que se eligió Muestreo aleatorio estratificado que se basa en dividir la población en estratos homogéneos y heterogéneos entre estratos, la forma será sin sustitución, tipo aleatorio, técnica estratificada, con afijación proporcional, tomando en cuenta los tamaños de los estratos poblacionales, con

variable de estratificación el tiempo, lapsos o estratos de un año, con niveles de confianza mínimos de 95% y errores máximo del 5% prefijados.

Donde se tuvo en cuenta criterios de inclusión y exclusión, siendo los criterios de inclusión los siguientes: Pacientes con consecutivos hospitalizados luego de recibir de un diagnóstico de tuberculosis en coinfección con VIH, que sean mayores de 20 años, que residan en la ciudad de Cúcuta norte de Santander, sin importar el género, orientación sexual, el estado civil, nivel de educación, estrato socioeconómico y los pacientes fueron excluidos del estudio si, están embarazadas, pacientes con cáncer, pacientes con recaídas

Materiales

Se escogieron un total de 24 historias clínicas del Hospital Erasmo Meoz de los pacientes que satisficieron los criterios de inclusión establecidos en la investigación, considerando el logro de los objetivos, destacando el éxito de la información adquirida a través de la tabulación de los datos. Además, se recopilaron datos científicos en forma de abstract y textos completos de artículos de revistas y otras publicaciones científicas de diferentes disciplinas como: Scienccedirect, IDS, Pubmed, OMS proporcionales, intervalos de confianza, con niveles de confianza altos, con mínimos del 95% y errores máximos del 5%; pruebas de medias como los Momentos de Pearson, el Coeficiente de correlación de Spearman, el Rango de Spearman, el Coeficiente Chi cuadrado y el Coeficiente de contingencia, los tres últimos para realizar medidas de asociación de variables cualitativas o también pruebas no paramétricas

Procedimiento

El estudio empleó modelos estadísticos; en primer lugar, la Estadística descriptiva para recolectar, ordenar y exponer la in-

formación, a través de una representación tabular, gráfica y analítica, con estimadores -medidas de tendencia central, variabilidad y posición de muestras, lo que facilitó la observación de tendencias y patrones regulares. En segundo lugar, Estadística inferencial, dado que los datos y resultados se derivarán de las muestras recolectadas a través de encuestas, con el fin de derivar conclusiones acerca de la tuberculosis, pacientes que contrajeron VIH tras estar sometidos a tratamiento por tuberculosis pulmonar, utilizando modelos para realizar pruebas de medias

Resultados y analisis

Procesamiento de los datos, obtención de los resultados

El análisis de los datos se desarrolló en dos fases: a) Análisis Descriptivo, que se entiende como la realización de tablas y gráficos de la distribución porcentual de las variables categóricas analizadas. Las cuales son: sexo, grupos etarios, condición social, estrato socioeconómico, tipo de prueba suministrada al paciente, entre otras que caracterizan el estado clínico del paciente. Estadísticos descriptivos, tales como media, desviación estándar, coeficiente de variación y rango, para la variable edad, tiempo en casa y tiempo en el hospital. b) Análisis Inferencial, es emitir conclusiones estadísticas en base a los parámetros poblacionales teniendo en cuenta los resultados obtenidos a través de la información muestral. Se construyeron intervalos de confianza para los parámetros relevantes; que permitieron concluir sobre los valores o proposiciones verdaderas de la población. Estos intervalos de confianza, conocidos como IC, se utilizarán principalmente para las variables de categoría. La implementación de contrastes de hipótesis para determinados parámetros de interés permitió establecer si las tendencias detectadas en la muestra representan

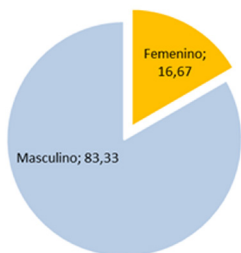
diferencias relevantes en la población en estudio; estos contrastes se desarrollaron al contrastar las proporciones de las diferentes categorías en las que se desglosaron las variables de interés.

Datos sociodemográficos

Sexo del paciente

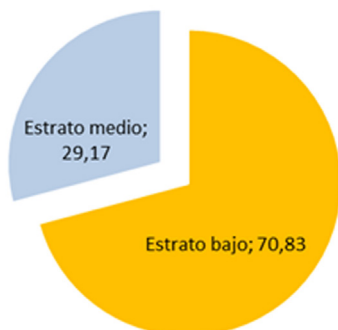
Análisis Descriptivo

Gráfico 1.
Distribución porcentual por sexo del paciente



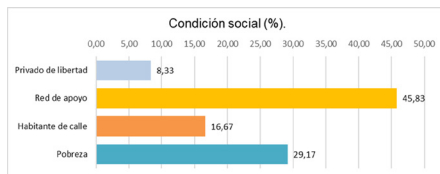
Descripción: Señala la repartición muestral por género; sobresale la proporción de pacientes de sexo masculino con un 83.33%, en contraste con 4 casos de sexo femenino con un 16.67%.

Gráfico 2.
Distribución porcentual por estrato socioeconómico del paciente



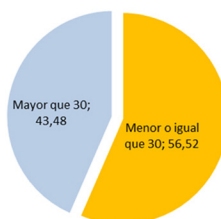
Descripción: distribución porcentual del estrato socioeconómico de los pacientes, una característica importante de considerar por razones de salud pública. El 70.83%, representa la mayoría y son de procedencia baja en situación económica.

Gráfico 3.
Condición social



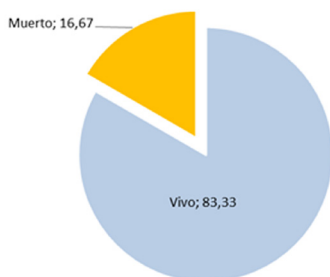
Descripción: Promueve la situación social de los pacientes con TBC. Resalta el 45.83% en relación a las redes de soporte. Es acerca de individuos que forman parte de entidades del sector público en los distintos niveles gubernamentales, desempeñando roles de guía, información, formación, entre otros.

Gráfico 4.
Distribución porcentual del tiempo en casa (días).



Descripción: Presenta dos clases de tiempo en la casa, teniendo en cuenta que el valor de 30 representa la mediana y se utiliza como punto de referencia para el corte. Se calcula un Índice de Confianza para cada categoría, con el objetivo de establecer la proporción prevista y real en la población.

Gráfico 5.
Morbimortalidad del paciente



Descripción: Se muestra la distribución porcentual y frecuencial de pacientes vivos y fallecidos durante el desarrollo de este estudio.

De acuerdo con reportes, en cuanto a fallecimientos, el índice de mortalidad por tuberculosis en Colombia en 2019 se situó en 2.24 por cada 100.000 habitantes, mientras que, según datos preliminares de 2020, se situó en 1.31 por cada 100.000 habitantes, lo que evidencia una reducción considerable.

Discusión de resultados

Se evidencio que la población más afectada, específicamente 70,8%, fue la de estrato bajo, la cual nos arroja datos esperados sabiendo que las estadísticas a nivel global nos dicen que las personas de estratos medios a bajos son más propensas a sufrir esta coinfección por su dificultad a acceder al servicio de salud pública. sumado a esto se puede ver una igualdad en la distribución por sexo ya que se evidencio que en nuestra población elegida un 83,33% fueron del sexo masculino en comparación con las mujeres que fue de un 16,67% arrojándonos datos cercanos a los calculados a nivel mundial. En respecto a su edad hay un gran rango entre los 20 años hasta los 58, teniendo una mayor incidencia en pacientes entre los 37 y 39 en ambos sexos.

La coinfección sigue estando presente en la población elegida a lo largo de estos años sin un crecimiento o descenso marcado ya que se logró identificar que sus estadísticas han sido muy variables teniendo en cuenta que los resultados obtenidos que arrojan cifras sin una tendencia.

En el lugar de estudio, Hospital Universitario Erasmo Meoz, se observó que a los posibles casos de coinfección de VIH y TB se les realizó la respectiva prueba de Baci-loscopia según los lineamientos del protocolo en menos de 24 horas en un 58,34% de los pacientes, mientras que al otro 41,46 % se les realizó la prueba en diferentes momentos desde las siguientes 48 horas hasta 11 días después. De igual forma utilizando sólo el 20.8% de pacientes pruebas moleculares como el FilmArray y dejando a un lado pruebas de soporte diagnóstico como los Rx de tórax anteroposterior. Mostrando una brecha en el tiempo de la detección de posibles pacientes coinfectados con las pruebas confirmatorias de este.

Además de lo anterior se logra identificar también que en el 56,5% de los pacientes espero menos de 30 días para acudir a esa atención hospitalaria y un 43,48% espero más de 30 días para poder asistir a esta, creando así un estado más avanzado de la enfermedad, en la cual el manejo de la enfermedad y su tratamiento se vuelve más complicado.

Discusión

El aumento en la tasa de cesáreas en el Hospital Universitario Erasmo Meoz es consistente con la tendencia nacional y global. La cesárea, aunque esencial en ciertos casos médicos, se ha convertido en una práctica cada vez más común, lo que sugiere posibles factores socio-culturales y de políticas de salud que influyen en la elección de este procedimiento. La alta tasa de cesáreas podría estar relacionada con la percepción de seguridad y control tanto por

parte de los profesionales de la salud como de las pacientes.

Los resultados de esta investigación son coherentes con estudios previos que documentan un aumento global en las tasas de cesáreas. Según la OMS, una tasa ideal de cesáreas debería estar entre el 10% y el 15%; sin embargo, muchas regiones, incluida América Latina, han excedido estas recomendaciones. Estudios en México, Brasil y Argentina han mostrado tasas similares o incluso superiores a las observadas en nuestro estudio (2, 4, 50). Aunque las recomendaciones de la OMS sugieren tasas más bajas, la realidad muestra que la práctica clínica y las preferencias personales y culturales tienen un impacto significativo en las decisiones sobre el tipo de parto (1, 4, 10).

Las mujeres que tienen una cesárea pueden tener un mayor riesgo de complicaciones en embarazos posteriores, como placenta previa, acretismo placentario y ruptura uterina (4, 10). Estos riesgos aumentan con el número de cesáreas previas, lo que subraya la importancia de considerar cuidadosamente la indicación de la cesárea, especialmente en mujeres jóvenes que pueden tener más hijos. Además, el impacto en el microbiota intestinal de los neonatos nacidos por cesárea es un área de creciente interés. Estudios han mostrado que los neonatos nacidos por cesárea tienen un microbiota diferente a la de los nacidos por parto vaginal, lo cual puede tener implicaciones en su desarrollo inmunológico y en la prevalencia de enfermedades como el asma y las alergias en la infancia (4, 10).

Conclusiones

La investigación realizada determinó que la causa principal del diagnóstico tardío de la coinfección de VIH y TB es el tiempo prolongado que esperan los pacientes para acudir a puestos de salud para realizar las respectivas pruebas diagnósticas. sumado a esto se evidencio que en su mayoría la

población afectada perteneciente a grupos de habitante de calle y estratos bajos no asistían a sus controles y/ no tomaban sus tratamientos.

La investigación ha logrado identificar y analizar las condiciones sociales de la población donde nos permite afirmar que el estrato social bajo se encuentra en gran desigualdad sobre aquellos con más oportunidad tales como la educación, acceso a la salud y siendo factores que están fuertemente relacionado con el progreso de la patología, siendo más difícil su diagnóstico y tratamiento.

A pesar que el Hospital Erazmo Meoz aplica correctamente el protocolo en un 58% de los pacientes, sigue existiendo una brecha amplia de pacientes que pasan desapercibidos por lo que es importante que el Hospital Eramo Meoz implemente un plan de detección temprana de signos y síntomas de TB en pacientes con VIH, evitando un tiempo de espera prolongado, junto a la propuesta de más ayudas diagnósticas para lograr una mayor identificación de estos pacientes y tener un porcentaje menor de subdiagnosticos.

Los factores asociados a un diagnóstico tardío en la población estudiada fueron, estrato social bajo, privados de la libertad, habitantes de calle y la pobreza. estas características crean un conjunto de personas las cuales no tienen el conocimiento adecuado sobre su enfermedad cursante ni de cómo deben cuidarse, creando así una disponibilidad más grande a estas coinfecciones las cuales al momento de tenerlas creen que es parte de su enfermedad sin saber lo que realmente padecen, por lo cual lo omiten y desconocen su realidad, creando así un peligro mayor para ellos al dejar a avanzar la infección.

Referencias

Agredo F, Osorio L. Coverage, and fidelity of the Xpert MTB/RIF™ imple-

- mentation in a high-burden area for pulmonary tuberculosis in Colombia. *Biomedica*. 2020 Dec 2;40(4):626-640. English, Spanish. doi: 10.7705/biomedica.5272. PMID: 33275342; PMCID: PMC7808780.
- Camilo, J., Castrillón, R., Saldarriaga, L. P., Gallo Velásquez, C. A., Andrés, C., Restrepo, A., & Metodológico, A. (n.d.). Gov.Co. Retrieved May 12, 2023, from http://www.metro.salud.gov.co/images/descargas/transparencia2/Estudios-Investigaciones/13_Factores_asociados_al_tratamiento_de_la_tuberculosis.pdf
- Capurro, D., & Rada, G. (2007). The diagnostic process. *Revista médica de Chile*, 135(4), 534-538. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872007000400018>
- Castiblanco, C. A., & Ribón, W. (2006). Coinfección de tuberculosis en pacientes con VIH/SIDA: un análisis según las fuentes de información en Colombia. *Infectio: revista de la Asociación Colombiana de Infectología*, 10(4), 232-242. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-93922006000400006
- CogniFit. Importancia de la motivación: Qué es, cómo interviene en el aprendizaje y 10 consejos para fomentarla [Internet]. CogniFit Blog: Brain Health News. CogniFit; 2018 [citado el 29 de octubre de 2023]. Disponible en: <https://blog.cognifit.com/es/importancia-motivacion/>
- Coloma C. Los valores que sí lo son [Internet]. Search&Drive - Juntos proyectamos tu futuro. Search & Drive - Management Consultants; 2023 [citado el 29 de octubre de 2023]. Disponible en: <https://search-drive.com/los-valores-que-si-lo-son/>
- Criterios de exclusión. (2020, agosto 14). EUPATI Toolbox. <https://toolbox.eupati.eu/glossary/criterios-de-exclusion/?lang=es>
- DANE - Demografía y población. (s/f). Gov.co. Recuperado el 29 de octubre de 2023, de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion>
- Definición. De. (s/f). Definiciones. Recuperado el 29 de octubre de 2023, de <https://definicion.de/>
- El VIH y la tuberculosis (TB) [Internet]. Nih.gov. [citado el 17 marzo de 2023]. Disponible en: <https://hivinfo.nih.gov/es/understan-ding-hiv/fact-sheets/el-vih-y-la-tuberculosis-tb>
- Elsevier. ScienceDirect [Internet]. Elsevier.com. [citado el 29 de octubre de 2023]. Disponible en: <https://www.elsevier.com/es-es/solutions/sciencedirect>
- Enrique Arenas, N., Ramírez, N., González, G., Rubertone, S., García, A. M., Gómez-Marín, J. E., & Quintero, L. (2012). Estado de la coinfección tuberculosis/virus de la inmunodeficiencia humana en el municipio de Armenia (Colombia): experiencia de 10 años. *Infectio: revista de la Asociación Colombiana de Infectología*, 16(3), 140-147. [https://doi.org/10.1016/s0123-9392\(12\)70003-6](https://doi.org/10.1016/s0123-9392(12)70003-6)
- Espueto. (n.d.). <https://www.cun.es>. Retrieved May 12, 2023, from <https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/espueto>
- García, A. (n.d.). Co-infecciones: infección de múltiples patógenos y su detección. Analitek.com. Retrieved May 12, 2023, from <https://blog.analitek.com/co-infecciones-infeccion-de-multiples-patogenos-y-su-deteccion-0-1>
- Gómez-vasco JD, Candelo C, Victoria S, Luna L, Pacheco R, Ferro BE. Vulnerabilidad social, un blanco fatal de la coinfección tuberculosis-VIH. *Infectio* [Internet]. 2021 [citado el 18 de marzo de 2023];25(4):207. Disponible

- en: [https://doi.org/10.25100/cm.v52i4.4875](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-González-Duran, J. A., Plaza, R. V., Luna, L., Arbeláez, M. P., Deviaene, M., Keynan, Y., Rueda, Z. V., & Marin, D. (2022). Delayed HIV treatment, barriers in access to care and mortality in tuberculosis/HIV co-infected patients in Cali, Colombia. Colombia médica (Cali, Colombia), 52(4), e2024872. <a href=)
- Gov.co. [citado el 29 de octubre de 2023]. Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ET/comportamiento-tuberculosis-2020.pdf>
- Gov.Co. Retrieved May 12, 2023, from <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ET/comportamiento-tuberculosis-2020.pdf> (N.d.-b).
- Grupo de trabajo sobre tratamiento del VIH ¿Qué son los CD4? [Internet]. gTt. (gTt-VIH); 2023 [citado el 29 de octubre de 2023]. Disponible en: <https://www.gtt-vih.org/aprende/informacion-basica/que-son-los-cd4/>
- INS Colombia [Internet]. Gov.co. [citado el 29 de octubre de 2023]. Disponible en: <https://www.ins.gov.co/Paginas/Inicio.aspx>
- Jaimes R. Visión – Instituto Departamental de Salud [Internet]. Gov.co. Instituto Departamental de Salud; 2023 [citado el 29 de octubre de 2023]. Disponible en: <https://ids.gov.co/nuestra-entidad/vision/>
- Labreferencia.com. Recuperado el 29 de octubre de 2023, de <https://www.labreferencia.com/genexpert-mtb-rif/>. (S/f).
- Lado Lado, F. L., Ortiz de Barrón, A. C., Golpe Gómez, A. L., Ferreiro Regueiro, M. J., Pérez del Molino, M. L., & López, A., Jr. (2002). Tuberculosis e infección por el virus de la inmunodeficiencia humana. Medicina Integral, 39(5), 236–239. <https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-integral-63-articulo-tuberculosis-e-infeccion-por-el-13029949>
- Martínez Miguélez M. Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. Paradig (Maracay) [Internet]. 2006 [citado el 29 de octubre de 2023];27(2):07–33. Disponible en: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Mendoza Ticona, A., & Iglesias Quilca, D. (s/f). Artículo de revisión. Org.pe. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de <http://www.scielo.org.pe/pdf/amp/v25n4/a12v25n4.pdf>
- Niveles de Investigación Dr. José Supo SEMINARIOS DE INVESTIGACIÓN El sistema de aprendizaje más efectivo para generar datos de calidad [Internet]. [citado el 28 de octubre de 2023]. Disponible en: <https://slideplayer.es/slide/17495826/>
- Norte de Santander le apuesta a la detección oportuna de la Tuberculosis – Instituto Departamental de Salud. (2016, noviembre 4). Gov.co. <https://ids.gov.co/comunicados-de-prensa/comunicado099-16/>
- Núñez-Villa, J., & Mejía-Sánchez, J. (2019). Factores asociados a los conocimientos sobre tuberculosis pulmonar en pacientes con VIH. CASUS. Revista de Investigación y Casos en Salud, 4(2), 92–101. <https://doi.org/10.35626/casus.2.2019.212>
- Org.co. [citado el 29 de octubre de 2023]. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-31222016000200244
- Oscar Andrés Cruz M. Programa Nacional de Prevención y Control de la Tuberculosis PNPCT; Parte II: Lineamientos técnico operativos para la prevención y control de la TB. [Internet]. 2020 [citado el 7 de abril de 2023]. Disponible en:

- <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/V>
- Paho.org. [citado el 29 de octubre de 2023]. Disponible en: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/34855/9789275319857_spa.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Paradigma positivista. (s/f). Gizapedia.org. Recuperado el 28 de octubre de 2023, de <https://gizapedia.org/paradigma-positivista>
- Peralta Gómez, I., Cabrera Rodríguez, M. C., & Gutiérrez Díaz, M. J. (2015). Coinfección TB/VIH: una amenaza para los programas de control de ambas enfermedades. *Medicentro (Villa Clara)*, 19(3), 160–162. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30432015000300005
- Peralta Gómez, I., Cabrera Rodríguez, M. C., & Gutiérrez Díaz, M. J. (2015). Coinfección TB/VIH: una amenaza para los programas de control de ambas enfermedades. *Medicentro (Villa Clara)*, 19(3), 160–162. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30432015000300005
- PortalSivigila2019 datos [Internet]. Gov. co. [citado el 20 de febrero de 2023]. Disponible en: <http://portalsivigila.ins.gov.co/Paginas/da...>
- Pruebas de detección para recién nacidos. (n.d.). Medlineplus.gov. Retrieved May 12, 2023, from <https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/007257.htm>
- Revista americana de medicina respiratoria - Home Page. (s/f). Org.ar. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-236X2022000300249
- Rodrigo, T. (s/f). Análisis del retraso diagnóstico en tuberculosis. *Enfermedades emergentes.com*. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de http://www.enfermedadesemergentes.com/articulos/a725/3_ORIGINAL_ENF-EMERG002-2019_teresa-rodrigo.pdf
- Ruiz L, Maya MA, Rueda ZV, López L, Vélez LA. Características actuales de la coinfección con tuberculosis y el virus de la inmunodeficiencia humana en pacientes hospitalizados en Medellín, Colombia. *biomédica* [Internet]. 1 de agosto de 2018 [citado 12 de mayo de 2023];38(Sup. 2):59-67. Disponible en: <https://revistabiomedica.org/index.php/biomedica/article/view/3862>
- S. Sobre o SciELO Data [Internet]. Scielo.org. [citado el 29 de octubre de 2023]. Disponible en: <https://scielo.org/es/sobre-el-scielo/scielo-data-es/sobre-scielo-data-es/>. (<http://scielo.org/>)
- S/f-b). Gtt-vih.org. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de http://gtt-vih.org/aprende/informacion_basica_sobre_el_vih/que_son_los_cd4
- Silva, J. C. (2021, December 7). Linfocitos: Niveles, rangos y funciones. *Medicalnewstoday.com*. <https://www.medicalnewstoday.com/articles/es/linfocitos>
- Simboli, N. F., & González, C. D. (2022). Diagnóstico bacteriológico de la tuberculosis. Estado actual del conocimiento Primera parte. *Revista Americana de Medicina Respiratoria*, 22(3), 249–259. <https://doi.org/10.56538/ramr.nnbe9983>
- Sobre Hivinfo.nih.gov/es. (s/f). Nih.gov. Recuperado el 29 de octubre de 2023, de <https://hivinfo.nih.gov/es/about>
- Solís LDM. Confiabilidad y validez en la investigación cuantitativa [Internet]. *Investigalia*. 2020 [citado el 29 de octubre de 2023]. Disponible en: <https://investigaliacr.com/investigacion/confiabilidad-de-instrumentos-y-validez-de-resultados-en-la-investigacion-cuantitativa/>
- StackPath. (s/f). Infosalus.com. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de <https://www.infosalus.com/salud-investiga->

- ción/noticia-significa-estar-inmuno-deprimido-cuando-sistema-defensivo-cuerpo-falla-20200316082934.html(N.d.). Rae.Es. Retrieved May 12, 2023, from <https://dle.rae.es/incidencia>
- Sundholm M. OMS: Organización Mundial de la Salud [Internet]. Office of the Secretary-General's Envoy on Youth. 2013 [citado el 29 de octubre de 2023]. Disponible en: <https://www.un.org/youthenvoy/es/2013/09/oms-organizacion-mundial-de-la-salud/>
- transmisión. (n.d.). Medlineplus.gov. Retrieved May 12, 2022, from <https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/007257.htm>
- Trueba-Gómez R, Estrada-Lorenzo J-M. La base de datos PubMed y la búsqueda de información científica. *Sem Fund Es Reumatol* [Internet]. 2010 [citado el 29 de octubre de 2023];11(2):49–63. Disponible en: <https://www.elsevier.es/es-revista-seminarios-fundacion-espanola-reumatologia-274-articulo-la-base-datos-pubmed-busqueda-S1577356610000229>
- Tuberculosis en las Américas. Informe regional 2020. Organización Panamericana de la Salud; 2021. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/55047/9789275324479_spa.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Universidad privada Norbert Wiener facultad de ciencias de la salud programa de segunda especialidad en enfermería en salud familiar y comunitaria factores asociados a la demora en el diagnóstico de tuberculosis pulmonar en personas sintomáticas respiratorias trabajo académico para optar el título de especialista en salud familiar y comunitaria. (n.d.). edu.pe. retrieved May 12, 2023, from <https://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13053/1619/titulo%20%20%20javier%20delgado%2c%20ysabel%20agustina.pdf?sequence=1&isallowed=y>
- Vista de Prevalencia y factores asociados a la tuberculosis y las micobacteriosis en pacientes positivos para HIV en Bogotá. (s/f). *Revistabiomedica.org*. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de <https://revistabiomedica.org/index.php/biomedica/article/view/3410/3823>
- Vista de Tuberculosis relacionada a V.I.H. (s/f). *Recimundo.com*. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/731/1137>

PUENTES EDUCATIVOS: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA ESTUDIANTES MIGRANTES VENEZOLANOS

EDUCATIONAL BRIDGES: DIAGNOSTIC EVALUATION FOR VENEZUELAN MIGRANT STUDENTS

Leydi Yoana Ramírez Ocampo¹

Recepción: 29/11/2024 / Evaluación: 12/12/2024 / Aceptación: 30/12/2024

Resumen

La diversidad en las aulas escolares colombianas, con la llegada masiva de estudiantes inmigrantes venezolanos, demanda en la actualidad un proceso de transformación y adaptación de los procesos de evaluación en las instituciones educativas. En ese sentido, el presente texto expone algunas reflexiones sobre las brechas educativas presentadas en el proceso de formación de los migrantes en relación con el proceso de evaluación. En atención a estos aspectos, se plantea una evaluación diagnóstica ajustada desde la caracterización del estudiante y la trayectoria educativa como principios para su construcción, la cual es una alternativa de reconocimiento y valoración de la diversidad; asimismo, la adopción y elaboración de instrumentos evaluativos diagnósticos que contribuyan en la comprensión de experiencias escolares diferentes, en el que se combinen los puntos de encuentro de los sistemas educativos colombianos y venezolanos, para minimizar las diferencias y valorar las competencias y habilidades desarrolladas por los educandos. Se concluye que la evaluación diagnóstica elaborada desde el reconocimiento de la trayectoria educativa

del estudiante permite medir el desarrollo de sus habilidades y el nivel de su aprendizaje acorde a sus experiencias, para que el docente adapte sus prácticas pedagógicas y métodos de enseñanza conforme a las necesidades individuales y colectivas del contexto educativo.

Palabras clave: caracterización del estudiante, evaluación diagnóstica, trayectoria educativa

Abstract

The diversity in Colombian classrooms, with the arrival of Venezuelan migrant students, request a process of transformation and adaptation of the evaluation processes in educational institutions. In this sense, this text presents some reflections on the educational gaps presented in the training process of migrants in relation to the evaluation process. In attention, it suggests a diagnostic evaluation according to the characterization of the student and the educational trajectory. This evaluation is an alternative for the recognition and valuation of diversity, as well as the adoption and elaboration of diagnostic evaluation instruments that contribute to the understanding of different school experiences, in which the meeting points of the Colombian and Venezuelan educational systems are combined. This proposal

1 Doctoranda Universidad Santo Tomas. Correo: leydi.ramirez@usantotomas.edu.co

minimizes the differences and value the competencies and skills developed by the students. The conclusion is that the diagnostic evaluation elaborated from the recognition of the student's and educational trajectory allows measuring the development of their skills and the level of their learning according to their experiences. So that the teacher can adapt their pedagogical practices and teaching methods according to the individual and collective needs of the educational context.

Keywords: student characterization, diagnostic evaluation, educational trajectory.

Introducción

El aumento en la matrícula de los estudiantes inmigrantes en la ciudad de Bogotá, procedentes de Venezuela, es un hecho evidente, que en las aulas de clase ha manifestado dificultades para la integración y evaluación de conocimientos. Entre los factores que afectan dicho proceso están: el bajo desarrollo de sus competencias y saberes en las áreas fundamentales, la falta de adaptación en los lineamientos curriculares en las instituciones educativas y la pérdida académica, aspectos donde se evidencia la carencia de una evaluación diagnóstica que permita el reconocimiento de sus aprendizajes en el ingreso al sistema educativo y la continuación de su formación.

Los estudiantes inmigrantes venezolanos provienen de diferentes contextos escolares y culturales. En su proceso migratorio, deben enfrentar desafíos al adaptarse al nuevo sistema educativo colombiano, el cual tiene diferentes niveles, estándares, enfoques y currículos educativos. En ese sentido, una evaluación diagnóstica ayudaría a los docentes a comprender el nivel de preparación académica de los educandos migrantes, conocer sus habilidades y

necesidades individuales y crear estrategias evaluativas inclusivas que contribuyan al éxito académico y el reconocimiento de la diversidad.

En el documento del Diseño curricular nacional (2008)² se expone que los estudiantes tienen diversas características de orden cultural, social y económico y de tipo socio-evolutivo que incluye el ritmo de aprendizaje, el estilo de aprendizaje, los intereses y necesidades de aprendizaje, factores que debe conocer el docente para orientar aprendizajes significativos y pertinentes al logro educativo, explicación que resalta la importancia de la caracterización del estudiante para el proceso de enseñanza. De igual forma, Suri et al. (2019)³ consideran que la caracterización contribuye en definir las particularidades del alumno, en relación con el entorno escolar, familiar y comunitario, las cuales son la base para la enseñanza del docente.

Esa caracterización del estudiante está unida a la trayectoria educativa. Según Briscioli (2017)⁴, las trayectorias escolares deben vincular la estructura socio-política y económica, los fundamentos institucionales educativos y la biografía; de esta manera se pueden conocer los recorridos escolares de los alumnos a través del tiempo y en interdependencia con los diversos aspectos de sus vidas.

2 Ministerio de Educación Perú, *Diseño Curricular Nacional* (Lima: MINEDU, diciembre de 2008) https://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/dcn_2009.pdf.

3 Gloria María Suri, Ananaya García Peña y Reinaldo Mariano Borrero Pereira, "El proceso de caracterización psicopedagógica en la formación inicial de docentes universitarios", *Luz* 18, n.º 2 (2019), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589164245007>.

4 Bárbara Briscioli, "Aportes para la construcción conceptual de las "trayectorias escolares", *Actualidades Investigativas en Educación* 17, n.º 3 (1 de septiembre de 2017), 1-30, <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00609.pdf>.

Considerar la caracterización del estudiante y la trayectoria educativa en la realización de la evaluación diagnóstica para los estudiantes migrantes venezolanos al ingresar al sistema educativo colombiano, permite hacer evaluaciones centradas en su proceso de aprendizaje; les da una oportunidad de acceder al nivel escolar acorde a sus competencias y habilidades, además, los docentes pueden planear su intervención pedagógica con acciones que contribuyan a la superación de barreras académicas y culturales.

La valoración educativa en inmigrantes venezolanos

Los procesos de evaluación educativa en los estudiantes tienen propósitos académicos y de formación; por lo general, se analiza en qué medida los alumnos han interiorizado y apropiado los conocimientos, conceptos y habilidades enseñadas en el proceso de enseñanza. Además, en la evaluación se proporciona una retroalimentación constructiva a los educandos sobre sus alcances educativos, destacando las fortalezas y analizando los posibles inconvenientes que llevan a las debilidades académicas al educando, de esta manera concretando una solución oportuna y acorde a sus características individuales.

Sin embargo, es relevante reconocer que los estudiantes traen consigo aprendizajes y conocimientos previos al matricularse en la escuela, los cuales fueron adquiridos en entornos académicos, sociales y culturales, y que deben ser la base exploratoria para que los docentes puedan planear la acción pedagógica (Bombelli y Barberis, 2012)⁵.

En ese sentido, la indagación mediante la evaluación diagnóstica sobre los saberes preexistentes de los alumnos es el primer insumo para su intervención formativa, con relación a Martínez (2022)⁶ “la evaluación diagnóstica se realiza al inicio de un proceso de enseñanza y de aprendizaje, permite obtener juicios de valor para la toma de decisiones pedagógicas y fundamentar los planes educativos en concordancia con los saberes previos del estudiantado”.

Vera (2020)⁷ expone las características de la evaluación diagnóstica. Por un lado, está la participación e interacción con la comunidad educativa, ya que la socialización de los resultados obtenidos en la institución ayuda a buscar alternativas en pro del logro mediante acciones pedagógicas y adecuaciones curriculares. Por otro lado, la responsabilidad compartida entre los maestros y los estudiantes, donde el proceso se realiza al interior de las escuelas, pero el análisis de los logros alcanzados por los alumnos debe permitir la comparación con evaluaciones externas educativas.

En el contexto colombiano, el Decreto 1290 de 2009⁸ es la normativa

5 Enrique Bombelli y Juan Barberis, "Importancia de la Evaluación Diagnóstica en Asignaturas de Nivel Superior con Conocimiento Preuniversitario", *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 5, n.º 13 (2012), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477847114004>.

6 Adrián Martínez González et al., "Evaluación diagnóstica", en ., *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*, ed. Melchor Sánchez Mendiola y Adrián Martínez González (Ciudad de México: UNAM, 2022) P. 54, <https://cuaiced.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/ELibro-Evaluacion-y-Aprendizaje-en-Educacion-Universitaria-ISBN-9786073060714.pdf>.

7 Fredy Orley Vera Arcentales, "La importancia del proceso de enseñanza- aprendizaje y la evaluación diagnóstica", *Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2020, <https://www.eumed.net/rev/atlanter/2020/08/evaluacion-diagnostica.html>.

8 Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1290 de 2009, aprobado el 16 de abril de 2009, https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf.

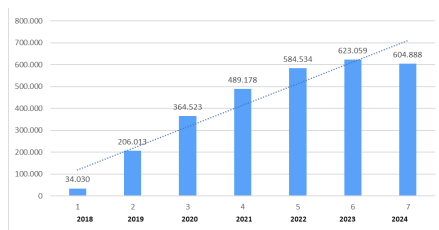
del sistema institucional de evaluación de estudiantes, el cual explicita que este proyecto en las instituciones educativas debe contener los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y promoción en los niveles de educación básica y media. Además, enfatiza que la escuela necesita caracterizar a sus educandos para valorar y generar estrategias evaluativas acordes al entorno donde se promueva la integración y la participación de la comunidad educativa. No obstante, el documento no orienta la inclusión de una evaluación diagnóstica para los estudiantes que inician el proceso educativo en una institución.

De acuerdo con el Ministerio de educación colombiano, la evaluación diagnóstica (2020)⁹ permite conocer el progreso de aprendizaje en matemáticas y lenguaje de los educandos en los grados segundo a quinto, es decir, que la evaluación diagnóstica no incluye ni otras áreas del saber y ni los niveles de la básica secundaria y media. En este contexto, la evaluación diagnóstica es excluyente para los estudiantes migrantes venezolanos que ingresan a la secundaria en la valoración del nivel de conocimiento, ya que no tiene en cuenta los saberes de otras disciplinas que integran el currículo.

Realizar un diagnóstico acorde a las características y necesidades de la población migrante ayudaría a valorar los niveles de conocimientos, habilidades y actitudes del educando, y de esta manera generar una ruta para el desarrollo de las actividades escolares que potencialicen sus saberes y competencias en entornos que reconozcan la diversidad de las aulas contemporáneas, como es el caso de las instituciones educativas colombianas.

Colombia ha establecido normatividades educativas para brindar el derecho a la educación a los estudiantes inmigrantes venezolanos. Desde el año 2018 hasta el año 2024 se han logrado avances en la matrícula de acuerdo con la información del sistema integrado de matrícula (SIMAT) evidenciado en la figura 1:

Figura 1.
Índice de matrícula en Colombia de estudiantes venezolanos 2017- 2024



Nota. elaboración propia con datos tomados del Ministerio de educación nacional de la Estrategia para la atención de la población migrante venezolana¹⁰

De acuerdo con la información, se evidencia un aumento de más 100.000 estudiantes en el sistema educativo durante los primeros tres años. En el año 2022 ingresaron 95.406 estudiantes nuevos a la cifra de matrícula del año anterior, para el año 2023 hubo un mediano incremento de 38,475 estudiantes en comparación con los años anteriores y para el año 2024 hubo una disminución de 18.171 estudiantes en los registros de matrícula a nivel nacional. Por otra parte, a 2024 el 58,91% de los estudiantes venezolanos se encontraba matriculado en el nivel de

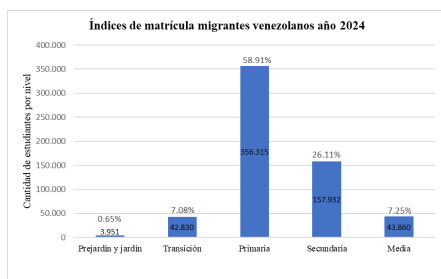
⁹ Ministerio de Educación Nacional, "Evaluación diagnóstica", Ministerio de Educación Nacional, 15 de mayo de 2020, <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/246644:Evaluacion-Diagnostica>.

¹⁰ Ministerio de Educación Nacional, "Estrategia para la atención de la población migrante venezolana.", 2024, <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrJoiMTAxYjA4YjYtNDAxYS00Y2UwLTljN2QyZkNGExNGE5YjUwLWlwidCI6IjMxZmNmYjNmLTlhMGItNGFINSiNzkyLTc0YzkwNjJiOWM4ZSI6ImMiOjR9>.

primaria y 26,11% en la secundaria, el 14,98% se encuentra cursando los niveles de preescolar y la media, figura 2.

Figura 2.

Matrícula de estudiantes migrantes venezolanos 2024 en los diferentes niveles educativos.



Nota: adaptación propia con datos del Ministerio de educación nacional de la Estrategia para la atención de la población migrante venezolana¹¹

Teniendo en cuenta lo anterior, Colombia ha generado estrategias en el acceso a la educación para la población migrante. Sin embargo, procesos evaluativos de ingreso para los estudiantes venezolanos no son específicos, en la Circular 16 de 2018¹² del Ministerio de educación se dictaron las disposiciones y orientaciones para la atención de la población migrante en el sistema educativo, en ella se indicó que la convalidación de estudios de los estudiantes extranjeros debe estar legalizada y apostillada, conforme al Decreto 5012 de 2009¹³ y el

Decreto 1075 de 2015¹⁴ del Ministerio de educación, además, aclara que por posibles imprevistos en el proceso de convalidación, desvinculación educativa o los estudiantes inmigrantes venezolanos no cuenten con los certificados que acrediten su nivel de escolaridad, las escuelas pueden validar sus estudios mediante evaluaciones o actividades académicas clasificatorias, para ubicarlos en un nivel formativo, conforme al resultado obtenido por el estudiante desde la educación preescolar, básica y media. En muchos casos, los niños, niñas y adolescentes venezolanos son devueltos en su proceso por la insuficiencia de competencias básicas en áreas como matemáticas, biología, lenguaje y competencias ciudadanas, lo cual indica un déficit en las áreas fundamentales del currículo educativo colombiano.

El Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) 4200 de 2022¹⁵, realizó un balance de los avances obtenidos en las estrategias postuladas en el CONPES 3950 de 2018¹⁶, relacionadas con los indicadores de desempeño educativo y el logro educativo de los estudiantes migrantes venezolanos. El análisis indica que el 17,2% de las niñas y niños migrantes entre los 6 y 11 años no sabe leer, ni escribir;

11 Ministerio de Educación Nacional, "Estrategia para la atención de la población migrante venezolana.", 2024.

12 Ministerio de Educación Nacional. *Circular Conjunta* N° 16 de 2018, aprobado el 10 de abril de 2018, https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-368675_recurso_1.pdf.

13 Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 5012 de 2009*, *Diario Oficial*. N°. 47577, <https://www.suin-juriscol.gov.co/view-Document.asp?ruta=Decretos/1554818>.

14 Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1075 de 2015*, *Diario Oficial*. No. 49523, <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>.

15 Consejo Nacional de Política Económica y Social, *CONPES 4100 de 2022. Estrategia para la integración de la población migrante venezolana como factor de desarrollo para el país*. (julio de 2022), <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Economicos/4100.pdf>.

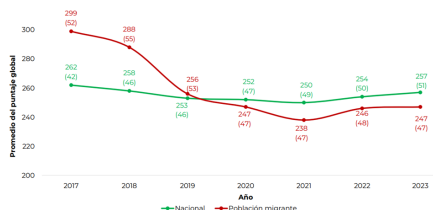
16 Consejo Nacional de Política Económica y Social, *CONPES 3950 de 2018. Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela*. (noviembre de 2018), <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Economicos/3950.pdf>.

además, reafirman un rezago escolar entre los años 2019 y 2020.

La participación de la población migrante en la prueba Saber 11° de acuerdo al reporte del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes, 2024)¹⁷, el 97% de los migrantes evaluados corresponde a migrantes venezolanos. Conforme a la figura 3 se observa que los puntajes obtenidos de la población inmigrante en los últimos siete años han presentado una disminución en los resultados. La tendencia del año 2020 al año 2023 está en los 247 y 238 puntos. Analizando los puntajes obtenidos por evaluados colombianos, el promedio de los educandos inmigrantes es más bajo, datos que reflejan la disparidad en la adquisición de competencias en el aprendizaje.

Figura 3.

Puntajes globales prueba Saber 11° del 2017- 2023



Nota. Tomado de Icfes (2024)¹⁸

La figura 3 presenta el promedio del puntaje por prueba para la población

migrante venezolana de los años 2020 al 2022; es relevante aclarar que los datos presentados en el año 2023 corresponden a los puntajes obtenidos en la población inmigrante sin distinción de país. Con respecto a los niveles de desempeño en cada una de las competencias evaluadas, evidencian un bajo desarrollo en las habilidades y conocimientos adquiridos. En Sociales y Competencias ciudadanas, Ciencias naturales y Matemáticas se ubican en un nivel 2 de 4, Lectura crítica en un nivel 3 y en inglés se encuentran en el nivel A1, una escala evaluativa que indica que los estudiantes tienen una comprensión simple del idioma, de situaciones comunicativas sencillas y manejo de vocabulario básico.

Los resultados de la prueba Saber 11° se analizan bajo 4 (1, 2, 3, 4) niveles de desempeño de las competencias evaluadas y se complementan con un puntaje numérico obtenido de 0 a 100, para agrupar a los estudiantes conforme a las habilidades y conocimientos adquiridos. Estos niveles se caracterizan por ser particulares, jerárquicos e inclusivos en cada una de las pruebas.

En relación con las realidades educativas de ingreso y egreso, según los resultados de las evaluaciones aplicadas a los estudiantes migrantes venezolanos, reflejan la necesidad de implementar procesos evaluativos acordes a las características de la población migrante. De igual forma, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2023)¹⁹ considera que las entidades públicas, las autoridades nacionales y regionales colombianas deben identificar las barreras que no permiten

17 Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, *Estado de la calidad educativa de la población migrante: una mirada desde la evaluación de la educación*. (2024), https://portal.migracion.icfes.edu.co/wp-content/uploads/2024/09/Nota_Politica_Saber_Estado_Calidad_Educativa_Poblacion_Migrante.pdf

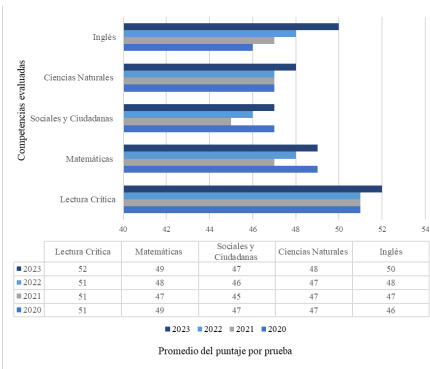
18 Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, *Estado de la calidad educativa de la población migrante: una mirada desde la evaluación de la educación*. (2024). P. 7.

19 UNICEF, "Estudio de caso sobre educación Migración Colombia. El último tramo para garantizar la educación de todos los niños y niñas migrantes.", UNICEF, 23 de junio de 2023, <https://www.unicef.org/colombia/media/12216/file/Caso%20de%20estudio%20Migración%20Colombia%20en%20español.pdf>.

la adecuación en los procesos educativos para escolares inmigrantes, además de flexibilizar los procesos educativos y la realización de capacitaciones para combatir los prejuicios.

Figura 4.

Resultados prueba SABER 11° estudiantes migrantes años 2020-2023



Nota. Elaboración propia con datos del Análisis de Resultados Escolares del Examen de Estado de la Educación Media, Icfes – Saber 11 en Población Refugiada y Migrante de Venezuela (R4V, 2022)²⁰ y del Estado de la calidad educativa de la población migrante: una mirada desde la evaluación de la educación (Icfes, 2024)²¹.

En el marco de una educación en el reconocimiento de la diversidad para los estudiantes inmigrantes venezolanos, es necesario desarrollar un instrumento de evaluación diagnóstica estandarizada que garantice la accesibilidad de manera justa y equitativa. El punto de partida para su

diseño es la caracterización estudiantil y la trayectoria educativa del educando, puesto que estas proporcionan una comprensión del contexto y de las experiencias educativas del estudiante, las cuales brindan información valiosa sobre los progresos, dificultades y desafíos presentados en su educación. Asimismo, conocer su experiencia académica, sus habilidades e intereses puede ayudar en el ajuste, consolidación y elaboración de procesos evaluativos particulares y acertados.

Evaluación diagnóstica en la diversidad

Para la consolidación de una evaluación diagnóstica es relevante comprender que la caracterización del estudiante, es una estrategia de aproximarse al educando que ingresa a la institución con la intención de conocer elementos socioculturales, educativos, económicos, biopsicosociales, entre otros que puedan influir en su vida académica (UDES, 2022)²², la cual no se debe quedar en una simple descripción de las habilidades del estudiante, como indica Hernández (2014)²³, sino que este estudio general favorezca los aprendizajes del alumno y explique las correlaciones de su formación y su comportamiento.

Considerando lo anterior, la caracterización es fundamental para la población inmigrante, porque permite recoger datos personales, indagar acerca

20 Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes (R4V), "Brecha preparación académica: Análisis de resultados del examen de estado de la educación media, ICFES – Saber 11 (2022) En población escolar refugiada y migrante de Venezuela.", 1 de abril de 2023, <https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/f6d7befc-31a4-4940-81a7-8179331c9a6a/page/OXVND>.

21 Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, *Estado de la calidad educativa de la población migrante: una mirada desde la evaluación de la educación.* (2024).

22 Universidad de Santander, "Alertas tempranas: estrategias de intervención preventiva para fomentar la permanencia y éxito estudiantil en la Universidad de Santander", Campus Bucaramanga, 2022, <https://udes.edu.co/images/micrositios/enseñanza/analitica-academica/presentaciones/alertas-tempranas-caracterizacion-multicampus-2022-2.pdf>.

23 Yeison Hernández, "Caracterización de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre de 1° y 2° semestre" (Trabajo de grado, Universidad Libre, 2014), <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7648/HernandezAldanaYeison2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

de su personalidad, comprender la historia personal, familiar, social que lo rodea y también su experiencia escolar. Estos factores son claves para investigar sobre las causas que pueden afectar su integración en el sistema educativo colombiano. Es de resaltar que la caracterización individual de los estudiantes conlleva una caracterización colectiva, lo cual facilita la elección y elaboración de instrumentos pedagógicos que faciliten la enseñanza equitativa, así como aprovechar la diversidad cultural como recurso pedagógico.

Otro de los conceptos importantes en esta reflexión es la trayectoria educativa, la cual es definida como el recorrido realizado por el estudiante en el sistema escolar. Su experiencia en la vida escolar tiene una interacción directa con la vida de los alumnos, la autonomía en su proceso y los diagnósticos educativos (Proyecto DINIECE – UNICEF, 2004)²⁴. La trayectoria educativa no tiene que ser lineal, Terigi (2008)²⁵ expone, por un lado, la trayectoria escolar teórica, en ésta los estudiantes cumplen un itinerario estructurado con la organización por niveles de los sistemas educativos, con un ordenamiento de aprendizajes acorde a un currículo por grados y un tiempo anual de la escolarización por grado para el desarrollo de habilidades; por otro lado, la trayectoria real, donde los estudiantes realizan su tránsito escolar de forma heterogénea,

variable y en algunos casos circunstancial por agentes externos que intervienen en el proceso. La trayectoria real no sigue una secuencia continua; de acuerdo con Terigi (2007)²⁶, los imprevistos presentados en la formación generan ausentismo, sobreedad en los estudiantes y bajos logros académicos.

De una manera más amplia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022)²⁷ considera que en las trayectorias educativas deben estar las transiciones, los cambios y los procesos de aprendizajes vivenciados por los educandos en su vida. Lo que incluye el entorno en el cual se desarrolla, es decir, es necesario indagar en las vivencias y relaciones con la comunidad educativa, el acceso a materiales y una infraestructura pertinente en su formación, en la propiedad de las normativas educativas, en la caracterización de su personalidad y su contexto sociocultural, del estilo y ritmo de aprendizaje, de la motivación al estudio, entre otros aspectos relacionados con el entorno educativo.

Todo este conglomerado de divergencias que caracterizan la vida escolar de los estudiantes y los diferentes ambientes académicos genera que las trayectorias educativas sean dinámicas, complejas y diversas (MEN, 2022)²⁸. En ese sentido,

24 Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología Argentina, *Las dificultades en las trayectorias educativas escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país* (Buenos Aires, mayo de 2004), <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001410.pdf>.

25 Flavia Terigi, "Detrás está la gente", en *Organización de Estados Americanos, Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar, Seminario Virtual de Formación, Clase 1* (2008), https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Detras_esta_la_gente_Terigi.pdf.

26 Flavia Terigi, "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", en *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy* (Santillana, 2007), <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Terigi-Los-desafios-que-planean-las-trayectorias-escolares.pdf>.

27 Ministerio de Educación Nacional, *Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. Conceptualización y avances estratégicos: nota técnica*. (Bogotá, julio de 2020), https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_35.pdf.

28 Ministerio de Educación Nacional, *Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. Conceptualización y avances estratégicos: nota técnica*.

la trayectoria educativa es individual, pero las experiencias similares las convierten en colectivas, por lo cual la atención y el análisis debe ser singular y comunitario para corroborar los casos de intermitencia escolar, la pérdida académica, la deserción, entre otros elementos que originan estas problemáticas.

Como se ha dicho, en el proceso de la caracterización estudiantil se consideran los antecedentes académicos, la situación socioemocional del estudiante, el contexto sociocultural, el entorno familiar, las características personales, sus intereses y las necesidades que contribuyan en el diseño de una evaluación que responda a las particularidades de los estudiantes, en este caso los migrantes. Estos aspectos están correlacionados con la trayectoria educativa, ya que al revisarse el recorrido académico del alumno se puede identificar el nivel de formación, los logros y

dificultades en las asignaturas. También, es necesario enterarse de la continuidad o las interrupciones presentadas en su enseñanza, pues los periodos de ausencia escolar y los cambios constantes de colegios perjudican la formación académica. Además, es relevante conocer las transiciones en los niveles educativos cursados, puesto que la variación en los diferentes contextos escolares y las metodologías experimentadas por el educando pueden haber afectado su aprendizaje de forma positiva o negativa.

Otro aspecto importante es la iniciativa de conocer algunos aspectos del sistema educativo colombiano y venezolano, para tener un acercamiento más acertado a las dinámicas y características de la población estudiantil venezolana inmersa en las aulas. Algunos elementos útiles que pueden contribuir en la contextualización se resumen en el cuadro de la figura 5.

Figura 5.
Componentes generales del Sistema educativo colombiano y venezolano

Componente	Sistema educativo venezolano	Sistema educativo colombiano
Legal	Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) ²⁹ Resolución 47 Misión Ribas (1994) ³⁰ Ley Orgánica de Educación. GO 5929 (2009) ³¹	Constitución Política de Colombia (1991) ³² Ley 115 (1994) ³³ Decreto 2247 (1997) ³⁴ Decreto 1075 (2015) ³⁵
Niveles	Educación Inicial (etapa maternal y preescolar), Educación primaria (6 años) Educación media (cuenta con dos opciones de 1° a 5° año, duración 5 años o educación media técnica, duración 6 años)	Educación inicial (1 año) Educación preescolar (1) Educación básica primaria (5 grados) Educación básica secundaria 4 grados Educación media (2 grados, culmina con el título de bachiller.)

29 Venezuela. *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*, aprobado el 30 de diciembre de 1999, *Gaceta Oficial* Número 36.860, <https://www.ariae.org/sites/default/files/2017-03/01-CONSTITUCIÓN-NACIONAL%20.pdf>.

30 Ministerio del Poder Popular para la Educación, *Política Educativa de la Misión José Félix Ribas*. (Caracas, 2004), https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/república_bolivariana_de_venezuela_minis.pdf.

31 Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. *Ley Orgánica de Educación 5929*, aprobado el 13 de agosto de 2009, <http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/LeyOrganicadeEducacion.pdf>.

32 República de Colombia, Congreso de la República de Colombia. *Constitución Política de Colombia*, *Gaceta Constitucional*, 20 de julio de 1991, <http://www.secretariassenado.gov.co/constitucion-politica>.

33 Congreso de la República de Colombia. *Ley 1029 de 2006*, aprobado el 12 de junio de 2006, *Diario Oficial* No. 46299, <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1672916>.

34 Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 2247 de 1997*, aprobado el 11 de septiembre de 1997, *Diario oficial* No. 43 131, https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf.

35 Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1075 de 2015*, *Diario Oficial*. No. 49523, <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>.

Currículo	Currículo Nacional Bolivariano (CNB, 2007)³⁶ Áreas de aprendizaje en la Educación primaria Bolivariana son las siguientes: Lenguaje, Comunicación y Cultura Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociedad Educación Física, Deportes y Recreación. Las áreas de aprendizaje en la Educación secundaria Bolivariana³⁷ son: Lenguaje, Comunicación y Cultura (Castellano; inglés, francés, portugués) Ser Humano y su Interacción con los otros Componentes del Ambiente (Ciencias naturales, biología, ciencias de la tierra y salud; Química; Física; Matemática) Ciencias Sociales y Ciudadanía (Historia de Venezuela y universal; Geografía de Venezuela y universal; Artística, Dibujo e historia del arte; Educación familiar y premilitar) Educación Física, Deporte y Recreación (Ed, Física; Orientación estudiantil) Desarrollo Endógeno en, por y para el Trabajo Liberador (Investigación) Filosofía, Ética y Sociedad (Sociología y Filosofía, Psicología)	Ley 115 de 1994³⁸ art. 23 Áreas obligatorias y fundamentales en la educación básica 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. Educación religiosa Formación ética y moral.

36 Ministerio del Poder Popular para la Educación, *Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana* (Caracas, septiembre de 2007), http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Curriculo%20Educacion%20Primaria%20Bolivariana.%202007.pdf.

37 Ministerio del Poder Popular para la Educación, *Sistema Educativo Bolivariano Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana: Liceos Bolivarianos: Currículo* (Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Cultura., septiembre de 2007), http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Curriculo%20Liceos%20Bolivarianos%20-%20MPPE%202007.pdf.

38 *Ley 115 de 1994*

Ejes integrador/ejes transversales en el currículo	Ejes integradores Ambiente y Salud Integral, Interculturalidad, Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y Trabajo Liberador (CNB, 2007) ³⁹	Ley 115 de 1994 ⁴⁰ 1rt. 14 - Ley 1029 de 2006 ⁴¹ art. 14 Constitución Política Aprovechamiento del tiempo libre Protección del ambiente Educación para la justicia, la paz, la democracia y formación en valores humanos Educación sexual
Sistema de evaluación	La evaluación es un proceso continuo en el transcurso del año académico, asumiendo sus tipos: inicial/diagnóstica, procesual/formativa y final/sumativa. Considerando sus formas: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Educación Inicial Bolivariana y Educación Primaria Bolivariana: evaluación cualitativa Educación Secundaria Bolivariana: evaluación cuantitativa (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2008) ⁴²	Decreto 1290 de 2009 ⁴³ Su objetivo es la valoración integral de los desempeños de los estudiantes (art.4). Utiliza una escala de valoración de 4 desempeños. Cada institución educativa determina los criterios de evaluación y promoción de los estudiantes en la educación básica y media.

39 Sistema Educativo Bolivariano Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana: Liceos Bolivarianos: Currículo.

40 Ley 115 de 1994.

41 Ley 1029 de 2006

42 Ministerio del Poder Popular para la Educación, "). La evaluación en el sistema educativo bolivariano", *Educere* 12, n.º 40 (2008), <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n40/art24.pdf>.

43 Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1290 de 2009*, aprobado el 16 de abril de 2009, https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf.

Gobierno Escolar / Gestión escolar	Órganos Colegiados de una Institución Escolar Venezolana de Nivel de media (Rodríguez y Meza, 2006⁴⁴) Consejo Directivo: Director y Subdirector Consejo Técnico Docente: Director, Subdirector, Docentes con funciones administrativas Consejo de Docentes: Todo el Personal directivo y Personal docente Consejo General: Personal directivo, Personal docente, Miembros de la Junta Directiva de la Sociedad de Padres y Representantes Consejo de Sección o Departamento: Docentes de la Sección o Departamento, Orientador, Especialistas en evaluación Comunidad Educativa: Consejo Consultivo, Docentes, Sociedad de Padres y Representantes, Organización Estudiantil (Rodríguez y Mesa, 2006)⁴⁵	Organización del gobierno escolar en las Instituciones Educativas Constitución Nacional Colombia⁴⁶ art. 68; Ley 115 de 1994⁴⁷ art. 142 Consejo Directivo: rector, dos representantes del personal docente, dos representantes de los padres de familia, un representante de los estudiantes elegido por el Consejo de Estudiantes, un representante de los ex alumnos elegido por el Consejo Directivo, un representante de los sectores productivos del ámbito local. Consejo Académico: rector, un docente por cada área definida en el plan de estudios. El Rector: quien orienta la ejecución del proyecto educativo institucional Otras instancias de participación institucional: El Comité Escolar de Convivencia: rector del establecimiento educativo, personero estudiantil, docente psicorientador, coordinador, presidente del consejo de padres de familia, presidente del consejo de estudiantes y un docente líder en procesos o estrategias de convivencia escolar. Personero de los estudiantes Consejo de Estudiantes: integrado por un vocero de cada uno de los grados de la Institución. Consejo de Padres de Familia. integrado por los voceros de los padres de los alumnos que cursan cada uno de los diferentes grados. Asociación de Padres de Familia Exalumnos

Nota. los aspectos presentados exponen los componentes relacionados con el nivel de la educación inicial, básica y media en el sistema educativo colombiano y venezolano.

El conocimiento de los sistemas educativos en los cuales ha estado un estudiante permite realizar una conexión de los enfoques y/o modelos pedagógicos que han orientado su educación; por otro lado, la correlación de niveles educativos, currículos, estándares de aprendizaje, los sistemas de evaluación y las políticas educativas sirven como recursos de apoyo en la contextualización y adaptación de las evaluaciones diagnósticas y decisiones pedagógicas relacionadas con la atención a la diversidad y al reconocimiento de los estudiantes migrantes en la comunidad educativa.

En ese marco, elaborar y aplicar la evaluación diagnóstica a los estudiantes migrantes venezolanos antes de iniciar su proceso educativo en Colombia permitiría emitir juicios de valor más exactos, para que las instituciones educativas no solamente ubiquen en el nivel y el grado que el estudiante debe cursar, sino tomar decisiones pedagógicas relacionadas

44 Nacarid Rodríguez y Mildred Meza, "La Dirección Escolar en Venezuela", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4, n.º 4 (2006), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140411>.

45 Rodríguez y Meza, "La Dirección Escolar en Venezuela"

46 *Constitución Política de Colombia*.

47 Ley 115 de 1994.

con los planes de estudio y metodologías acordes con las habilidades, competencias y saberes de los alumnos.

Martínez et al. (2022)⁴⁸ indican que la efectividad de la evaluación diagnóstica debe contar con un perfil de referencia donde se incluyan conocimientos generales previos al plan de estudios o área; de esta manera las preguntas que la componen deben atender a los contenidos más relevantes donde se refleje el aprendizaje significativo adquirido. Martínez et al. (2022)⁴⁹ también exponen que la evaluación diagnóstica no tiene límites precisos y que posee un fuerte componente sumativo, el cual puede usarse como evaluación formativa del proceso de aprendizaje. Es decir, que una evaluación diagnóstica de forma directa tiene implícitas las particularidades de evaluación sumativa cuando se determinan los niveles de rendimiento al final de un proceso, emitiendo una valoración de éxito o fracaso del mismo; y de evaluación formativa al compartir y retroalimentar entre docente y estudiante las causales de éxito o no adquiridas.

Martínez et al. (2022)⁵⁰ expone que, al ingreso de un nuevo estudiante a las instituciones, el docente tiene el reto de indagar sobre los conocimientos mínimos requeridos para seguir con su proceso académico. Sin embargo, debe tener presente que el ritmo de aprendizaje es diverso; la enseñanza es distinta en cada

profesor y en cada escuela. Por lo tanto, la evaluación diagnóstica es relevante para estimar los aprendizajes adquiridos del estudiante en su trayectoria educativa y de esta manera garantizar la continuidad educativa del alumno migrante en el ciclo acorde a sus conocimientos.

Para Bombelli y Barberis (2012)⁵¹, la evaluación diagnóstica permite formular los objetivos, seleccionar y ajustar los contenidos del currículo, organizar estrategias didácticas adecuadas al contexto y revisar el sistema de evaluación adoptado. Desde ese aspecto, analizar los resultados obtenidos por los estudiantes migrantes en las pruebas Saber 11° permitiría valorar y diagnosticar los posibles logros y debilidades que enfrentaron los alumnos en la presentación de pruebas estandarizadas, con el fin de tenerlas en cuenta hacia la orientación del logro.

De acuerdo con Sandoval⁵² et al, (2022) para el diseño y aplicación de un instrumento de evaluación son claves tres aspectos: "la recolección de información; el procesamiento y la sistematización; y el análisis e interpretación", en ese sentido, el instrumento elegido para reunir la información depende de los aprendizajes que se quieren evaluar conforme al currículo académico de la institución. Después de aplicados los instrumentos, se procesa y sistematiza la información mediante el

48 Adrián Martínez González et al., "Evaluación diagnóstica", en: *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*, ed. Melchor Sánchez Mendiola y Adrián Martínez González (Ciudad de México: UNAM, 2022), XXXX, <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/ELibro-Evaluacion-y-Aprendizaje-en-Educacion-Universitaria-ISBN-9786073060714.pdf>.

49 Martínez González et al., "Evaluación diagnóstica".

50 Martínez González et al., "Evaluación diagnóstica".

51 Enrique Bombelli y Juan Barberis, "Importancia de la Evaluación Diagnóstica en Asignaturas de Nivel Superior con Conocimiento Preuniversitario", *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 5, n.º 13 (2012), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477847114004>.

52 Pedro Sandoval Rubilar, Ana Carolina Maldonado Fuentes y Mónica Tapia Ladino, "Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión", *Páginas de Educación* 15, n.º 1 (2022), P. 66, <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>.

registro cuantitativo o cualitativo, con relación a la naturaleza de los datos. Finalmente, se analizan e interpretan los resultados a través de gráficas o tablas de datos para explicar y constatar el nivel de aprendizaje, habilidades y destrezas del estudiante.

Para la obtención de la información que se pretende valorar mediante la evaluación diagnóstica, se requieren técnicas e instrumentos para documentar el aprendizaje y conocimiento del estudiante. La técnica es el conjunto de procedimientos y estrategias utilizados para la adquisición de los datos a través de instrumentos determinados; en ese sentido, el instrumento específico se aplica en los estudiantes para recopilar la información. Entre estas herramientas están:

- Técnica de observación: diarios, observación, informes, anecdóticos, registros.
- Técnicas de interrogación: cuestionarios, exámenes, pruebas objetivas.
- Otras técnicas: test estandarizados, autoinforme, rúbricas, portafolios (Ministerio de educación, Ecuador, 2021)⁵³

En la elección de las técnicas e instrumentos que se pueden utilizar en las evaluaciones diagnósticas para los estudiantes migrantes venezolanos, es fundamental tener en cuenta la caracterización de la población inmigrante y la trayectoria educativa, asimismo, los siguientes aspectos contribuirían en la elaboración del instrumento:

- La focalización de temas y construcciones teóricas de conocimiento general.
- Claridad en el tipo de preguntas que buscan evaluar conocimientos, habilidades o competencias.

- Las instrucciones y los procedimientos en las preguntas deben ser claros e intuitivos.
- Se debe usar un lenguaje claro, libre de distractores, para que los estudiantes se puedan concentrar en la solución de los problemas que se les exige.
- Las formas de las letras y números deben ser legibles.
- Las gráficas o dibujos deben ser relevantes, acompañados con la información pertinente.
- La elección del contenido de los textos no solo debe ser acorde a la edad, sino de interés para los estudiantes en donde se aborden las temáticas relacionadas con su trayectoria educativa.

De acuerdo con Vera (2020)⁵⁴, el objetivo principal de la evaluación diagnóstica es exteriorizar la relación entre el conocimiento y aprendizaje del estudiante, en ese sentido, la elaboración de este tipo de evaluación debe ser cercana a su trayectoria educativa. De esta manera, se podría valorar también la orientación escolar que ha tenido el estudiante para enfrentarse, adaptarse y comprender el rol de su vida en medio de la sociedad.

La discusión sobre cómo la evaluación diagnóstica puede influir positivamente en el proceso de aprendizaje y en la integración de los migrantes en el país de acogida es un tema para abordar desde diversas reflexiones, relacionadas con la inclusión, las relaciones de la evaluación diagnóstica con la evaluación sumativa y la evaluación formativa. También, los conocimientos y las estrategias elegidas para evaluar a los estudiantes inmigrantes pueden direccionar a los alumnos en una evaluación formativa

53 Ministerio de educación Ecuador, *Caja de Herramientas para el desarrollo de la evaluación diagnóstica. Sección 1 Elementos conceptuales* (2021), P. 9, https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/09/Caja-de-Herramientas_seccion-1_Elementos-conceptuales.pdf.

54 Fredy Orley Vera Arcentales, "La importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación diagnóstica", *Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2020, <https://www.eumed.net/rev/atlane/2020/08/evaluacion-diagnostica.html>.

de su proceso de aprendizajes y desarrollo de competencias en las diferentes áreas del saber, que contribuyen en la formación personal, académica y social.

Conclusión

La publicación de estas características estudiantiles colectivas expone los desafíos educativos que están enfrentando las escuelas colombianas; invita a las instituciones a generar estrategias efectivas que contrarresten las brechas escolares. Igualmente, reflexiona en cómo la evaluación diagnóstica ayudaría en la implementación de políticas de educación que les garanticen a los migrantes el apoyo adecuado en áreas con falencias, de esta manera los resultados académicos mejorarían, se reduciría la deserción escolar y el proceso de integración sería exitoso en las comunidades educativas receptoras.

Esta reflexión presenta algunos parámetros para la elaboración de evaluaciones diagnósticas fundamentadas en el reconocimiento y la diversidad, aspectos que permiten tener en cuenta los principios de justicia y equidad, en la valoración de conocimientos. Además, la realización de la evaluación diagnóstica tiene diversas funciones: desde el currículo académico, se pueden adaptar los contenidos, establecer un plan de atención oportuno a la diferencia en las aulas, la planificación de objetivos mediada por estrategias didácticas puede aminorar falencias académicas, en el área de orientación, brindar actividades para el apoyo educativo de los estudiantes migrantes en las posibles dificultades de aprendizaje presentadas.

De forma más amplia, la evaluación debe inducir a la reflexión y análisis de las movilizaciones en el contexto colombiano, de cómo se están garantizando el derecho a la migración, cómo desde las instituciones educativas se está protegiendo

la cultura de los estudiantes y cómo se están reconociendo sus trayectorias educativas. Mora García (2020)⁵⁵ plantea La pedagogía de la Migraciones como la construcción del conocimiento a partir de la reflexión y análisis de las movilizaciones intranacionales en el contexto colombiano y las inmigraciones Sur-Sur en Latinoamérica, para comprender las verdaderas implicaciones geopolíticas, geomentales, bioéticas e ideológicas, de esta manera comprender las singularidades de los estudiantes que forman parte de las actuales realidades de las aulas.

Para concluir, es primordial recordar que los procesos evaluativos no solo deben medir el progreso y nivel de aprendizaje de los alumnos, sino que deben ser el punto de partida de la discusión y reflexión pedagógica desde la resignificación de la historia, la cultura y la sociedad (Mora García, 2020)⁵⁶, de esta manera la comprensión de las fortalezas y debilidades hacia el logro académico sea una retroalimentación para los estudiantes y los docentes.

Referencias

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Ley Orgánica de Educación 5929. Aprobado el 13 de agosto de 2024. <http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/LeyOrganicadeEducacion.pdf>.

Bombelli, Enrique y Juan Barberis. "Importancia de la Evaluación Diagnóstica en Asignaturas de Nivel Superior con Conocimiento Preuniversitario". *Revista Electrónica Gestión de las Per-*

55 José Pascual Mora García, "Hacia una Pedagogía de las Migraciones en Colombia y América Latina", *Migración y Pedagogía. Historias docentes y reflexiones educativas*, 2020, <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/view/173/208/3978>

56 Mora García, "Hacia una Pedagogía de las Migraciones en Colombia y América Latina"

- sonas y Tecnología, 5, n.º 13 (2012): 1–9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477847114004>.
- Briscoli, Bárbara. “Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares””. Actualidades Investigativas en Educación 17, n.º 3 (1 de septiembre de 2017). <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00609.pdf>.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 1029 de 2006. Aprobado el 12 de junio de 2006. Diario Oficial No. 46299. <https://www.suin-juriscol.gov.co/view-Document.asp?ruta=Leyes/1672916>.
- . Ley 115 de 1994. Aprobado el 8 de febrero de 1994. Diario Oficial No. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. CONPES 3950 de 2018. Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela. Noviembre de 2018. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Económicos/3950.pdf>.
- . CONPES 4100 de 2022. Estrategia para la integración de la población migrante venezolana como factor de desarrollo para el país. Julio de 2022. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Económicos/4100.pdf>.
- Hernández, Yeison. “Caracterización de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre de 1º y 2º semestre”. Trabajo de grado, Universidad Libre, 2014. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7648/HernandezAldanaYeison2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Estado de la calidad educativa de la población migrante: una mirada desde la evaluación de la educación. 2024. https://portal-migracion.ices.edu.co/wp-content/uploads/2024/09/Nota_Politica_Saber_Estado_Calidad_Educativa_Poblacion_Migrante.pdf.
- Martínez González, Adrián, Abigail Manzano Patiño, Enrique Buzo Casanova y Melchor Sánchez Mendiola. “Evaluación diagnóstica”. En ., Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos, editado por Melchor Sánchez Mendiola y Adrián Martínez González, 53–63. Ciudad de México: UNAM, 2022. <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/ELibro-Evaluacion-y-Aprendizaje-en-Educacion-Universitaria-IS-BN-9786073060714.pdf>.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Las dificultades en las trayectorias educativas escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Buenos Aires, mayo de 2004. <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL001410.pdf>.
- Ministerio de educación Ecuador. Caja de Herramientas para el desarrollo de la evaluación diagnóstica. Sección 1 – Elementos conceptuales. 2021. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/09/Caja-de-Herramientas_seccion-1_Elementos-conceptuales.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. Circular Conjunta N° 16 de 2018. Aprobado el 10 de abril de 2018. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-368675_recurso_1.pdf.
- . Decreto 1075 de 2015. Diario Oficial. No. 49523. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>.
- . Decreto 1290 de 2009. Aprobado el 16 de abril de 2009. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf.

- . Decreto 2247 de 1997. Aprobado el 11 de septiembre de 1997. Diario oficial N° 43 131. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf.
- . Decreto 5012 de 2009. Diario Oficial. N°. 47577. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1554818>.
- . “Evaluación diagnóstica”. Ministerio de Educación Nacional, 15 de mayo de 2020. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/246644:Evaluacion-Diagnostica>.
- . “Estrategia para la atención de la población migrante venezolana.” 2024. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMTAxYjA4YjYwYtNDAxYS00Y-2UwLTljN2QtYzFkNGExNGE5YjUwIiwidCI6IjMxZmNmYjNmLThhM-GltNGFiNSiNzkyLTc0YzkwNjJiOWM4ZSIsImMiOiR9>.
- . Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. Conceptualización y avances estratégicos: nota técnica. Bogotá, julio de 2020. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_35.pdf.
- Ministerio de Educación Perú. Diseño Curricular Nacional. Lima: MINEDU, diciembre de 2008.
- https://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/dcn_2009.pdf
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana. Caracas, septiembre de 2007. http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Curriculo%20Educacion%20Primaria%20Bolivariana.%202007.pdf.
- . “). La evaluación en el sistema educativo bolivariano”. *Educere* 12, n.º 40 (2008): 196–206. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n40/art24.pdf>.
- . Política Educativa de la Misión José Félix Ribas. Caracas, 2004. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/república_bolivariana_de_venezuela_minis.pdf.
- . Sistema Educativo Bolivariano Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana: Liceos Bolivarianos: Currículo. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Cultura., septiembre de 2007. http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Curriculo%20Liceos%20Bolivarianos%20-%20MPPE%202007.pdf.
- Mora García, José Pascual. (2020) “Hacia una Pedagogía de las Migraciones en Colombia y América Latina”. En *Migración y Pedagogía. Historias docentes y reflexiones educativas*. Editado por Arguello, Luis Andrés. Tunja: Editorial UPTC- Ciefet, 2020, 115 – 144. <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/book/173>
- Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes (R4V). “Brecha preparación académica: Análisis de resultados del examen de estado de la educación media, ICFES – Saber 11 (2022) En población escolar refugiada y migrante de Venezuela.” 1 de abril de 2023. <https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/f6d7befc-31a4-4940-81a7-8179331c9a6a/page/OXVND>.
- República de Colombia. Congreso de la República de Colombia. Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional, 20 de julio de 1991. <http://www.secretariassenado.gov.co/constitucion-politica>.
- Rodríguez, Nacarid y Mildred Meza. “La Dirección Escolar en Venezuela”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4, n.º 4 (2006): 137–57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140411>.

- Sandoval Rubilar, Pedro, Ana Carolina Maldonado Fuentes y Mónica Tapia Ladino. “Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión”. Páginas de Educación 15, n.º 1 (2022): 49–75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>.
- Surí, Gloria María, Ananaya García Peña y Reinaldo Mariano Borrero Pereira. “El proceso de caracterización psicopedagógica en la formación inicial de docentes universitarios”. Luz 18, n.º 2 (2019): <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589164245007>.
- Terigi, Flavia. “Detrás está la gente”. En Organización de Estados Americanos, Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar, Seminario Virtual de Formación, Clase 1. 2008. https://elvs-tuc.infod.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Detras_esta_la_gente-Terigi.pdf.
- . “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. En III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, 1–8. Santillana, 2007. <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Terigi-Los-desafios-que-planean-las-trayectorias-escolares.pdf>.
- UNICEF. “Estudio de caso sobre educación Migración Colombia. El último tramo para garantizar la educación de todos los niños y niñas migrantes.” UNICEF, 23 de junio de 2023. <https://www.unicef.org/colombia/media/12216/file/Caso%20de%20estudio%20Migración%20Colombia%20en%20español.pdf>.
- Universidad de Santander. “Alertas tempranas: estrategias de intervención preventiva para fomentar la permanencia y éxito estudiantil en la Universidad de Santander”. Campus Bucaramanga, 2022. <https://udes.edu.co/images/micrositios/enseñanza/analitica-academica/presentaciones/alertas-tempranas-caracterizacion-multicampus-2022-2.pdf>.
- Venezuela. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Aprobado el 30 de diciembre de 1999. Gaceta Oficial Número 36.860. <https://www.ariae.org/sites/default/files/2017-03/01-CONSTITUCIÓN-NACIONAL%20.pdf>.
- Vera Arcentales, Fredy Orley. “La importancia del proceso de enseñanza- aprendizaje y la evaluación diagnóstica”. Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2020, 1–14. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/08/evaluacion-diagnostica.html>.

EVALUAR PARA APRENDER MATEMÁTICAS DESDE LAS REALIDADES. UNA PROPUESTA QUE APORTA AL BIEN COMÚN

EVALUATE TO LEARN MATHEMATICS FROM REALITIES. A PROPOSAL THAT CONTRIBUTES TO THE COMMON GOOD

Luz Constanza Garzón Cortés¹

Recepción: 22/07/2024 / Evaluación: 22/10/2024 / Aceptación: 11/11/2024

Resumen

La matemática como parte del conocimiento general, se asume como un bien común. Este bien colectivo cobra importancia por contribuir al funcionamiento de la sociedad. Se propone evidenciar la importancia de lograr un aprendizaje de las matemáticas para todos a través de una propuesta, el aprendizaje de la matemática en el contexto escolar y la discusión sobre la ética de comprometerse con el deber de enseñarla en forma masiva para lograr un cubrimiento amplio y justo de dicho aprendizaje. Ante esto se propone *evaluar para aprender* desde un contexto social en el contexto escolar como un hábito que permite avanzar en el acercamiento a la matemática. La función reguladora de la evaluación posibilita intervenir en la resignificación de los conceptos y procesos que evidencian el desarrollo del pensamiento matemático. En este sentido, *evaluar para aprender* propone consolidarse como hábito, haciéndose constante y permitiendo diferenciar ritmos de aprendizaje desde situaciones problema socialmente familiares para quienes aprenden.

Palabras claves: Evaluar para aprender,

socioepistemología, matemática escolar, bien común.

Summary

Mathematics as part of general knowledge is assumed to be a common good. This collective good becomes important because it contributes to the functioning of society. It is proposed to demonstrate the importance of democratizing, through a proposal, the learning of mathematics in the school context and the discussion on the ethics of committing to the duty of teaching it en masse to achieve a broad and fair coverage of said learning. Given this, it is proposed to evaluate to learn from a social context in the school context as a habit that allows progress in the approach to mathematics. The regulatory function of evaluation makes it possible to intervene in the resignification of the concepts and processes that evidence the development of mathematical thinking. In this sense, evaluating to learn proposes to consolidate itself as a habit, becoming constant and allowing learning rhythms to be differentiated from problem situations that are socially familiar to those who learn.

Keywords: Evaluate to learn, socioepistemology, school mathematics, common good.

1 Estudiante de doctorado en educación de la Universidad Santo Tomás en Bogotá – Colombia. Docente de la secretaria de educación distrital (SED) en Bogotá. luzgarzon@usantotomas.edu.co <https://orcid.org/0009-0004-3306-899X>

Desarrollo

La matemática cumple un papel importante especialmente desde su uso en la sociedad. Es un lenguaje universal que la convierte en un bien a nivel global. Específicamente, hace parte del bien común del conocimiento. Este no es, o no debería ser un conocimiento exclusivo ya que se hace necesario para comprender en gran medida, el mundo y como funciona, todos deben tener acceso a un conocimiento por lo menos básico en matemáticas.

Lo expresado ubica especialmente a la matemática cotidiana como bien común. Luego su enseñanza es un deber enmarcado en el derecho a la educación, la cual esta como uno de los derechos materiales de segunda generación.²

El aprendizaje de la matemática toma el estatus de derecho y esto se evidencia al ser declarada parte fundamental de todo currículo básico en educación, pero el hecho de estar en todo currículo no garantiza que las mayorías aprendan matemáticas.

En particular este fenómeno se evidencia en países Latinoamericanos. Según el Banco Interamericano de desarrollo (BID) en Colombia, en la última aplicación de las pruebas PISA obtuvo en matemáticas el puesto 64 entre 80 países a nivel mundial, en esta prueba participaron 14 países latinoamericanos y del caribe entre los cuales ocupo el sexto lugar³. Además, la matemática en la ley general de educación de 1994, la cual

rige actualmente en el país, define la matemática como parte de las áreas obligatorias y fundamentales la educación básica⁴.

Lo expuesto devela la realidad de no correspondencia entre una matemática presente en los currículos de las instituciones escolares y una ausente de sentido en la práctica de quienes la aprenden, esta última afirmación se da, teniendo en cuenta que la prueba de matemáticas en PISA define desde su marco teórico la competencia en matemáticas como el saber significativo, aquel que se pone en uso en un contexto.

Analizar los orígenes de esta no correspondencia conlleva a tener en cuenta que el saber matemático en general no ha tenido una ejecución exitosa en la escuela. Se analiza que esto podría ser por la inadecuada integración a la escuela logrando por décadas impedir el ejercicio del mismo, en el caso de Colombia:

La puesta en duda debe conducir a aceptar que, si bien este saber se ha constituido en el corazón de la época moderna y convertido en el motor de sus avances y retrocesos, su instalación en la escuela se realizó de manera perversa por entes foráneos y relaciones de poder de sociedades hegemónicas y arbitrarias.⁵

El conocimiento matemático por su historia poco pensada para la población estudiantil, que es la población con capacidad de impulsar la sociedad a un desarrollo y necesita de su aprendizaje, se convierte en un conocimiento de pocos. El conocimiento

2 Ana María Bonet de Viola, «Consecuencias de la clasificación de los derechos humanos en generaciones en relación a la justiciabilidad de los derechos sociales». Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas Vol. 46, No. 124. (2016): 17 – 32. <http://dx.doi.org/10.18566/rfdcp.v46n124.a02>.

3 Helena Ortiz, María Soledad Bos, Cecilia Zoido y Pablo Glamburno. PISA 22: ¿Cómo le fue a América Latina y el Caribe?. (Washington: BID, 2023). <https://blogs.iadb.org/educacion/es/pruebas-pisa-2022-america-latina-caribe/> (28 de junio de 2024)

4 Congreso de Colombia. «Ley 115 de febrero 8 1994: Ministerio de Educación Nacional». (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2024). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. (28 de junio de 2024)

5 Ana, Pérez. «Aproximación histórica al saber escolar matemático en Colombia. Segunda mitad del siglo XX». (Tesis Doctorado en educación, Universidad Santo Tomas, 2019) 160.

en pleno siglo XXI es de limitado dominio público. Se presenta como un área del conocimiento que aparentemente se cataloga abstracta, lejana de la realidad y de difícil acceso, como se expresa en esta publicación de un periódico popular:

Porque el pensamiento matemático no solo sirve en el colegio, sino que, además, es muy útil en el mundo actual... Sin embargo, el desempeño en esta área en Colombia suele ser pobre... El problema es que la enseñanza en matemáticas, por lo general se enfoca en herramientas de memorización y conceptos⁶

Lo expuesto es algo desalentador, aun así, se apuesta a que, al estar inmersos en una sociedad de valores, la escuela reconozca y valore que tiene también como meta promover condiciones para una vida digna y es labor en el caso de los docentes y de la institución misma abrir en lo posible los caminos para mejorar la calidad de vida por medio del desarrollo de conocimientos básicos como lo es la matemática escolar, no en unos pocos, sino en la mayoría de quienes se tienen a cargo.⁷

Este derecho se ve parcializado en el aula de matemáticas al evidenciar como los docentes dejan por fuera del proceso de aprendizaje una población significativamente amplia, manejando un discurso matemático escolar (dME) excluyente. Lo anterior se pone de manifiesto en la conclusión de una investigación realizada a docentes en Colombia:

La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en Colombia están permeada por el dME el cual ha soslayado los usos del conocimiento matemático escolar y ha favorecido el aprendizaje memorístico de procesos algorítmicos rígidos e inmodificables, lo anterior debido a que se reconoce el carácter abstracto de las matemáticas, los niveles de abstracción en las matemáticas son crecientes llegando unos a constituirse en fuentes de otros, estos son elementos que inciden a una reconceptualización de la matemática de hoy (MEN, 1998) que ha llevado a los estudiantes al desinterés por estudiarla, debido a su no relación con la realidad, por esto es necesario atender la problemática de fondo.⁸

Según lo mencionado, desde los resultados de las pruebas internacionales hasta las investigaciones del trabajo en educación matemática, en Colombia se evidencia déficit del aprendizaje de matemáticas, o sea no se cumple con proveer a la mayoría de la población de un mínimo de aprendizaje en matemáticas, pero esto no es exclusividad de este país:

Enseñar y aprender matemáticas es difícil en Chile, en Colombia y en México; pero también en el mundo, no importa el continente ni su condición social, económica y política. Su dimensión es tan grande que se ha convertido en un problema educativo primordial de las naciones. Comunidades enteras se han organizado para crear profesiones y prácticas que puedan dar respuestas cabales a las dificultades de enseñar y aprender matemáticas. Actualmente se ha logrado

6 Mateo Orduz, «¿Por qué a algunas personas se les dificultan más las matemáticas?», (Bogotá: *El Tiempo*, 2024) <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/por-que-a-algunas-personas-se-les-dificultan-mas-las-matematicas-3323011> (28 de junio de 2024).

7 Miguel Villamil, «Axiología y pedagogía de los derechos humanos», *Revista Signos* 34, No. 1. (2013): 121- 152. ISSN 1983-0378.

8 Diana Medina, Francisco Cordero y Daniela Soto, "Función del docente de matemáticas y la inclusión en la construcción social del conocimiento", *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* 31, No. 1 (2018): 669.

entender que la gente usa y genera usos del conocimiento acorde con lo que siente y vive.⁹

Se aclara que al ser una problemática presente en varios países especialmente países latinoamericanos no debe permitirse entenderla como norma, Aprender matemáticas sigue mostrándose como un derecho vulnerado que debe resarcirse y tener claro que el uso de este conocimiento está en lo que se vive a diario.

Para los estudiantes su vivir diario se convierte en difíciles situaciones sociales ya que la mayoría de los estudiantes de la región, están en el sector público y son más vulnerables a vivir este tipo de circunstancias, el 20% de los estudiantes de primaria y secundaria pertenecen al sector privado en latinoamérica y el caribe¹⁰ entonces el 80% está en el sector oficial siendo así la mayoría de los jóvenes de la región.

Para contribuir al aprendizaje de la matemática y evitar la vulneración descrita se explica la propuesta que emplea la evaluación como medio, permitiendo aprender desde contextos cercanos a la vida de los estudiantes. Esta propuesta toma fundamento a partir de dos grandes investigadores y expertos en educación como son Leonor Santos¹¹ frente al tema del evaluar para

aprender desde la práctica en matemáticas y Ricardo Cantoral¹² quien desde la visión socioepistemológica de la Matemática Educativa permite pensar la construcción social del conocimiento matemático aportando la visión y posibilidad de un contexto socio cultural de quien aprende, logrando mayor identificación y apropiación de los conceptos que se asumirían por la familiaridad.

La investigadora Leonor Santos inspira el pensar que el aprendizaje no es posible sin la presencia de una evaluación que se caracterice por ser continua pensada y de constante realimentación, prácticamente que haga parte del diario aprender del estudiante y que se realice desde contextos conocidos por quien aprende.

La propuesta se configura desde aspectos, como:

- Se sensibiliza el aprendizaje desde situaciones del contexto social de los estudiantes.
- El objeto a evaluar será las practicas del estudiante en relación con su nivel de aprendizaje.
- El conocimiento matemático se asume con origen y función social constituido.
- Las fases de la evaluación serán: planificación, recogida, interpretación e intervención, que se darán continuamente y de forma espiral¹³.
- Se evalúa a partir de la socialización y trabajo en grupo.
- Las prácticas evaluativas son para aprender.
- Manejo del error y justificación matemática descrita de forma escrita y/u oral.

Esta propuesta dada su practicidad pue-

9 Francisco Cordero, et al, «¿Por qué se dice que enseñar y aprender matemáticas es difícil?» *Orinoquía, Ciencia y Sociedad*, (2019): 16. <https://investigacion.unitropico.edu.co/wp-content/uploads/2017/07/CUERPO-REVIS-TA-16-20.pdf>.

10 Organización de las Naciones Unidas ONU, "El 20% de los estudiantes en América Latina asiste a escuelas privadas" (Madrid: ONU, 2022), [https://news.un.org/es/story/2022/12/1517342#:~:text=Unos%20350%20millones%20de%20escolares,registrados%20en%20escuelas%20no%20estatales](https://news.un.org/es/story/2022/12/1517342#:~:text=Unos%20350%20millones%20de%20escolares,registrados%20en%20escuelas%20no%20estatales.). (28 de junio de 2024).

11 Leonor Santos, "Contribuciones al desarrollo teórico de la evaluación para el aprendizaje matemático", en *Avances y Realidades de la Educación Matemática*, coordinador Nuria Planas Raig. (Barcelona: Editorial GRAÓ, 2015), 37-56.

12 Ricardo Cantoral, "Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa, Estudios sobre construcción social del conocimiento" (México D.F.: Editorial Gedisa, 2013).

13 Leonor Santos, "Contribuciones al desarrollo teórico de la evaluación para el aprendizaje matemático", en *Avances y Realidades de la Educación Matemática*, coordinador Nuria Planas Raig. (Barcelona: Editorial GRAÓ, 2015): 40.

de ser implementada en todos los grados escolares, ya que se basa, en parte en definir una problemática social que afecte a la población estudiantil, de acuerdo con sus edades y realidades, como: la falta de empleo, la inseguridad, la contaminación, la falta de útiles o juguetes, el exceso de materialismo, la falta de valores, entre otros.

El preguntarse cómo solucionar problemas sencillos propicia la construcción de conceptos matemáticos complejos, al auñarlos proponen una solución colectiva. Un ejemplo de lo anterior se podría ver en la problemática que genera la cantidad de basuras que se da en un colegio, la casa, el barrio u otros ambientes cercanos y al analizar sus consecuencias para la sociedad cercana o lejana a mediano, corto y largo plazo, dependiendo del nivel de escolaridad. Lo cual es posible con la recogida de datos, análisis y la realización o lectura de gráficas, especificando porcentajes, medidas de tendencia central, entre otros.

Este tipo de situaciones hablan no sólo del actuar responsable del estudiante con su medio ambiente, también de su actuación al emplear o poner en uso los conceptos matemáticos pertinentes que siempre deben ir acordes con su nivel de aprendizaje, esto quiere decir que no es posible trazar un mismo logro para todos los estudiantes, debe darse la posibilidad de alcanzar estados previos y estos son identificados a partir de la evaluación regular y continua de los aprendizajes.

Otro ejemplo, consiste en promover una empresa por una causa responsable socialmente ayudar en formar una cooperativa y todo lo que matemáticamente esta implica para aprender a vivir bien como lo menciona Cortina¹⁴. Esta propuesta de aprendizaje debe ser valorada, implementado

la evaluación como una constante de evaluar – aprender – evaluar de forma regular y constante, logrando que todos los niveles de desarrollo de pensamiento matemático se evidencien desde la evaluación permanente que se esté teniendo en cuenta una población diversa con el fin que el aprendizaje matemático se convierta en aprendizaje significativo y con sentido para todos los estudiantes.

Además, esta propuesta de ser implementada de forma habitual, como costumbre que clase a clase y día a día, generaría un buen hábito o sea una virtud según Cortina actitud necesaria para lograr un saber práctico que nos permita decidir correctamente en beneficio de todos, diríamos en beneficio de un bien común que lo hace más meritorio y con un mayor impacto sin olvidar que el motor de los avances y cubrimientos o alcances de la misma se regulan a partir de una evaluación continua o reguladora.

Según Santos, al describir desde su experiencia en proyectos de investigación en evaluación escolar en matemáticas, que este tipo de evaluación a partir de tener la función de contribuir al aprendizaje, donde el papel del profesor es el ser un participante experto y el papel del alumno es el poder participar de la toma de decisiones, la naturaleza de la evaluación reguladora es interactiva, sus prácticas se basan en la negociación de los criterios de evaluación, retroalimentación, autoevaluación y coevaluación y permite acciones de ayuda diferenciada tratando de respetar los ritmos de aprendizaje propios del desarrollo de pensamiento matemático.

La propuesta de *evaluar para aprender* permitirá, avanzar al crear un hábito – virtud al implementarla pues esta necesitará de la diaria regulación o uso sostenido de la misma (Cortina 2009) al promover el aprendizaje de la matemática desde la construcción social responsable y crítica

14 Adela Cortina, “Ética de La Empresa: No Sólo Responsabilidad Social”, *Revista Portuguesa de Filosofia* 65, no. 1/4 (2009): 113–27. <http://www.jstor.org/stable/41220792>.

del conocimiento, al poner como motivo las situaciones en las que viven los estudiantes.

Los estudiantes especialmente las mayorías en tierras latinoamericanas y del caribe, hacen parte de sectores populares y pertenecen a las clases menos favorecidas y es a estos a quienes también beneficiaría la propuesta por recurrir a solucionar y/o atender problemáticas que tocan las realidades de quienes son más vulnerables. Lo anterior es una toma de conciencia ante el papel socio crítico que debe cumplir un docente, no sólo de matemática al asumir la profesión que actualmente conlleva desafíos, o sea que el docente se convierte en actor responsable de una misión como menciona Cordero que para cumplirla se propone la mirada que sea dirigirse a la realización del logro del bien común.

Concluyendo, la tensión que implica la dificultad en el aprendizaje de la matemática posiblemente sea generada por la poca madurez que se tiene del concepto de evaluación y de cómo este puede aportar al aprendizaje de las matemáticas escolares y a la vida misma, en este escrito se pretende visibilizar o potenciar el sentido y la injerencia de la evaluación como fundamento del aprendizaje de las matemáticas, pero no de las matemáticas abstractas o de otro mundo, de las matemáticas del día a día, esas que por ejemplo organizan las citas, los eventos y permiten que desde las unidades de tiempo (años, meses, días, horas, minutos, segundos...) mantenga un orden a mediano, corto y largo plazo, esas que usan o encuentran al ver el reloj, al calentar el horno microondas o al leer la geolocalización en la aplicación por internet.

Ahora, aclarar que una de las dificultades de la educación de la matemática es que, en general, a la matemática escolar se le ha sacado del entorno de la gente, por ende, la docencia de la matemática es excluida de la misma. Lo que sugiere permear de humanidad a la matemática.

La humanización permitiría que la matemática sea cercana a la mayoría de estudiantes y la evaluación avanzar a los estudiantes en el aprendizaje de la misma respetando los ritmos de aprendizaje, de esta manera se configura el *evaluar para aprender* en una propuesta motor de aprendizaje de las matemáticas y proyectada para afectar a la mayoría de la población escolar. Se garantizaría entonces que el conocimiento matemático realmente sea un bien común.

Aportar a la vida del estudiante no resulta ser un camino fácil, se debe ahondar en el conocimiento de las situaciones que se viven en el contexto en el que se enseña y aprende matemáticas. Es desde las particularidades al contextualizarlas se permite que la matemática sea parte de la solución o comprensión de la humanidad o por lo menos en parte de los problemas que afectan la vida de jóvenes de países latinoamericanos y del caribe como Colombia que deben enfrentarse día a día a sobrellevar sus problemáticas de vida.

Nada más ético que ser consciente de la responsabilidad de enseñar a las mayorías para lograr mejorar las condiciones de vida de quienes aprenden, desde la comprensión de las problemáticas que los rodean. El nivel básico de la matemática escolar lo deben superar todos porque es parte del bien común al que todos tienen derecho.

Referencias

- Bonet de Viola, Ana Maria. «Consecuencias de la clasificación de los derechos humanos en generaciones en relación a la justiciabilidad de los derechos sociales». *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas* 46, No. 124. (2016): 17 – 32.
- Cantoral, Ricardo. *Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa*. Estudios sobre construcción social del conocimiento. México D.F.: Editorial gedisa, 2013.

- Congreso de Colombia. «Ley 115 de febrero 8 1994: Ministerio de Educación Nacional». Bogotá: *Ministerio de Educación Nacional*, 2024. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. (28 de junio de 2024).
- Cordero, Francisco, Diana Medina, Johanna Mendoza, Cristina Mota, Claudio Opazo, Irene Pérez, Rosario Pérez, Julio Jerbez. «¿Por qué se dice que enseñar y aprender matemáticas es difícil?» *Orinoquía, Ciencia y Sociedad*, (2019): 16-20.
- Cortina, Adela. «Ética de La Empresa: No Sólo Responsabilidad Social.» *Revista Portuguesa de Filosofia* 65, no. 1/4 (2009): 113–27. <http://www.jstor.org/stable/41220792>.
- Medina, Diana, Francisco Cordero y Daniela Soto. «Función del docente de matemáticas y la inclusión en la construcción social del conocimiento». *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* 31, No. 1 (2018): 662-670.
- Ordúz, Mateo. «¿Por qué a algunas personas se les dificultan más las matemáticas?»». Bogotá: *El Tiempo*, 2024. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/por-que-a-algunas-personas-se-les-dificultan-mas-las-matematicas-3323011> (28 de junio de 2024).
- Organización de las Naciones Unidas ONU. Noticias ONU: “El 20% de los estudiantes en América Latina asiste a escuelas privadas”. Madrid: ONU, 2022. <https://news.un.org/es/story/2022/12/1517342#:~:text=Unos%20350%20millones%20de%20escolares,registrados%20en%20escuelas%20no%20estatales>. (28 de Junio de 2024).
- Ortiz, Helena, Bos, Maria Soledad, Zoido Cecilia y Glambruno, Pablo. PISA 22: ¿Cómo le fue a America Latina y el Caribe?. Washington: *BID*, 2023. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/pruebas-pisa-2022-america-latina-caribe/> (28 de Junio de 2024).
- Perez, Ana. «Aproximación histórica al saber escolar matemático en Colombia. Segunda mitad del siglo XX». Tesis Doctorado en educación, Universidad Santo Tomas, 2019. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14797>
- Santos, Leonor. “Contribuciones al desarrollo teórico de la evaluación para el aprendizaje matemático”. En *Avances y Realidades de la Educación Matemática*, coordinado por Nuria Planas Raig. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2015, 37-56.
- Villamil, Miguel. «Axiología y pedagogía de los derechos humanos». *Revista Signos* 34, N0. 1 (2013): 121- 152.

DEBERES JURÍDICO-LABORALES DEL EMPLEADOR EN EL RÉGIMEN DE TELETRABAJO EN EL CONTEXTO VENEZOLANO

LEGAL AND LABOR OBLIGATIONS OF THE EMPLOYER IN THE TELEWORKING REGIME IN THE VENEZUELAN CONTEXT

Mariana del Valle Buitrago-Rodríguez¹ / José Pascual Mora García²

Recepción: 15/08/2025 / Evaluación: 22/09/2025 / Aceptación: 12/10/2025

Resumen

El mundo actual se ha visto sorpren-

- 1 Abogada por la Universidad Católica del Táchira Venezuela. Especialista en Derecho Mercantil por la Universidad de Los Andes Mérida Venezuela, Especialista en Derecho Mercantil opción Tributos Empresariales por la Universidad de Los Andes Mérida Venezuela, Especialista en Derecho Procesal Civil por la Universidad Santa María Caracas-Venezuela. Profesora en categoría de Titular de la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” adscrita al Departamento de Ciencias Administrativas y Contables. Miembro del grupo de investigación HEDURE de la Universidad de Los Andes. Profesora invitada del Instituto de Estudios Superiores y Postgrado (IESIP). Correo electrónico: buitragomariana@gmail.com
- 2 Postdoctorado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC – 2020). Doctor en Innovación y Sistema Educativo en la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona-España (2009). Doctor en Historia de la Universidad Santa María, Caracas (2002); Magister en Gerencia Educativa de Universidad Nacional Experimental del Táchira (1994); Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Historia de la Educación de la Universidad Rovira i Virgili, España (2002). Filósofo, Universidad Central de Venezuela, 1986. Profesor Titular Emérito de la Universidad de Los Andes, Táchira, (1994-2016); Investigador escalafonado en la categoría SENIOR- 2025 de Min Ciencias de Colombia. Miembro del Grupo Hisula UPTC. Miembro del Grupo Suma Paz de la Universidad de Cundinamarca. Cofundador de la línea

dido por la ruptura de figuras tradicionales gracias a la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación, que han trastocado el día a día de las actividades cotidianas trayendo consigo efectos prácticos-jurídicos que no han sido regulados en algunas legislaciones del orbe; verbigracia, la relación laboral bajo la modalidad del teletrabajo en Venezuela, la cual carece en este momento de disposiciones legales específicas que regulen los deberes patronales que emergen para el patrono en este tipo de relación laboral. Este producto investigativo de enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, de diseño documental, busca analizar los deberes del empleador en el teletrabajo dentro del marco legal venezolano. Para ello, se ha recurrido al análisis de fuentes primarias de carácter jurídico, tales como la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras (2012), y la Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (2005), entre otros instrumentos normativos pertinentes.

Los hallazgos evidencian que el teletra-

de investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes del Doctorado en Cs. de la Educación de la UdeCundinamarca. Líder de la Red Internacional de Investigación Pedagogías, Paz y Resiliencia en la UPTC, Tunja.

bajo, en el contexto venezolano, continúa siendo una figura legalmente indefinida, lo cual genera un escenario de incertidumbre tanto para empleadores como para trabajadores, lo que deja en el aire aspectos propios de la relación laboral como: la provisión de herramientas de trabajo, la distribución de costos operativos, la garantía de condiciones de seguridad laboral, los mecanismos de supervisión, y la protección de datos personales, con el propósito de consolidar una relación laboral equitativa, eficiente y jurídicamente sustentada.

Palabras clave: teletrabajo, obligaciones, patrono

Summary

The current world has been taken by surprise by the disruption of traditional figures thanks to the emergence of information and communication technologies, which have altered the daily routine of everyday activities, bringing with them practical-legal effects that have not been regulated in some legislations around the world; for example, the employment relationship under the telework modality in Venezuela, which currently lacks specific legal provisions regulating the employer's duties that arise in this type of employment relationship. This research product, with a qualitative approach, descriptive type, and documentary design, seeks to analyze the employer's duties in telework within the Venezuelan legal framework.

To this end, an analysis of primary legal sources has been conducted, such as the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela, the Organic Law of Labor, Workers and Employees (2012), and the Organic Law on Prevention, Working Conditions, and Work Environment (2005), among other relevant regulatory instruments. The findings show that telework, in the Venezuelan context, remains a legally undefined concept, which creates a scenario of uncertainty for both employers and

workers. This leaves unresolved aspects of the employment relationship, such as the provision of work tools, the distribution of operational costs, the guarantee of safe working conditions, supervision mechanisms, and the protection of personal data, with the aim of establishing an equitable, efficient, and legally supported labor relationship.

Keywords: remote work, obligations, employer

Introducción

A escala global, el funcionamiento adecuado del mercado laboral se sustenta en el vínculo jurídico entre empleador y trabajador, el cual da origen a diversos derechos y deberes de las partes. Esta relación se configura mediante elementos esenciales como la prestación personal de servicios, la remuneración y la subordinación, considerados condiciones indispensables para la existencia de una relación laboral formal³. Y aunque existen múltiples formas de vinculación laboral, es fundamental que los actores involucrados comprendan previamente el alcance y las limitaciones de sus deberes u obligaciones, a fin de evitar la vulneración de derechos universales, como el derecho al trabajo⁴. Por ello, algunos laboristas venezolanos sostienen que el trabajo constituye un hecho social en constante evolución⁵, que debe ser garantía de la satisfacción de las necesidades humanas, lográndose ello por medio del establecimiento de derechos y deberes para los responsables.

3 David Augusto, Niño, Andrade. (2008). Legislación del Trabajo. Mérida: Vicerrectorado de la Universidad de Los Andes.

4 Artículo 23.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948): 1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.

5 Rafael Caldera (1979). El derecho del trabajo. El Ateneo.

Ahora bien, los avances de las tecnologías de la información y la comunicación han transformado profundamente la naturaleza del trabajo, dando lugar a nuevas formas de vinculación laboral, como el llamado teletrabajo⁶, que se presentó como un atenuante para aminorar los estragos que a nivel laboral ocasionó el COVID-19, bajo el esquema de una reconfiguración de los sistemas de trabajo, así como nuevos desafíos jurídicos en el entorno laboral, y procesos administrativos, contables y productivos mediados por tecnologías de la información y comunicación, que permite la ejecución de tareas a distancia⁷.

Esta modalidad, que ha demostrado ser funcional y sostenible, se ha consolidado como una alternativa laboral válida. Sin embargo, en el contexto venezolano persiste la ausencia de una normativa específica que regule sobre todo los deberes y compromisos inherentes al teletrabajo, lo cual genera incertidumbre jurídica tanto para los empleadores o patronos como para los trabajadores; esto dificulta la gestión empresarial y la protección efectiva de los derechos laborales, verbigracia la no existencia de parámetros normativos que definan quién debe asumir los costos asociados al teletrabajo (provisión de equipos, conectividad o servicios básicos), deja tales decisiones a la discrecionalidad del empleador, pudiendo derivar en acuerdos desiguales. Aunado a ello se debe sumar el aspecto de la supervisión del desempeño, ya que la ausencia de normas sobre el uso de herramientas de monitoreo digital puede vulnerar la privacidad

del trabajador y su entorno familiar.

Estas reflexiones planteadas por los articulistas pueden provocar un llamado de atención a quienes llevan a cabo la prestación laboral bajo la figura del teletrabajo, pues al no estar claras las responsabilidades, deberes u obligaciones de las partes, se puede crear conflictos laborales entre las partes, de allí que en el presente producto investigativo se busque responder la interrogante referida a ¿Cuáles son los deberes jurídicos laborales que debe tener el empleador en el teletrabajo dentro del contexto venezolano? De allí entonces, que el presente producto investigativo se consolide en tres puntos fundamentales, el primero de ellos la aproximación conceptual de la figura del teletrabajo, el segundo punto basado en el teletrabajo y las condiciones que permiten determinar la existencia de esa relación laboral en Venezuela, el tercero punto, contiene lo referente a los deberes jurídicos laborales de los empleadores frente al teletrabajador y finalmente se presenta un consideración final de los articulistas.

I. Aproximación conceptual de la figura del teletrabajo

El término teletrabajo supone etimológicamente la unión entre dos palabras del griego que son *telou* (griego) y *tripaliare* (latín), que significan en su orden lejos y trabajar (respectivamente). Para muchos, la palabra teletrabajo se asocia a expresiones como *teleworking*, *home office*, *telecommuting*, *networking*⁸ por lo que en el argot popular se conoce como trabajo a distancia, pero no todo trabajo a distancia califica como teletrabajo. De allí que, la Organización Internacional del Trabajo (1990),

6 Modalidad que cobró relevancia global durante la pandemia de COVID-19 con la propagación del virus SARS-CoV-2 (Organización Mundial de la Salud, 2023).

7 Mariana Buitrago, Carolina Ramírez y Neyi Hullet (2023) El teletrabajo en las organizaciones sociales venezolanas en tiempo de pandemia como alternativa a la presencialidad laboral. *Revista Gestión y desarrollo Libre*, 14, Universidad Libre Colombia.

8 Tatsiana Ushakova, (2015). El Derecho de la OIT para el trabajo a distancia: ¿una regulación superada o todavía aplicable? *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 3(4), http://ejcls.adapt.it/index.php/rldc_adapt/issue/view/85Weine

sobre el teletrabajo a mencionado algunas características como que el mismo se lleva a cabo en una ubicación alejada de una oficina central o instalaciones de producción, por lo que se separa al trabajador del contacto personal con colegas de trabajo de la oficina; ii) la tecnología hace posible esta separación facilitando la comunicación⁹.

Por lo tanto, para dar una aproximación conceptual de la figura del teletrabajo, es necesario considerar que esta modalidad de relación laboral conocida como teletrabajo presupone la necesidad de emplear constantemente tecnologías de la información, la comunicación y sus aplicaciones dentro de las cuales destacan el uso de celulares inteligentes, tabletas, computadoras, entre otros¹⁰ para llevar a cabo actividades laborales específicas. Asimismo, implica que el teletrabajador se desempeñe fuera de la ubicación física principal de la organización, realizando tareas asignadas por el empleador a cambio de una remuneración o salario, y respetando los límites de una jornada de trabajo.

II. El teletrabajo y las condiciones que permiten determinar la existencia de esa relación laboral en Venezuela

Es ampliamente reconocido que la modalidad del teletrabajo en Venezuela ha registrado una expansión considerable, fenómeno que se intensificó a raíz de la pandemia por COVID-19, la cual obligó a numerosas organizaciones a implementar esta forma de vinculación laboral como respuesta a las restricciones sanitarias impuestas. Entretanto, con la entrada en vigencia

de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela¹¹, la usanza de las tecnologías de la información y la comunicación se convierte en un aliado para fomentar el uso de las tecnológicas en diversas áreas del quehacer humano, tal como lo dispone el Artículo 110¹² *ejusdem* en que se describe el interés del Estado por la ciencia, la tecnología y la innovación, lo que hace ese reconocimiento por parte del Estado intensifique el uso de las tecnologías en diversos ámbitos sociales; sin embargo, el ordenamiento jurídico venezolano no ha regulado el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en lo que concierne a las relaciones laborales¹³, ya que la ley que regula la materia¹⁴ no contempla la inclu-

9 Organización Internacional del Trabajo. (1990). *Compendio de Condiciones de Trabajo sobre el Teletrabajo*. 9, 1. Ginebra.

10 Organización Internacional del Trabajo (2021). *Lineamientos para la regulación del trabajo a distancia y el teletrabajo*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---rolima/---sro-santiago/documents/publication/wcms_825183.pdf

11 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Con la enmienda N° 1 de fecha 15 de febrero de 2009. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.908, febrero, 19, 2009.

12 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Artículo 110 El Estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional. Para el fomento y desarrollo de esas actividades, el Estado destinará recursos suficientes y creará el sistema nacional de ciencia y tecnología de acuerdo con la ley. El sector privado deberá aportar recursos para los mismos. El Estado garantizará el cumplimiento de los principios éticos y legales que deben regir las actividades de investigación científica, humanística y tecnológica. La ley determinará los modos y medios para dar cumplimiento a esta garantía.

13 Mariana Buitrago, Carolina Ramírez y Neyi Hullet (2023) *El teletrabajo en las organizaciones sociales venezolanas en tiempo de pandemia como alternativa a la presencialidad laboral*. *Revista Gestión y desarrollo Libre*, 14, Universidad Libre Colombia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10338424>

14 Ley Orgánica del Trabajo, de los Trabajadores y las Trabajadoras (2012). *Gaceta Oficial*

sión expresa de la figura del teletrabajo y consecuentemente tampoco incluye sus elementos denotativos.

No obstante, algunos doctrinarios consideran que la existencia de normas jurídicas generales dispuestas en la Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y Las Trabajadoras (2012) dispuesta para los trabajadores a domicilio, pueden de manera análoga establecer una regulación para este tipo de relación laboral, pues tradicionalmente el trabajo a domicilio es considerado, como una forma de manifestación del trabajo a distancia¹⁵. Sin embargo, otra parte de la doctrina¹⁶ considera que el teletrabajo dista del trabajo doméstico definido en la Ley Orgánica del Trabajo, de los Trabajadores y las Trabajadoras (2012), por la ausencia de la condición indispensable de la usanza de las tecnologías de la información y la comunicación, a lo que debe sumarse, el elemento de que en el teletrabajo no solo puede ser desarrollado en la casa del teletrabajador, sino en lugar fuera de ésta, ya que puede existir un lugar propiedad del patrono o de un tercero ajeno a la relación, que no sea precisamente la sede del establecimiento comercial¹⁷.

En este punto los articulistas consideran necesario aclarar que, en la actualidad no existe un instrumento internacional destinado a la regulación del teletrabajo ni el trabajo a distancia *per se*, aun y cuando, existen convenios de la Organización Internacional del Trabajo que revisten gran importancia en referencia a los cambios suscitados en el mercado de trabajo a raíz de la propagación de las TIC, *verbigracia* Convenio 177/96 de la OIT sobre el Trabajo a Domicilio de 1996¹⁸. Sin embargo, es de aclarar que la norma supra referida, no es norma general de aplicación en Venezuela¹⁹.

En el contexto venezolano, la regulación del teletrabajo requiere, en ausencia de una normativa específica, la aplicación supletoria de disposiciones contenidas en la Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras (2012), particularmente aquellas relativas a la figura del “trabajo a domicilio”. No obstante, esta categoría legal resulta insuficiente para abordar las particularidades del teletrabajo contemporáneo, caracterizado por el uso intensivo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como por una mayor autonomía en la ejecución de las tareas laborales. Ante esta laguna normativa, se torna esencial la formalización de acuerdos contractuales entre empleadores y trabajadores, que permitan establecer de manera consensuada las condiciones específicas del teletrabajo. Esta estrategia contractual

Nº6.076 Extraordinario del 7 de mayo de 2012.

- 15 Javier, Arévalo (2024). El teletrabajo en el Perú. Revista De Derecho Procesal Del Trabajo, 7(9), 181-209. <https://doi.org/10.47308/rdpt.v7i9.958>
- 16 Mariana Buitrago, Carolina Ramirez y Neyi Hullet (2023) El teletrabajo en las organizaciones sociales venezolanas en tiempo de pandemia como alternativa a la presencialidad laboral. Revista Gestión y desarrollo Libre ,14, Universidad Libre Colombia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10338424><https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10338424>
- 17 Elio Blanco (2011). El teletrabajo en el derecho laboral venezolano. Trabajo especial de grado. Universidad Central de Venezuela. <http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/3459/1/T026800002806-0-trabajoespecial20blancoe-000.pdf>

- 18 El Convenio 177/96 de la Organización Internacional del Trabajo sobre el Trabajo a Domicilio de 1996, ha venido fungiendo como un instrumento internacional que, a pesar de no mencionar disposiciones relativas al teletrabajo, contiene normas que sirven como guía para su regulación internacional.
- 19 La razón de porque el Convenio 177/96 de la Organización Internacional del Trabajo sobre el Trabajo a Domicilio no es norma general de aplicación es porque como lo afirman Rincón Mas Rubi (2023), el Convenio 177/96, no ha sido ratificado por el Estado venezolano.

representa una alternativa viable para suplir la ausencia de legislación especializada y garantizar la seguridad jurídica de las partes involucradas.

En consecuencia, la aplicabilidad del Capítulo II de la Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras (2012) establece, a través del contenido del Artículo 59, el marco jurídico que regula la celebración de contratos laborales, precisando en su numeral 13 que dichos contratos pueden incluir “cualquier estipulación lícita que acuerden las partes”. Esta disposición implica que los acuerdos contractuales deben respetar el principio de igualdad jurídica entre empleador y trabajador, sin que se generen desequilibrios o afectaciones en la relación laboral. Asimismo, se prohíbe cualquier forma de desmejora en materia salarial o en los beneficios laborales, lo cual abarca tanto los derechos como las obligaciones que derivan del vínculo contractual.²⁰

En este contexto, resulta imperioso que las organizaciones y sus colaboradores suscriban contratos laborales que se ajusten al marco jurídico vigente, en los cuales se estipulen con claridad y rigor aspectos fundamentales como la jornada de trabajo, la provisión de herramientas tecnológicas, la compensación de gastos derivados de la actividad laboral, el derecho a la desconexión digital y la protección de la información. Particular atención merece la definición de responsabilidades en torno a la provisión de equipos y la cobertura de costos asociados —tales como el acceso a internet, el consumo eléctrico y el mantenimiento de dispositivos—, dado que estos elementos inciden directamente en la equidad y sostenibilidad del teletrabajo.

Asimismo, se torna necesario incorporar criterios de salud y seguridad laboral

que contemplen la adaptación de las normativas de prevención de riesgos al entorno doméstico del trabajador remoto. Esta adecuación normativa debe garantizar que los teletrabajadores gocen de condiciones laborales equivalentes a las de quienes desempeñan sus funciones de manera presencial, asegurando así la protección integral de sus derechos y beneficios, lo cual es apoyado por vía jurisprudencial, en Venezuela por medio del llamado test de dependencia o laboralidad²¹ que permite, reconocer la

-
- 21 La Sala de Casación Social del Tribunal Supremo de Justicia, en su sentencia N.º 0489 del 13 de agosto de 2009 (Expediente N.º 02-000069), en el caso Mireya Beatriz Orta de Silva contra Fenaprodo-CPV, recogida por Blanco (2011), abordó la necesidad de aplicar lo que la doctrina ha denominado “test de dependencia” o “examen de indicios”. Esta herramienta, según Arturo S. Bronstein, constituye un mecanismo fundamental para discernir si una persona que realiza una actividad laboral o presta un servicio para otra ha establecido una relación de trabajo en sentido jurídico. El propósito de este enfoque es sistematizar criterios que permitan diferenciar entre vínculos laborales legítimos y aquellos que encubren relaciones civiles o comerciales, extendiendo así la protección del derecho laboral a quienes, en apariencia, no estarían amparados por él. Bronstein propone una serie de indicadores, recogidos en el proyecto de recomendación sobre el trabajo en régimen de subcontratación discutido por la OIT en 1997 y 1998, que incluyen: la forma en que se determina el trabajo; las condiciones y duración de la jornada; el método de pago; la ejecución personal del trabajo, supervisión y control disciplinario; la provisión de herramientas, materiales y maquinaria; y otros elementos como la asunción de riesgos económicos, la regularidad de la actividad, y la exclusividad frente al beneficiario del servicio. Complementariamente, la Sala incorporó criterios adicionales para el análisis, tales como: la naturaleza jurídica del presunto empleador; en caso de tratarse de una persona jurídica, la revisión de su constitución, objeto social, operatividad funcional, cumplimiento de obligaciones fiscales y contables; la titularidad de los bienes e insumos utilizados

20 Cirilen, Strano (2024). El teletrabajo en Venezuela segunda parte. <https://efectolegal.com/el-teletrabajo-en-venezuela-segunda-parte/>

existencia de la relación laboral fáctica y precisar la naturaleza jurídica de la prestación del servicio, evitando el fraude y la simulación de carácter contractual.

III. Deberes jurídicos laborales de los empleadores frente al teletrabajador

La doctrina especializada y diversas legislaciones comparadas han reconocido que los teletrabajadores deben ser titulares de derechos fundamentales como la desconexión digital, la protección de la intimidad y la salvaguarda de los datos personales. Estos derechos, por su naturaleza, generan correlativamente obligaciones jurídicas para el empleador, quien debe garantizar su respeto y cumplimiento. La emergencia de las IA's establecen nuevos retos en el mundo laboral que requieren de elaboración de Normas con su impacto en el mundo laboral, en el caso Colombiano la Corte Constitucional se ha pronunciado sobre las aplicaciones en contextos jurídicos de la Doctrina Laboral,²² al efecto, también recomienda-

en la prestación del servicio; el monto y naturaleza de la remuneración, especialmente si esta difiere significativamente de la percibida por trabajadores en funciones similares; y aquellos elementos propios de una relación laboral subordinada. En suma, el examen detallado de las circunstancias fácticas de cada caso permite establecer con mayor precisión la verdadera naturaleza jurídica de la prestación personal de servicios, contribuyendo a evitar simulaciones contractuales y a garantizar la aplicación efectiva de la legislación laboral.

- 22 Sentencia T-323/24. DERECHO AL DEBIDO PROCESO-Criterios orientadores para el adecuado uso de la inteligencia artificial (IA). "(...) criterios orientadores en cuanto al uso de herramientas de IA como ChatGPT por parte de los despachos judiciales en el país: a. Transparencia, entendida como la obligación de evidenciar con claridad y precisión el uso, alcances y ubicación en las actuaciones o decisiones de los resultados obtenidos por la utilización de tales herramientas, que permita a los usuarios e interesados su pleno conocimiento y la posibilidad efectiva de contradicción. B. Responsa-

bilidad, comprendida como aquella obligación que existe de que el usuario de la herramienta de IA se encuentre capacitado y comprenda los impactos del uso de estas tecnologías, para a su vez dar cuenta del origen, idoneidad y necesidad del uso de la IA y la información suministrada por la misma, la cual debe ser verificada. c. Privacidad, es aquel deber de custodiar y proteger la reserva de los datos personales y sensibles que se ponen en conocimiento de la administración de justicia para cumplir con los fines propios de la Rama Judicial. d. No sustitución de la racionalidad humana, como expresión de la imposibilidad ética y jurídica de sustituir la acción y la responsabilidad del individuo de la especie humana en la gestión de las actuaciones y decisiones judiciales. e. Seriedad y verificación, que implica la obligación de realizar un estricto escrutinio sobre las fuentes, alcances, restricciones, posibilidades, falencias y riesgos que presente la herramienta de cara a la actuación en curso o a la solución del problema jurídico correspondiente. f. Prevención de riesgos, como mandato en cuanto aplicar los estándares adecuados de control sobre situaciones que generen riesgo por la aplicación de tecnologías tales, en aspectos como imprecisiones, desactualizaciones, alucinaciones, sesgos, inconsistencias y demás. g. Igualdad y equidad, en cuanto se erradiquen todas las formas de discriminación relacionadas con la aplicación de sesgos derivada del uso de tales tecnologías y su impacto negativo en la eficacia de los derechos humanos. h. Control humano, en tanto considerando los anteriores criterios, siempre se permita la realización efectiva de escrutinios sobre las actuaciones y decisiones en que se usen herramientas de IA, mediante el acceso a la debida información y el uso de recursos que deban ser resueltos por autoridades humanas. i. Regulación ética, que implica el desarrollo de estándares de comportamiento individual que se adecúen a los mandatos superiores y legales y a las pautas razonables para el uso de tales tecnologías por parte de los funcionarios y servidores de la Rama Judicial. j. Adecuación a buenas prácticas y estándares colectivos, en tanto se apliquen los esquemas razonables que se definan para el funcionamiento de la Rama Judicial, desde su autonomía e independencia, a partir de las definiciones que adopten sus autoridades, tanto en sede de administración

mos el libro: IA vs Inteligencia Humana e Inteligencia Espiritual, en donde se analiza el impacto en el mundo académico.²³

Luego del enciso, seguimos resaltando que como primer deber del empleador, se tiene la desconexión que, como derecho para el teletrabajador, se fundamenta en la necesidad de preservar la esfera privada del trabajador, así como de establecer límites razonables al tiempo de trabajo y a los mecanismos de supervisión, los cuales, si se ejercen de manera excesiva, pueden devenir en prácticas contrarias al orden jurídico. Tal reflexión pone de relieve la importancia de equilibrar el uso de tecnologías laborales con el respeto a los derechos humanos en el entorno digital.

Diversos estudios sobre el teletrabajo podrían asumir erróneamente que, ante la ausencia de una regulación legal específica sobre la jornada laboral, dicha modalidad implica una disponibilidad continua del trabajador durante todo el día. Sin embargo, esta interpretación resulta incorrecta, ya que incluso en el teletrabajo deben respetarse los períodos de descanso establecidos,

los cuales son esenciales para la protección de los derechos laborales fundamentales. La omisión de estos descansos puede generar afectaciones significativas en la salud física y mental del trabajador, comprometer la conciliación entre la vida laboral y familiar, y vulnerar su derecho a la intimidad. En este sentido, se vuelve imperativo establecer mecanismos que controlen la extensión indebida de la jornada laboral sin compensación económica, práctica que se ha intensificado en contextos de postcrisis y que constituye una infracción normativa susceptible de sanción (Pérez, 2020)²⁴.

Por ello, debe ser considerado como cruel las prácticas en las que el trabajador debe seguir conectado a los dispositivos tecnológicos dentro de su tiempo de descanso, son una prolongación indebida e ilegal de jornada tal como lo menciona Pérez²⁵, además para frenar la injusticia y arbitrariedad por parte del patrono, surge el derecho subjetivo de la desconexión digital laboral, que se fundamenta en la limitación del uso de las tecnologías para garantizar el descanso y las vacaciones, así como la posibilidad de que el trabajador no responda comunicaciones directas al patrono, pues este queda limitado e impedido para hacer consultas de trabajo en el tiempo de descanso legal.

Además de lo *supra* mencionado la doctrina especializada extranjera ha subrayado otros derechos como el derecho a la intimidad, el cual constituye una garantía funda-

como de orientación jurisprudencial. k. Seguimiento continuo y adaptación, a efecto que el uso de tales tecnologías consulte los avances jurídicos, sociológicos y tecnológicos que se vayan implementando, así como los esquemas de mejora y control que se construyan en forma progresiva. l. Idoneidad. El uso de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en la gestión y trámite de los procesos judiciales y asuntos en curso debe ser adecuado para facilitar y agilizar el acceso a la justicia.”

- 23 Mora García, José Pascual (2025) “la mirada parriesística sobre las Ia’s y la producción de conocimientos” en Inteligencia Artificial versus inteligencia humana y espiritual: atreverse a desmitificar el nuevo ídolo. Santiago María Borda-Malo Echeverri (Compilador). Coautores: Mauricio Beuchot Puente, O. P.; Iván Fernando Mejía Correa, O. P.; Rodolfo Toro Gamba, O. P.; José Pascual Mora García, UPTC; Andrés Fabián Díaz Sanabria. Tunja: USTA, 2025

24 Francisco, Pérez (2020). Derecho de los trabajadores a la desconexión digital: mail on holiday. Revista IUS, 14(45), 257-275. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-21472020000100257&lng=es&tlng=es

25 Francisco, Pérez (2020). Derecho de los trabajadores a la desconexión digital: mail on holiday. Revista IUS, 14(45), 257-275. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-21472020000100257&lng=es&tlng=es

mental para el teletrabajador, lo cual impone al empleador un segundo deber jurídico laboral correlativo de respeto y protección. Así pues, en el marco del teletrabajo, este derecho del teletrabajador exige salvaguardas específicas frente al uso de dispositivos digitales proporcionados por la empresa, tales como cámaras de videovigilancia, sistemas de grabación y tecnologías de geolocalización. Por lo tanto, para que su implementación sea legítima, el empleador tiene como deber, el informar de manera previa, explícita, clara y comprensible tanto al trabajador como, cuando corresponda, a sus representantes, sobre la finalidad, alcance y criterios de uso de dichos mecanismos. En consecuencia, este deber jurídico laboral, compromete al patrono o empleador al establecimiento de estándares mínimos de protección de la intimidad, conforme a los usos sociales y a los derechos consagrados constitucional y legalmente.

Sin embargo, los deberes jurídicos laborales mencionados no son los únicos a considerar dentro del marco de las obligaciones del empleador respecto al teletrabajo en Venezuela, ya que, existen otros escenarios como aquellos vinculados a las condiciones y al medio ambiente de trabajo. En este sentido, Strano (2024)²⁶ sostiene que el empleador tiene la responsabilidad de garantizar la higiene y seguridad laboral del teletrabajador, convirtiéndose por tanto en el tercer deber jurídico laboral del empleador o patrono dentro del contexto del teletrabajo en Venezuela, lo cual implica la realización de una obligación de hacer basada en una evaluación previa del entorno en el que se desarrollarán las actividades laborales. Esta evaluación debe orientarse a la prevención de riesgos y a la formación del trabajador remoto en materia de salud y seguridad ocupacional, con el propósito

de mitigar posibles afectaciones de tipo psicosocial, disergonómico, físico, entre otros, lo cual resulta esenciales para asegurar un entorno laboral adecuado, incluso fuera del espacio tradicional de trabajo²⁷.

27 Cirlen, Strano (2024). El teletrabajo en Venezuela segunda parte. <https://efectolegal.com/el-teletrabajo-en-venezuela-segunda-parte/>. Las disposiciones de esta Ley son aplicables a los trabajos efectuados bajo relación de dependencia por cuenta de un empleador o empleadora, cualesquiera sea su naturaleza, el lugar donde se ejecute, persiga o no fines de lucro, sean públicos o privados existentes o que se establezcan en el territorio de la República, y en general toda prestación de servicios personales donde haya patronos o patronas y trabajadores o trabajadoras, sea cual fuere la forma que adopte, salvo las excepciones expresamente establecidas por la ley. Quedan expresamente incluidos en el ámbito de aplicación de esta Ley el trabajo a domicilio, doméstico y de conserjería. Quienes desempeñen sus labores en cooperativas u otras formas asociativas, comunitarias, de carácter productivo o de servicio estarán amparados por las disposiciones de la presente Ley. Se exceptúan del ámbito de aplicación de esta Ley, los miembros de la Fuerza Armada Nacional de conformidad con lo dispuesto en el artículo 328 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. A los efectos de las materias de promoción de la seguridad y la salud en el trabajo y de la prevención de los accidentes de trabajo y de las enfermedades ocupacionales y otras materias compatibles, así como el estímulo e incentivos de programas para la recreación, utilización del tiempo libre, descanso y turismo social, las disposiciones de la presente Ley también son aplicables a las actividades desarrolladas por los trabajadores y trabajadoras no dependientes.

A estos mismos efectos, cuando la ley, los reglamentos o normas técnicas se refieran a trabajadores y trabajadoras, comprenden también a trabajadores y trabajadoras no dependientes cuando sea compatible con la naturaleza de sus labores.

Artículo 57. Los Contratistas Los trabajadores y trabajadoras contratados temporalmente, por tiempo determinado o para una obra determinada, así como los contratados por empresas de trabajo temporal o mediante intermediarios, o

26 Cirlen, Strano (2024). El teletrabajo en Venezuela segunda parte. <https://efectolegal.com/el-teletrabajo-en-venezuela-segunda-parte/>

Interesante en este punto articular a lo expuesto anteriormente que, la Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo mejor conocida como la LOPCYMAT (2005), cuyas disposiciones poseen carácter de orden público, establece los derechos y deberes de todos los trabajadores en materia de seguridad, salud y ambiente laboral, sin distinción alguna. A partir del análisis del contenido de los Pero es de aclarar que, en la figura bajo estudio, emerge una problemática jurídica y operativa de significativa complejidad que se basa

los trabajadores y trabajadoras de las contratistas cuya actividad sea inherente o conexas a la que se dedica el o la contratante deberán disfrutar de las mismas condiciones de trabajo, y del mismo nivel de protección en materia de seguridad y salud en el trabajo que los restantes trabajadores y trabajadoras del empleador o de la empleadora al que prestan sus servicios.

En el caso de las empresas de trabajo temporal, la beneficiaria tiene la obligación de observar y cumplir con toda la normativa relativa a seguridad, salud e higiene en el trabajo. La beneficiaria tiene la obligación de notificar por escrito a la empresa de trabajo temporal y al trabajador temporal los riesgos del trabajo que desempeñará y las medidas de prevención necesarias. La beneficiaria será responsable por los accidentes de trabajo y enfermedades ocupacionales que su culpa o su inobservancia de la normativa que regula la materia de medio ambiente de trabajo y salud de los trabajadores, pueda ocasionar al trabajador temporal. Las empresas de trabajo temporal cotizarán al Régimen Prestacional de Seguridad y Salud en el Trabajo, en lo relativo a sus trabajadores temporales, en función al riesgo del proceso productivo de la empresa beneficiaria establecido de conformidad con esta Ley. Las empresas beneficiarias no podrán asignar tareas al trabajador temporal que no tengan relación directa con el puesto objeto del contrato de provisión.

Tanto el empleador o empleadora como el o la contratante serán solidariamente responsables de las condiciones de ejecución del trabajo en todo lo relacionado con la protección de la seguridad y la salud de los trabajadores y trabajadoras y demás normas laborales y de seguridad social.

en la atribución precisa de la responsabilidad en cuanto a la garantía de condiciones óptimas de higiene y seguridad dentro del ámbito doméstico en el cual el teletrabajador desarrolla sus funciones. Así pues, elementos como: i) la adecuada ventilación e iluminación; ii) la observancia de pausas laborales reglamentarias, y iii) la provisión y conservación de los instrumentos necesarios para el desempeño profesional, constituyen factores que deben ser evaluados con rigurosidad de parte del empleador o patrono.

Empero, a pesar de las limitaciones inherentes a la fiscalización de espacios privados, se contempla la posibilidad de que dicha labor de supervisión sea ejercida por las entidades competentes -tales como las Inspectorías del Trabajo y el Instituto Nacional de Prevención, Salud y Seguridad Laborales (INPSASEL) en el caso de Venezuela-, siempre que se cuente con el consentimiento expreso del trabajador o, en su defecto, con la correspondiente autorización judicial.

Además, se debe mencionar que el teletrabajo puede implicar una exposición significativa a riesgos psicosociales, tales como la sobrecarga laboral, la percepción de disponibilidad constante, el aislamiento social, la fragmentación excesiva de las tareas, la limitada autonomía en la gestión del trabajo, una cultura organizacional deficiente y la presencia de conductas de acoso digital, por lo que es deber jurídico laboral del empleador, tomar los correctivos necesarios para evitar dichas prácticas anómalas y que exista una relación laboral basada en la modalidad del teletrabajo de manera armónica y segura.

Asimismo, se debe considerar que los riesgos ergonómicos asociados a esta modalidad laboral del teletrabajo, pueden derivar en afecciones musculoesqueléticas, alteraciones visuales y fatiga mental. En consecuencia, corresponde al empleador el

deber jurídico laboral de identificar y gestionar dichos riesgos, adoptando medidas preventivas eficaces sin que ello implique costos para el trabajador, por lo que, adicionalmente, el empleador tiene el deber jurídico laboral, de asumir los gastos relacionados con la provisión, instalación y mantenimiento de los equipos necesarios para el desempeño del teletrabajo, incluyendo conectividad, mobiliario ergonómico y adecuación del espacio físico. Estas condiciones, aunque no estén reguladas por una normativa específica en Venezuela, deben ser consideradas en la formalización de los contratos individuales, a fin de garantizar el respeto a los derechos fundamentales del teletrabajador, como la intimidad, el descanso y un entorno laboral seguro.

A modo de consideración final

En virtud del vacío normativo que caracteriza la regulación del teletrabajo en la legislación venezolana, los articulistas consideran que se torna imperativo que los deberes jurídicos - laborales, así como las obligaciones del empleador sean definidas con precisión en los contratos individuales de trabajo. Esta estrategia no solo contribuye a mitigar la inseguridad jurídica, sino que también permite establecer parámetros claros que favorezcan la protección de los derechos laborales del teletrabajador. Por lo tanto, la formalización contractual de las responsabilidades del patrono o empleador en el teletrabajo, resulta esencial para evitar conflictos legales, preservar la armonía en la relación laboral y fortalecer la competitividad empresarial, al garantizar condiciones dignas y funcionales en el ejercicio de esta modalidad de trabajo.

Referencias

Arévalo, Javier, (2024). El teletrabajo en el Perú. *Revista De Derecho Procesal Del Trabajo*, 7(9), 181-209. <https://doi.org/10.47308/rdpt.v7i9.958>

Artículo 23.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948): 1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.

Blanco, Elio (2011). El teletrabajo en el derecho laboral venezolano. Trabajo especial de grado. Universidad Central de Venezuela. <http://saber.ucv.ve/bits-tream/10872/3459/1/T026800002806-0-trabajoespecial20blancoe-000.pdf>

Buitrago, Mariana, Ramírez Carolina y Hullet Neyi (2023) El teletrabajo en las organizaciones sociales venezolanas en tiempo de pandemia como alternativa a la presencialidad laboral. *Revista Gestión y desarrollo Libre*, 14, Universidad Libre Colombia.

Caldera, Rafael (1979). El derecho del trabajo. El Ateneo.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Con la enmienda N° 1 de fecha 15 de febrero de 2009. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.908, febrero, 19, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Artículo 110 El Estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional. Para el fomento y desarrollo de esas actividades, el Estado destinará recursos suficientes y creará el sistema nacional de ciencia y tecnología de acuerdo con la ley. El sector privado deberá aportar recursos para las mismas. El Estado garantizará el cumplimiento de los principios éticos y legales que deben regir las actividades

- de investigación científica, humanística y tecnológica. La ley determinará los modos y medios para dar cumplimiento a esta garantía.
- Ley Orgánica del Trabajo, de los Trabajadores y las Trabajadoras (2012). Gaceta Oficial N°6.076 Extraordinario del 7 de mayo de 2012.
- Mora García, José Pascual (2025) “la mirada parresíastica sobre las Ia’s y la producción de conocimientos” en Inteligencia Artificial versus inteligencia humana y espiritual: atreverse a desmitificar el nuevo ídolo. Santiago María Borda-Malo Echeverri (Compilador). Coautores: Mauricio Beuchot Puente, O. P.; Iván Fernando Mejía Correa, O. P.; Rodolfo Toro Gamba, O. P.; José Pascual Mora García, UPTC; Andrés Fabián Díaz Sanabria. Tunja: USTA, 2025
- Niño Andrade, David Augusto (2008). Legislación del Trabajo. Mérida: Codepre Vicerrectorado de la Universidad de Los Andes.
- Organización Internacional del Trabajo (2021). Lineamientos para la regulación del trabajo a distancia y el teletrabajo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/--sro-santiago/documents/publication/wcms_825183.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. (1990). Compendio de Condiciones de Trabajo sobre el Teletrabajo. 9, 1. Ginebra.
- Pérez, Francisco, (2020). Derecho de los trabajadores a la desconexión digital: mail on holiday. Revista IUS, 14(45), 257-275. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-21472020000100257&lng=es&tlng=es
- Strano, Cirlen, (2024). El teletrabajo en Venezuela segunda parte. <https://efectolegal.com/el-teletrabajo-en-venezuela-segunda-parte/>
- Ushakova, Tatsiana, (2015). El Derecho de la OIT para el trabajo a distancia: ¿una regulación superada o todavía aplicable? Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo, 3(4), http://ejcls.adapt.it/index.php/rlde_adapt/issue/view/85Weine

DESARROLLO DE VALORES CULTURALES MEDIANTE LA RUMBA CRIOLLA EN QUINTO DE PRIMARIA

DEVELOPMENT OF CULTURAL VALUES THROUGH RUMBA CRIOLLA IN FIFTH GRADE PRIMARY EDUCATION

Oscar Humberto Cuta Suta¹

Recepción: 15/09/2025 / Evaluación: 12/11/2025 / Aceptación: 29/11/2025

Resumen

La enseñanza de la rumba criolla en el currículo es importante porque ayuda a desarrollar la identidad cultural, habilidades motoras y cognitivas, como medio de expresión artística. Permitiendo que los estudiantes se conecten con sus raíces ofreciendo beneficios físicos y mentales, como la coordinación y liberación del estrés. Se estableció como objetivo general contribuir al desarrollo de valores culturales mediante la rumba criolla en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Sote Panelas mediante tres objetivos específicos el primero caracterizar la población objeto de estudio e identificar el grado de conocimiento de los valores culturales, segundo diseñar estrategias a través de la composición musical que permitan el fortalecimiento de los valores culturales y tercero evaluar la estrategia de composición musical en rumba criolla cimentadas en las vivencias de los estudiantes. La metodología es cualitativa, centrada en investigación-acción, incluye una inves-

tigación descriptiva para analizar el entorno educativo y los efectos de la rumba criolla. Se seleccionaron estudiantes de quinto de primaria se usaron instrumentos como la observación directa el pre test y pos test para recolectar datos. Se concluye que la rumba criolla mejora el aprendizaje en zonas rurales y que es fundamental capacitar a docentes en música para promover una educación inclusiva y relevante.

Palabras clave: rumba criolla, valores éticos, valores culturales, identidad cultural

Abstract

Teaching Creole rumba in the curriculum is important because it helps develop cultural identity, motor and cognitive skills, and serves as a means of artistic expression. It allows students to connect with their roots, offering physical and mental benefits such as improved coordination and stress relief. The overall objective was to contribute to the development of cultural values through Creole rumba among fifth-grade students at the Sote Panelas Agricultural Technical Educational Institution. This was achieved through three specific objectives: first, to characterize the target population and identify their level of knowledge of cultural values; second, to design strategies through musical composition that strengthen these values; and

¹ Licenciado en Música por la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Educación de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos ha consolidado una trayectoria académica centrada en la educación artística, la didáctica musical y la investigación educativa con enfoque humanista. Dirección de correo electrónico oscarcuta@gmail.com. ORCID 0009-0002-8947-4474

third, to evaluate the Creole rumba composition strategy based on the students' experiences. The methodology is qualitative, centered on action research, and includes descriptive research to analyze the educational environment and the effects of Creole rumba. Fifth-grade students were selected, and instruments such as direct observation, pre-tests, and post-tests were used to collect data. The study concludes that Creole rumba improves learning in rural areas and that it is essential to train teachers in music to promote inclusive and relevant education.

Keywords: creole rumba, ethical values, cultural values, cultural identity

Introducción

Fortalecer los valores culturales a través de la rumba criolla es esencial para la preservación de la identidad y la cohesión social. Esta manifestación artística, originaria de las comunidades afrodescendientes, no solo es una forma de expresión, sino también una herramienta pedagógica que promueve principios como el respeto, la cooperación y la solidaridad (Salazar, 2016)². En el contexto educativo, la rumba favorece la integración de los estudiantes y les permite valorar la diversidad cultural. Según Díaz, (2019)³, esta práctica refuerza la autoestima y el sentido de pertenencia, conectando a los individuos con sus raíces y afirmando su identidad cultural. Además, al integrar la rumba criolla en los programas educativos, los estudiantes se familiarizan con su historia y tradiciones, lo que contribuye a su desarrollo integral y a la creación de una comunidad más inclusiva.

La rumba es una estrategia eficaz para fomentar competencias socioemocionales, como la empatía y la cooperación. Incorporar la rumba criolla en la educación no solo preserva el patrimonio cultural, sino que también promueve el respeto mutuo, la convivencia y el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva. En el marco de las transformaciones socioculturales contemporáneas y las tensiones propias del sistema educativo colombiano, se identifica en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Sote Panelas, ubicada en el municipio de Motavita (Boyacá), un preocupante uso de los valores culturales fundamentales, tales como el respeto, la empatía, la solidaridad, la honestidad y la tolerancia. Esta realidad, aunque responde a dinámicas globales como la hegemonía cultural derivada de la globalización, el avance indiscriminado de la tecnología y la disolución de los referentes axiológicos tradicionales (Bauman, 2003;⁴ Morin, 1999)⁵.

Se concreta de manera particular en contextos escolares rurales donde la escuela, como institución socializadora por excelencia, ha perdido fuerza en la mediación de los procesos ético-formativos Freire, (1997)⁶ ya advertía sobre el carácter in-

2 Salazar, Nudi (2016). Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas* 16 (31): 205-218. Universidad Sergio Arboleda Bogotá, Colombia

3 Díaz, Barriga Frida (2009). Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructivista. Venezuela. Editorial MC Graw Hill.

4 Bauman, Zygmunt, (2003) "Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica". https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000100279 <https://red-movimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/Modernidad-L%C3%ADquida-Bauman.pdf>redmovimientos.mx

5 Morin, Edgar (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf>Universidad Veracruzana

6 Freire, Paulo, (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de>

acabado del ser humano y la necesidad de una pedagogía que reconozca la formación ética como parte estructural del acto educativo, principio que en la actualidad parece haberse desdibujado por la preeminencia de modelos instruccionales tecnocráticos que priorizan los contenidos por encima de los valores. En el caso específico de los estudiantes de la IETA de Sote Panelas, se observa un empobrecimiento de las prácticas relacionales, manifestado en la falta de consideración por el otro, la dificultad para reconocer y aceptar la diferencia y la ausencia de compromiso colectivo, todo lo cual denota una profunda crisis de sentido y pertenencia, producto de la desconexión entre la cultura escolar, la vida comunitaria y la memoria cultural local.

Autores como Tedesco, (2000)⁷ y Narodowski, (2006)⁸ sostienen que la escuela ha sido desbordada por los procesos de socialización informal que provienen del entorno mediático, donde los mensajes son fragmentarios, veloces y carentes de densidad valorativa, desplazando así la autoridad simbólica de la institución educativa. En este marco, la educación musical —componente esencial de una formación humanista e integradora— ha sido históricamente marginada del currículo oficial, reducida a actividades complementarias sin un enfoque pedagógico sistemático, lo que representa una pérdida sustancial en térmi-

nos de formación ética, estética y cultural como lo afirma Regelski, (2005)⁹, la música en la escuela no solo debe entenderse como práctica artística, sino como praxis educativa transformadora, capaz de construir ciudadanía, promover la empatía y fortalecer los vínculos comunitarios.

No obstante, la ausencia de docentes especializados en el área, la falta de inversión institucional y la desarticulación curricular han convertido esta disciplina en un campo vulnerable y subvalorado, especialmente en contextos rurales como Sote Panelas, donde su potencial como mediadora cultural podría ser clave para resignificar los valores ancestrales y reforzar el tejido ético de las nuevas generaciones. En consonancia, Eisner (2002)¹⁰ sostiene que las artes, y en particular la música, constituyen formas de pensamiento no discursivo que posibilitan el desarrollo de la sensibilidad moral y la inteligencia emocional, dimensiones esenciales en la formación integral del ser humano. Así, frente al debilitamiento de los vínculos intergeneracionales y la progresiva descontextualización cultural que afecta a los estudiantes de primaria en Sote Panelas, se hace imperativa una revisión crítica de las políticas curriculares y las prácticas pedagógicas que han relegado la formación en valores a un plano secundario.

la-Autonom%C3%ADa.pdfredclade.org

- 7 Tedesco, Juan Carlos, (2000). Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955). Centro de Documentación e Información del Instituto Nacional de Formación Docente. https://cedinpe.unsam.edu.ar/sites/default/files/pdfs/educacionysociedad_0.pdfcedinpe.unsam.edu.ar
- 8 Narodowski, Mariano, (2006). Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna. Aique Grupo Editor. <https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/04/Narodowski-Mariano-didactica-general-eje-1.pdf>iescapayanch

- 9 Regelski, Thomas, (2005). Music and music education: Theory and praxis for 'making a difference'. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 7-27. https://www.researchgate.net/publication/229772035_Music_and_Music_Education_Theory_and_praxis_for_'making_a_difference'ResearchGate
- 10 Eisner, Elliot, (2002). The arts and the creation of mind. Yale University Press. <https://acurriculumjourney.files.wordpress.com/2014/04/eisner-2003-the-arts-and-the-creation-of-mind.pdf>acurriculumjourney.files.wordpress.com

Coincidiendo con Delors, (1996)¹¹, quien plantea que uno de los pilares fundamentales de la educación del siglo XXI debe ser “aprender a vivir juntos”, se propone revalorizar la música como un eje transversal capaz de mediar entre los saberes tradicionales y las exigencias contemporáneas de la escuela, promoviendo así una pedagogía culturalmente situada, emancipadora y profundamente humanista (Rueda, 2020)¹². Esta apuesta no solo permitiría recuperar la memoria cultural local, sino también formar sujetos éticos, sensibles y comprometidos con la transformación de sus entornos, en un proceso de reconstrucción del tejido social que solo será posible mediante una educación que reconozca el valor de la cultura como fundamento de la convivencia y la ciudadanía.

La pregunta de investigación ¿Cómo contribuir con el desarrollo de los valores culturales en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Sote Panelas?; surge de la necesidad de comprender cómo una de las manifestaciones artísticas más representativas de las tradiciones populares, como la rumba criolla, puede ser utilizada como una herramienta educativa para reforzar los valores culturales ancestrales en el contexto escolar. Esta pregunta se justifica en función de la importancia de recuperar y fortalecer

las prácticas culturales en el proceso formativo de los estudiantes, particularmente en una región con una rica herencia cultural como la de Sote Panelas.

El fortalecimiento de los valores culturales ancestrales a través de la rumba criolla tiene un impacto directo en la identidad de los estudiantes, quienes, a menudo, carecen de espacios donde puedan conectarse con su patrimonio cultural de forma práctica y significativa. Al integrar la rumba criolla en el currículo, no solo se favorece el conocimiento de las tradiciones, sino también se promueve el respeto, la convivencia y la cooperación, valores esenciales en el contexto pedagógico. Además, la rumba criolla actúa como un medio de transmisión de conocimientos sobre la historia y la cultura local, en particular para las generaciones más jóvenes, quienes pueden desconocer el valor de estas manifestaciones artísticas.

Este enfoque pedagógico responde a la necesidad de acercar a los estudiantes a su contexto sociocultural, lo cual es clave para el desarrollo de una identidad cultural sólida y un sentido de pertenencia hacia su comunidad. Al abordar esta problemática, la investigación busca demostrar de qué manera la rumba criolla no solo enriquece el currículo escolar, sino que también actúa como un agente transformador de la educación intercultural, que contribuye a la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

La importancia de esta investigación se fundamenta en el hecho de que los valores son esenciales para la cohesión social, la identidad cultural y el desarrollo personal en una sociedad, porque ayudan a establecer una base sólida para las interacciones humanas, promoviendo la comprensión mutua, el respeto y la armonía en la comunidad. En efecto, tal como lo sostiene Calzadilla (2010)¹³ “los valores están en la

11 Delors, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spaUNESCO Docs+1UNESCO Docs+1

12 Rueda Pinto, Ricardo Andrés, (2020). La rumba criolla: del conocimiento a la interpretación como medio para fortalecer el proyecto personal de vida en estudiantes de básica secundaria y media, pertenecientes a la banda marcial-musical del Colegio Carlos Julio García. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Repositorio UNAB Centro de Conocimiento+3Repositorio UNAB+3Repositorio Biocultural+3

13 Calzadilla, Héctor, (2010). La formación de valores en la educación contemporánea

vida cotidiana del ser humano y son inaplazables” (p. 62), significa que los valores son fundamentales en la vida diaria de las personas y no pueden ser pospuestos o ignorados, debido a que son principios y creencias que guían o sirven de brújula moral en el comportamiento y las decisiones de las personas, determinando lo que se considera correcto o incorrecto, lo que es importante para el hombre y cómo se interactúa con los demás.

Estos valores se consideran fundamentales para la identidad y cohesión de las comunidades y a menudo se originan en la historia, las tradiciones y las experiencias compartidas del grupo; los cuales se transmiten a través de diferentes prácticas sociales como la música, que durante siglos ha sido una forma tradicional de transmitir historias, mitos y tradiciones de generación en generación; pues a través de las canciones pueden contener narrativas que reflejan los valores, creencias y experiencias del pueblo, proporcionando una conexión directa con la herencia cultural. Ahora bien, referente a la transcendencia que tiene la música en el diario vivir de los jóvenes y en especial de los adolescentes, Domínguez et al. (2006)¹⁴ considera que esta es una faceta relevante, es por ello que muchos son seguidores de ciertos estilos o grupos que encuentran afines a su personalidad o necesidades de desarrollo, de ahí que es importante generar espacios y estrategias en las cuales los individuos creen significados positivos a través de la música que contribuyan al fortalecimiento de los valores culturales propios de su comunidad.

Se considera pertinente realizar esta propuesta pedagógica, debido a que fortalecer los valores culturales en las aulas de clase es esencial para promover el respeto, la tolerancia, la comprensión intercultural y el desarrollo personal de los estudiantes, habilidades y actitudes son fundamentales para construir sociedades más justas, respetuosas y colaborativas en el futuro. Además, enseñar valores culturales a través del rescate de la música tradicional de una comunidad es esencial para preservar la identidad cultural, transmitir valores y creencias significativas, fortalecer los lazos comunitarios, estimular el orgullo cultural y fomentar la comprensión intercultural; así, al hacerlo se contribuye significativamente a la preservación y promoción de la diversidad cultural, que es un aspecto fundamental del patrimonio humano; es decir, el conocimiento y la apreciación de la música colombiana como la rumba criolla pueden inspirar a las generaciones más jóvenes a participar en actividades artísticas y creativas dentro de su propia cultura, resguardando así las tradiciones musicales y culturales para las generaciones futuras.

Es importante también resaltar que, al diseñar una intervención educativa musical cimentada en la rumba criolla para el fortalecimiento de los valores culturales en los estudiantes de quinto de primaria de la IETA de Sote Panelas, Motavita, Boyacá, puede beneficiar a varias partes interesadas como los estudiantes, docentes, maestros, la comunidad local y otros interesados al promover la educación cultural, el respeto por las tradiciones y el fortalecimiento de la identidad cultural, mientras se utiliza la música como una herramienta poderosa para el aprendizaje significativo. Específicamente, los estudiantes se benefician al expresar sus sentires y vivencias a través de la música; además, al participar en actividades musicales y educativas basadas en la rumba criolla puede ayudarles a desarrollar un sentido de identidad cultural, respeto por

nea. Revista Iberoamericana de Educación, 52(3), 1-10. <https://rieoci.org/historico/deloslectores/2999Calzadilla.pdf>

14 Domínguez, Eduardo., Saura, Geo., y Mora, José Pascual, (2006). Influencia de la música en la formación de la identidad adolescente. Revista Electrónica de LEEME, (18), 1-14. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/1225/1032>

las tradiciones y una conexión más profunda con su comunidad.

Entre tanto, los maestros se favorecen al utilizar una herramienta educativa efectiva y culturalmente relevante para enseñar valores a sus estudiantes, ya que la música puede hacer que el aprendizaje sea más atractivo y significativo, lo que puede mejorar la participación y el interés de los estudiantes en el aula. De otro lado, la comunidad local, incluyendo padres, familiares y miembros de la comunidad en Sote Panelas, pueden ver cómo se valoran y preservan las tradiciones culturales locales. Finalmente, los investigadores y educadores interesados en la música y la educación cultural pueden beneficiarse del proyecto al aplicarlo o comprender mejor cómo la música puede ser utilizada como una herramienta efectiva para enseñar valores culturales en entornos educativos específicos. Para concluir, es preciso argumentar que, al utilizar la rumba criolla como herramienta educativa, se contribuye a la preservación de esta forma musical tradicional y de los valores asociados a ella, convirtiéndola en un medio para mantener viva la cultura y las prácticas tradicionales

La Rumba Criolla

La rumba criolla es un tipo de música andina de Colombia que emergió a mediados de la década de 1940. Sus orígenes se rastrean hasta la rumba cubana, que, al igual que la mayoría de géneros musicales, busca inicialmente reflejar elementos de la vida diaria, relatar anécdotas e historias. Durante el siglo XX, la rumba cubana presentó tres géneros fundamentales: la columbia, el yambú y el guaguancó (Bernal, 2018)¹⁵ No

se conoce con exactitud el origen de la rumba criolla; no obstante, el trabajo del bandlesta Manuel Bernal Martínez señala que, a pesar de que la información no es exacta, Gravito Wheeler fue uno de los primeros compositores de rumba criolla (Martínez, 2018)¹⁶

El compositor e intérprete de la rumba criolla, Emilio Sierra Baquero, nacido el quince de septiembre de 1891, según Rodríguez, (2016)¹⁷, adquirió conocimientos autónomos para interpretar instrumentos como el tiple, la guitarra y la bandola. Su desarrollo en el campo de la música y su exploración lo condujo a componer en diversos ritmos tanto nacionales como internacionales durante su etapa universitaria. “La rumba criolla “que vivan los novios”, lanzada el 1 de abril de 1938, el día de la inauguración de la radio Santafé de Bogotá, fue la canción más coreada en los carnavales de Barranquilla en 1941.” La Rumba Criolla, un ritmo rural interpretado como un motor de vida característico del área rural que, al ser reconocido como identidad, contribuye a mantener sus valores y edificar realidades (Rueda, 2020)¹⁸

La definición de la rumba criolla, expresada por el maestro Emilio Sierra en una

16 Ibid

17 Rodríguez Garay, Rosa del Pilar, (2016) Una Mirada Cultural de la Rumba Criolla de Emilio Sierra Baquero Universidad de Cundinamarca Facultad de Educación Licenciatura en Ciencias Sociales Fusagasugá file:///C:/Users/Admin/Downloads/UNA%20MIRADA%20CULTURAL%20A%20LA%20RUMBA%20CRIOLLA%20DE%20EMILIO%20SIERRA%20BAQUERO.pdf

18 Rueda Pinto, Carlos Andrés, (2020). La rumba criolla: del conocimiento a la interpretación como medio para fortalecer el proyecto personal de vida en estudiantes de básica secundaria y media, pertenecientes a la banda marcial-musical del Colegio Carlos Julio García. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Repositorio UNAB Centro de Conocimiento+3Repositorio UNAB+3Repositorio Biocultural+3

15 Bernal Martínez, Manuel. (2018). La rumba criolla en Bogotá, 1936-1948 Tesis de maestría en musicología <https://repositorio.unal.edu.co/items/17080c26-4520-447e-98a3-52055e1a37ac> Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/64050>

entrevista de diciembre de 1941, recuperada por Bernal, (2018)¹⁹, “sugirió que “En realidad, este tipo de música se llamaba fandango [...] pero al ser grabada se denominó rumba criolla, y el bautismo remacha como el matrimonio, de modo que continuará siendo rumba criolla o rumba bogotana, dependiendo de los apellidos fuera”. Un aire musical que se hizo único en un formato de banda, pero que con el paso del tiempo se ha evolucionado hacia instrumentos propios como el tiple, bandola, guitarra y otros instrumentos de cuerda Como un baile popular de los años cuarenta y considerado como tal, carecía de un fundamento y danza fija en comparación con danzas como el bambuco, el San Juanero y otras.

Gracias a la labor de la entonces líder cultural de Fusagasugá, se congregaron docentes de baile del municipio y habitantes de la tercera edad que en su juventud habían bailado la rumba criolla, observaron los pasos más reiterados y la fuerte sensualidad del baile, se establecieron las ocho figuras de la Rumba criolla, un requisito imprescindible para el reinado nacional, departamental y municipal (Rueda, 2020)²⁰. Emilio Sierra Baquero, compositor e intérprete de la rumba criolla, nació el 15 de septiembre de 1891 en Fusagasugá, es el hijo de Vicente Sierra y Teodomilda Baquero.

Aprendió a tocar instrumentos como el tiple, la guitarra y la bandola de manera autónoma. Varios años después, aprendió armonía gracias al párroco de aquel tiempo, Jeremías Rey, quien lo incorporó a los coros de la iglesia (Espriella, 1997) citado por (Rodríguez, 2016)²¹ Sierra se muda a Bogotá, donde integra diversos grupos de cuerda, actúa como cantante y pianista, además dirige coros parroquiales en varias localidades como Chía, Chipaque, Choa-chi, Zipaquirá, y en 1929 toma las riendas

de la banda municipal de Fusagasugá (Piniña, 1980) citado por (Rodríguez, 2016)²². En su periodo de formación en el conservatorio, interpretó numerosas y diversas composiciones musicales, incluyendo rumbas criollas, bambucos, boleros, pasillos, porros, danzas, congas, marchas, fantasías, intermezzos, joropos, pasodobles, fandanguillos, suites y más. Fue una era dedicada a la creación y a la exploración musical, es importante destacar que entre sus creaciones musicales.

La rumba criolla “Que vivan los novios” fue la más reconocida y popular, lanzada el 1 de abril de 1938, el día de la inauguración de la radio Santafé en Bogotá. Esta canción fue la más interpretada en los carnavales de Barranquilla en 1941 (Espriella, 1997) citado por (Rodríguez, 2016)²³. Según lo mencionado, la rumba criolla se presenta como un género musical adecuado por contener ese sesgo académico, perceptible en su estructura musical, pero también características populares definidas por los sonidos regionales recolectados durante la trayectoria empírica de Sierra, características que validaban ambos estilos de práctica musical.

Esto propició su reconocimiento dentro del proyecto cultural liberal de aquel tiempo, con el objetivo de fomentar y robustecer la construcción de identidad. Según lo mencionado, la rumba criolla se presenta como un género musical adecuado por contener ese sesgo académico, perceptible en su estructura musical, pero también características populares definidas por los sonidos regionales recolectados durante la trayectoria empírica de Sierra, características que validaban ambos estilos de práctica musical. Esto propició su reconocimiento dentro del proyecto cultural liberal de aquel tiempo, con el objetivo de fomentar y robustecer la construcción de identidad (Rodríguez, 2016).²⁴

19 Ibid

20 Ibid

21 Ibid

22 Ibid

23 Ibid

24 Ibid

Para describir la rumba criolla, se consideran los componentes musicales, ritmo, melodía, armonía y textura, basándose en las definiciones de la educadora musical Pilar Lago (Lago, 1993), con el objetivo de reconocer las directrices del género y poder profundizar en cada uno de los signos musicales para entender de manera completa las rumbas criollas. Basándonos en los audios originales de las rumbas criollas, se reconocen y categorizan los instrumentos que participan en la interpretación. Basándose en el método de clasificación sugerido por los musicólogos Curt Sach y Erich M. Von Hornbostel, este se basa en la identificación de la materia sonora. En un principio, ellos formaron cuatro grupos: idiófonos, membranófonos, cordófonos y aerófonos. Según (Sachs y Hyornbostel, 1914) citado por (Rodríguez, 2016).²⁵

En términos de ritmo, las Rumbas Criollas se hallan en un compás simple binario, diferente a las melodías estróficas o ternarias. Este ritmo es de 2/4, generando dos tiempos. Uno de estos tiempos es de pulso marcado y potente, mientras que el otro es de pulsos átonos o suaves. En la representación numérica del pentagrama, el número 2 representa el numerador que señala la cantidad de pulsos que conllevará el compás, mientras que el número 4 representa la unidad del pulso. Es importante destacar que, en el periodo histórico, las rumbas criollas se mantuvieron en este compás, como en el caso de Milciades Garavito Wheeler y Efraín Orozco, a veces eran alteradas o re-interpretadas en un compás de 6/8 común en el bambuco.

La disposición de las rumbas criollas en cuanto a melodía posee una particularidad muy distintiva y característica de las composiciones de aquel periodo, está estructurada de manera binaria, ilustrada de esta manera (A-B). Varios músicos están de acuerdo en que la melodía es el componen-

te más perceptible de cualquier obra musical, por lo que los elementos melódicos deben generar un impacto emocional, es el factor primordial para el disfrute o el desagrado estético. Sin embargo, la melodía también se presenta en patrones de frecuencia y duración que intensifican la conexión entre dicha melodía y la letra cantada. Por esta razón, para algunas de las composiciones musicales se han subdividido en A1, A2 y B1, B2, lo cual puede variar debido a las interposiciones en el canto (Rodríguez, 2016)²⁶

Considerando ahora un cuarto componente en la composición musical de la rumba criolla, es necesario aclarar que la textura mantiene una conexión total con los tres componentes previamente mencionados (ritmo, melodía y armonía). Por lo tanto, la textura define la característica sonora de un tema musical. Por lo tanto, las tres piezas musicales se crean a partir de una línea melódica sostenida por el acompañamiento de acordes. Esto significa que tanto la voz como los instrumentos tocan la misma línea melódica, lo único que varía es el efecto sonoro o el timbre de cada uno.

Este tipo de textura se conoce como Homofonía. La característica que se muestra se define de esta manera “la homofonía es un concepto que no se presenta en la música del siglo XVIII como concepto; no como práctica” (lago, 1993) citado por (Rodríguez, 2016)²⁷, pero alcanza su apogeo en el siglo XIX cuando, en un intento de hacer el canto más expresivo, se reemplaza en fragmentos por otros instrumentos siguiendo la misma tendencia. Un ejemplo de esto en la música occidental es la ópera italiana con figuras como Peri, Caccini

La variedad de instrumentos empleados en la rumba criolla es amplia y esto varía según el compositor y la clase de rumba criolla. De acuerdo con el estudio de Manuel

26 Ibid

27 Ibid

25 Ibid

Bernal Martínez, la instrumentación generalmente comprende piano, contrabajo, batería y banjo para formar el plano armónico. Se emplean instrumentos como la trompeta, el clarinete, el trombón y el saxofón en el ámbito musical. Entre los destacados de la rumba criolla se encuentran Emilio Sierra y Garavito Wheeler. Según los datos hallados en el trabajo de Manuel Bernal Martínez, entre sus orquestas se hallan La orquesta de Sierra conservó una instrumentación más o menos constante: contrabajo, piano, una o dos trompetas, una o dos flautas, una o dos violines, cantantes (femenino, masculino o dueto), y una sección de percusión de difícil identificación auditiva, donde se pueden identificar maracas (¿esterilla?), una especie de bloque de madera (Wood block, o unas claves), y uno o dos tambores (o dos alturas diferentes, que a veces se incluyeron clarinete(s) y saxofón(es)).

En lugar de las flautas, la Orquesta Garavito privilegió los clarinetes y saxofones (Martínez, 2018) citado por (Rodríguez, 2016)²⁸ los componentes académicos de la rumba criolla. En términos musicales, ya se conoce el revestimiento de la estructura que permite la rumba criolla; no obstante, resulta crucial retroceder a sus raíces, ya que pueden desvelar su significado y función para la época de creación y florecimiento. Su estructura rítmica, su melodía y armónica se situarán en contraste con el período de su evolución (1930-1940). Es importante destacar que la representación musical de las obras de Sierra se lleva a cabo por su grupo que, a comienzos del siglo XX, ya no poseía las particularidades de las bandas militares de la época colonial, sino una banda con matices regionales y populares, ya que estos conjuntos musicales se dispersaron en diversas regiones y fueron reconocidos como grupos musicales populares (Rodríguez, 2016)²⁹

La rumba criolla tiene un pasado musical que se dirige a los sonidos de la música cubana. En relación a esto, se sostiene que ya se percibían influencias directas de la música afrocaribeña producida en Cuba y Estados Unidos en la rumba criolla de los años 40 (Hernández, 2014) citado por (Rodríguez, 2016)³⁰ no obstante, en la música cubana se presentan otros procesos de fusión musical que deben considerarse. El origen étnico hispánico-europeo es el más determinante en la música cubana. Podríamos afirmar que todos los géneros musicales populares de Cuba, desde la canción, el danzón, la rumba, el són, la conga, poseen formas ancestrales, acentos y leves vínculos con la música hispano-europea; no obstante, el acento español es más evidente en estilos como la habanera, la criolla, la guajira y el punto cubano (Betancourt, 1993) citado por (Rodríguez, 2016)³¹

Así, la rumba criolla incorpora influencias españolas y africanas en los sonidos cubanos, que no hubiese sido posible si las relaciones con el Atlántico colombiano no fueran tan activas durante este período. Adicionalmente, las relaciones culturales de Cuba con las Islas Canarias, Santo Domingo, las Antillas menores y Nueva Orleans se intensifican “en la década de 1920 y comienzan a llegar a Cuba grupos de jazz de Estados Unidos contratados para actuar en clubes, casinos y grandes hoteles.” (Betancourt, 1993) citado por (Rodríguez, 2016)³², una modalidad musical que también tiene un impacto en la formación de la banda de Emilio Sierra. Basándonos en lo anterior, podemos decir que el ritmo específico procedente de España era 3/4. Con los procesos musicales internos, se da el siguiente fenómeno “la propensión a binarizar los compases ternarios, que se traducen en un signo criollo” (Betancourt, 1993) citado por (Rodríguez, 2016)³³.

30 Ibid

31 Ibid

32 Ibid

33 Ibid

28 Ibid

29 Ibid

Es importante recordar que la rumba criolla de Emilio Sierra posee esa particularidad, su ritmo se sitúa en 2/4. Esta marcación rítmica “proviene de la contradanza inglesa del siglo XVI, que posteriormente, al llegar a Francia, es adoptada por la aristocracia y se transforma en la contradanza francesa, y se traslada a sus posiciones en el trópico” (Espriella, 1997) citado por (Rodríguez, 2016)³⁴. También se hace referencia al nacimiento del género al afirmar que “la rumba criolla, eco de la rumba cubana, había impregnado la sensibilidad artística”. Se estableció en los bailes de manera similar a otra modalidad denominada bambuco fiestero. Una rivalidad musical que surge de la misma condición rítmica, es decir, el bambuco se encuentra rítmicamente en un compás de 6/8 y la rumba criolla en un compás de 2/4. Por lo tanto, la diferencia radica en la manera en que se agrupan musicalmente.

Respecto a la transición de bambuco a bambuco fiestero y rumba criolla, se entienden rítmicamente el esfuerzo por aliviar los retos de escritura y ejecución, así como la interpretación de la síncope característica de los sones costeños. “La rumba criolla incluía un enmochilado de fandango y porro cachacos”. Es entonces comprensible que el mismo Emilio Sierra describiera la rumba criolla como un fandango, hermano menor y más alegre del bambuco, y tan colombiano o incluso superior a este (Betancourt, 1993 citado por Rodríguez, 2016)³⁵. Entonces, la rumba criolla representa la mezcla de variados tópicos musicales. Por un lado, se expresaba rítmicamente, melómanicamente y armoniosamente con los patrones tradicionales de la música interior del país, pero con la síncope costea que aportaba a la textura en general un aire renovador.

Para ese momento, el compositor consiguió la mejor apuesta que se podría hacer

para la capital del país y en general para la región andina de Colombia. Finalmente se menciona que: En 1938, tuvo lugar un importante acontecimiento musical bailable en la capital de la república y todo lo que la capital adquiría era adquirido por la “aristocracia”. En este año, se inaugura la emisora de radio Santafé, precisamente el primero de abril, y ese día se presenta la canción del fusagasugueño Emilio Sierra llamada “Que Vivan los Novios”, que “prácticamente despertó ese enorme letargo dancístico a los residentes de la fría” (Burgos, 1999) citado por (Rodríguez, 2016)³⁶.

Sin embargo, la interpretación de la cultura en los estudios culturales, comprendiéndola en el contexto de procesos de diferenciación y dominación social, ofrece una visión crucial en este estudio. Comprendiendo que la implementación, aunque arbitraria, de la rumba criolla representa un acto de dominación social, como un acto en el que determinadas relaciones de fuerza generan y desafían determinadas formas de representación social. Por otro lado, los análisis culturales son de naturaleza interdisciplinaria, “de esta manera, las interpretaciones de la cultura no se limitan a lo que es intrínsecamente cultural, sino que incluyen elementos externos como las interacciones sociales, el poder o la economía” (Restrepo, 2012) citado por (Rodríguez, 2016)³⁷. Cuando se indica que la rumba criolla de Emilio Sierra Baquero es un “Bambuco recalentado” (Wade, 2002) citado por (Rodríguez, 2016)³⁸, se hace una descripción sintética de lo que significó para su época de reconocimiento.

Esto significa que tenía las características formales propias de la musicalidad del bambuco; sin embargo, también poseía rasgos debido a la influencia de los sonidos cubanos y costeros que se introdujeron en

34 Ibid

35 Ibid

36 Ibid

37 Ibid

38 Ibid

1920, que señalaron en su ritmo, Además, es una denominación que genera cuestionamientos sobre la evolución de géneros vistos como puros y sobre las nuevas características que la recepción musical estaba persiguiendo. El cambio en la rumba criolla implicaba tácitamente una mezcla entre lo que la élite capitalina escuchaba y la música festiva que se difundía de manera popular. Esta particularidad en el género provoca que las fronteras entre lo culto y lo popular desvanezcan la representación polar entre ambas formas de desarrollo simbólico, por ende, minimicen la oposición política entre los hegemonícos y los subalternos, interpretada como si fueran grupos completamente diferentes y constantemente en conflicto (Canclini, 1990) citado por (Rodríguez, 2016)³⁹.

La relación entre lo religioso y lo popular, que se refleja en la rumba criolla, se hizo patente en la construcción desde la música empírica que Emilio Sierra inicia en Fusagasugá, con los grupos corales religiosos y luego con bandas regionales; y con la música académica que respalda y guía su trayectoria desde 1935 con su ingreso al conservatorio nacional de música. Es evidente que existen dos métodos de aprendizaje musical diferentes, uno es el acercamiento autodidacta y otro es una educación académica oficial. Por lo tanto, “esta contraposición señala de manera evidente, dos formas de generar o valorar las obras culturales, dos métodos de adquisición contrarios (Bourdieu, 1998) citado por (Rodríguez, 2016)⁴⁰”.

La apreciación de la rumba criolla desde el punto de vista legítimo o de la alta cultura, consideraba más la forma que la función, es decir, la composición musical, sus rasgos formales y estilísticos; se escuchaba en eventos de salón y clubes de encuentro. La rumba criolla contenía en sus caracte-

rísticas particulares una influencia de la música costera, pero no cualquiera, de la música cubana, una nación que durante las primeras décadas del siglo XX experimentó intensas influencias de Estados Unidos, de las cuales surgieron como reacción los primeros brotes de nacionalismo y justicia social. Por lo tanto, se trata de una músicaailable, pero que conserva los valores estilísticos. La elegancia y la sobriedad de una nación que forma parte de los bloques que se establecen como potencias económicas y, por ende, un modelo, no solo en el ámbito político, sino en la implementación de estilos y patrones de consumo y estilísticos (Rodríguez, 2016)⁴¹.

Dentro de las clases medias y populares, la aceptación de la rumba criolla de Emilio Sierra también se produjo, aunque de formas diferentes. Era escuchado principalmente en lugares públicos a aceptación de este género dependía de la forma de apreciar a partir de la estética popular, que implica la subordinación de la forma a la función, una valoración de lo práctico, cotidiano y simple, la rumba criolla como música festiva fue funcional entonces para el entretenimiento, el encuentro y la celebración, sin darle mayor relevancia a las características de composición y ejecución. la introducción de un género como la rumba criolla evidenciaba el desvanecimiento de las fronteras que se entrecruzaban, un desvanecimiento entre lo popular y lo culto que además de iniciar un proceso de masificación al interior del consumo musical entre las diferentes clases.

Para el consumo de músicas con sonidos costeños que, claro está, guardaban las formas de moralidad y compostura, convirtiéndose en un producto innovador para el interior del país. El funcionamiento de la “RCA Victor” como productor de los bienes culturales, se genera mediante la administración monopólica, que estructura

39 Ibid

40 Ibid

41 Ibid

las relaciones entre los mercados culturales, en ese sentido, los productores de los medios masivos, al expandir sus programas a nuevos países, donde imperan otros gustos y sistemas cognoscitivos, deben reconvertir sus códigos para comunicarse con receptores distintos en Colombia pasando de música clásica, a la grabación de sonidos latinos y caribeños.

Por ello, el éxito en la formación de un campo de consumo nuevo al interior del país con la producción de la rumba criolla, logra ingresar a diferentes públicos, teniendo en cuenta la condición masiva que fomentó la naciente industria de la música, y además a la ampliación del mercado cultural que inicia un proceso de formación de espectadores-consumidores, un periodo de transformación en cuanto a la forma de acercarse al arte musical, que lleva a considerar que el discurso estético ha dejado de ser la representación del proceso creador para convertirse en un recurso complementario destinado a garantizar la verosimilitud de la experiencia artística en el momento del consumo.

Los valores culturales

Los valores culturales representan el conjunto de conceptos, convicciones, tradiciones y costumbres que caracterizan a un colectivo social y que se pasan de una generación a otra. Son los preceptos que orientan la conducta humana y las interacciones personales en una comunidad, definiendo lo que se percibe como adecuado, apropiado y digno de dedicación.

Resultados

Los resultados revelaron que la implementación de la rumba criolla como estrategia pedagógica mejoró significativamente la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, promoviendo una mayor integración social y cultural. Los estudiantes mostraron un mayor interés por la música

tradicional y una mejora en sus habilidades cognitivas y emocionales. A través de actividades musicales, los estudiantes no solo aprendieron sobre su cultura musical autóctona, sino que también desarrollaron competencias de trabajo en equipo y expresión emocional. Sin embargo, se destacó la necesidad urgente de formación pedagógica para los docentes en el área musical, ya que muchos carecen de herramientas adecuadas para enseñar música de manera efectiva.

Dando respuesta al primer objetivo específico se caracterizó a la población donde cinco estudiantes fueron parte de la investigación donde a su vez se evidenciaron los conocimientos previos con base a los valores culturales los resultados arrojados en el pre test fueron los siguientes

Objetivo identificar los conocimientos previos que tienen los estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Sote Panelas, ubicada en el Municipio de Motavita (Boyacá) con base a los valores

Pregunta 1 ¿Para ti que son los valores?

- a) Son principios, virtudes o cualidades que guían la forma en que las personas actúan y se comportan
- b) Los valores solo se refieren a acciones
- c) Los valores están relacionados con las preferencias personales
- d) Son reglas influenciadas por la familia

La respuesta de los cinco estudiantes fue la primera principios y virtudes o cualidades que guían la forma en que las personas actúan y se comportan

Los valores son principios que guían nuestra conducta, decisiones e identidad individual y colectiva, siendo fundamentales para la convivencia armónica y el desarrollo de la sociedad. Su importancia radica en que nos ayudan a distinguir entre lo bueno y lo malo, fomentan la empatía y el respeto, y proporcionan un rumbo claro en la vida, permitiendo a las personas tomar mejores decisiones y alcanzar objetivos personales y comunitarios.

Hirsch y Pérez (2019)⁴² proponen que los sistemas de valores cumplen las siguientes funciones: a) Estructuran una percepción del mundo, así como el propósito y los planes de vida; b) Son normativos; c) Facilitan la resolución de conflictos y la toma de decisiones; d) Despiertan motivación; e) Participan en la construcción de la identidad, la integración y la adaptación social, ya sea a nivel individual, grupal o comunitario; f) Tienen relación con el autoestima, posibilitan el convivir y la cohesión social, suponen un compromiso conductual e incluyen nociones de aprobación o desaprobación.

Pregunta 2 ¿Qué tipo de valores has trabajado en el currículo escolar?

- a) Respeto
- b) Compañerismo
- c) Sororidad
- d) Empatía

Cuatro de los estudiantes manifestaron que compañerismo mientras que uno de ellos dio a conocer que es el respeto

Los valores esenciales que deben estar presentes en el currículo escolar abarcan la ética y la moral, incluyendo aspectos como la responsabilidad, la honestidad y el respeto. También se consideran valores cívicos, como la solidaridad, la tolerancia, la igualdad y la libertad, así como valores sociales que promueven la colaboración y la empatía. Además, es crucial fomentar el respeto por la naturaleza y resaltar la importancia del trabajo en equipo y la perseverancia.

La educación tiene que enfocarse en contribuir al desarrollo integral del alumnado, incluyendo los valores. Por lo tanto, se puede llegar a la conclusión de que la educación es uno de los elementos para educar

al individuo en términos de valores Balles-ter, (2009)⁴³

Pregunta 3 Teniendo en cuenta que los valores culturales son principios, creencias y normas compartidas por un grupo social que guían el comportamiento y las actitudes de sus miembros ¿Cuáles son los valores más importantes en la cultura y cómo se manifiestan en la vida diaria? Argumenta tu respuesta

- Estudiante 1 la amistad, el respeto por mi familia, la comunidad, solidaridad, ayudar a los demás y los valores son importantes porque así podemos estar felices y en sana convivencia
- Estudiante 2 Los valores de la región son respeto por mi familia y comunidad ser solidario, ayudar a los demás dar amistad, los valores son importantes porque puedo vivir en paz y con familia
- Estudiante 3 Los valores de mi región son respeto por mi familia y comunidad, ser solidario con los perros y la familia, la amistad con los compañeros, responder con ir al colegio la honestidad con mis compañeros
- Estudiante 4 Los valores de mi región son respeto por mi familia y comunidad, ser solidario, ayudar a los demás y la amistad los valores son importantes porque ayudan a respetar a los demás
- Estudiante 5 Los valores en mi región son respeto por la familia la honestidad cuando se encuentre algo devolverlo, ser responsables y los valores son importantes porque vivo con alegría en paz ayudando a los demás y a mi familia.

Los valores culturales más significativos abarcan el respeto, la honestidad, la justicia y la solidaridad. Se reflejan en

42 Hirsch Adler, Ana & Pérez Castro, Judith, (2019) "Valores profesionales en el contexto universitario. Opiniones de los académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México", Praxis sociológica, (24): 61-78, 2019, ISSN: 1575-0817, e-ISSN- 2174-4734.

43 Ballester Sampedro, Sergio. (2009) "Educación en Valores en el Currículo" https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/SERGIO_BALLESTER_1.pdf

nuestra vida cotidiana a través de interacciones respetuosas, actos de honestidad y colaboración entre las personas. Estos principios son fundamentales para guiar nuestro comportamiento social, desde cómo nos tratamos entre nosotros hasta nuestra participación en la comunidad, afectando la manera en que tomamos decisiones y nos relacionamos con los demás.

El estudio de Sortheix y Schwartz (2017)⁴⁴ analizó cómo el igualitarismo cultural y el índice de desarrollo humano moderan la relación entre los valores y el bienestar subjetivo (la satisfacción con la vida). Se determinó que el igualitarismo cultural (en relación con los valores normativos culturales) y el índice (factores estructurales) generan un entorno propicio para la vida de los individuos. Los hallazgos evidenciaron que el igualitarismo cultural modera todas las relaciones entre la satisfacción vital y los valores individuales. De este modo, se pudo notar que, en las naciones con menor igualdad, los valores de autodirección, hedonismo y estimulación tienen una relación más positiva con la satisfacción vital y los de logro y poder, menos negativa.

Pregunta 4 ¿Reconoce las manifestaciones culturales de la región?

- a) Si
- b) No

Todos los estudiantes dieron a conocer que conoce las manifestaciones culturales de la región en este caso la Cundiboyacense

Las manifestaciones culturales de la región Cundiboyacense son un verdadero festín para los sentidos. Aquí encontramos gastronomía, danzas folclóricas, música tradicional como la carranga, la rumba criolla y una variedad de artesanías que incluyen cerámica, orfebrería y tejidos. Además,

esta región está impregnada de un rico legado de mitos y leyendas que provienen tanto de la cultura muisca como de la herencia española. Todo esto refleja una hermosa fusión entre las raíces indígenas muisca y la influencia española, que se ha transmitido de generación en generación.

Las costumbres, como un modo específico de actuar de grupos y comunidades humanas, van formando el carácter de los pueblos con el paso del tiempo. Su fuerza proviene de la repetición constante, su transmisión de generación en generación y la aceptación generalizada que tienen en las localidades donde se originan.

Estos hábitos, que se transforman en tradiciones y costumbres, son el legado cultural y ancestral que da identidad patrimonial a las áreas geográficas y se manifiesta en su forma de vida diaria. Por eso, las festividades, los bailes, los mitos y las leyendas, la comida, las creencias, la medicina, la vestimenta, la música, los trajes y los escritos entre otras numerosas expresiones populares son un reflejo del espíritu regional que conforma una nación como Colombia (Señal Memoria, 2025)⁴⁵

Pregunta 5 ¿Qué tipo de valores culturales crees que podrás adquirir a través de las manifestaciones culturales de la región?

- a) Respeto y tolerancia
- b) Identidad cultural
- c) Solidaridad
- d) Apreciación por el arte y la historia

Todos los estudiantes dieron a conocer que identidad cultural

A través de las manifestaciones culturales de la región Cundiboyacense, se pueden apreciar valores como el respeto por la herencia tanto ancestral como española, la dedicación al trabajo y el sentido de comunidad, así como un profundo amor por el

44 Sortheix, Florencia & Schwartz, Shalom (2017). Values that underlie and undermine well-being: Variability across countries. *European Journal of Personality*, 31(2), 187-201. <https://doi.org/10.1002/per.2096>

45 Señal Memoria, (2025) Costumbres y tradiciones ancestrales cundiboyacenses <https://www.senalmemoria.co/articulos/costumbres-y-tradiciones-ancestrales-cundiboyacenses>

patrimonio artístico que se expresa a través de la artesanía, la música y las festividades. Estos valores se reflejan en la gastronomía, la arquitectura, las tradiciones orales y los oficios tradicionales que se han transmitido de generación en generación.

Hecho que revela la ausencia de estrategias curriculares para afianzar la identidad boyacense, ya que, en numerosas instituciones del departamento de Boyacá, las tradiciones, el folclor y la cultura solo se ven en pequeños actos protocolarios o en izadas de bandera. Esto transforma este conocimiento en una actividad puntual, lo cual indica que estas prácticas dependen de cómo cada institución organice a sus directivas.

De acuerdo al segundo objetivo se diseñó una estrategia a través de la composición musical con el fin de fortalecer los valores culturales

Estrategia Metodológica

Enfoque Metodológico

El proyecto se desarrolló desde un enfoque cualitativo, pedagógico y vivencial, sustentado en la educación artística como mediadora del desarrollo cultural y axiológico. Se priorizó la participación activa de los estudiantes, el aprendizaje significativo y la conexión entre las manifestaciones artísticas locales y los valores culturales.

Método de Enseñanza

Se aplicó el método de aprendizaje experiencial, articulado con estrategias de enseñanza por proyectos y aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes fueron protagonistas de su propio proceso de construcción cultural.

El desarrollo se realizó en tres fases:

- Diagnóstico: aplicación del pretest para identificar los niveles iniciales de conocimiento y valoración cultural.
- Intervención pedagógica: ejecución de talleres teórico-prácticos sobre la Rum-

ba Criolla, sus elementos musicales, dancísticos y simbólicos.

- Evaluación y reflexión: aplicación del pos test para valorar avances en conocimientos y actitudes, acompañado de socializaciones grupales.

Estrategias Didácticas

- Talleres vivenciales de música y danza: donde los estudiantes aprendieron ritmos, movimientos y letras propias de la Rumba Criolla.
- Análisis y reflexión cultural: a través de debates, conversatorios y relatos orales sobre las costumbres y tradiciones familiares.
- Creación colectiva: elaboración de letras, y canciones pequeñas que integraron los valores culturales (respeto, identidad, cooperación, pertenencia).
- Trabajo colaborativo: formación de grupos de trabajo para fortalecer la cooperación, la empatía y el sentido de comunidad.
- Uso de recursos audiovisuales: para mostrar ejemplos de Rumba Criolla tradicional y compararla con prácticas contemporáneas.

Recursos y Medios

- Instrumentos de percusión (tambora, maracas, guacharaca).
- Reproductores de audio y material audiovisual.
- Fichas de trabajo impresas (talleres 1 y 2).
- Espacios de aula y zonas abiertas para la práctica corporal.

Evaluación

La evaluación se diseñó con un carácter diagnóstico, formativo y sumativo:

- Diagnóstica: mediante el pretest, para conocer los saberes previos sobre la cultura local.
- Formativa: durante la ejecución de los talleres, observando participación, interés, compromiso y aplicación de valores.

- Sumativa: con el pos test, para comparar los avances conceptuales y actitudinales.
- Instrumentos: rúbricas, listas de cotejo, observación directa y autoevaluaciones. Resultados Esperados
- Fortalecimiento de la identidad cultural local.
- Desarrollo de valores como respeto, solidaridad y sentido de pertenencia.
- Reconocimiento de la Rumba Criolla como símbolo de expresión y patrimonio.
- Mejora en la convivencia escolar y cohesión grupal.

En cuanto al tercer objetivo se evaluó la estrategia a través de la composición musical en rumba criolla cimentadas en las vivencias de los estudiantes

Objetivo: Identificar los conocimientos posteriori que obtuvieron los estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Sote Panellas, ubicada en el municipio de Motavita (Boyacá) permitiéndoles valorar la riqueza musical y cultural de la región Cundiboyacense

Pregunta 1 ¿Qué es la identidad cultural?

- a) Sentido de pertenencia y conexión con la propia cultura y la de otros
- b) Es solo sentirse parte de un lugar físico
- c) Es lo mismo que el sentido de propiedad
- d) El sentido de pertenencia puede desarrollarse en grupos pequeños y grandes

Los estudiantes su respuesta en totalidad fue la a) sentido de pertenencia y conexión con la propia cultura y otros

La identidad cultural, en su sentido de pertenencia, es la sensación de pertenecer a un grupo social a partir de unas tradiciones, unos valores, unos símbolos o unas creencias compartidas. Esta sensación de pertenencia se forma a través de la herencia compartida y de la experiencia, para forta-

lecer el autoconcepto y la imagen que tiene el individuo de sí mismo en el mundo artístico, y para reforzar la imagen propia, la forma particular de definirse a sí mismo/a

Las señas de identidad, tanto individuales como colectivas, comprenden el grupo de rasgos que determinan a las personas o grupos y que crean la imagen que poseen y desean transmitir en sus relaciones con los demás. Por ende, la identidad es una construcción complicada que puede manifestarse en diversos contextos y que involucra numerosos elementos y factores. Se podría afirmar que nuestra identidad no es singular y que podemos contar con numerosos signos que la identifican (de índole territorial, musical, medioambiental, tecnológica, deportiva, lingüística, etc.). Y esta variedad de signos de identidad puede ser un componente que permita la interacción, el entendimiento mutuo, la identificación, el conocimiento del otro, la colaboración en el diálogo intercultural y el mejoramiento de la convivencia (Palos, 2018)⁴⁶

Pregunta 2 ¿Cuáles son los valores más importantes y crees que se pueden aprender y transmitir a través de la rumba criolla? Justifica tu respuesta

- Estudiante 1 Los valores son importantes que se transmiten en la rumba criolla son: el respeto, no discriminación, compromiso, felicidad, amistad porque todo es muy chévere no hacernos burla y todo debe ser en grupo y hacer caso
- Estudiante 2 los valores más importantes que se transmiten con la rumba criolla son la amistad, porque bailamos con todos nuestros compañeros, el compañerismo porque nos entendimos entre compañeros, la unión porque si nos equivocamos los demás nos comprenden el amor por la danza, el com-

46 Palos, José. (2018) Identidad y sentimientos de pertenencia <https://eldiariodelaeducacion.com/convivenciayeducacionenvalores/2018/03/06/identidad-sentimientos-pertenencia/>

promiso porque todos nos salga bien la alegría porque nos hace feliz

- Estudiante 3 los valores más importantes que transmite la rumba criolla son amistad, compañerismo, compromiso, respeto y felicidad porque todos seguimos los pasos y nos fue muy bien
- Estudiante 4 valores respeto, compañerismo, amistad es importante apoyarnos entre todos

Los estudiantes afirman que los valores más importantes que aprendieron a través de la rumba criolla fueron el compañerismo, la amistad respeto entre otros

La rumba criolla puede transmitir y enseñar valores como la tradición cultural, el respeto, la amistad, la diversión y la preservación de las costumbres locales. Por medio de sus ritmos y sus bailes se mejora la cohesión social vinculando así a los estudiantes con el patrimonio y la comunidad.

La escuela es un lugar donde se construyen los fundamentos de la sociedad y donde los alumnos adquieren habilidades para administrar su tiempo. Por lo tanto, la vivencia musical se vuelve una necesidad esencial en el periodo de educación para conseguir una intervención activa dentro de un proceso en el que el docente es el intermediario del saber y donde se debe resaltar la relevancia de un adecuado proceso formativo Acevedo, (2020)⁴⁷

Pregunta 3 ¿Qué valores fortaleciste trabajando el género musical rumba criolla?

- Respeto
- Compañerismo
- Sororidad
- Todas las anteriores

Los estudiantes en su mayoría respondieron que todas las anteriores es decir el respeto, compañerismo, sororidad

El trabajo de la rumba criolla potencia valores como son la identidad cultural y la identidad territorial, el sentido de pertenencia, la transmisión cultural del folclor de tradiciones, la comunidad, la fraternidad ya que la rumba criolla surge de la fusión y de la articulación de la música, el ritmo y el baile, y el respeto por las raíces mestizas y africanas presentes en la música y en la danza.

La Rumba Criolla, un ritmo rural que se considera una fuente de sentido de vida propia del ámbito campesino y que, al ser identificada como tal, contribuye a mantener sus valores y a crear realidades Acevedo, (2020)⁴⁸

Pregunta 4 ¿Qué tipo de valores culturales crees que lograste adquirir o fortalecer a través del aprendizaje de la rumba criolla?

- Sentido de pertenencia
- Identidad cultural
- Respeto por las tradiciones
- Todas las anteriores

Todos los estudiantes respondieron que todas las anteriores

La práctica de la rumba criolla potencia, entre otros, ciertos valores como el sentido de la identidad cultural y el sentido de pertenencia, ya que a través de esa práctica el estudiante de rumba criolla se conecta con una tradición de Colombia. La rumba criolla también hace posible apreciar la diversidad cultural; el respeto por el patrimonio musical; el aporte al desarrollo de habilidades sociales, por ejemplo, la capacidad de trabajar con otras personas y la empatía, en un contexto de celebración

el saber fundamental para interpretar el ritmo de la música Rumba Criolla y reconocieron la alternativa de valor que puede tener, de la misma manera que reconocer la importancia de la preservación de dicho género, como patrimonio cultural colombiano Acevedo, (2020)⁴⁹

47 Acevedo, Manuel José (2020) La rumba criolla: del conocimiento a la interpretación con estudiantes de básica secundaria y media del Colegio Carlos Julio García <https://apolo.unab.edu.co/es/activities/la-rumba-criolla-del-conocimiento-a-la-interpretaci%C3%B3n-con-estudia/>

48 Ibid

49 Ibid

Pregunta 5 ¿Crees que la rumba criolla es una de las manifestaciones culturales más importantes de la región Cundiboyacense? Argumenta tu respuesta

- Estudiante 1 Si porque a través de ella conocemos sus costumbres, su música, su forma de pensar y de actuar y porque nos conocemos bien
- Estudiante 2 Si porque a través de ella conocimos sus costumbres sus danzas, su música, su baile
- Estudiante 3 Si porque a través de ella conocemos las costumbres su danza, su música su forma de pensar
- Estudiante 4 Si, porque a través de ella conocimos las costumbres de esta música
- Estudiante 5 Porque a través de ella conocimos la danza típica

La rumba criolla es una manifestación cultural muy importante de la región Cundiboyacense, reconocida como aire folclórico oficial de esta región

Por medio de la rumba criolla se mejoraron las competencias de trabajo en equipo, puntualidad, liderazgo, colaboración, reconocimiento de la diversidad y otras más.

Conclusiones

La intervención educativa propuesta demostró que la música, especialmente la rumba criolla, puede ser un recurso valioso para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en contextos rurales. Integrar la música en el currículo escolar, como estrategia pedagógica, no solo contribuye al desarrollo cognitivo, sino también a la formación de una identidad cultural fuerte en los estudiantes. Es fundamental capacitar a los docentes en el ámbito musical para garantizar el éxito de este tipo de intervenciones, que pueden transformar la enseñanza en espacios rurales, fomentando una educación inclusiva y culturalmente relevante.

La rumba criolla fue muy importante como elemento para la defensa de los va-

lores culturales de los estudiantes de Sote Panelas porque a través de este se trabaja la identidad cultural y la historia; se establece la integración social y se transmiten a las nuevas generaciones valores éticos y estéticos. Igualmente, la música criolla en general, activa las emociones, se desarrolla la integración social y la herencia cultural que caracteriza a las comunidades.

Por medio de la rumba criolla tiene significado para reforzar los valores éticos porque es un medio para transmitir la identidad cultural a partir de una práctica que refuerza la sociabilidad, la empatía y el respeto. Al ser un género que, además, es reflejo de la realidad social a partir de sus letras y su práctica comunitaria, llevando a los estudiantes a reflexionar sobre los valores y actitudes. La rumba criolla también generó una conexión emocional y un sentimiento de pertenencia reforzando la forma de valerse del otro y de sí mismo.

Referencias

- Acevedo, Manuel José, (2020) La rumba criolla: del conocimiento a la interpretación con estudiantes de básica secundaria y media del Colegio Carlos Julio García <https://apolo.unab.edu.co/es/activities/la-rumba-criolla-del-conocimiento-a-la-interpretaci%C3%B3n-con-estudia/>
- Ballester Sampedro, Sergio, (2009) “Educación en Valores en el Currículo” https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicif/revista/pdf/Numero_16/SERGIO_BALLESTER_1.pdf
- Bauman, Zygmunt, (2003). “Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica” <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/Modernidad-L%C3%ADquida-Bauman.pdf> redmovimientos.mx
- Bernal Martínez, Manuel. (2018). “La rumba criolla en Bogotá, 1936-1948” Tesis

- de maestría en musicología <https://repositorio.unal.edu.co/items/17080c26-4520-447e-98a3-52055e1a37ac>
- Calzadilla, Héctor, (2010). “La formación de valores en la educación contemporánea”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2999Calzadilla.pdf>.
- Delors, Jacques. (1996). “La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI”. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spaUNESCO Docs+1UNESCO Docs+1
- Díaz Barriga, Frida, (2009). *Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructivista*. Venezuela. Editorial MC Graw Hill.
- Domínguez, Eduardo., Saura, Geo., Y Mora, José Pascual, (2006). “Influencia de la música en la formación de la identidad adolescente”. *Revista Electrónica de LEEME*, (18), 1-14. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/1225/1032>.
- Eisner, Elliot W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press. <https://acurriculumjourney.files.wordpress.com/2014/04/eisner-2003-the-arts-and-the-creation-of-mind.pdf>
acurriculumjourney.files.wordpress.com
- Freire, Paulo, (1997) “Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa”. Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
redclade.org
- Hirsch Adler, Ana & Pérez Castro, Judith. (2029) “Valores profesionales en el contexto universitario. Opiniones de los académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México”, *Praxis sociológica*, (24): 61-78, 2019, ISSN: 1575-0817, e-ISSN- 2174-4734.
- Morin, Edgar (1999) “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)” <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf>Universidad Veracruzana.
- Narodowski, Mariano, (2006). “Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna”. Aique Grupo Editor. <https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/04/Narodowski-Mariano-didactica-general-eje-1.pdf>
iescapayanch
- Palos, José. (2018) “Identidad y sentimientos de pertenencia” <https://eldiariode-laeducacion.com/convivenciayeducacionenvalores/2018/03/06/identidad-sentimientos-pertenencia/>
- Regelski, Thomas, (2005). “Music and music education: Theory and praxis for ‘making a difference’”. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 7-27. https://www.researchgate.net/publication/229772035_Music_and_Music_Education_Theory_and_praxis_for_'making_a_difference'_ResearchGate
- Rodríguez Garay, Rosa Del Pilar, (2016) *Una Mirada Cultural de la Rumba Criolla de Emilio Sierra Baquero* Universidad de Cundinamarca Facultad de Educación Licenciatura en Ciencias Sociales Fusagasugá <file:///C:/Users/Admin/Downloads/UNA%20MIRADA%20CULTURAL%20A%20LA%20RUMBA%20CRIOLLA%20DE%20EMILIO%20SIERRA%20BAQUERO.pdf>.
- Rueda Pinto, Ricardo Andrés, (2020). “La rumba criolla: del conocimiento a la interpretación como medio para fortalecer el proyecto personal de vida en estudiantes de básica secundaria y media, pertenecientes a la banda

- marcial-musical del Colegio Carlos Julio García”. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Repositorio UNAB Centro de Conocimiento+3Repositorio UNAB+3Repositorio Biocultural+3
- Salazar Gutiérrez, Nudi Paola. (2016). “Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje” Salazar, Nudi (2016). Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje. Civilizar Ciencias Sociales y Humanas 16 (31): 205-218. Universidad Sergio Arboleda Bogotá, Colombia <https://www.redalyc.org/pdf/1002/100250983011.pdf>.
- Señal Memoria, (2025) Costumbres y tradiciones ancestrales cundiboyacenses <https://www.senalmemoria.co/articulos/costumbres-y-tradiciones-ancestrales-cundiboyacenses>
- Sortheix, Florencia & Schwartz, Shalom, (2017). “Values that underlie and undermine well-being: Variability across countries”. *European Journal of Personality*, 31(2), 187-201. <https://doi.org/10.1002/per.2096>
- Tedesco, Juan Carlos, (2000) “Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955). Centro de Documentación e Información del Instituto Nacional de Formación Docente”. https://cedinpe.unsam.edu.ar/sites/default/files/pdfs/educacionysociedad_0.pdf cedinpe.unsam.edu.ar [Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/64050>

DE LOGIAS Y ESCUELAS: LA MASONERÍA EN EL DEBATE DE LA EDUCACIÓN LAICA EN CHILE, (1862-1880)

OF LODGES AND SCHOOLS: FREEMASONRY IN THE DEBATE ON SECULAR EDUCATION IN CHILE, (1862-1880)

Marcos Parada-Ulloa¹

Recepción: 15/11/2024 / Evaluación: 20/11/2024 / Aceptación: 29/11/2025

Resumen

El propósito del estudio es analizar la presencia de la masonería discusión de la educación laica en Chile entre 1862-1880. Nos interesa examinar las iniciativas educativas promovidas por las logias masónicas en Chile y analizar las posiciones defendidas por masones y conservadores en

relación a la educación laica. Utilizando un enfoque interpretativo y estudio de casos, el análisis de las fuentes primarias las instituciones educativas fundadas por la masonería y la relación de las logias con la sociedad civil. Se concluye que las logias fueron parte de redes de transferencias culturales, ayudando a la formación de ciudadanos que contribuyeran con el progreso de la nación.

Palabras claves: Educación; Frente anticlerical; masonería; Historiografía, Chile.

Abstract

The purpose of this study is to analyze the presence of Freemasonry and the discussion of secular education in Chile between 1862-1880. We are interested in examining the educational initiatives promoted by Masonic lodges in Chile and analyzing the positions defended by Freemasons and conservatives in relation to secular education. Using an interpretive approach and case study, the analysis of primary sources is based on the educational institutions founded by Freemasonry and the relationship of lodges with civil society. It is concluded that the lodges were part of cultural transfer networks, helping to form citizens who contributed to the progress of the nation.

Keywords: Education; Anticlerical Front; Freemasonry; Historiography, Chile.

1 marcos.parada@uda.cl. El presente trabajo forma parte del Postdoctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad nacional de Mar del Plata. Este proyecto de investigación, titulado Masones y masonería: escuela de formación de ciudadanos en Chile, (1860-1920), se centra en el análisis de la influencia de la masonería como espacio formativo en el contexto chileno de dicho período. Igualmente, hace parte de los aportes al Diplomado Bolívar en el Táchira, aprobado por el Consejo de Núcleo de la ULA Táchira Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”. En fecha, CN. Virtual. Nro. 081.2024, del 08 de abril de 2024, y que se presentó en homenaje al Bicentenario de la Gran Logia de la República de Venezuela. El bicentenario de la Gran Logia de la República de Venezuela se celebró el 24 de junio de 1824. Las celebraciones incluyeron eventos como una gran reunión en Caracas del 26 al 30 de junio de 2024, la inauguración de una Plaza Bicentaria en el Parque Generalísimo Francisco de Miranda y un acto de cierre en el Fortín San Carlos de La Guaira. Estas actividades reunieron a miembros de la masonería de Venezuela y otros países para celebrar la historia y los logros de la organización. <https://orcid.org/0009-0005-0662-9576>

Introducción

El Chile de la segunda mitad del siglo XIX fue testigo de profundas transformaciones en el ámbito educativo², a través de la escuela, se buscó “la ruptura con todo

lo que simbolizaba el *antiguo régimen colonial*”³, esto era avanzar hacia la modernidad⁴, es decir, legitimar el orden y moralizar las conductas⁵.

Esto puede ser estudiado a partir de la presencia de las logias masónicas⁶ en la

- 2 Amunátegui, Domingo. *La enseñanza del Estado*, Santiago, 1894; Medina, José Toribio. La instrucción pública en Chile. Desde sus orígenes hasta la fundación de la Universidad de Chile. Santiago. 2 tomos, 1905; Labarca, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Universitaria, 1939; Encina, F. *Historia de Chile*. Santiago: Editorial Nacimiento, 1954; Campos, Fernando. Desarrollo educacional de Chile, 1810-1950. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1960; Matus, Hugo. Labor docente e ideas pedagógicas de Domingo Amunátegui Solar. Anales de la Universidad de Chile. Santiago, 121-122, (1961): 189-207; Cavieres, Eduardo. Educación y sociedad en los inicios de la modernización en Chile. Dimensión histórica de Chile, Santiago, v 6-7, (1989-1990): 33-34; González, María Teresa y Mellafe, Rolando. La ley orgánica de instrucción secundaria y superior de 1879, Cuadernos de historia. Santiago. Departamento de Ciencias Históricas. Universidad de Chile, n°11, (1991):63-69; Illanes, María. *Ausente señorita: el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890/1990: (hacia una historia social del siglo XX en Chile)* Santiago: Ed. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 1991; Serrano, Sol. *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago: Editorial Universitaria, 1994; Egaña, María. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2000; Soto, Fredy. *Historia de la educación chilena*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, Santiago: Lo Barnechea, 2000; Aedo-Richmond, Ruth. *La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990*. Santiago: RIL Editores, 2000; Cruz, Nicolás. *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile 1843-1876 (El plan de estudios humanistas)*, Santiago, Dibam, 2002; Egaña, María, Nuñez, Iván & Salinas, Cecilia. *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago. LOM, 2003; Serrano, Sol, Ponce de León; Macarena y Rengifo, Francisca. *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*, Santiago de Chile, Taurus, 2 tomos, 2012.

- 3 Castro, Javier. David Trumbull, entre masonería y protestantismo: la conformación del frente anticlerical en Chile a fines del siglo XIX. *Religião & Sociedade*, 33(1), (2013): 98–121. <https://doi.org/10.1590/S0100-85872013000100006>
- 4 Bravo, Bernardino. Del Estado modernizador al Estado subsidiario. Trayectoria institucional de Chile, 1891- 1995. *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, v. XVII, (1995): 193-247.
- 5 Egaña, María y Monsalve, Mario. Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular. En Gazmuri, Cristian, Sagredo, Rafael (eds). *Historia de la vida privada en Chile*. Madrid: Editorial Taurus, 2005.
- 6 Los estudios pseudohistóricos han generado publicaciones, memorias colectivas e imaginarios mal fundamentados dedicados a la masonería en Latinoamérica, perpetuando distorsiones (Mollès 2015). En el caso de Chile, predominan los ensayos de tipo ritualístico, filosófico y místico-esotérico (Ferrer 2012). El acceso limitado a fuentes documentales en Latinoamérica ha complicado la investigación, siendo la falta de archivos de la masonería y las dificultades para acceder a ellos obstáculos significativos. A pesar del incendio de 1906, que ha complicado la búsqueda de fuentes sobre el desarrollo de la masonería en Chile, la existencia de archivos de las logias ofrece una base para el estudio, aunque insuficiente. Sin embargo, en las últimas décadas se ha logrado avances significativos en los estudios sobre la masonería en Chile. Este interés ha permeado diversos sectores académicos y también ha captado la atención de los propios miembros de la Institución, impulsando investigaciones más exhaustiva y rigurosa. Los estudios cuentan con metodologías elaboradas que permiten a cada generación abordar sus propias preguntas, al mismo tiempo que asumen la responsabilidad de contribuir a la revisión de problemas relacionados con situaciones políticas, ideológicas y religiosas. Ver Oviedo, Benjamín. La masonería en Chile. Bosquejo histórico, la colonia la independencia, la República. Santiago: Imp. y Lit. Universo, 1929; García, René. El origen aparente de la francmasonería en Chile y la Respetable Logia Simbólica, Filantro-

fundación y apoyo de sus miembros en las instituciones educativas en las ciudades de Copiapó, Valparaíso, Santiago, así como en la articulación de un debate que entre secto-

res liberales moderados y conservadores en torno a la educación laica entre 1862-1880.

En este sentido, se busca corroborar los planteamientos de Cristian Gazmuri, Pilar González, Gilberto Loaiza, Bullock, Felipe del Solar, Dévrig Mollès y Antonio Morales⁷. Estos autores sostienen que la masonería fue la primera asociación voluntaria y secular que existió a escala pan-europea, desempeñando un papel crucial en el proceso de modernización sociocultural⁸ y se convirtió en una forma de sociabilidad moderna⁹ impulsada por las élites latinoamericanas ilustradas durante la segunda mitad

pía chilena. Santiago: Imprenta Universitaria, 1949; Pinto, Fernando. La masonería y su influencia en Chile. Santiago: Editorial Orbe, 1966; Böhm, Gunter. Manuel de Lima, Fundador de la masonería chilena. Santiago: Ediciones Universidad de Chile, 1979; Gazmuri, Cristian. *El 48 chileno, igualitarios, reformistas, radicales, masones y bomberos*. Santiago: Editorial Universidad, 1992; Sepúlveda Chavarría, Manuel. *Crónicas de la Masonería Chilena (1750-1944)*. Tomo I. Santiago: Ediciones Gran Logia de Chile, 1994; Soto, Álvaro. De mediodía a medianoche en el Estrecho de Magallanes. Breve semblanza histórica de la masonería en Magallanes. Punta Arenas, 2009; Ferrer, José. Vías de penetración de la masonería en el Caribe". REHMLAC, 1 (1), (2009):2-19; Del Solar, Felipe. La Francmasonería en Chile: de sus orígenes hasta su institucionalización. REHMLAC, 2 (1), (2010):2-15; Parada, Marcos. La escuela primaria: un proyecto civilizatorio libertario y laico 1860-1872. Tiempo y Espacio, n 26, (2011): 95-119. doi:10.22320/rte.vi26.1779; Ferrer, José. Aproximación a la historiografía de la masonería en Latinoamérica, REHMLAC, Vol. 4, N° 1, (2012): 2-121; Del Solar, Felipe. Las logias de ultramar, en torno a los orígenes de la Francmasonería en Chile, 1850- 1862. Santiago: Editorial Occidente, 2012; Romo, Manuel. Aportes de la Masonería peruana a la Masonería Chilena. Archivo masónico. Revista cuatrimestral, (31), (2013): 13-37; Parada, Marcos. Una forma moderna de sociabilidad: Inicio de la Masonería en Chile (1862). Revista CS, (24), (2018): 119-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i24.2404>; Cortes, Ivonne. Masonería y espacio público: El debate en torno a la "escuela atea" en Chile 1872. REHMLAC, Revista De Estudios Históricos De La Masonería Latinoamericana Y Caribeña Plus, 10(1), (2018): 72-88. <https://doi.org/10.15517/rehmlac.v10i1.32839>; Romo, Manuel. Los orígenes de la masonería en Concepción (1853-1863). Santiago: Ediciones de la Gran Logia de Chile, 2019; Sánchez, Raúl. Un siglo de acción masónica: El caso de Talca, Chile (1911-2010). REHMLAC, vol. 13, 1, (2020): 225-247. doi:10.15517/rehmlac.v13i1.42235; Parada Ulloa, Marcos. Institución Docente y Formadora de Ciudadanos. El Proyecto Masónico-Educativo 1860-1920. Concepción: Ediciones Escaparaté, 2020.

- 7 Gazmuri, El 48 chileno, igualitarios..., 13-60; Bullock, Steven, *Revolutionary Brotherhood: Freemasonry and the Transformation of the American Social Order, 1730-1840*. University of North Carolina Press, 1996; González Pilar. *Civilidad y política en los orígenes de la nación Argentina. Las sociabilidades en Buenos Aires, 1829-1862*. Buenos Aires: FCE, 2002; González, Pilar. La sociabilidad y la historia política. Nuevo Mundo Mundos Nuevos, 2008; Loaiza Cano, Gilberto. Hombres de sociedades (masonería y sociabilidad político-intelectual en Colombia e Hispanoamérica durante la segunda mitad del siglo XIX), *Revista Historia y Espacio*, no. 17, (2001): 93-130. doi:10.25100/hye.v0i17.6948; Solar, *Las logias de ultramar...*, 55 y ss; Mollès, Dévrig. La invención de la masonería. Revolución cultural: religión, ciencia y exilios. La Plata: EDULP, 2015; Morales, Antonia. El compromiso de la masonería con la educación a finales del siglo XIX. El caso de la logia América de Ubrique (Cádiz). REHMLAC, vol. 9, no. 1, (2017): 115-126. doi:10.15517/rehmlac.v9i1.28177
- 8 Bravo, *Del Estado modernizador al Estado subsidiario*. 193-247.
- 9 Agulhon, Maurice. La sociabilidad como categoría histórica. En *Formas de Sociabilidad en Chile. 1840- 1940*. Santiago: Fundación Mario Góngora, 1-10, 1990; Agulhon, Maurice. *Historia Vagabunda. Etnología y política en la Francia contemporánea*. México DF: Instituto de Investigación Mora, 1994; Agulhon, Maurice. *El círculo burgués. La sociabilidad en Francia, 1810-1848*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

del siglo XIX en adelante¹⁰, estableciendo ideas políticas y sociales cuyos aportes se pueden rastrear en la sociedad civil¹¹, a partir del análisis de casos específicos y de los discursos que se generaron en torno a la educación, se busca entender cómo la masonería contribuyó a la formación de una ciudadanía y al proceso de modernización educativa en Chile¹².

En este sentido nuestra hipótesis se enmarca en que la masonería promovió activamente la educación laica como una herramienta para la construcción de una ciudadanía republicana, en un contexto marcado por la resistencia conservadora y la influencia de la Iglesia católica en el sistema educativo. Al crear y apoyar instituciones educativas laicas, la masonería desafió el modelo educativo dominante, defendiendo una educación libre de doctrinas religiosas, lo cual contribuyó a la transformaciones sociales e ideológicas del país hacia la modernidad. Por lo tanto, el objetivo es analizar las iniciativas educativas impulsadas por las logias masónicas en Chile y cómo estas contribuyeron a la expansión de la educación laica en el país. Esto permitiría abordar el papel de las logias masónicas como un agente de cambio social en el ámbito educativo y comprender su enfrentamiento ideológico con los sectores conservadores.

El análisis de la educación laica en Chile entre 1862 y 1880 se enmarca en la perspectiva sobre la modernización educativa y la laicidad. Esto sostiene que la educación

laica es una herramienta fundamental para la creación de un Estado moderno y democrático, donde la escuela se convierte en un espacio de formación ciudadana, libre de influencias religiosas¹³. En este contexto, la masonería actuó como una red de transferencias culturales¹⁴, promoviendo ideas ilustradas y liberales que buscaban reformar la sociedad a través de la educación. Este fenómeno se observó en varios países de América Latina-Colombia, Argentina, Chile-, donde las logias masónicas jugaron un rol en la difusión de valores laicos.

Para la clasificación de fuentes primarias, se optó por un enfoque histórico-interpretativo. Estas fuentes se dividen en documentos periodísticos, parlamentarios y circulares oficiales de la masonería, cada uno contribuyendo al contexto de estudio en su representación de opiniones, discursos y normativas de la época: prensa local, *El Copiapino*, 24 de noviembre (1868) y *Amigo del País* (1875), que reflejan la percepción y cobertura regional de los deberes sobre educación laica y masonería en Copiapó y sus alrededores; Publicaciones y recopilación de artículos *La Religión y la Masonería* de Mariano Casanova (1873) y revista masónica (1978). Cada uno de estos documentos permitió comprender las dinámicas sociales, políticas y culturales en torno a la educación laica y religiosa, y la presencia de la masonería en Chile.

La investigación se apoyó en el estudio de casos de instituciones educativas fundadas por la masonería y en la revisión de debates parlamentarios, prensa y circulares

10 Guerra, Francois Xavier. *Modernidad e independencia. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, México: Fondo de Cultura Económica, 1993; González. *La sociabilidad y la historia política...*, 8 y ss.

11 López, Felipe. *Apuntes para el estudio de los espacios de sociabilidad en Concepción en la primera mitad del siglo XX. Derecho y Humanidades*. N° 20, (2012): 313-340

12 Parada. *La escuela primaria...*, 100; Parada. *Una forma moderna de sociabilidad...*, 119 y ss; Parada. *Institución Docente...*, 60 y ss.

13 Hobsbawm, Eric. *La era del capital* (1848-1875), Barcelona: Crítica, 1998; Beaurepaire, Pierre-Yves. *Sociabilidad y Francmasonería: Propuestas para una historia de las prácticas sociales y culturales en el Siglo de la Luces*. RE-HMLAC+, vol. 5, no. 1, (2013) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4898302>.

14 Beaurepaire, Pierre-Yves, *Franc-maçonnerie et cosmopolitisme au siècle des Lumières*. 1. París: Éditions Maçonniques de France. 1998

masónicas. Se aplicó un análisis cualitativo para comprender las dinámicas sociales, culturales y políticas que rodearon la presencia de la masonería en la educación. Las categorías de análisis fueron en torno a la educación laica, la promoción de una educación libre de influencia religiosa; ciudadanía, el papel de la masonería como espacio de sociabilidad y laboratorio de ideas y debate Estado-familia, la confrontación entre el control estatal y la autonomía familiar en la educación. Esto permitió establecer los siguientes tópicos (a) Masonería: red de transferencias culturales; (b) El papel de la masonería en la fundación y apoyo de instituciones educativas (1862-1880).

1. Masonería: Red de transferencias culturales

La modernidad en Latinoamérica puede entenderse como la *invención* del sujeto, es decir, un sujeto que transita de súbdito a uno con carácter normativo, influenciado por instituciones y valores-culturales¹⁵. La masonería, como red de transferencias culturales, desempeñó un papel destacado en la difusión y promoción educativa. Según Antonio Morales, las redes masónicas sirvieron como un laboratorio para la escuela laica, popular y mixta, jugando un papel crucial en la formación cívica de sus miembros¹⁶, siendo un punto de encuentro para ciudadanos de diferentes nacionalidades¹⁷.

Dévrig Mollès analiza que la masonería es un laboratorio social del cambio cultural y político, y tiene una particularidad significativa: fue el prototipo fundador de una sociedad civil y de una opinión pública internacional¹⁸.

Los enfoques claves para alcanzar estos objetivos se centraron en la racionalización del espacio público y promoción de la educación. El primer lugar, se consideraron los espacios de sociabilidad y de entretenimiento, así como la fundación de instituciones educativas que facilitaron interacción entre los individuos. En segundo lugar, se destacó la educación como un agente liberador del atraso, con la creencia de que a través de la educación erradicaría la *barbarie* y se formaría un nuevo tipo de ciudadano comprometido con la República.

En la práctica, la implementación de proyectos educativos estuvo influenciada por las ideas de la Ilustración y, en particular, por la mirada hacia Europa en relación con los modelos educativos de la época¹⁹.

En diversos países de la región, como Chile, Colombia²⁰ y Argentina, las logias masónicas fueron agentes en el establecimiento de sistemas educativos seculares, en los que el acceso a la educación representaba un mecanismo de progreso y de emancipación frente a las influencia religiosas

15 Xavier-Guerra. *Modernidad e independencia...*, 89; 1992; Parada. *La escuela primaria...*, 100.

16 Morales. *El compromiso de la masonería...*, 120; Beaurepaire, Pierre-Yves. Sociabilidad y Francmasonería: Propuestas para una historia de las prácticas sociales y culturales en el Siglo de la Luz. REHMLAC+, vol. 5, no. 1, (2013) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4898302>.

17 Martín, Luis. Las logias masónicas. Una sociedad pluriformal. Hispania, vol. 63, n.º 214, (2003): 523-49. doi:10.3989/hispania.2003.v63.i214.223. Chartier, R. Espacio público,

crítica y desacralización en el siglo XVIII. Madrid: Editorial Gedisa, 2003.

18 Mollès, D. *La invención de la masonería*.

19 Bastián, Jean-Pierre. *Protestantismos y modernidad latinoamericana: historia de unas minorías religiosas activas en América Latina*. México: Fondo de cultura económica, 1994; Pozuelo, Yván. Martínez Esquivel, Ricardo. Educación escolar y masonería: krausismo y laicidad entre España y Costa Rica a finales del siglo XIX. REHMLAC, v. 9, n. 1, (2017): 127-145 doi:10.15517/rehmlac.v9i1.28631.

20 Torrejano Vargas, Rodrigo. Historia de la educación en Colombia: Un siglo de reformas (1762-1870). Bogotá: Editorial TEMIS S.A., 2012

y las estructuras conservadoras²¹. A través del análisis de las experiencias educativas en estos países, este estudio explora cómo la masonería contribuyó a la configuración de una educación moderna, abogando por una pedagogía orientada a la formación de ciudadanos²² conscientes y comprometidos con el ideal republicano.

Para comprender el impacto de la masonería en la educación Chile durante el período de 1862 y 1880, es útil situar este fenómeno en un contexto latinoamericano más amplio. Países como Costa Rica, Colombia y Argentina también experimentaron la influencia de las logias masónicas en la configuración de sus sistemas educativos y en la promoción de ideales laicos y republicanos. Esta comparación permite destacar similitudes y diferencias en cómo la masonería contribuyó a la modernización educativa en diferentes contextos sociopolíticos de la región. Por ejemplo, en Costa Rica se observa la influencia del krausismo en la instrucción, donde se abogaba por la educación como un medio de progreso para desarrollar de las libertades de las clases sociales sometidas a un control económico y político por parte de un régimen oligárquico²³.

La introducción del tema educativo en la masonería se llevó a cabo a través de

las iniciativas hombres interesados en los asuntos educativos, quienes trasladaron sus proyectos al interior de la logia, adoptándolos como propios moralmente y como instrumentos de defensa y ataque contra la dominación clerical en la enseñanza. Tanto en España como en Latinoamérica, los masones se integraron en una red social que buscaba transformar el estado de la instrucción pública. Pozuelo y Martínez observan que, tanto en el siglo XIX como en el XX, la educación ha sido el medio fundamental de la masonería para transmitir sus ideas y valores entre sus miembros. Además, las logias funcionaron como escuela de formación de ciudadanos²⁴, proporcionando un vínculo indispensable entre la sociedad civil y la ilustración²⁵.

En Colombia, las reformas educativas laicas enfrentaron una resistencia activa por parte de la Iglesia católica y de los sectores conservadores. La Iglesia veía la educación laica como una amenaza directa a su poder y, por ende, se opuso fervientemente a cualquier iniciativa que buscara separar la educación de la religión²⁶. La oposición conservadora en Colombia se manifestó en numerosos frentes, incluyendo la creación de escuelas privadas que aseguraran la enseñanza religiosa y el control del currículo en instituciones públicas. La presencia de la influencia de la masonería en la educación se vio limitada en su capacidad de promover una educación laica debido a las continuas presiones de la Iglesia, que mediante el uso de la opinión pública y la alianza con líderes conservadores, lograba frenar o debitar los esfuerzos de secularización. Así, aunque los masones Colombia lograron algunos avances en la implementación de la educación pública, su impacto fue consi-

21 Mora García, José Pascual. La masonería en Miranda, Mutis y Zea (para una historiografía de la francmasonería latinoamericana) *Rhec*. Vol. 19. No. 19, enero-diciembre (2016):107-140; Mora García, José Pascual. Masonería, libre pensamiento y desarrollo de la ciencia (en el tiempo histórico de los procesos de independencia en la Nueva Granada y Venezuela). *Pueblo Cont*. Vol. 28[1] enero - junio (2017): 167-191.

22 Álvarez, Pedro. La masonería, escuela de formación del ciudadano: la educación interna de los masones españoles en el último tercio de siglo XIX. Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 2012

23 Pozuelo y Martínez. *Educación escolar y masonería...*, 130-135.

24 Álvarez. La masonería, escuela de formación del ciudadano. 50 y ss.

25 Pozuelo y Martínez. *Educación escolar y masonería...*, 130-135

26 Loaiza. *Hombres de sociedades...*, 101

derablemente menor en comparación con el caso argentino.

En Argentina, la masonería tuvo un papel significativo en el desarrollo de la educación laica, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XIX. El proceso de modernización educativa en Argentina estuvo profundamente influenciado por las ideas liberales y republicanas que las logias masónicas promovieron activamente. Uno de los hitos más importantes de la historia educativa argentina fue la promulgación de la Ley 1420 en 1884, que estableció la educación primaria obligatoria, gratuita y laica. Esta ley, impulsada en gran medida por figuras vinculadas a la masonería como Domingo Faustino Sarmiento, sentó las bases para un sistema educativo nacional que priorizaba la formación cívica y el acceso igualitario a la educación, despojándola de influencias religiosas²⁷. La ley fue un hito en el sistema educativo nacional, pues aseguraba el acceso igualitario a la educación, impidiendo de las influencias religiosas.

Las logias masónicas veían la educación como un motor de cambio social que debía estar exento de doctrinas religiosas. La separación entre la educación y la Iglesia fue una prioridad para los masones, quienes promovían una pedagogía basada en el racionalismo y civismo.

En Chile, las logias masónicas también participaron activamente en la promoción de la educación laica, particularmente en ciudades mineras como Copiapó, donde la modernización económica y la llegada de extranjeros favorecían el surgimiento de iniciativas educativas seculares. Un ejemplo fue la fundación de la Escuela Bruno Zavalá en 1869 por la logia Orden y Libertad N°3, cuyo objetivo era ofrecer educación gratuita y laica a los hijos de los traba-

jadores mineros, en un contexto en el que la enseñanza religiosa dominaba el sistema educativo²⁸. A pesar de estos esfuerzos, la Iglesia católica y los sectores conservadores se opusieron con firmeza a estas iniciativas.

La resistencia de la Iglesia católica fue significativa, al igual que en Colombia. El control eclesiástico sobre la educación fue defendido como un derecho legítimo, y la Iglesia católica consideraba que la educación debía formar parte integral de su misión evangelizadora y de formación moral. Para la Iglesia, la educación laica representaba una amenaza a los valores católicos, por lo que, al igual que en Colombia se promovieron alternativas educativas bajo el control eclesiástico, incluyendo la creación de escuelas católicas y la instrucción religiosa en las instituciones públicas. Sin embargo a pesar de estos obstáculos, los esfuerzos masónicos por lograr avances en la promoción de la educación como un derecho universal, reflejando la capacidad de adaptación y resiliencia de estas instituciones en contextos políticos y sociales variados.

2. El papel de la masonería en la fundación y apoyo de instituciones educativas (1862-1880)

El papel de la masonería en la promoción de la educación laica en Chile durante el siglo XIX, constituye un aspecto esencial en el estudio de las tensiones socioculturales entre el liberalismo y el conservadurismo religioso de la época²⁹. Las logias masónicas, como la Orden y Libertad N°3 fundada en 1862 en Copiapó, y Justicia y

27 Di Stefano, Roberto y Zanca, José. (comps.). *Fronteras disputadas: religión, secularización y anticlericalismo en la Argentina (siglos XIX y XX)*. Buenos Aires: Imago Mundi, 2016.

28 Godoy, Milton. ¡Cuándo el siglo se sacará la máscara!: Fiesta, carnaval y disciplinamiento cultural en el norte chico. Copiapó, 1840-1900". *Historia*, 40, 1, (2007): 5-34.

29 Godoy Milton. *Mutualismo y educación: las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880*. Última Década 2, 1994

Libertad N°5 en Santiago establecieron escuelas que buscaban ofrecer educación gratuita, secular y orientada a la formación de ciudadanos³⁰ comprometidos con el desarrollo de la nación³¹. En este contexto, las logias no solo actuaban como espacios de sociabilidad³², sino también como redes de transferencia cultural³³ que desafiaban la hegemonía educativa de la Iglesia católica. Sin embargo, la influencia de la masonería y su impulso por una educación racionalista y humanista se encontraron con una oposición frontal por parte de sectores conservadores y de la jerarquía eclesiástica, quien consideraba a la educación laica como una amenaza a su poder moral y su presencia en la sociedad.

La fundación de la Sociedad de Instrucción Primaria en 1868 y la subsecuente creación de la Escuela Bruno Zavala en Copiapó en 1869³⁴ representa uno de los primeros esfuerzos de la masonería chilena con la instrucción popular, independiente de la Iglesia católica³⁵. Esta escuela fue creada con la intención de ofrecer una

educación gratuita y laica a los hijos de los trabajadores de Copiapó, en un contexto donde la enseñanza religiosa dominaba el sistema educativo.

Este compromiso con la educación laica refleja una lucha más amplia por el control del conocimiento y la formación de las futuras generaciones, en un período donde el debate sobre la secularización de la sociedad chilena estaba en pleno auge. La educación, en este sentido, no solo era vista como un medio para el progreso individual, sino también como una herramienta crucial para la construcción de un nuevo orden social y político, donde la razón y la ciencia debían prevalecer sobre la fe y la tradición religiosas.

El enfrentamiento entre masones y conservadores en torno al control de la educación es un reflejo de las tensiones más amplias que existían en la sociedad chilena. Por un lado, los masones promovían una educación basada en los principios del libre pensamiento y la autonomía individual, lo que se traducían en la exclusión de la enseñanza religiosa de las escuelas laicas. La decisión de la Escuela Bruno Zavala de suprimir las clases de religión fue una manifestación concreta de esta visión educativa, que pretendía desvincular la formación académica de la influencia clerical³⁶. Además, en Vallenar los miembros de la masonería fundaron en 1870 una Escuela Nocturna, bajo la tutela de la Sociedad de Artesanos de Vallenar, la preocupación de los artesanos se enfocó en la educación de sus hijos y miembros³⁷.

Por otro lado, los sectores conservadores, alineados con la Iglesia católica, veían la educación una extensión natural de poder moral y espiritual. En Chile, por ejemplo,

30 Álvarez. *La masonería, escuela de formación del ciudadano*, 150 y ss; Cfr. Mora García, José Pascual. Los masones en la construcción simbólica de la nación venezolana (Del Estado protonacional a la conformación del Estado Nación decimonónico)". En Soto Arango, Diana; Justo Cuño Bonito; José Tomás, 2010.

31 Godoy, Milton. ¡Cuándo el siglo se sacará!..., Astudillo, R, Cecilia. & Sánchez H., Diana. Panorama musical de Copiapó, 1848-1884. Revista NEUMA. Año 12 V 2, (2019): 50-83. Accedido enero 23, 2024 <https://neuma.utalca.cl/index.php/neuma/article/view/19> Astudillo, & Sánchez 2019)

32 Morales. El compromiso de la masonería..., 120; Beaupaire. *Sociabilidad y Francmasonería*.

33 Agulhon. *La sociabilidad como categoría histórica*.

34 Ossa, Armando. La Respetable Logia Orden y Libertad N°3 del Valle de Copiapó. Cuadernos simbólicos de la Gran Logia de Chile, 1982

35 El Copiapino, 24 de noviembre de 1868

36 Amigo del País, 1875.

37 Grez Toso, Sergio. La trayectoria histórica del mutualismo en Chile (1853-1990), Mapocho, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, N°35, (1994): 293-315

figuras como el Obispo Juan Guillermo Carter, defendieron la idea de que la educación debía preservar los valores católicos, lo cual generó tensiones y frenó la aceptación de la educación laica obligatoria durante años³⁸. Esto se explica porque la formación religiosa no era solo un componente curricular, sino el pilar sobre el cual debía construirse toda la educación³⁹. Entendía que la educación laica representaba una amenaza directa a su hegemonía cultural y espiritual, y, por tanto, respondieron intentando crear alternativas educativas que mantuvieran la enseñanza religiosa como un elemento central, por ejemplo, proponiendo la creación de colegios católicos y desarrollo de charlas para los sectores populares.

En el caso de Valparaíso, una ciudad caracterizada por su cosmopolitismo y diversidad cultural, lugar donde la masonería fundó la Escuela Blas Cuevas en 1872. Esta institución, que admitía tanto a niños como a niñas, sin distinción de origen socioeconómico, donde las oportunidades de formación estaban generalmente restringidas a las élites y donde la educación pública, aunque accesible, carecía de la calidad y recursos necesarios. Se destacó por su enfoque en la educación científica y humanista, alejándose de la enseñanza religiosa. La escuela se convirtió en un símbolo de la lucha por la laicidad en la educación, enfrentando una fuerte oposición por parte de la Iglesia católica.

El discurso inaugural de Ramón Allende Padín, resaltando la necesidad de separar la enseñanza religiosa del ámbito escolar, es un ejemplo claro del desafío que la masonería planteó al modelo educativo tradicional. La escuela Blas Cuevas no solo

representó un avance en la educación laica, sino que también abrió un espacio para la discusión sobre el papel de la educación en la construcción de una sociedad moderna y pluralista⁴⁰.

La respuesta del Gobernador Eclesiástico de Valparaíso, Mariano Casanova, es ilustrativa de la postura católica frente a las iniciativas educativas masónicas. Casanova no solo acusó a la Escuela Blas Cuevas de promover el ateísmo, sino que también argumentó que una educación sin una base católica era insuficiente para formar individuos completos, subrayando la creencia de que solo la educación católica podría garantizar la salvación eterna⁴¹.

Al igual que Copiapó la utilización de la prensa en Valparaíso, como se observa con el uso de periódicos como *El Mercurio* y *El Independiente* por parte de la Iglesia para denunciar la influencia de la masonería, mientras *La Patria* y *El Ferrocarril* desde Santiago apoyaban a los liberales, demostrando cómo este conflicto se libró en el ámbito de la opinión pública. La Iglesia buscaba movilizar a las familias católicas para que exigieran la inclusión de la enseñanza religiosa en las escuelas laicas, contrarrestando así el argumento de Allende Padín sobre la separación entre educación escolar y religiosa⁴². Este enfrentamiento se daba también en el marco legal, donde los conservadores intentaron utilizar la Constitución de 1833 para desafiar la existencia de la escuela laica, invocando la protección de los derechos de la Iglesia y el predominio de la verdad sobre el error.

En Santiago se fundó la Escuela Franklin en 1862 permite evidenciar el rol

38 Ver Ponce de León (2011). *Gobernar la pobreza: prácticas de caridad y beneficencia en la ciudad de Santiago, 1830-1890*. Santiago: Dibam

39 Ossa. *La Respetable Logia Orden y Libertad* N°3.

40 Oviedo. *La masonería en Chile...*, 60.

41 Casanova, Mariano. *La Religión y la Masonería*, recopilación de los principales artículos publicados en los diarios, a consecuencia de una circular sobre la Escuela Atea del Sr. Gobernador Eclesiástico de Valparaíso. Valparaíso, Imprenta de El Mercurio, 1873.

42 Oviedo. *La masonería en Chile...*, 60.

de la educación popular y la organización de los trabajadores en Chile. Esta escuela se inserta en los inicios del movimiento obrero en Chile. La organización *La Unión de Artesanos*, promotora de la escuela enfatizaba la solidaridad y el apoyo mutuo entre sus miembros. Esto permite comprender el vínculo entre educación y organización obrera, revelando cómo el movimiento laboral buscaba instruir a sus miembros no solo para mejorar sus habilidades laborales, sino también para fomentar su autonomía intelectual y moral⁴³.

En este sentido, la organización gremial es vista como un vehículo de movilidad social y de autodesarrollo para los obreros, un enfoque que queda explícito en la frase: “aquel nuevo taller abierto a la inteligencia y al estudio, encarnaba una idea grandiosa y fecunda”⁴⁴. Este planteamiento inicial evidencia la conexión entre la educación y el fortalecimiento de la identidad de clase de los trabajadores quienes, mediante el acceso a la instrucción, aspiraban a mejorar su situación social y a proyectarse como una fuerza autónoma en el ámbito laboral y social.

La escuela cumplía una más allá de la simple instrucción académica. Estaba enfocada en la regeneración del obrero mediante el acceso a conocimientos prácticos, científicos y morales, lo cual se ve en la estructura misma de los cursos ofrecidos. Entre ellos se destacan materias como moral, historia de América y aritmética, elementos

formativos que permitían a los trabajadores tanto comprender su entorno como desarrollar habilidades útiles para sus oficios. Así, el fortalecimiento de la identidad de clase, y la cohesión entre los miembros de la Unión de Artesanos se reflejaba en una educación integral destinada a combatir la miseria presente, apartando al mismo tiempo el vicio del hogar de la familia⁴⁵.

Además, el rol de la educación como motor de cohesión de clase se pone de manifiesto en el énfasis que el texto da a la *propaganda liberal*, un concepto que para la época representaba el acceso a ideas progresista que contrarrestaban la ignorancia y el dominio eclesiástico sobre la instrucción. Al respecto, se buscaba que los obreros debían sacudir el manto de la ignorancia, se sentían más libres y expeditos para su trabajo⁴⁶, lo cual sugiere cómo el acceso a la educación contribuía a la construcción de una conciencia de clase y a la emancipación intelectual.

La cultura del asociacionismo en el siglo XIX representó una forma de organización civil que permitía a distintos sectores a colaborar en la consecución de objetivos comunes sin intervención directa del Estado. En el caso de la Escuela Franklin, esta cultura se ve reflejada en la cooperación entre la Unión de Artesanos y jóvenes liberales, quienes proporcionaban su tiempo y conocimiento de manera voluntaria para enseñar a los trabajadores. La descripción del profesorado inteligente y laborioso que se organizó sin más expectativas que la íntima satisfacción de deber cumplido⁴⁷ denota una ética filantrópica laica que buscaba contribuir al progreso social mediante la educación de los sectores más desprotegidos.

Los valores de solidaridad y apoyo mutuo se articulan en torno a una causa común

43 Grez Toso, Sergio. La “cuestión social” en Chile. Ideas y debates precursores (1804-1902), (Compilación y estudio crítico), Santiago, Dirección de Archivos, Bibliotecas y Museos, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 1995; Van der Linden, M. Trabajadores y trabajadoras del mundo. Ensayos para una historia global del trabajo, Buenos Aires, Ediciones CEHTI, 2019.

44 Dávila Larraín, Benjamín. La Escuela Franklin (1862-1876). Valparaíso, Imprenta del Deber, 1876.

45 Dávila. *Escuela Franklin...*, 6

46 Dávila. *Escuela Franklin...*, 7.

47 Dávila. *Escuela Franklin...*, 6.

progresista y secular, especialmente en lo que respecta a la difusión del conocimiento científico y moral. Esta filantropía interclasista no solo se limita a la instrucción formal, sino que también se extiende a la creación de una biblioteca popular que buscaba satisfacer la sed de intelectual de los desamparados⁴⁸. La formación de esta biblioteca mediante donaciones y fondos recaudados dentro de la escuela refuerza el ideal de asociacionismo, en donde los más privilegiados contribuyen al bienestar de los sectores populares a través de recursos culturales⁴⁹.

Este asociacionismo liberal se daba en un contexto de modernización, donde la secularización de la educación era una forma de resistir imposiciones religiosas y de promover una educación racional. Esta idea de educación como un espacio laico y accesible para todos se concreta a partir de “las puertas de la escuelas [están abiertas] a los individuos de cualquier creencia”⁵⁰, destacando cómo la institución defendía la libertad de pensamiento y fomentaba una visión de la enseñanza desvinculada de doctrinas religiosas exclusivistas.

Otro caso es Santiago, tras la fundación de la respetable logia Justicia y libertad N° 5 en 1864, los miembros del taller fundaron la Escuela Nocturna de Artesanos en 1874, siendo director Fernando Santa María y posteriormente Benjamín Dávila Larraín, tuvo por objetivo instruir al obrero. Las conferencias reunidas en opúsculos eran posteriormente escritas y vendidas en folletos que beneficiaban la escuela.

En 1875 abrieron las escuelas nocturnas Abraham Lincoln y Pedro Pablo Muñoz, las cuales no solo ofrecían formación técnica, sino que también inculcaban valores

cívicos y morales, alineados con los principios de la masonería. Este enfoque educativo buscaba capacitar a los trabajadores no solo como obreros cualificados, sino también como ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes⁵¹.

El establecimiento de escuelas laicas por parte de logias masónicas fue visto por la Iglesia católica como una amenaza directa a su control de la sociedad chilena, especialmente en un momento en que la jerarquía eclesiástica, bajo el liderazgo del Papa Pío IX, estaba comprometida en una lucha global contra el liberalismo y la modernidad política. La Iglesia percibía que la masonería, junto con otras fuerzas como las iglesias protestantes y los liberales, estaban erosionando su autoridad moral y social, lo que explicaba su repliegue y su creciente romanización⁵².

La respuesta de la Iglesia católica a la expansión de la educación laica fue contundente y multifacética. Bajo la dirección de figuras como el arzobispo Valdivieso, la Iglesia buscó reafirmar su presencia en la formación de la nación mediante la creación de instituciones educativas propias y la movilización de recursos para contrarrestar la influencia masónica. Un ejemplo de esto fue la creación de círculos de obreros, como el formado en el barrio de Yungay en Santiago en 1878, y a la promoción de escuelas y organizaciones que reforzaran los valores católicos. La Escuela de Tipógrafos en los talleres de San Vicente de Paul de Santiago es una muestra de estas iniciativas, que tenían como objetivo proporcionar una alternativa católica a la educación laica ofrecida por las logias masónicas.

48 Dávila. *Escuela Franklin...*, 18.

49 Venegas, Fernando y Grez, Sergio. Historia del mutualismo chileno, 1853-1990: análisis crítico y nuevas perspectivas. *Revista Izquierdas*. 50, enero, (2021): 1-30

50 Dávila. *Escuela Franklin...*, 7.

51 Sepúlveda Chavarría. *Crónicas de la Masonería Chilena...*, 152. *Revista masónica de Chile*, 1978.

52 Ponce de León, Macarena. *Gobernar la pobreza. Prácticas de caridad y beneficencia en la ciudad de Santiago, 1830-1890*, Santiago: Dibam, 2011.

Además, la Iglesia se alió estratégicamente con las élites conservadores, consolidando un bloque de poder que luchaba por mantener la educación bajo control eclesiástico y evitar la propagación de ideas liberales entre las generaciones jóvenes. Este esfuerzo se enmarcó en un proyecto más amplio de renovación religiosa, respaldado por la Santa Sede, que buscaba hacer del catolicismo una fuerza activa en la sociedad chilena. La creación de una red de caridad y la formación de élites dentro de un marco de renovación religiosa fueron instrumentos clave para lograr estos objetivos⁵³.

El conflicto entre la masonería y la Iglesia Católica en torno al control de la educación fue, por lo tanto, una manifestación de una lucha más profunda entre dos visiones opuestas del orden social. Por un lado, los masones y liberales abogaban por una sociedad donde la educación fuera un vehículo para la emancipación intelectual y la autonomía personal. Por otro lado, la Iglesia y los conservadores defendían una visión donde la educación debía servir para reforzar los valores tradicionales y mantener la cohesión social bajo la guía de la fe católica.

El enfrentamiento entre la masonería y la Iglesia católica en Chile en torno al control de la educación revela una profunda lucha ideológica que va más allá de la instrucción escolar, tocando aspectos fundamentales sobre el papel de la religión, el liberalismo y la modernidad en la construcción de la sociedad chilena. Las iniciativas educativas impulsadas por las logias masónicas, como la Escuela Bruno Zavala en Copiapó, la Escuela las Cuevas en Valparaíso y Franklin en Santiago, intentaron forjar una ciudadanía autónoma y racional, cuestionando la influencia eclesiástica y promoviendo valores republicanos. La respuesta de la Iglesia, con la creación de escuelas propias y la alianza con las élites

conservadoras, mostró su compromiso por mantener la cohesión social bajo el dominio de la fe católica. Así, la educación se convirtió en un campo de batalla donde se reflejó una pugna entre dos visiones opuestas de la sociedad: una impulsada por la masonería y el liberalismo, que buscaba la emancipación intelectual, y otra, defendida por el catolicismo y el conservadurismo, que aspiraba a preservar el orden tradicional y la influencia eclesiástica. Esta confrontación, finalmente, sentó las bases de un debate educativo cultural que perduraría en Chile y en otros países de la región.

Conclusión

La masonería chilena desempeñó un papel en la transformación del sistema educativo durante el período 1862-1880, promoviendo la laicidad y la educación como pilares fundamentales para la construcción de una sociedad moderna y democrática. A través de la fundación de instituciones educativas, no solo ofrecieron conocimientos académicos, sino que también buscaron inculcar valores cívicos y morales orientados a la formación de ciudadanos comprometidos con el progreso del país. Sin embargo, la masonería enfrentó múltiples limitaciones en sus esfuerzos educativos, especialmente la resistencia de sectores conservadores y de la Iglesia católica, que veían en la educación laica una amenaza a sus valores tradicionales y su influencia social.

La creación de la Escuela Bruno Zavala en Copiapó representó uno de los primeros esfuerzos masónicos por secularizar la educación, confrontando abiertamente la hegemonía eclesiástica en el ámbito educativo. Este proyecto no solo desató una disputa por el control de las instituciones educativas, sino que también reflejó una tensión más profunda sobre el rumbo de la sociedad chilena en su transición hacia la modernidad. Los debates entre masones y conservadores en Copiapó encarnaron, en última

53 Ponce de León. *Gobernar la pobreza...*, 89-150

instancia, una pugna entre tradición y modernidad, entre fe y razón, evidenciando los dilemas de una nación en transformación.

En Valparaíso la fundación de la Escuela Blas Cuevas, con un currículo basado en principios laicos y racionalistas, fue un paso más en la expansión de la educación secular. Esta institución desató, al igual que en la Escuela Bruno Zavala, un intenso debate ideológico sobre el control de la educación en Chile. La controversia, en última instancia, era una batalla por el futuro cultural y social del país, en la que los masones promovían una visión de progreso y modernización, mientras que la Iglesia defendía la continuidad de sus valores tradicionales en la formación de nuevas generaciones.

La Escuela Franklin en Santiago, en tanto, revela el apoyo e impacto de la masonería en el contexto de las aspiraciones de la clase trabajadora y el movimiento obrero. Este proyecto, gestado a través de la colaboración entre la Unión de Artesanos y jóvenes liberales, ilustra cómo el asociacionismo y la filantropía laica fueron fundamentales para crear un espacio educativo que respondiera a las necesidades y sueños de los sectores obreros. Los profesores, quienes dedicaban tiempo y esfuerzo de manera altruista, se comprometieron con el desarrollo social y cultural de sus estudiantes, fortaleciendo así la conexión entre asociacionismo y educación en la construcción de un movimiento obrero consciente y educado.

La Escuela Franklin se convirtió en un símbolo de la lucha por la autonomía intelectual y la justicia social en un periodo de grandes cambios. Mientras los masones impulsaban una educación destinada a formar ciudadanos autónomos y críticos, los conservadores y la Iglesia buscaban mantener el control de la educación como medio para preservar sus valores y su influencia sobre la sociedad. Este conflicto, librado tanto en el ámbito educativo como en el cultural,

reflejó las tendencias más amplias que caracterizaron la modernización de Chile en el siglo XIX, donde se enfrentaron visiones opuestas sobre el futuro del país y el rol de la educación en la construcción de la nación. La masonería pese a sus limitaciones, como la oposición de una élite conservadora y los recursos limitados en algunas regiones contribuyó a la discusión y al avance de un modelo educativo que aspiraba a ser inclusivo, laico y comprometido con los valores republicanos.

Fuentes

Amigo del País, 1875.

Casanova, M. La Religión y la Masonería, recopilación de los principales artículos publicados en los diarios, a consecuencia de una circular sobre la Escuela Atea del Sr. Gobernador Eclesiástico de Valparaíso. Valparaíso, Imprenta de El Mercurio, 1873.

Dávila Larraín, B. La Escuela Franklin (1862-1876). Valparaíso, Imprenta del Deber, 1876

El Copiapino, 24 de noviembre de 1868

La Instrucción Primaria ante el Senado (1903). El Proyecto de ley el informe ante la Comisión. Los Discursos de los señores Reimundo Silva Cruz, Pedro Banner i Enrique Mac-Iver, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes.

Revista masónica de Chile, 1978.

Bibliografía

Aedo-Richmond, R. *La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el periodo colonial hasta 1990*. Santiago: RIL Editores, 2000.

Agulhon, M. El círculo burgués. La sociabilidad en Francia, 1810-1848. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

Agulhon, M. *Historia Vagabunda. Etnología y política en la Francia contemporánea*. México DF: Instituto de Investigación Mora, 1994

- Agulhon, M. La sociabilidad como categoría histórica. En *Formas de Sociabilidad en Chile. 1840- 1940*. Santiago: Fundación Mario Góngora, 1-10, 1990.
- Álvarez, P. La masonería, escuela de formación del ciudadano: la educación interna de los masones españoles en el último tercio de siglo XIX. Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 2012.
- Amunátegui, D. *La enseñanza del Estado*, Santiago, 1894.
- Astudillo, R, C. & Sánchez H., D. Panorama musical de Copiapó, 1848-1884. *Revista NEUMA*. Año 12 V 2, (2019): 50-83. Accedido enero 23, 2024 <https://neuma.utalca.cl/index.php/neuma/article/view/19>.
- Bastián, J. *Protestantismos y modernidad latinoamericana: historia de unas minorías religiosas activas en América Latina*. México: Fondo de cultura económica, 1994.
- Beaurepaire, Pierre-Yves. *Franc-maçonnerie et cosmopolitisme au siècle des Lumières*. 1. Paris: Éditions Maçonniques de France. 1998
- Beaurepaire, Pierre-Yves. Sociabilidad y Francmasonería: Propuestas para una historia de las prácticas sociales y culturales en el Siglo de la Luces. *REHMLAC+*, vol. 5, no. 1, (2013) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4898302>.
- Böhm, G. *Manuel de Lima, Fundador de la masonería chilena*. Santiago: Ediciones Universidad de Chile, 1979.
- Bravo, B. Del Estado modernizador al Estado subsidiario. Trayectoria institucional de Chile, 1891- 1995. *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, v. XVII, (1995): 193-247, <https://www.rehj.cl/index.php/rehj/article/view/224>.
- Bullock, S, C. *Revolutionary Brotherhood: Freemasonry and the Transformation of the American Social Order, 1730-1840*. University of North Carolina Press, 1996. JSTOR, http://www.jstor.org/stable/10.5149/9780807899854_bullock. Accessed 23 Jan. 2024.
- Campos, F. Desarrollo educacional de Chile, 1810-1950. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1960.
- Castro, Javier. David Trumbull, entre masonería y protestantismo: la conformación del frente anticlerical en Chile a fines del siglo XIX. *Religião & Sociedade*, 33(1), (2013): 98–121. <https://doi.org/10.1590/S0100-85872013000100006>
- Cavieres, E. Educación y sociedad en los inicios de la modernización en Chile. *Dimensión histórica de Chile*, Santiago, v 6-7, (1989-1990): 33-34.
- Chartier, R. *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII*. Madrid: Editorial Gedisa, 2003.
- Cortes, I. Masonería y espacio público: El debate en torno a la “escuela atea” en Chile 1872. *REHMLAC*, *Revista De Estudios Históricos De La Masonería Latinoamericana Y Caribeña Plus*, 10(1), (2018): 72–88. <https://doi.org/10.15517/rehmlac.v10i1.32839>
- Cruz, N. El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile 1843-1876 (El plan de estudios humanistas), Santiago, Dibam, 2002.
- Del Solar, F. La Francmasonería en Chile: de sus orígenes hasta su institucionalización. *REHMLAC*, 2 (1), (2010):2-15, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369537364001>
- Del Solar, F. Las logias de ultramar, en torno a los orígenes de la Francmasonería en Chile, 1850- 1862. Santiago: Editorial Occidente, 2012.
- Di Stefano, R y Zanca, J. (comps.). *Fronteras disputadas: religión, secularización y anticlericalismo en la Argentina (siglos XIX y XX)*. Buenos Aires: Imago Mundi, 2016.
- Egaña, M y Monsalve, M. Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular. En

- GAZMURI Cristian, SAGREDO Rafael (eds). *Historia de la vida privada en Chile*. Madrid: Editorial Taurus, 2005.
- Egaña, M, Nuñez, I & Salinas, C. *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago. LOM, 2003.
- Egaña, M. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2000
- Encina, F. *Historia de Chile*. Santiago: Editorial Nacimiento, 1954.
- Ferrer, J. Aproximación a la historiografía de la masonería en Latinoamérica, REHMLAC, Vol. 4, N° 1, (2012): 2-121. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369537601001>
- Ferrer, J. Vías de penetración de la masonería en el Caribe”. REHMLAC, 1 (1), (2009):2-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369537357001>
- García, R. *El origen aparente de la francmasonería en Chile y la Respetable Logia Simbólica, Filantropía chilena*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1949.
- Gazmuri, C. *El 48 chileno, igualitarios, reformistas, radicales, masones y bomberos*. Santiago: Editorial Universidad, 1992.
- Godoy M. Mutualismo y educación: las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880. Última Década 2, 1994
- Godoy, M. ¡Cuándo el siglo se sacará la máscara!: Fiesta, carnaval y disciplinamiento cultural en el norte chico. Copiapó, 1840-1900”. *Historia*, 40, 1, (2007): 5-34. doi:10.4067/S0717-71942007000100001.
- González P. *Civilidad y política en los orígenes de la nación Argentina. Las sociabilidades en Buenos Aires, 1829-1862*. Buenos Aires: FCE, 2002.
- González, M & Mellafe, R. La ley orgánica de instrucción secundaria y superior de 1879, Cuadernos de historia. Santiago. Departamento de Ciencias Históricas. Universidad de Chile, n°11, (1991):63-69. <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/46759>.
- González, P. La sociabilidad y la historia política. Nuevo Mundo Mundos Nuevos, 2008 . <http://nuevomundo.revues.org/24082>; DOI: 10.4000/nuevomundo.24082.
- Grez Toso, S. *La “cuestión social” en Chile. Ideas y debates precursores (1804-1902)*, (Compilación y estudio crítico), Santiago, Dirección de Archivos, Bibliotecas y Museos, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 1995.
- Grez Toso, S. La trayectoria histórica del mutualismo en Chile (1853-1990), Mapocho, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, N°35, (1994): 293-315.
- Guerra, F-X. Modernidad e independencia. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas, México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Hobsbawm, Eric. La era del capital (1848-1875), Barcelona: Crítica, 1998
- Illanes, M. Ausente señorita: el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890/1990: (hacia una historia social del siglo XX en Chile) Santiago: Ed. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 1991.
- Labarca, A. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Universitaria, 1939.
- Loaiza Cano, G. Hombres de sociedades (masonería y sociabilidad político-intelectual en Colombia e Hispanoamérica durante la segunda mitad del siglo XIX), *Revista Historia y Espacio*, no. 17, (2001): 93-130. doi:10.25100/hye.v0i17.6948
- López, F. Apuntes para el estudio de los espacios de sociabilidad en Concepción en la primera mitad del siglo XX. *Derecho y Humanidades*. N° 20, (2012): 313-340

- Martín, L. Las logias masónicas. Una sociedad pluriformal. *Hispania*, vol. 63, n.º 214, (2003): 523-49. doi:10.3989/hispania.2003.v63.i214.223.
- Matus, H. Labor docente e ideas pedagógicas de Domingo Amunátegui Solar. *Anales de la Universidad de Chile*. Santiago, 121-122, (1961): 189-207. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.1961.22354>
- Medina, J. *La instrucción pública en Chile. Desde sus orígenes hasta la fundación de la Universidad de Chile*. Santiago. 2 tomos, 1905.
- Mollés, D. *La invención de la masonería. Revolución cultural: religión, ciencia y exilios*. La Plata: EDULP, 2015.
- Mora García, J. Los masones en la construcción simbólica de la nación venezolana (Del Estado protonacional a la conformación del Estado Nación decimonónico)". En Soto Arango, Diana; Justo Cuño Bonito; José Tomás, 2010.
- Mora García, J. La masonería en Miranda, Mutis y Zea (para una historiografía de la francmasonería latinoamericana) *Rhec*. Vol. 19. No. 19, enero-diciembre (2016):107-140
- Mora García, J. Masonería, libre pensamiento y desarrollo de la ciencia (en el tiempo histórico de los procesos de independencia en la Nueva Granada y Venezuela). *Pueblo Cont*. Vol. 28[1] enero - junio (2017): 167-191
- Morales, A. El compromiso de la masonería con la educación a finales del siglo XIX. El caso de la logia América de Ubrique (Cádiz). *REHMLAC*, vol. 9, no. 1, (2017): 115-126. doi:10.15517/rehmlac.v9i1.28177
- Ossa, A. La Respetable Logia Orden y Libertad N°3 del Valle de Copiapó. Cuadernos simbólicos de la Gran Logia de Chile, 1982.
- Oviedo, B. *La masonería en Chile. Bosquejo histórico, la colonia la independencia, la República*. Santiago: Imp. y Lit. Universo, 1929.
- Parada Ulloa, Marcos. Institución Docente y Formadora de Ciudadanos. El Proyecto Masónico-Educativo 1860-1920. Concepción: Ediciones Escaparate, 2020.
- Parada, M. La escuela primaria: un proyecto civilizador libertario y laico 1860-1872. *Tiempo y Espacio*, n 26, (2011): 95-119. doi:10.22320/rte.vi26.1779.
- Parada, M. Una forma moderna de sociabilidad: Inicio de la Masonería en Chile (1862). *Revista CS*, (24), (2018): 119-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i24.2404>
- Pinto, F. *La masonería y su influencia en Chile*. Santiago: Editorial Orbe, 1966.
- Ponce de León, M. Gobernar la pobreza. Prácticas de caridad y beneficencia en la ciudad de Santiago, 1830-1890, Santiago: Dibam, 2011.
- Pozuelo, Y. Martínez Esquivel, R. Educación escolar y masonería: krausismo y laicidad entre España y Costa Rica a finales del siglo XIX. *REHMLAC*, v. 9, n. 1, (2017): 127-145 doi:10.15517/rehmlac.v9i1.28631.
- Romo, M. Aportes de la Masonería peruana a la Masonería Chilena. *Archivo masónico*. Revista cuatrimestral, (31), (2013): 13-37.
- Romo, M. *Los orígenes de la masonería en Concepción (1853-1863)*. Santiago: Ediciones de la Gran Logia de Chile, 2019.
- Sánchez, R. Un siglo de acción masónica: El caso de Talca, Chile (1911-2010). *REHMLAC*, vol. 13, 1, (2020): 225-247. doi:10.15517/rehmlac.v13i1.42235.
- Sepúlveda Chavarría, M. *Crónicas de la Masonería Chilena (1750-1944)*. Tomo I. Santiago: Ediciones Gran Logia de Chile, 1994.
- Serrano, S, Ponce de León; M y Rengifo, F. *Historia de la educación en Chile*

- (1810-2010), Santiago de Chile, Taurus, 2 tomos, 2012.
- Serrano, Sol. Universidad y nación. Chile en el siglo XIX. Santiago: Editorial Universitaria, 1994.
- Soto, Á. (2009). De mediodía a medianoche en el Estrecho de Magallanes. Breve semblanza histórica de la masonería en Magallanes. Punta Arenas.
- Soto, F. Historia de la educación chilena. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, Santiago: Lo Barnechea, 2000.
- Torrejano Vargas, R. *Historia de la educación en Colombia: Un siglo de reformas (1762-1870)*. Bogotá: Editorial TEMIS S.A., 2012.
- Van der Linden, M. Trabajadores y trabajadoras del mundo. Ensayos para una historia global del trabajo, Buenos Aires, Ediciones CEHTI, 2019.
- Venegas, F y Grez, S. Historiografía del mutualismo chileno, 1853-1990: análisis crítico y nuevas perspectivas. *Revista Izquierdas*. 50, enero, (2021): 1-30.

OBSERVATORIO DE PAZ ADSCRITO A LA MAESTRÍA DE PAZ, UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, NÚCLEO DR PEDRO RINCÓN GUTIERREZ, TÁCHIRA

PEACE OBSERVATORY AFFILIATED WITH THE MASTER PROGRAM IN PEACE STUDIES, UNIVERSITY OF THE ANDES, DR. PEDRO RINCÓN GUTIERREZ CAMPUS, TÁCHIRA

**José Pascual Mora García¹ / Mauricio José de Paul Mora Pérez² /
Omar A. Pérez Díaz³ y Leidy J. Chaparro H.⁴**

Recepción: 15/11/2025 / Evaluación: 20/11/2025 / Aceptación: 29/11/2025

Resumen

En el presente esfuerzo se presenta

- 1 Postdoctorado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC – 2020) en el Doctorado en Ciencias de la Educación. (Febrero de 2018 – Mayo de 2020). Doctor en Innovación y Sistema Educativo en la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona-España (2009). Doctor en Historia de la Universidad Santa María, Caracas (2002); Magister en Gerencia Educativa de Universidad Nacional Experimental del Táchira, 1994; Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Historia de la Educación de la Universidad Rovira i Virgili, España, 2002. Filósofo, Universidad Central de Venezuela, 1986. Pionero de la red Rudecolombia desde 1998. Profesor Titular Emérito de la Universidad de Los Andes (ULA-Táchira, Venezuela 1994-2016); Investigador escalafonado en la categoría Senior de MinCiencias, Grupo de Investigación HISULA (Ratificado evaluación Min Ciencia, 2022, 2025). www.saber.ula.ve/heuristica; <https://orcid.org/0000-0002-5345-6808>. Google scholar-<https://scholar.google.com/citations?user=EzYLeq4AAAAJ&hl=es>.
- 2 Maestría en Administración de Negocios. Universidad Nacional Abierta. Elaboración de Trabajo de Grado; Especialización en Derecho Mercantil, Opción: Tributos Empresariales. Universidad de Los Andes – Núcleo “Pedro Roa Gonzáles”. Elaboración de Trabajo de Grado; Especialización en Derecho Mercantil, Opción: Sociedades Mercantiles. Universidad de Los Andes –Núcleo “Pedro Roa Gonzáles”. Elaboración de Trabajo de Grado; Especialización en Derecho Procesal Civil. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos. Elaboración de Trabajo de Grado. Licenciaturas: Educación Informática.

una mirada en la consolidación de experiencias para la Memoria Digital que se inició con el Archivo Digital Del Táchira y que se consolida actualmente como una línea de investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes de la Maestría de Paz, en su comprensión de la Historia de la educación, Derechos Humanos y Educación en Emergencia de la Universidad De Los Andes - Núcleo Dr Pedro Rincón Gutiérrez, Táchira. Abordaremos epistemológicamente las tendencias que soportan las pedagogías transfronterizas para la paz. En este sentido, se busca una comprensión conectada con Colombia, en el marco de la Zona Económica Especial para la Paz Binacional. Se concluye la importancia del Observatorio de Paz en el área frontera Norte Santander, Colombia- estado Táchira-Venezuela especialmente por ser territorios expuestos a la repedagogización social para la Paz decolonial sostenible y duradera.

UPEL-IMP Ext. Acad.: San Cristóbal. Cursando (2/8) Sabatino; Administración. Universidad de los Andes. Cursando (4/10) Semestre; Abogado. Universidad Nacional Experimental de los Llanos “Ezequiel Zamora” - (2021); Pedagogía Alternativa. Área: Gestión de Riesgos. Universidad Politécnica de Mérida - (2020); Contaduría Pública. Universidad Valle del Mombay - (2019); Gestión Ambiental. Universidad Bolivariana de Venezuela - (2016). mauricioula@gmail.com

Palabras claves: Observatorios de Paz, DDHH, Pedagogías de la Memoria, Paz

Abstract

This paper presents an overview of the consolidation of experiences for Digital Memory, which began with the Táchira Digital Archive and is currently being consolidated as a research line, Pedagogies, Peace, and Resilient Populations, within the Master's Program in Peace Studies. This research focuses on the History of Education, Human Rights, and Education in Emergencies at the University of the Andes - Dr. Pedro Rincón Gutiérrez Campus, Táchira. We will epistemologically address the trends that underpin cross-border pedagogies for peace. In this sense, we seek an understanding connected to Colombia, within the framework of the Special Economic Zone for Binational Peace as a precedent for a Peace Observatory in the border region of Norte de Santander, Colombia, and Táchira, Venezuela, especially given that these territories are exposed to social re-pedagogization for sustainable and lasting decolonial peace.

Keywords: Peace Observatories, Human Rights, Pedagogies of Memory, Peace

Introducción

La propuesta tiene antecedentes binacionales que queremos incorporar en esta propuesta. En ese sentido, en Colombia se desarrolla el Centro de la Memoria Histórica, que se consolida como un escenario la preservación de la Memoria del Conflicto Armado en Colombia.⁵ La memoria histórica se ha desarrollado a través de las organizaciones de la sociedad civil y del Estado.⁶ Y actualmente, en la Maestría de DDHH de la UPTC se está en la gestación del Centro de la Memoria Histórica de Boyacá⁷ y la dirección de la Tesis de Maestría en DDHH de la UPTC.⁸ Entre las propuestas de la sociedad civil destacamos el informe de esclarecimiento elaborado por la Ruta Pacífica de las Mujeres, mientras

5 www.centrodememoriahistorica.gov.co

6 M. Sánchez (2008). *Memorias: actores, usos y abusos. Perspectivas y debates*. Entelequia, 97-114.

7 Creación del CENTRO de MEMORIA Histórica en Boyacá, UPTC, Tunja. Participación en las reuniones preparatorias, 25 de octubre y 10 de noviembre de 2025. Coord. Dr. Luis Bernardo Díaz Gamboa.

8 Abogada Leidy Johana Chaparro Higuera, Estudiante Maestría en Derechos Humanos UPTC. Con el proyecto de Tesis intitulado: "Comprensión de la Paz decolonial en el marco de la Zona Económica Especial para la Paz y el Centro de la Memoria histórica de Boyacá " Aplicando la Hermenéutica Crítica.". Se plantea la línea de investigación anteriormente referenciada, teniendo en cuenta que el tema central busca la comprensión del concepto de paz decolonial, producto del tipo de violencia denominada estructural, particularmente referente a la violencia ocasionada por instituciones, estructuras que buscan impedir a ciertos grupos la satisfacción de sus necesidades mínimas. Así mismo, la relación directa de la violencia estructural con el conflicto armado, identificando precisamente los efectos del conflicto en las comunidades y la sociedad particularmente. Es decir, que uno de los pilares de la investigación será la utilización de la hermenéutica crítica en la comprensión de la inmersión del concepto de Paz decolonial en el marco del memorando de Entendimiento entre Colombia y Venezuela sobre la creación de la Zona de Paz, Unión y Desarrollo (Zona Económica Especial Binacional). Firmado por el Gobierno de Colombia y Venezuela el 18 de Julio de 2025, en Caracas-Venezuela.

3 <https://orcid.org/0009-0006-9984-8221>. Universidad de Los Andes- Táchira (1990-Actualmente). Vicerrector Decano (2019-actualmente). Coordinador Académico (2015-2019). Coordinador Administrativo (2005-2015). Decano Vicerrector, actualmente. Profesor Titular e investigador en pregrado, maestría y doctorado en Historia de la Educación, Administración Educativa y Metodología de la Investigación(1990-actualmente). Alcalde del Municipio San Cristóbal (1998-2000)

4 Abogada Leidy Johana Chaparro Higuera, Estudiante Maestría en Derechos Humanos UPTC. Tunja, Colombia. Con el proyecto de Tesis intitulado: "Comprensión de la Paz decolonial en el marco de la Zona Económica Especial para la Paz y el Centro de la Memoria histórica de Boyacá " Aplicando la Hermenéutica Crítica.". www.centrodememoriahistorica.gov.co

que el Estado creó el Centro Nacional de Memoria Histórica, dando cumplimiento al deber del Estado en la preservación de la memoria según lo establecido en la Ley 1448 de 2011 y la Ley 975 de 2005. Ley de Justicia y Paz, fue creada para regular el proceso de desmovilización y reinserción de los grupos armados, en especial paramilitares. Pero fue efectivamente, la Ley 1448 la que creó el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), lo cual permitió la institucionalización estatal de la memoria y sectores de víctimas del conflicto armado, con una base de datos preliminar de 10.000 fuentes documentales.

El Centro Nacional de la Memoria Histórica es de gran importancia, sobre todo por los intereses políticos que buscaron desconocer la memoria del conflicto armado en Colombia. Como fue el caso de las polémicas⁹ despertadas por Darío Acevedo, al ser nombrado director del Centro Nacional de Memoria Histórica, y que colocaba en tela de juicio uno de los consensos de la Ley de Víctimas, como es el conflicto armado. En efecto el profesor Acevedo señalaba que “—Aunque la ley de víctimas dice que lo vivido fue un conflicto armado, eso no puede convertirse en una verdad oficial.¹⁰” Desde el 2011, la Ley de Víctimas creó este Centro y le dio el mandato de crear, diseñar, y administrar un museo de la memoria, pero no previó un la construcción de los Andamios Mentales que pudieran estar tutelados por los cambios del poder políticos, y que en efecto pueden generar retrogradación en los avances fundamentales como lugar simbólico oficial sobre lo que se construye,

narra y difunde como memoria común del conflicto armado colombiano.¹¹

En nuestro caso, hemos propuesto en la Maestría de Paz, la creación del OBSERVATORIO DE PAZ que cuenta con una trayectoria de más de 15 años,¹² desde que se creó la Cátedra Libre Gandhi en la Universidad de los Andes Táchira.¹³ La Cátedra Libre “Gandhi” de la Paz es una iniciativa inaugurada en junio de 2012, para promover la paz en momentos en que se necesita de una visión decolonial, en el marco del giro decolonial. Teniendo como antecedente regional el Museo Pedagógico “Temístocles Salazar” ULA - Táchira y así mostrar la importancia del Observatorio de Derechos Humanos (DDHH) de la Maestría de DDHH de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y el proyecto de Centro de la Memoria Histórica de Boyacá, UPTC Tunja. Una Paz que sea capaz de pensar la decolonización del saber, una paz que esté comprometida con la decolonización del ser, y una paz que sea labrada en el contexto geopolítico binacional de frontera.

Con esa experiencia nos conectamos con el postdoctorado¹⁴ del CADE del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universi-

9 Nicolás Aguilar-Forero. “Políticas de la memoria en Colombia: iniciativas, tensiones y experiencias”. *Historia Crítica* n.º 68 (2018): 111-130, <https://doi.org/10.7440/historic68.2018.06>

10 Darío Acevedo en *El Pacifista*. “¿Qué implica que el nuevo director del Centro de Memoria desconozca el conflicto armado?” Febrero 11, 2019. <https://pacifista.tv/notas/implicaciones-historicas-decir-pais-no-hay-conflicto-armado-centro-memoria-historica/>

11 Daniela Torres Ayala. “Museo de Memoria Histórica de Colombia (2012-2019) ¿Un lugar para el diálogo memorial?”. *Revista Historia y Memoria*, núm. 20, pp. 135-168, 2020. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

12 José Pascual Mora García (Coord) (2012) “Propuesta interdisciplinaria de maestría en educación mención: cultura de paz, derechos humanos (DDHH) y educación en emergencia (eee) en la Universidad de Los Andes- Táchira, núcleo “DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”. *Revista Heurística*, Enero - Diciembre 2012, N° 15. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37307/articulo15.pdf?sequence=1>

13 La asistencia en Co-Dirección de la Cátedra Gandhi ULA Táchira ha sido realizada por Mauricio José de Paul Mora Pérez.

14 José Pascual Mora García (2020) “Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del postacuerdo colombiano”, Posdoctorado, Tunja. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

dad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) Tunja. En donde cursamos el posdoctorado, entre 2018-2020, con énfasis en el tema: PEDAGOGÍAS PAZ Y RESILIENCIA.¹⁵ Al mismo tiempo que participamos en la Maestría de Derechos Humanos UPTC Tunja, y el Grupo PRIMO LEVI DE JUSTICIA SOCIAL, allí fuimos parte de los catedráticos invitados, jurado de tesis, director de tesis entre 2016-2025. La experiencia del posdoctorado recoge la experiencia de más de 20 años en Colombia, en diferentes escenarios vulnerables del territorio colombiano. El estudio presentó como objetivo el realizar una aproximación a los fundamentos epistemológicos de las Pedagogías, Paz y las Poblaciones Resilientes, en el marco del Postacuerdo en Colombia, para presentar una propuesta de formación. Con este contexto académico-social, la investigación se acercó al tema problema, para plantear preguntas orientadoras en el marco del “giro afectivo”, para recrear las pedagogías alternativas, las pedagogías diversas, las pedagogías del Sur, las Pedagogías Indígenas, las comprensiones de la Paz Pedagógica, las Pedagogías de las migraciones, y de Pedagogías de las comunidades vulnerables y resilientes. La metodología corresponde a un diseño historiográfico cualitativo descriptivo, interpretativo, discursivo, de las mentalidades, geopolítica del conocimiento, y hermenéutica crítica.

I. Fundamentos epistemológicos para el Observatorio de Paz. En el marco de la Zona Económica Especial Binacional (ZEEB).

El tema del Observatorio de Paz hace parte de la pedagogía de la memoria,¹⁶ y

se fortalece del giro afectivo y de la sensibilidad; en adelante, los temas que fueron prohibidos y tabú por la pedagogía eurocéntrica pasaran a formar parte abierta de tema pedagógico, para enunciar las pedagogías en plural, minando los cercados. La comunidad científica en binacional nos aporta trabajos en esta dirección, sobre el tema Pedagogía de la memoria y mujeres víctimas del conflicto armado;¹⁷ el Centro Nacional de Memoria Histórica con el tema de la memoria de la violencia los cuerpos¹⁸ y la desaparición forzada;¹⁹ en la construcción de subjetividades;²⁰ en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, especialmente, el Grupo de Investigación Educación y Cultura Política, la esencia de la pedagogía de la memoria es una apuesta a la conciencia social²¹ y enseñanza de

15 José Pascual Mora García (2022) Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del giro transmoderno. Educación. 8. <https://repositorioctei.ucundinamarca.edu.co/educacion/8>.

16 Piedad Ortega Valencia. Clara Castro Sánchez. Jeritza Merchán Díaz. Gerardo Vélez Villafañe. Pedagogía de la memoria para un país amnésico. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2015.

17 W. E. Condiza-Plazas (2021). Pedagogía de la memoria. Voces de mujeres víctimas del conflicto armado en Boyacá-Colombia. Praxis, 17(1). <https://doi.org/10.21676/23897856.4041>

18 Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2017). La guerra inscrita en el cuerpo. Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes-accesibles/guerra-inscrita-en-el-cuerpo_accesible.pdf.

19 Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2016). Hasta encontrarlos. El drama de la desaparición forzada en Colombia. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2016/hasta-encontrarlos/hasta-encontrarlos-drama-de-la-desaparicion-forzada-en-colombia.pdf>

20 M. González Terreros; A. Aguilera Morales; y A. Torres Carrillo. (2014). Investigar subjetividades y formación de sujeto en y con organizaciones y movimientos sociales. En C. Piedrahita Echandia, Á. Díaz Gómez y P. Vommaro. (Comps.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 49-70). Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

21 En el caso colombiano son ejemplo el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital; la Asociación Minga y la Fundación Manuel Cepeda Vargas: “siendo estas últimas, dos organizaciones no gubernamentales, donde, desde hace más de 20 años, venimos trabajando en la construcción colectiva de procesos de pedagogía social de la memoria a través del arte, de manera articulada con una propuesta de acompañamiento psicosocial, orientada

la historia y pedagogía de la memoria,²² aquello que Dolores Limón llama “Ecociudadanía activa”²³ (2019), o la “ciudadanía memorial.”²⁴

En nuestro peregrinar hemos aportado ideas a la construcción de la pedagogía de la memoria, en entre los que citamos: a el Archivo Digital del Táchira;²⁵ el marco del postdoctorado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) se propuso la creación del Observatorio de la Pedagogía de la Memoria para la Paz, haciendo parte del proyecto de Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes²⁶ de la

UPTC.²⁷ Y la investigación en la Colombia profunda, especialmente en la región del Catatumbo, Norte Santander, con Maestras (os) afectados por el Conflicto Armado y de Frontera, con resultados del libro de investigación. Y actualmente, haciendo parte del proyecto de creación del Centro de la memoria Histórica de Boyacá, dirigido por el Dr. Luis Bernardo Díaz G.

Igualmente, se aborda la importancia de integrar la memoria digital del mundo de la UNESCO, aplicado a la construcción del modelo institucional según los criterios de la formación histórica e historiográfica del paradigma de la red Shela y la Rhela.²⁸ La experiencia se nutre de la historia del conflicto armado con resultados analizados en nuestra experiencia posdoctoral;²⁹ así mismo, los resultados de la investigación realizados por el Dr. Armando Suescun en el caso de Colombia.³⁰ También, la pedagogía de la memoria tiene sus aportes de Paulo Freire³¹ y el propio Todorov.³² Es una discusión que se remonta al padre de la sociología de la memoria, Maurice Hal-

al posicionamiento de las víctimas como actores sociales y sujetos de derechos, dentro y fuera de las aulas de clase.” Ortega et Al. Pedagogía de la memoria para un país amnésico. P. 13

22 P. Ortega Valencia; J. Merchán Díaz; y G. Vélez Villafañe. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. Pedagogía y Saberes, (40), 59-70.

23 Dolores Limón-Domínguez. Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible. Barcelona: Octaedro, 2019

24 Graciela Rubio (2013). “Memoria, ciudadanía y lo público en la elaboración del pasado reciente en la experiencia chilena”. Memoria y sociedad 17, no. 35 (2013): 164-183.

25 José Pascual Mora García. “Proyecto de Investigación: Archivo Digital del Táchira.” Heurística nro. 15, 2012. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37321/articulo29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

26 Diana Soto Arango & José Pascual Mora García. “Línea de formación y de investigación pedagógicas, paz y poblaciones resilientes, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Facultad de Ciencias de la Educación doctorado en Ciencias de la Educación-UPTC Rudecolombia”. Heurística: revista digital de historia de la educación, ISSN-e 1690-3544, N°. 22, 2019. En nuestro proyecto Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes que lidera la Dra. Diana Soto Arango, la creación del Museo de la Memoria Historia de la Pedagogía para la Paz tiene un fin inmediato posicionarse en el espectro de las redes sociales para dar a conocer el paradigma historiográfico de la Red Sociedad fe Historia de la Educación para la Paz, Shela. Al mismo tiempo, hacer que la revista Rhela, sea el centro de referencia nacional y latinoamericano de la historia de la educación con el resultado de la productividad científica. Y conectarse con la red de archivos digitales de UNESCO.

27 José Pascual Mora García. Pedagogías, Paz y Resiliencia. (Tesis postdoctoral del doctorado en Cs. De la Educación del Cade UPTC Tunja. Sustentada el 13 de mayo de 2020.)

28 Soto Arango, Diana. “Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Trece años convocando y liderando la investigación histórico-educativa en Latinoamérica”. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 15, 2010, pp. 7-11. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

29 El tema de la Pedagogía de la Memoria Histórica también ha sido clave, pues propone una conceptualización y definición de políticas, planes y proyectos tendientes a desarrollar una pedagogía para la apropiación social y la No Repetición. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://centrode-memoriahistorica.gov.co>.

30 Armando Suescun. La guerra de setenta años. El conflicto armado colombiano (1946-2016). Tunja: UPTC.

31 FREIRE Paulo. 1986. Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez. Asociación Ediciones La Aurora. Bs.As.

32 TODOROV T. 2000. Los abusos de la memoria. Paidós. Asteriscos

bwach. Los estudios de la historia de la memoria se conectan con la historia de las mentalidades, los cuales cobraron fuerza a partir de la fundación de la Escuela de Annales en 1929. Sus principales iniciadores fueron los franceses Lucien Febvre y Marc Bloch, al fundar en los *Annales d'histoire économique et social*, con predecesores como Maurice Halbwachs,³³ Henri Perenne, A. Demanden, L. Levi-Bruhl, Marcel Mauss, Francois Simiand, Jules Sion, Charles Blondel, Henri Wallon y otros. Durante cinco generaciones se construyó el piso epistemológico de la historia de las mentalidades. Por su parte, Michelle Vovelle define la historia de las mentalidades como el estudio de las mediaciones y de la relación dialéctica entre las condiciones objetivas de la vida de los hombres y el modo en que la cuentan, e incluso en que la viven. Destaca el autor el estudio de los tiempos catárticos.

1.1. Fundamentos ontológicos para un observatorio de paz³⁴

Inicialmente, la Irenología, es el estudio científico de la paz, se origina en un imperativo que trasciende el mero conocimiento. Si la episteme nos ofrece el mapa, la distinción de Galtung (1969) establece la paz negativa, ausencia de guerra, y la paz positiva, presencia de justicia social. La verdadera premisa que nos interpela es, por lo tanto, ontológica: comprender cómo el ideal de armonía y justicia radical, inherente a la paz, se inserta en el ser de nuestras estructuras sociales y globales.

Así pues, es en esta brecha entre el saber y el ser donde emerge la necesidad de los Observatorios de Paz. Aquí se explica que un observatorio no es solo un repositorio de datos; por el contrario, es el ojo vigilante de la conciencia global,

una estructura viva que da forma y voz a una voluntad de paz que, de otra manera, permanecería intangible. Filosóficamente, el Observatorio es la materialización de la metafísica de la paz: convierte un concepto abstracto en un fenómeno mensurable y, por consiguiente, en un objeto de responsabilidad colectiva.

La misión del Observatorio es promover la paz mediante la confrontación de la violencia sistémica. Desde la Irenología, se sostiene que la forma de conflicto más compleja es la institucional, perpetuada por marcos normativos que causan inequidad. Por consiguiente, la institución opera como un contrapoder de transparencia: al documentar rigurosamente datos sobre la inequidad y la impunidad, somete a las estructuras al escrutinio ético. Su función es generar evidencia empírica que transforma la queja social en denuncia científica, impulsando el diálogo y la reforma. Esta sistematización de la ineficacia ética facilita la desinstitucionalización de las estructuras: la pérdida de legitimidad operativa que obliga a su reestructuración profunda. Este enfoque concuerda con la teoría de Galtung (2003), cuyo modelo triangular de conflicto subraya que las políticas públicas deben orientarse a la minimización concurrente de la violencia estructural, directa y cultural.

La génesis del conflicto y la subsecuente búsqueda de la paz se anclan en el proyecto humano, un fenómeno antropológico caracterizado por una imperfección inherente. En la raíz de la escalada conflictiva reside la fragilidad de la decisión, susceptible a la impulsividad y a los sesgos de los modelos heurísticos (Kahneman y Tversky, 1972). Esta vulnerabilidad no es solo psicológica; es amplificada por un antropocentrismo radical y egocentrista que, al trascender las fronteras sociales, impacta destructivamente el entorno global (otras especies, ecosistemas y recursos). La guerra deviene, en esencia, la manifestación de una conciencia

33 Maurice Halbwachs. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Editorial Albin Michel, Paris, 1994

34 Mauricio José de Paul Mora Pérez. (2025) Ejes del Observatorio de Paz. *Heurística*, nro. 25.

limitada por el sesgo cognitivo.

Por consiguiente, la necesidad de un estudio interdisciplinario—que una la Irenología, la Polemología y la Conflictología—es crucial para confrontar esta imperfección e introducir una racionalidad sistémica. A estos aportes se suma el criterio de la pazología³⁵ como herramienta en la construcción de Paz, alimentando la Red Internacional de Pedagogías, Paz y Resiliencia.³⁶ Así mismo, se debe incorporar un análisis crítico de la heurística (Kahneman y Tversky, 1974) y los sesgos cognitivos (Kahneman y Tversky, 1992) como detonantes primarios del conflicto. Frente a esta ontología de la guerra—basada en la decisión rápida, sesgada y antropocéntrica—. El Observatorio de Paz se erige como un mecanismo de ralentización racional, promoviendo la pausa crítica (Kahneman, 2012).

Ontológicamente, el Observatorio de Paz se establece como el nodo central de interdependencia positiva, inyectando una racionalidad crítica, la episteme del dato lento y objetivo, en el sistema. Esto contrasta la velocidad del sesgo y la emoción, obligando a los responsables políticos a introducir el rigor analítico ante la activación automática de heurísticos. Este rol fundacional garantiza que la verdad, anclada en evidencia despolitizada, sea el único punto de partida para la mediación y la acción diplomática, confirmando a las soluciones de conflicto legitimidad científica y una visión sistémica al interconectar las dinámicas locales y globales.

35 Mora García, José Pascual. 2019. “La construcción del Campo Intelectual de La Historia de la educación y su aporte a la Paz Pedagógica: Una Mirada Interdisciplinaria”. *Derecho Y Realidad* 17 (33): 55-77. <https://doi.org/10.19053/16923936.v17.n33.2019.10096>.

36 Mora García, José Pascual; Mansilla Sepúlveda; Juan Guillermo; Correa Alfonso, José Del Carmen; Fregoso Bailón, Raul Olmo. “Olga Cossetini, pionera de la Escuela Nueva en Santa Fe, Argentina” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. vol.24 no.39 (2022).

Justamente, esta verdad no es un mero agregado de datos, sino una construcción crítica de la realidad que desafía las narrativas históricas sesgadas. La sociología de la memoria aborda el aprendizaje intergeneracional y la distinción entre la memoria comunicativa (Halbwachs, 1994) y la memoria cultural (Assmann, 2011). El Observatorio actúa precisamente para dismantelar la selectividad y el sesgo de estas memorias. Al proveer evidencia objetiva, se impide que los marcos temporales del recuerdo inmediato o la rigidez del mito fundacional dominen el diálogo. De esta forma, la institución forja una memoria crítica del conflicto, basada en el dato y no en la manipulación histórica.

Basado en el espectro de conocimiento que engloban los estudios de paz, y siguiendo los ejes propuestos por Mora (2025), la gestión de un Observatorio debe operar a través de ejes de acción interconectados. Estos ejes son: el Eje Teórico, fundamentado en la Irenología, Polemología y Conflictología; el Eje Procesal, anclado en los Medios Alternativos para la Resolución de Conflictos; el Eje Legal, centrado en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario; el Eje Global, que aborda Conflictos Internacionales y Migración; y, por último, el Eje Cultural, con base en la Educación en Situaciones de Emergencia y Cultura de Paz.

1.2. En la construcción de la ZEE Bina- cional integramos la conducción de la Tesis de Maestría en DDHH- UPTC, Tunja,³⁷ Colombia. La cual apuntalamos epistemo- lógicamente, siguiendo los siguientes lineamientos:

a. La aplicación de la hermenéutica crítica para realizar el estudio de la Paz deco-

37 Leidy Johana Chaparro Higuera, Estudiante Maes- tría en Derechos Humanos UPTC. Con el proyecto de Tesis intitulado: “Comprensión de la Paz deco- lonial en el marco de la Zona Económica Especial para la Paz y el Centro de la Memoria histórica de Boyacá ” Aplicando la Hermenéutica Crítica.”.

lonial en el marco de la Zona Económica Especial para la Paz y el Centro de la Memoria histórica de Boyacá, tomando como referente al filósofo alemán Hans-Georg Gadamer.

- b. Se asume el enfoque ontológico (construcción del ser binacional) considerando que no se limitará la investigación a situaciones generalizadas o superfluas respecto al concepto de paz, al contrario de lo que se pretende es de construir su visión desde el concepto de la paz decolonial (decolonizando saberes) y enfoques hegemónicos eurocéntricos. Para lograr el objetivo se debe reconocer que las estructuras de pensamiento colonial, en tanto que estructuras de poder afectan la comprensión de la visión de paz en el eje de fronteras, y en el Departamento de Boyacá (creación del Centro de Memoria Histórica de Boyacá) y la visión de paz en relación a la hermandad, fraternidad de dos países vecinos que comparten propósitos en común como es el caso de Colombia y Venezuela.
- c. La perspectiva deontológica transfronteriza³⁸ es otro de los aportes, pues tenemos antecedentes importantes: “En el siglo pasado cuando se propuso la integración binacional colombo-venezolana se apostaba por “acciones francas y dinámicas en los ámbitos bilateral y multilateral.” Incluso las comisiones de lado y lado fueron integradas con pluralidad política e ideológica, lo cual sería hoy por

hoy, una opción a imitar: la Comisión Colombiana la integraban Enrique Vargas Ramírez, Guillermo Fernández de Soto, Clemencia Forero Ucross, Jaime García Parra, Álvaro Araújo Noguera, Angelino Durán Quintero, Darío Mesa, Enrique Danies, Álvaro Villamizar, Jaime Pérez López, Fabio Torrijos Quintero, y Diego Montaña Cuellar. Y por parte de Venezuela, Ramón J. Velásquez, Omar Baralt, Valmore Acevedo Amaya, Elías castro, Teo Camargo, Guillermo Colmenares Finol, Fernando Chumaceiro, Andrés Duarte Vivas, Alberto Lizarralde y Pompeyo Márquez. Rescatamos el sentido plural y la diversidad geográfica de estas comisiones... Ese esfuerzo fue recuperado por el Grupo Académico Binacional (GAB) que nace a partir de la reunión XI del Grupo Académico Colombia-Venezuela que sesionó en Riohacha del 27 al 31 de julio de 2004, con una participación cercana a las doscientas personas, más de la mitad representada por la Guajira, y el resto por Caracas, Bogotá, San Cristóbal, Maracaibo, Cúcuta, Pamplona, Bucaramanga, Barranquilla, Puerto Ayacucho y Puerto Inírida..., son parte de estos antecedentes el XII Congreso Colombiano de Historia, Popayán-UNI-CAUCA (2003), donde el historiador Medófilo Medina, Presidente de la Asociación Colombiana de Historiadores, conformó un panel para trabajar el tema: Colombia y América Latina: memorias fragmentadas, ciudadanías e interculturalidad.”³⁹

Dicho de otra manera, los fundamentos epistemológicos el Observatorio de Paz pasa por recuperar la memoria histórica de la integración binacional. La pedagogía de la memoria trataría de apostarle a la fenomenología del recuerdo, al acto de su

38 La comisión de bioética de la Universidad de los Andes y la fundamentación epistemológica de la comisión de bioética transfronteriza. Mora García, J. P. (2016). La comisión de bioética de la Universidad de los Andes y la fundamentación epistemológica de la comisión de bioética transfronteriza. Mundo FESC, 5(10), 31-45. <https://doi.org/10.61799/2216-0388.68>. <https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/68/117>

39 Idem, 35-36

conservación y rememoración, pero también a la recuperación de su psicología, la emotividad o biografía del evocador. Es un escenario que incorpora los andamios mentales, las mentalidades y representaciones. Por eso para Marc Bloch, la mentalidad mina los cercados de las disciplinas, por tanto se apuesta a la incorporación plúversa y transdisciplinar. En correspondencia con lo anteriormente expuesto, podemos definir que en el concepto del Observatorio de Paz se encuentra la construcción de la memoria histórico-cultural como la acción retroprogresiva (Paniker), en la comprensión del tiempo en la trilogía: del tiempo estructural o de larga duración, el tiempo de mediana duración y el tiempo coyuntural, como los llamara Braudel.⁴⁰

A manera de excurso final, el Observatorio de Paz se enmarca en la pedagogía de la Memoria, y que permite documentar: 1. El rescate de la Pedagogía de la Memoria para la paz, como herramienta en la Resiliencia social. 2. La construcción de lineamientos para la recuperación de la práctica pedagógica de los maestros (as) como gestores de la Paz Pedagógica. Y, 3. Conectar el Observatorio de Paz con la red Internacional de Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes en la consolidación de la Maestría de Paz en la ULA Táchira.

Catálogos

Catálogo de libros del CNMH. www.centrodememoriahistorica.gov.co

Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2017). La guerra inscrita en el cuerpo. Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes-accesibles/guerra-inscrita-en-el-cuerpo_accesible.pdf.

Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2016). Hasta encontrarlos.

El drama de la desaparición forzada en Colombia. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2016/hasta-encontrarlos/hasta-encontrarlos-drama-de-la-desaparicion-forzada-en-colombia.pdf>

Bibliografía

Sánchez, M. (2008). Memorias: actores, usos y abusos. Perspectivas y debates. *Entelequia*, 97-114.

Díaz G. Luis Bernardo. (2025) Creación del CENTRO de MEMORIA Histórica en Boyacá, Declaración del XIV Congreso Internacional de DDHH. UPTC, Tunja.

Chaparro Higuera, Leidy J. (2025) “Comprensión de la Paz decolonial en el marco de la Zona Económica Especial para la Paz y el Centro de la Memoria histórica de Boyacá”. Maestría en Derechos Humanos UPTC.

Aguilar-Forero, Nicolás. “Políticas de la memoria en Colombia: iniciativas, tensiones y experiencias”. *Historia Crítica* n. ° 68 (2018): 111-130, <https://doi.org/10.7440/historicrit68.2018.06>

Acevedo, Darío. El Pacifista. “¿Qué implica que el nuevo director del Centro de Memoria desconozca el conflicto armado?”. Febrero 11, 2019. <https://pacifista.tv/notas/implicaciones-historicas-decir-pais-no-hay-conflicto-armado-centro-memoria-historica/>

Torres Ayala, Daniela. “Museo de Memoria Histórica de Colombia (2012-2019) ¿Un lugar para el diálogo memorial?”. *Revista Historia Y MEMORIA*, núm. 20, pp. 135-168, 2020. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Mora García, José Pascual (Coord) (2012) “Propuesta interdisciplinaria de maestría en educación mención: cultura de paz, derechos humanos (DDHH) y educación en emergencia (eee) en la Universidad de Los Andes- Táchira, núcleo “DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”.

40 - Fernand Braudel. *La Historia y las Ciencias Sociales*. Alianza Editorial, Madrid, 1970.

- Revista Heurística, Enero - Diciembre 2012, N° 15. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37307/articulo15.pdf?sequence=1>
- Mora García, J. P. (2020) “Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del pos-tacuerdo colombiano”, Trabajo final del Posdoctorado, UPTC- Tunja. Editado por la UdeC. Fusagasugá. <https://repositorioctei.ucundinamarca.edu.co/educacion/8>
- Mora García, J. P. “PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: ARCHIVO DIGITAL DEL TÁCHIRA.” Heurística nro. 15, 2012. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37321/articulo29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mora García, José Pascual. 2019. “La construcción Del Campo Intelectual De La Historia De La educación Y Su Aporte a La Paz Pedagógica: Una Mirada Interdisciplinaria”. *Derecho y Realidad* 17 (33): 55-77. <https://doi.org/10.19053/16923936.v17.n33.2019.10096>.
- Mora García, José Pascual; Mansilla Sepúlveda; Juan Guillermo; Correa Alfonso, José Del Carmen; Fregoso Bailón, Raul Olmo. “Olga Cossetini, pionera de la Escuela Nueva en Santa Fe, Argentina” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. vol.24 no.39 (2022).
- Ortega Valencia, Piedad; Clara Castro Sánchez. Jeritza Merchán Díaz. Gerardo Vélez Villafañe. *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2015 .
- Condiza-Plazas, W. (2021). *Pedagogía de la memoria. Voces de mujeres víctimas del conflicto armado en Boyacá-Colombia*. Praxis, 17(1). <https://doi.org/10.21676/23897856.4041>
- González Terreros, M; A. Aguilera Morales; y A. Torres Carrillo. (2014). *Investigar subjetividades y formación de sujeto en y con organizaciones y movimientos sociales*. En C. Piedrahita Echandia, Á. Díaz Gómez y P. Vommaro. (Comps.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 49-70). Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Ortega et Al. (2020) *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Universidad Pedagógica Nacional. URI <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12584>
- Ortega Valencia, P. ; J. Merchán Díaz; y G. Vélez Villafañe. (2014). *Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario*. *Pedagogía y Saberes*, (40), 59-70.
- Limón-Domínguez, Dolores. *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. Barcelona: Octaedro, 2019
- Rubio, Graciela. (2013). “Memoria, ciudadanía y lo público en la elaboración del pasado reciente en la experiencia chilena”. *Memoria y sociedad* 17, no. 35 (2013): 164-183
- Soto Arango, D. & José Pascual Mora García. “Línea de formación y de investigación pedagogías, paz y poblaciones resilientes, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Facultad de Ciencias de la Educación doctorado en Ciencias de la Educación-UPTC Rudecolombia”. *Heurística: revista digital de historia de la educación*, ISSN-e 1690-3544, N° 22, 2019.
- Soto Arango, Diana. “Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Trece años convocando y liderando la investigación histórico-educativa en Latinoamérica”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 15, 2010, pp. 7-11. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

- Suescun, Armando (2021) La guerra de setenta años. El conflicto armado colombiano (1946-2016). Tunja: UPTC
- Freire, Paulo. 1986. Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez. Asociación Ediciones La Aurora. Bs.As.
- Todorov, T. 2000. Los abusos de la memoria. Paidós. Asteriscos
- Halbwachs, M. Les cadres sociaux de la memoire. Editorial Albin Michel, Paris, 1994
- Mora Pérez, Mauricio (2025) Ejes del Observatorio de Paz. Heurística, nro. 25.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

PEDAGOGICAL PRACTICES FOR DIVERSITY AT SCHOOL

Sandra Inés Calderón Guerrero¹

Recepción: 30/11/2024 / Evaluación: 22/12/2024 / Aceptación: 12/02/2025

Resumen

La¹ diversidad que se encuentra inmersa en la escuela es la oportunidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas. La investigación se centró en fundamentar una didáctica para el desarrollo humano, en la práctica pedagógica de la educación para la diversidad. Se sustentó en una teoría fundamentada, debido a sus objetivos: Identificar prácticas pedagógicas exitosas en educación para la diversidad; Construir una didáctica que favorezca el desarrollo humano y Consultar a expertos que atienden población diversa en diferentes instituciones. Los participantes cumplieron los criterios exigidos en el tercer objetivo específico, se empleó como instrumentos encuesta, entrevista semiestructurada y fichas de análisis de contenido. Se definieron conceptos clave como: práctica pedagógica, educación inclusiva, didáctica y desarrollo humano, así como los aspectos y componentes de una didáctica efectiva. Los hallazgos destacan que garantizar una

educación inclusiva, equitativa y de calidad impulsan el aprendizaje significativo, el desarrollo humano y mejora la calidad de vida. Paralelamente se identificaron elementos a fortalecer en la formación de los futuros docentes, proporcionándoles herramientas para abordar la diversidad durante el ejercicio de su labor profesional, así como, la importancia de un docente de apoyo para una efectiva atención a las particularidades de los estudiantes en el aula.

Palabras Clave: Atención a la diversidad, Desarrollo Humano, Didáctica, Educación Inclusiva, Educación Inclusiva, Revista Historia de la Educación Latinoamericana.

Summary

The diversity that is immersed in the school is the opportunity to improve the learning of students in educational institutions. The research focused on founding a didactics for human development in the pedagogical practice of education for diversity. It was based on a grounded theory, due to its objectives: to identify successful pedagogical practices in education for diversity; to build a didactic that favors human development; and to consult experts who serve diverse populations in different institutions. The participants met the criteria required in the third specific objective, and the instruments used were a survey, a semi-

1 ORCID 0000-0001-9050-3821. Doctoranda en el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. Línea de investigación OGECE Organización y Gestión del Conocimiento del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. Doctora en Educación de la Universidad De Baja California. Docente de la IED Bosanova de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. sandra.calderon@usantotomas.edu.co / scalderon@educacionbogota.edu.co

structured interview and content analysis forms. Key concepts were defined as: pedagogical practice, inclusive education, didactics and human development, as well as the aspects and components of effective didactics. The findings highlight that guaranteeing inclusive, equitable and quality education promotes meaningful learning, human development and improves the quality of life. At the same time, elements to be strengthened in the training of future teachers were identified, providing them with tools to address diversity during the exercise of their professional work, as well as the importance of a support teacher for effective attention to the particularities of the students in the classroom.

Keywords: Attention to diversity, Human Development, Didactics, Inclusive Education, Inclusive Education, Latin American History of Education Journal.

Introducción

La educación al ser un fenómeno que permea las diferentes esferas en lo social, cultural, político y económico se ha transformado a través del tiempo, prevaleciendo las posturas políticas sobre la social, esta se ha ido adecuando en razón al contexto circundante con el fin de responder a los requerimientos que nacen a partir de la heterogeneidad permitiendo identificar la diversidad que se encuentra en la realidad. *“La preocupación por brindar una educación de calidad para todos y todas tiene sus orígenes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos”* (2007)² en donde los gobernantes respaldados en sus poderes públicos buscaron dar garantía de una edu-

cación no excluyente y con la participación de todos en ésta. Posteriormente, se da origen al

“concepto de inclusión entendido como la posibilidad de una educación para todos en el marco de la conferencia donde emerge la declaración mundial sobre educación para todos por la Unesco en 1990”³ (Jomtien).

En la nación se ha gestionado la necesidad y la obligatoriedad de reconocer la educación inclusiva, en adelante EI, en la cual la totalidad de niños, niñas y jóvenes, poseen el derecho a recibir *“una educación de calidad que potencie sus habilidades”*⁴. Lo anterior se enmarca en la Constitución Política de Colombia de 1991 Art. 67 y en la ley 115 General de Educación de 1994 Art 5.

De igual forma, se han dictado leyes como la 762 de 2006, 982 de 2005, 1098 de 2006 y 1145 de 2007, que promueven la atención de calidad a todas las personas que tienen alguna condición de discapacidad de tal manera que no se dé la discriminación. También se han emitido decretos como el 470 del 12 de octubre de 2007, el 366 del 9 de febrero de 2009 que buscan adoptar una educación inclusiva y de calidad en Bogotá y el 1421 de 2017 referido a “la atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”.

En cuanto a la práctica del docente Freire⁵ señala que:

2 UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2007. Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Buenos Aires, Argentina. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf> (10/10/2017).

3 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). 1990. Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien. Tailandia: Unesco.

4 Colombia. (04 de julio, 1991). Constitución Política. Obtenido de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>

5 Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (2 ed.). México, D.F. Siglo XXI Editores.

La educación verdadera es cambio, es transformación de la persona por lo que se da y por lo que se recibe. Es interacción, como también lo es la educación, en cuanto es transformación que cambia al que aprende. El aprendizaje, es decir, el cambio, es un condicionante y una prueba tanto del buen comunicador como del buen educador. Aprenden tanto el que comunica al codificar la realidad, como el que descodifica, al aprender de esa misma realidad (p.104).

El anterior argumento evidencia que no es sólo transmitir conocimientos, por el contrario, llama a los docentes a ser reflexivos sobre sus acciones y destaca la necesidad de conocer las necesidades e intereses de los educandos.

Al hacer parte de una cultura que se encuentra en constante cambio y con diversidad, es preciso tener presente que se debe reconocer, comprender y respetar a todos en sus costumbres y creencias. En cada interacción se debe tener una mirada enfocada hacia la pluralidad, no exclusivamente en las instituciones educativas, en lo siguiente IE, ya que se está dentro de una sociedad globalizada y cada vez más excluyente. Por consiguiente, se exhorta a generar alternativas que atienden la diversidad, en seguida AD, originen la reflexión pedagógica y prácticas pedagógicas, en adelante PP, innovadoras, reconociendo al otro, en otra palabra, promover una educación inclusiva, a continuación, EI.

Diseño metodológico

Para desarrollar la investigación se empleó el enfoque cualitativo-cuantitativo; correspondiente con el propósito del proyecto: Identificar prácticas pedagógicas PP exitosas en educación para la diversidad, en lo siguiente EpD, con el fin de estructurar los componentes esenciales de una didáctica que propicie el desarrollo humano, en adelante DH en este contexto.

Sin duda, al referirse a las percepciones personales es primordial pensar en las historias de vida de cada participante, cotidianidad y su realidad humana, entonces como lo señalan Bonilla y Rodríguez (2008):

La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social “a través de los ojos” de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio concepto (p.84).

Esta investigación se basó por sus objetivos, en una teoría fundamentada, en adelante TF, Glaser y Strauss, quienes la desarrollaron en 1967⁶ “*como un método de investigación proveniente del interaccionismo simbólico y como un método para derivar sistemáticamente teorías sobre el comportamiento humano y el mundo social, con una base empírica*”, ya que “es un método en el que la teoría emerge desde los datos” en ella la construcción se hace a partir de la interpretación de las propias personas, los estudios previos no son estrictamente necesarios, se aplica a individuos y contextos específicos, por tanto, “*La teoría fundamentada no es una teoría, sino una metodología para descubrir teorías que dormitan en los datos*” Strauss y Corbin⁷.

En palabras de los autores:

En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí...Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la “realidad” ...es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción (Strauss y Corbin, 2002, p.14).

6 Glaser, B., y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. New York: Aldine.

7 Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Tabla 1.
Características de la muestra intencionada (34 participantes)

Último título académico obtenido	Pregado	6	34	Ocupación	Docente de aula	19	34
	Especialización	5			Orientador escolar	6	
	Maestría	22			Directivo docente	4	
	Doctorado	1			Docente de apoyo	5	
Área de formación del último título obtenido	Educación	23	34	Tiempo de experiencia	Entre 5 y 10 años	11	34
	Inclusión	7			Entre 11 y 20 años	11	
	Psicología	4			Más de 20 años	12	

Nota: Caracterización de participantes.

Fuente: Construcción a partir de la caracterización de participantes.

Para hacer o para plantear la TF no son estrictamente necesario los estudios previos, algunos autores recomiendan no revisar la teoría antes de extraer los datos de los participantes, dejando la revisión de la literatura para un momento posterior, una vez que ya se halla planteado una teoría a partir de los datos surgidos de los participantes. Es así como la construcción teórica implicó desde el punto de vista cualitativo un análisis de contenido de las tendencias relacionadas con la temática, por la cual se desarrolló un estado del arte que permitió construir teóricamente una propuesta didáctica para el DH en la PP de la EpD. Paralelamente con esta, se realizó la consulta a expertos y a profesores que atienden población diversa en diferentes IE, ya que como lo explican (Sampieri, et al, 2010, p.364): *“se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados”*⁸.

Es por esto que, en cuanto a la población y muestra. *“la muestra no se selecciona, se configura, es decir, se va estructurando a*

*través de las diferentes etapas del proceso de recolección de datos”*⁹ (Bonilla y Rodríguez, 2008, p.134). Constituyó a priori y a interés de la investigación los parámetros para la selección de la muestra intencional para la recolección de datos cualitativos, en esta se contó con personas interesadas en la inclusión escolar, la EI, las PP que conlleven la inclusión y la EpD, además del DH que promueven estas prácticas. Profesionales en diferentes áreas como docentes en primera infancia, educación básica, media, psicólogos, orientadores escolares, educadores en inclusión, educadores especiales, directivos docentes, cuya caracterización se presenta en la (tabla 1). Por esta razón, cada muestra de la población, se convirtió para esta investigación, en intencional que permitió identificar y describir de manera particular y natural las acciones que desde la PP se gestan a favor de la EpD, el principio de inclusión fue preciso y voluntario dentro de ese amplio campo.

Para finalizar en este estudio cualitativo-cuantitativo se relacionó la teoría construida con los conceptos de las personas consultadas para generar la fundamenta-

⁸ Sampieri, R., Fernández, E. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

⁹ Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2008). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Bogotá: Ediciones Uniandes. Grupo Editorial Norma.

ción de una didáctica para el DH, en la PP de la EpD.

Para la investigación se establecieron dos variables relacionales de análisis PP de la EpD y didáctica para el DH, ya que estas son unidades de significado que se convirtieron en la base del proceso. Este concepto es soportado desde los planteamientos de Cisterna¹⁰ *“es en este sentido esencial que la distinción previa de cuáles son los tópicos centrales que focalizan la investigación puede resultar de ayuda fundamental”*. Estas a su vez se presentaron de forma a priori y emergente; siendo estas primeras, establecidas con antelación de la recolección de datos en el proceso investigativo y las emergentes: *“surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación”*¹¹ (Cisterna, 2005, pp.64-65), es decir se generaron a partir de los hallazgos.

Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos y medición

Para la investigación se aplicaron tres instrumentos donde se tuvieron en cuenta el objetivo de la investigación, la variable PP y las a priori que nacieron de la revisión de la literatura en cuanto a EI, AD, didáctica y DH. Los instrumentos seleccionados fueron: entrevista semiestructurada, encuesta y ficha de análisis de contenido.

Método empírico complementario de entrevista semiestructurada

Corbetta¹² también aclara que en la entrevista semiestructurada *“el entrevistador dispone de un guion, que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista”*, que va resolviendo durante esta. Sin

embargo, el orden en el que se aborden los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador. En el ámbito de un determinado tema, éste puede plantear la conversación como desee, efectuar las preguntas que crea oportunas y hacerlo en los términos que estime convenientes, explicar su significado, solicitar aclaraciones al entrevistado cuando no entienda algún punto y que profundice en algún extremo cuando le parezca necesario, establecer un estilo propio y personal de conversación (p.350).

Método empírico complementario de encuesta

Este instrumento de recolección de forma estructurada ya que *“la interrogación es la vía obligada para explorar motivaciones, actitudes, creencias, sentimientos, percepciones y expectativas”*¹³ (Corbetta, 2010, p.146), se utilizó debido a su funcionalidad para identificar y describir el fenómeno con relación a la práctica de los docentes. Instrumento diseñado por la investigadora teniendo en cuenta las variables, con el fin de indagar al grupo de participantes sobre las acciones que se deben desarrollar dentro de las aulas de clase para favorecen la AD y que apuntaran a brindar una EI y por ende el DH. Teniendo en cuenta que fue necesario contar con un rigor en el momento de analizar los datos y según la definición de encuesta cualitativa dada por Corbetta¹⁴ como:

Una conversación: Provocada por el entrevistador. Dirigida a sujetos elegidos sobre la base de un plan de investigación. En número considerable. Que tiene una finalidad de tipo cognoscitivo. Guiada por el entrevistador, y sobre la base de un esquema flexible y no estandarizado de interrogación (p.146).

10 Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa: Theoria.

11 Ibid

12 Corbetta, P. (2010, edición revisada), Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGraw Hill.

13 Ibid

14 Ibid

Ya en el análisis de los datos se centró en los sujetos y no en las variables, como sucede en la investigación cuantitativa. El criterio debía ser por tanto de tipo holístico, en el sentido de que el individuo es observado y estudiado en su totalidad, en la convicción de que cada ser humano -del mismo modo que cada episodio social- es algo más que la suma de sus partes -en este caso, las variables-. El objetivo del análisis fue comprender a las personas, más que analizar las relaciones entre variables.

Ficha de análisis de contenido

El campo del análisis de contenido es, en palabras de Abela¹⁵:

Todo el conjunto de técnicas tendentes a explicar y sistematizar el contenido de los mensajes comunicativos de textos, sonidos e imágenes y la expresión de ese contenido con ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello con el objetivo de efectuar deducciones lógicas justificadas concernientes a la fuente – el emisor y su contexto – o eventualmente a sus efectos. Para ello el analista tendrá a su disposición todo un juego de operaciones analíticas, más o menos adaptadas a la naturaleza del material y del problema que tratará de resolver, pudiendo utilizar una o varias que sean complementarias entre sí para enriquecer los resultados o pretender así una interpretación fundamentada científicamente (p.2).

Procedimiento

Esta investigación se desarrolló mediante la TF, esta se aplica a individuos o a contextos específicos, no busca una ge-

neralización, ni extender sus resultados a la población en general, ni pretende que estos resultados sean aplicables en cualquier contexto, de ahí que esta sea muy útil para entender un fenómeno en particular para captar el significado de un suceso o de un evento que quiera ser comprendido dentro de ese contexto en particular y con actores específicos.

En cuanto a los datos recogidos, se consideran necesarios tanto los cuantitativos como los cualitativos “*la triangulación se refiere a la combinación de diferentes clases de datos sobre el fondo de las perspectivas teóricas que se aplican a ellos*”¹⁶ (Flick, 2014, p.67), es por esto que para, comprender las percepciones de los participantes se utilizó este paradigma ya que permitió interpretar la realidad de cada uno de los sujetos y así entender el fenómeno social que se presenta alrededor de la PP en la EpD que propicien el DH, dejando la puerta abierta a futuras investigaciones relacionadas con el tema; para las preguntas cerradas de la encuesta se procesaron los datos en el programa Excel con el fin de tabular y graficar los resultados obtenidos.

Es así como, el resultado de realizar una investigación con TF es la interpretación analítica del mundo de los participantes y de cómo son los procesos que llevan a construir esas realidades Charmaz¹⁷, los criterios para evaluarla según Glaser¹⁸ son cuatro:

Ajuste, esto es que encaje en la experiencia de los participantes, funcionamiento, es decir que explique la

15 Abela, J.(2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Obtenido de: <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/Las-t%C3%A9cnicas-de-an%C3%A1lisis-de-contenido-una-revisi%C3%B3n-actualizada.pdf>

16 Flick, U. (2014). La gestión de la calidad en la investigación cualitativa. Madrid. Ediciones Morata, S.L.

17 Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st Century. En: The Sage handbook of qualitative research (Denzin N K y Lincoln Y S). SAGE, Thousand Oaks, CA.

18 Glaser, B., Strauss, A. (1967). The discovering of grounded theory. New York: Aldine.

mayor variedad posible, relevancia al fenómeno en estudio y, por último, la posibilidad de modificarse la propia teoría; que significa que esta teoría se pueda acomodar a nuevos hallazgos.

Resultados obtenidos

Los resultados que arrojaron los instrumentos detallados en el capítulo anterior se presentan a continuación, el análisis inicialmente se realizó de forma individual para posteriormente triangularlos con el fin de hacer una interpretación única de los mismos; encontrando coincidencias entre las apreciaciones originadas a través de cada uno de los instrumentos aplicados a la muestra de estudio.

Análisis de resultados de encuesta, entrevista y fichas de análisis de contenido En cuanto al análisis de resultados de encuesta y entrevista realizadas a los 34 participantes, se dio prioridad a las consideraciones de la mayor cantidad de encuestados, re-

presentados por N°, como se muestra en las tablas que a continuación de presentan. Se tiene la (tabla 2), donde se evidencia el correspondiente a la variable práctica pedagógica.

Con relación al análisis de resultados, se tiene a continuación la (tabla 3) donde se muestra el correspondiente a la variable EI.

Continuando con el análisis de resultados, se tiene en seguida la (tabla 4) donde se evidencia el correspondiente a la variable desarrollo humano.

Por último, se presenta en la (tabla 5), el análisis de resultados correspondiente a la variable didáctica.

Definiciones como resultado del análisis para la teoría fundamentada propuesta

La teoría fundamentada propuesta en el estudio, define las variables como se evidencia en

La didáctica es la ciencia, disciplina, el arte, el conjunto de técnicas y conoci-

Tabla 2.
Análisis cuantitativo de contenido Variable Práctica pedagógica

N°	Consideraciones frente a la Práctica pedagógica
34	Es un conjunto de acciones intencionadas, estrategias y actuaciones que el docente aplica sustentado en una teoría pedagógica; donde se busca transformar a otros y a sí mismo; es decir, aprender a enseñar y brindar herramientas que permitan a los sujetos empoderarse de sí mismo y de su historia, que los desafíe a tomar partido de su ser ante el mundo para transformarlo.
29	Están de acuerdo que la flexibilización curricular, el trabajo colaborativo, conocer las particularidades de los estudiantes y reconocer los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, son PP que utilizan los docentes en torno a la EI.
31	Identifican que realizar la caracterización del grupo de estudiantes, adaptar la práctica de acuerdo al grupo de estudiantes y reconocer la dignidad humana, son acciones que utilicen los docentes para AD en el aula.
34	Reconocen que algunas PP que pueden aplicar los docentes con el fin de brindar a la vida de los estudiantes procesos significativos para su desarrollo, pueden ser entre otras, trabajo por proyectos, actividades que promuevan los valores, el autoestima y la toma de decisiones
34	Consideran que, en la PP de los docentes, acciones como fortalecer las competencias para la vida, uso de la tecnología y tener presente el contexto en que se desarrolla el estudiante, son proceso que conducen a incrementar las oportunidades en los estudiantes.

Nota: Análisis cuantitativo de la encuesta y entrevista.

Fuente: Construcción a partir del análisis cuantitativo de la encuesta y entrevista realizadas.

Tabla 3.
Análisis cuantitativo de contenido Variable Educación inclusiva

N°	Consideran frente a la educación inclusiva
31	La EI está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos.
27	Están de acuerdo con que la AD es el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud de los estudiantes.
24	La legislación colombiana tiene la concepción de inclusión dirigida a temas relacionados con la discapacidad.
27	La legislación colombiana, con relación a la inclusión, tiene una concepción dirigida a temas relacionados con discapacidad.
32	Consideran que entre los elementos que deben existir en la formación de los nuevos docentes que les permita abordar la diversidad en las aulas durante su labor profesional, pueden ser, entre otros: legislación nacional e internacional sobre diversidad e inclusión, EI, interculturalidad y flexibilidad curricular.
29	Debe haber un docente de apoyo por cada ciclo escolar, para AD que se presenta entre los estudiantes de la IE.
29	Algunas de las funciones del docente de apoyo en la AD en el aula, pueden ser: flexibilización curricular, seguimiento a procesos académicos, aplicar reglamentación vigente.
31	Entre los aciertos en la EI o para la diversidad están: garantizar el derecho a la educación para todos, contratación de personal especializado y formulación de políticas públicas.
29	Entre las falencias o debilidades que se presentan en la EI o para la diversidad están: el desconocimiento de la existencia de la heterogeneidad en el aula, falta de formación docente, resistencia del cuerpo docente frente al cambio de paradigma.
29	Entre las oportunidades de mejora en la EI o para la diversidad están: mayor divulgación de la reglamentación nacional sobre esta, formación a los docentes en temáticas relacionadas con la EI o para la diversidad, reconocer la heterogeneidad en las aulas y las particularidades de los estudiantes.
34	Garantizar una EI, equitativa y de calidad promueve oportunidades de aprendizaje para toda la vida.

Nota: Análisis cuantitativo de la encuesta y entrevista.

Fuente: Construcción a partir del análisis cuantitativo de la encuesta y entrevista realizada.

Tabla 4.
Análisis cuantitativo de contenido Variable Desarrollo Humano

Nº	Consideraciones sobre Desarrollo humano
19	Entiende por DH: El proceso de expansión de las capacidades para que las personas amplíen sus opciones y oportunidades.
12	Consideran que un modelo formativo con características de equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia, son aspectos en el proyecto educativo de la institución que promueve el DH.
9	El promover la creatividad en los estudiantes para entender el contexto social.
12	Los aspectos que en el proyecto educativo institucional promueven el DH según los participantes son: Un modelo formativo con características de equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.
12	Generar condiciones que permitan el acceso igualitario al conjunto de oportunidades disponibles en la sociedad.
34	Formar para el DH debe ser una estrategia pedagógica en la que estén involucrados todos los miembros de la comunidad educativa.
34	Formar para el DH debe ser una estrategia pedagógica en la que estén involucrados todos los miembros de la comunidad educativa (rector, coordinadores, docentes de aula, docente de apoyo, orientador escolar, estudiantes, padres de familia)
34	Formar para el DH es un compromiso que adquiere la institución para así mejorar el futuro de la sociedad.
31	La formación en valores, el respeto por la diferencia y el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa son estrategias que pueden aplicar los diferentes estamentos de la institución para formar para el DH.
31	Se logra el DH con AD.

Nota: Análisis cuantitativo de contenido.

Fuente: Análisis cuantitativo de contenido Variable Desarrollo Humano.

Tabla 5.
Análisis cuantitativo de contenido Variable Didáctica

Nº	Consideraciones frente a Didáctica
12	La Didáctica es el conjunto de técnicas a través de las cuales se realiza la enseñanza.
7	Es una disciplina cuyo objetivo es la técnica de la enseñanza.
7	Es una disciplina fundamental en la formación pedagógica.
12	Es el conjunto de técnicas a través de las cuales se realiza la enseñanza.
8	Es el conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender.
31	En la institución educativa, el empleo de las TIC, el trabajo colaborativo, la utilización de material lúdico, el aprendizaje en contexto, son estrategias que propician la AD en el aula.
10	En la IE, el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, es una característica que incluiría una Didáctica que propicie el DH.
7	Potenciar espacios académicos de aprendizaje interactivo en la IE.
14	En la IE, la conexión entre diferentes disciplinas de manera dinámica son características que deben ser incluidas para una Didáctica que propicie el DH.
7	Los intereses individuales en los procesos académicos.
7	Potenciar espacios académicos de aprendizaje interactivo.

Nota: Análisis cuantitativo de contenido.

Fuente: Análisis cuantitativo de contenido Variable Didáctica.

mientos a través de las cuales se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, fundamental en la formación pedagógica.

El desarrollo humano es un proceso que permite estimular y sensibilizar a los educandos o grupos humanos que potencialicen sus capacidades mentales, culturales, humanas, de relación, creatividad y comunicación, que le permiten aprender, fortalecer, analizar y cambiar el conocimiento y comportamiento sobre sí mismo, los otros y el entorno en el que vive, buscando el bienestar para todos, satisfaciendo las necesidades, cada quien aportando según sus capacidades, para mejorar la calidad de vida de acuerdo a los recursos y oportunidades que la sociedad le proporcione a los individuos teniendo en cuenta la libertad y las limitaciones del ser humano en busca de mejores condiciones de vida, logrando vivir dignamente en el acceso a sus derechos.

La práctica pedagógica, se define como: todas las acciones que el docente realiza con el fin de que el proceso de construcción de conocimiento que se da entre él y sus estudiantes, en cualquier escenario de la institución educativa, tenga como resultado el aprendizaje significativo y la formación integral de los educandos, acciones mediadas por su experiencia, recursos didácticos, planificación, reflexión y mejoramiento continuo del quehacer cotidiano.

Se define la educación inclusiva como todas aquellas acciones que se realizan dentro o fuera del aula, con el fin de garantizar a todos los estudiantes procesos de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de ellos. Incluir no es ubicar estudiantes con o sin discapacidad en un mismo salón, es promover el respeto por la diferencia, es una educación de calidad que les permita a los estudiantes potenciar sus conocimientos y habilidades de manera individual o grupal. Es un tipo de educación que debe estar respaldada por la política pública, la inversión

económica y los profesionales formados en y para la inclusión.

Conclusiones

A continuación, se presenta el resumen de las conclusiones de la investigación.

Las PP exitosas que utilizan los docentes en torno a la EI para la propuesta didáctica para el DH son: Flexibilización curricular con el fin de tener en cuenta a todos los estudiantes con sus particularidades, ritmos y estilos de aprendizajes, realizando trabajo en equipo (colaborativo, cooperativo), en actividades en las que se emplee material didáctico y/o la tecnología con el fin de solucionar problemas de su contexto. Además, se requiere apoyo constante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales por parte de los docentes de aula, inclusión, orientación escolar, para alcanzar el conocimiento, de igual manera con la vinculación del padre de familia con el fin de continuar el proceso en casa.

En cuanto a la construcción teórica de una propuesta didáctica para el DH en la PP de la EpD, es necesario incluir los siguientes postulados: estimular, potencializar y reconocer las capacidades o talentos que tiene cada estudiante, para así lograr que se sienta valioso y con habilidad para mostrar sus talentos en y fuera de la IE, trabajo en equipo (colaborativo, cooperativo) el cual permite mediar el aprendizaje desde la construcción con el otro, en donde la intervención del docente es de mediador, relacionar los aprendizajes de las diferentes áreas del conocimiento con el contexto, realidades y vivencias de los estudiantes, trabajar por proyectos en temáticas que llamen la atención e interés de los estudiantes para hacer más significativo el aprendizaje, además de tener en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes para realizar la flexibilización curricular pertinente de acuerdo a las particularidades y

permitir el acceso y la permanencia en la institución educativa.

Realizar la flexibilización curricular con los estudiantes que por sus particularidades lo requieran; aplicando los lineamientos del decreto 1421 de 2017 que fundamenta las acciones a realizar (Diseño Universal de Aprendizaje y el Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR), simultáneamente, apoyándose y siguiendo las acciones realizadas entre los diferentes profesionales involucrados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en la IE (docente de aula, docente de inclusión y orientación escolar).

Con relación a las acciones que utilizan los docentes para AD en el aula, se debe tener una formación que permita el reconocimiento en el aula de los estudiantes, para así, caracterizar al grupo con el fin de realizar las acciones de acuerdo a las particularidades presentes, de esta manera tener a todos en cuenta respetando sus diferencias sin causar discriminación.

A raíz de la consulta a expertos y a profesores que atienden población diversa en diferentes instituciones relacionadas con la educación de estas personas, se encuentra la necesidad de incluir en la formación de los nuevos docentes, entre otros, los siguientes elementos que les permitan abordar la diversidad en las aulas durante su labor profesional:

- Sistemas culturales desde la perspectiva antropológica, interculturalidad, heterogeneidad, etno educación.
- Legislación nacional e internacional sobre diversidad e inclusión para garantizar el derecho a la educación a todas las personas.
- Atención a coeficiente intelectual bajo y superior.
- Reconocimiento y sensibilización de la discapacidad y la población diversa.
- Formación en: GEEMPA, DUA, Aprendizaje Cooperativo, Modelos Educativos flexibles

- PP que permitan el análisis y la retroalimentación de las mismas.
- Investigación sobre las diferentes particularidades que se presentan en el aula.
- Desarrollo de competencias para diseño, implementación y evaluación de currículos diversos.
- Adaptación curricular y estilos de aprendizaje.
- Abordar estrategias lúdicas pedagógicas para AD.

Bibliografía

- Abela, Jaime Andréu. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Obtenido de: <https://abaco-enred.org/wp-content/uploads/2019/02/Las-t%C3%A9cnicas-de-an%C3%A1lisis-de-contenido-una-revisi%C3%B3n-actualizada.pdf>
- Barragán Giraldo, Diego. (2013). *Ciberculturas y prácticas de los profesores: entre Hermenéutica y educación*. Bogotá. Universidad de la Salle.
- Bonilla Castro, Elssy y Penélope Rodríguez Sehk. (2008). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Unian-des. Grupo Editorial Norma.
- Charmaz, Kathy Marian. (1990). "Discovering" chronic illness: using grounded theory. *Social Science and Medicine*.
- Charmaz, Kathy Marian. (2005). *Grounded theory in the 21st Century*. En: The Sage handbook of qualitative research (Denzin N K y Lincoln Y S). SAGE, Thousand Oaks, CA.
- Cisterna Cabrera, Francisco. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*: Theoria.
- Colombia. (04 de julio, 1991). Constitución Política. Obtenido de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero, 1994). Ley 115. Ley Gene-

- ral de Educación. Bogotá, Colombia. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_.pdf.pdf
- Corbetta, Piergiorgio. (2010, edición revisada), *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Flick, Uwe. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- Freire Neves, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2 ed.). México, D.F. Siglo XXI Editores.
- Glaser, Barney, y Anselm Strauss, A. (1967). *The discovering of grounded theory*. New York: Aldine.
- Kedall, Jonathan. (1999). *Axial coding and the grounded theory controversy*. Western Journal of Nursing Research.
- Ministerio de Educación Nacional. (agosto de 2017). Ley 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la Educación Inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Obtenido de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtiem. Tailandia: Unesco.
- UNESCO (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Buenos Aires, Argentina. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf> (10/10/2017).
- Sampieri Hernández, Roberto, Evaristo, Fernández, y Pilar, Baptista. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Simons, Helen. (2009). *El estudio de caso y teoría práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S.L
- Strauss, Anselm. y Juliet, Corbin. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

BETÉITIVA EN EL SIGLO XX, EVOLUCIÓN, EDUCACIÓN Y PROSPECTIVA

BETÉITIVA IN THE 20TH CENTURY: EVOLUTION, EDUCATION AND FUTURE PROSPECTS

Néstor Perico-Granados¹ / Evelyn Carolina Medina-Naranjo² /
José Pascual Mora-García³ / Néstor Rafael Perico-Martínez⁴

Recepción: 30/11/2024 / Evaluación: 22/12/2024 / Aceptación: 12/02/2025

Resumen

Es un artículo de investigación⁴ orientado sobre la evolución y la prospectiva del municipio de Betétiva, a la luz de los procesos actuales y las opciones que se pueden presentar a corto y mediano plazo. Se trabajó con el método Mixto, dado que incluyen entrevistas individuales y grupales, diario de campo y datos en distintas presentaciones. Se hicieron círculos de reflexión y las entrevistas se hicieron a varios dirigentes locales, para tomar su perspectiva. Se observaron los procesos históricos, culturales y educativos y se plantearon propuestas de desarrollo social, ambiental y económico, que permitan aportar a la sustentabilidad. Se concluye que existen varias opciones que aportan de manera significativa a la mitigación del Cambio Climático y a la vez ayudan al crecimiento social y económico

Palabras clave: Cambio Climático, Educación, Evolución, Prospectiva.

Abstract

This research article focuses on the evolution and future prospects of the municipality of Betétiva, considering current processes and short- and medium-term options. A mixed-methods approach was used, incorporating individual and group interviews, field notes, and data presented in various formats. Reflection circles were conducted, and interviews were carried out with several local leaders to gather their perspectives. Historical, cultural, and educational processes were examined, and proposals for social, environmental, and economic development were put forward to contribute to sustainability. The article concludes that several options exist that significantly contribute to climate change mitigation while simultaneously fostering social and economic growth.

Keywords: Climate Change, Education, Evolution, Future Prospects

Introducción

Betétiva fue fundado antes de la llegada de los españoles a Colombia, por el Cacique Betancí y luego vinieron distintas órdenes religiosas, tanto al centro poblado como a la inspección de policía de Otengá. En ambos sitios tuvieron monasterios,

- 1 Magister, doctor y posdoctor en Educación, Colombia. <https://orcid.org/0000-0003-1768-793X>. e-mail: nestorrafaelpericogranados@gmail.com, UNIMINUTO.
- 2 Magister en educación virtual, <https://orcid.org/0009-0001-2942-8516>. e-mail: ecarolina.medinanaranjo@gmail.com, UNIMINUTO.
- 3 Doctor y posdoctor en Educación, e-mail: pascualmoraster@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5345-6808>, UNICUNDINAMARCA.
- 4 Ingeniero y magister en Física, <https://orcid.org/0000-0003-1834-914X>, Universidad javeriana, Físico, Adriana Renée Tobos, artobos@gmail.com, Universidad de Sorbona Norte, Magister en Educación, e-mail: nr.perico10@uniandes.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-0756-033X>.

diferentes órdenes religiosas, durante un tiempo para desarrollar actividades evangelizadoras. Sus pobladores vivieron de la agricultura y de la ganadería hasta el siglo XIX. A finales de éste, los ejércitos que combatieron en la guerra de los mil días pasaron por la población en varias ocasiones y se llevaron a los jóvenes que se dejaron seducir⁵. El municipio fungió como cabecera de la provincia de Valderrama con asiento de las principales oficinas como la Notaría Única de la región, la oficina de recaudación de rentas departamentales, las escuelas de Varones y de Niñas, separadas, y en cada vereda su propia escuela. La población superaba los ocho mil habitantes, distribuidos en las veredas y en el casco urbano cerca de 200 de ellos. En el centro poblado de Otenegá se concentraban cerca de 100⁶ (Perico-Ramírez, 1974).

En los comienzos del siglo XX superada la confrontación llegó a la presidencia de la república el hijo de Santa Rosa de Viterbo Rafael Reyes, quien impulsó la construcción de la carretera desde la ciudad de Bogotá a su tierra natal⁷. Los moradores de Betéitiva desarrollaron un comercio importante los domingos con habitantes de Tasco, Corrales, Belén, Paz Vieja y las otras poblaciones de la provincia. Sus productos fueron llevados también a Santander, especialmente a Charalá, con quienes intercambiaban los productos como el trigo, la cebada, papa y la harina por productos

como la panela y el algodón⁸. De esos años se conoce que muy pocas personas estudiaron una profesión, con la excepción del ingeniero Pablo Rincón, quien falleció muy joven en un accidente de tránsito. Más tarde lo han hecho otros habitantes en diferentes profesiones, por el impulso educativo que desarrollaron unos líderes con la escuela nocturna y luego con la promoción educativa en diferentes niveles⁹.

Con los ingresos que las personas obtuvieron sus habitantes vivían, aunque con ciertas estrecheces, pero consiguieron lo necesario para sobrevivir sin afugios¹⁰. La recolección de las cosechas se hizo en forma de convites en los que los vecinos ayudaron a cada dueño para ese proceso. En el desarrollo de esta actividad sus integrantes cantaban las jeas en la recolección de las cosechas, mientras hicieron el proceso de segar las espigas. Cantaron a los eventos de la cotidianidad sin molestar a ninguno de sus integrantes. Uno de ellos llevó la voz cantante y los otros contestaron. Luego se hizo lo mismo para el trillado de los granos y la obtención de los cereales¹¹. En la población ha imperado la tradición oral y muy pocos escritos existen sobre su historia. Con la aparición del Internet ya se hicieron unas publicaciones sobre varios aspectos como las fiestas patronales de Santa Rita de Casia y San Isidro Labrador y en unos pocos artículos se han presentado unos sitios turísticos.

Métodos y materiales

Se desarrolló el artículo en un proceso de investigación a partir del conocimiento de la región, las lecturas sobre la historia

- 5 Néstor Perico-Granados; José Mora-García; Jaime Fuentes-Guerrero; Laura Fonseca. "Formación, desarrollo comunitario y calidad de vida en Boyacá, caso: Betéitiva, desde 1960", *Heurística: revista digital de historia de la educación*, N 24, (2022), pp. 114-129, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9187030>
- 6 Mario Perico-Ramírez. "Reyes de Cauchero a dictador", en: *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja*, (1974).
- 7 Perico-Ramírez. "Reyes de Cauchero a dictador",...

8 Perico-Granados; et al., ... (2022).

9 Perico-Granados; et al., ... (2022).

10 Álvaro Pérez. "Entrevista sobre la historia del municipio de Betéitiva, Agosto del 2023". (2023).

11 Adán, Vargas. "Entrevista sobre la prospectiva del municipio de Betéitiva, el 22 de enero". (2025).

y las reflexiones en equipos de varios integrantes para obtener propuestas consistentes. En los círculos de reflexión se han abordado los temas históricos, la crisis generada por el Antropoceno y como consecuencia el crecimiento del calentamiento global. Con la profundización de investigadores y escritores reconocidos se plantean posibilidades para reorientar el desarrollo humano en armonía con la conservación y recuperación de la biodiversidad. Se profundiza en la reflexión, dado que es un valor esencial para la formación y educación de las nuevas generaciones, dado que las experiencias mediadas por la reflexión y con las lecturas que de allí se desprendan, facilitan las nuevas acciones encaminadas a la sustentabilidad del planeta.

Resultados y discusión

Se encontró que los profesores fueron nombrados por la secretaría de educación departamental a pedido de los habitantes y fueron cambiados casi siempre cada año, durante la primera mitad del siglo XX. Su formación apenas llegó a tener la educación primaria y más adelante fueron nombrados profesores con formación de normalistas. En este periodo la población perdió importancia por el aislamiento de las comunicaciones y por la salida de muchos de sus líderes como consecuencia de ello¹². Lamentablemente con la concentración de las personas en las ciudades, la población siguió el proceso de disminución de sus habitantes a cerca de seis mil en los años sesenta y en la tercera década del siglo XXI apenas llegan a tres mil¹³.

Como consecuencia de la poca rotación de cultivos y pocos abonos orgánicos y químicos para la fertilización, los suelos se erosionaron y por esta razón y por la falta de capacitación técnica perdieron capacidad de producción. Luego por la vincula-

ción de muchos habitantes a la empresa de Acerías Paz del Río a la minería del carbón y del mineral de hierro, la mayoría de sus tierras se abandonaron, aspecto que ocasionó la meteorización acelerada y se originaron deslizamientos de varios taludes naturales¹⁴. Concluida la segunda Guerra Mundial y con el propósito de impulsar el crecimiento económico, el presidente de los Estados Unidos estableció como política de gobierno y para los países de su influencia, que se requería asociar la felicidad al consumo de bienes y servicios y se generaron unos cambios drásticos, en las costumbres, para trabajar mucho más y a la vez incrementar el consumo¹⁵. Sin embargo, hoy la felicidad de las personas es menor que en ese periodo y se compara con los momentos vividos en el periodo de los latifundios¹⁶.

En la explotación de los minerales en la empresa se vincularon muchas personas, en las décadas de los sesenta y setenta, momentos en los que hubo hasta diez mil trabajadores en el departamento de Boyacá, prestando sus servicios a Acerías Paz del Río. Muchas personas aprovecharon de manera significativa esos ingresos y ahorraron recursos para sus necesidades y para la educación de sus hijos. Se estima que cerca del 50% de ellos usaron esos recursos de forma apropiada con el propósito de proponer un mejor futuro para sus familias. Sin embargo, existieron otros que apenas si consiguieron para sobrevivir y para incrementar el consumo de alcohol, dado que la minería en general produce recursos principalmente para los dueños de las minas y es muy poco el desarrollo humano que genera en su entorno¹⁷.

Dadas las condiciones actuales de sus tierras erosionadas en un alto porcentaje,

12 Perico-Granados; et al., ... (2022).

13 Vargas... (2025).

14 Perico-Granados; et al., ... (2022).

15 Annie, Leonard. "La historia de las cosas", Editorial FCE. (2015).

16 Leonard..... (2015).

17 Leonard..... (2015).

según¹⁸ como consecuencia de la deforestación, con deslizamientos en proceso, incrementadas por la minería, se necesita cambiar las actividades educativas y productivas, con base en los recursos con los que se cuentan¹⁹. Hoy más que antes, según²⁰ se requiere una formación para la adaptación al Cambio climático, CC., y pasar de la construcción social del riesgo a las soluciones concretas para la sostenibilidad social y ambiental²¹.

En este sentido, se necesita que además de dejar de contaminar, las nuevas generaciones se apropien de la responsabilidad para cuidar y para restituir la biodiversidad²². Entonces, es una necesidad vital aprender de países como Chile en los

que cerca del 20% de su población vive de la siembra, cultivo, explotación y procesamiento de los árboles²³. Igualmente, en Colombia, en el departamento de Boyacá en las poblaciones de Chita, Duitama, Soataguirá y en especial en Nuevo Colón muchos de sus habitantes viven de los frutales. Son climas muy similares a los de Betéitiva, aspectos que permiten tomarlos como ejemplos a seguir. Se necesita educación y promoción en los hogares, el colegio y la universidad y con la formación de nuevos profesionales en las actividades agroforestales.

Es un cambio de cultura para encontrar la felicidad en el servicio a las personas, tanto a las cercanas como a las que no se conocen y el cuidado de la naturaleza²⁴. Para²⁵ en la época contemporánea es adecuado asociar la felicidad como lo hacen en Bután, un país entre India y China, que tienen la huella de carbono neutralizada, con producción de mucha mayor cantidad de oxígeno, que el CO₂ que producen. Ellos tienen plena conciencia de la importancia presente y futura de vivir en armonía con el ambiente.

Entonces, se necesita sembrar mayor cantidad de árboles nativos para promover el almacenamiento natural del agua y producir más oxígeno. Árboles frutales para su

- 18 Juan Restrepo A. "El impacto de la deforestación en la erosión de la cuenca del río Magdalena (1980-2010)". *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 39(151), (2015), 250-267. <https://doi.org/10.18257/raccefyn.141>
- 19 Sebastián Huérffano-Aguilar. "Extractivismo, acero y ambiente: Acerías Paz del Río y el auge industrial en el Valle de Sogamoso, Boyacá (1954-1983)". *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 28(1), (2023), 207-240. <https://doi.org/10.18273/revanu.v28n1-2023008>
- 20 Dayra Ojeda Rosero y Esperanza López Vázquez. "Relaciones intergeneracionales en la construcción social de la percepción del riesgo". *Desacatos*, (54), (2017), 106-121. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2017000200106&lng=es&tlng=es.
- 21 Edgar, González Gaudiano. "La educación frente a la emergencia sanitaria y del cambio climático. Semejanzas de familia", *Revista Perfiles educativos* V 42, N 170, (2020), en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982020000400021&script=sci_arttext
- 22 María, Puerto Cristancho; Néstor, Perico Granados; Milton, Bautista Roa; Jenifer, Garza Puentes, y Néstor, Perico Martínez. "Los Ingenieros Como Sujetos Para Promover Cambios", *Ingenio Magno*, V 14, N 1, (2023), pp. 53-63, <https://revistas.santototunja.edu.co/index.php/ingeniomagno/article/view/2713/2222>

- 23 Luis Améstica-Rivas, César Moya Lara, Mauricio Salazar Botello y Álvaro Acuña Hormazábal. "Subcontratación en el sector forestal maderero chileno e impacto del manejo forestal sustentable implementado en empresa mandante sobre el clima organizacional: Un estudio de caso". *Ciencia & trabajo*, 18(55), (2016). 1-8. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100002>
- 24 Jordi Puig Bager; Fernando Echarri Iribarren y María Casas Jericó. "Educación Ambiental, inteligencia y espiritualidad. Teoría de la Educación". *Revista Interuniversitaria*, 26(2), (2014), 115-140. DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261115140>
- 25 Andrés Oppenheimer. "Cómo salir del pozo", *Editorial Nomos*, S. A. (2023).

explotación sostenible y fomento de la agro-industria y árboles exóticos para disminuir la presión sobre los nativos. De esta forma, con el trabajo que de allí se desprende con la poda, el mantenimiento, procesamiento y tala cuando sea necesario, entonces el aporte a la biodiversidad es enorme. Con ello se lleva a cabo la sustentabilidad que incluye la sostenibilidad ambiental, social y económica. Así se desarrolla la convicción que se aprovecha la vida de manera óptima.

De acuerdo con²⁶ y García-Puentes et al., (2022) hoy más que antes es un compromiso de los gobiernos y de la academia disminuir el consumo a lo estrictamente necesario, ayudados por el reciclaje, la reutilización y ampliado con la responsabilidad del productor²⁷. Según²⁸ este aspecto se relaciona con que los productores se hagan cargo de recoger todos los desperdicios de sus productos y una vez dejados de utilizar sus bienes, los recojan para volver a procesarlos²⁹.

En la academia, de acuerdo con³⁰ se recomienda que se lleven a la práctica con proyectos que incluyan el componente ambiental³¹. De esta manera para³² existe un compromiso real de los estudiantes, vean su verdadera magnitud y desarrollen las competencias apropiadas, para la transformación de sus entornos. Entonces, se necesitan acciones creativas e innovadoras que permitan ver opciones de nuevas perspectivas de turismo sostenible, a partir del trabajo con la naturaleza³³. Según³⁴ para actuar

26 Valentín Muñoz, María Sobrino, Laura Benítez y Alfonso Coronado. "Revisión sistemática sobre competencias en desarrollo sostenible en educación superior". *Revista Iberoamericana de Educación*, 73. (2017), DOI: <https://doi.org/10.35362/rie730289>

27 Marcela Orduz Quijano, Omar Sánchez Suárez, Luis Baquero Rosas, Néstor Perico Granados, Rosa Tuay Sigua, Norka Blanco Portela. "La Educación, las Ciencias Sociales y la Interculturalidad. Una Mirada desde la formación posdoctoral", *Universidad Santo Tomás*. (2021), En: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/43596>

28 Néstor Perico-Granados, Pedro Acosta Castellanos, Evelyn Medina Naranjo, María Puerto Cristancho, y Marly González. "Reflexiones sobre proyectos para desarrollar objetivos sostenibles", *Ingenio Magno*, V 14, N 2, (2023), pp. 94- 105, en: https://www.researchgate.net/publication/384746401_Reflexiones_sobre_proyectos_para_desarrollar_objetivos_sostenibles

29 Constanza García Puentes, Laura González Díaz, Néstor Perico Granados, César Pérez Rodríguez, Juan Hernández Romero. "Pensa-

miento crítico y los objetivos de desarrollo sostenible: comunidades y ciudades sostenibles". *Ingenio Magno*, V 13, N 1., (2022), pp. 59-79. <http://revistas.santototunja.edu.co/index.php/ingeniomagno/article/view/2574/2093>

30 Daniel De la Rosa, Pilar Giménez y Carmen De la Calle. "Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030". *Prisma Social*, 25. (2019), 179-202, <https://revistaprismasocial.es/article/view/2709>

31 Néstor Perico Granados, Elvia Galarza, Martha Díaz Ochoa, Heidy Arévalo Algarra y Néstor Perico Martínez. "Guía práctica de investigación en ingeniería: apoyo a la formación de docentes y estudiantes". *Corporación universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO*. (2020), En: <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/6c55ce46-fcd5-4368-b15c-dd6d57ebf0de/content>

32 Laura Bello Benavides, Gloria Cruz, Pablo Meira Cartea, Edgar González. "El cambio climático en el bachillerato. Aportes pedagógicos para su abordaje". *Enseñanza De Las Ciencias. Revista De investigación y Experiencias didácticas*, 39(1), (2021), 137–156. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3030>

33 Hernando Avella-Forero, Néstor Perico-Granados, Pedro Acosta, Araceli Queiruga-Dios, Heidy Arévalo-Algarra. "Desarrollo de Competencias Aplicando el Método de Proyectos. Aplicación en Ingeniería Ambiental", *14th International Conference on Computational Intelligence in Security for Information Systems and 12th International Conference on European Transnational Educational (CISIS 2021 e ICEUTE 2021)*. CISIS-ICEUTE. (2021)

34 Jeffer Chaparro e Ignacio Meneses. "El An-

de forma responsable, ya pasó la era del Antropoceno, cuyo centro de desarrollo fue el hombre y quien causó la crisis que hoy se vive, para ser reemplazada por la era de la simbiosis de éste con la naturaleza³⁵.

De igual manera, de forma natural se regula el agua lluvia con la siembra de árboles nativos, dado que ellos con la caída de sus hojas secas producen humus³⁶. Cuando caen las gotas de lluvia se depositan en esta capa vegetal, la cual le ayuda a su infiltración de una parte y retiene otra parte, durante un tiempo, mientras la va soltando paulatinamente para formar quebradas y ríos. Igualmente, favorece la creación de musgos y líquenes, que cumplen una labor similar³⁷. En los sitios de páramos poco intervenidos y en los bosques, la capa vegetal puede tener hasta dos metros de profundidad y por ello tiene la capacidad de almacenar hasta más de mil quinientos litros, por metro cuadrado³⁸. Se incrementan los

beneficios de los árboles nativos, dado que muchos de ellos en la edad adulta pueden retener hasta una tonelada de carbono y a la vez soltar dos de oxígeno porque asimilan hasta tres toneladas de CO₂.

De la misma manera, para³⁹ con las mallas que desarrollan sus raíces construyen un tablestacado, que disminuye las posibilidades de deslizamientos y de remociones en masa, tanto por el soporte que ofrecen como por la interceptación de las aguas⁴⁰. Ellos dan abrigo a muchas clases de aves, incluso para ayuda de su reproducción y cuando van a los diferentes lugares se encargan de distribuir las semillas, que llevan en sus vientres⁴¹. Por su puesto, con las actividades que hacen estos árboles contribuyen al ciclo vital del agua. Los árboles contribuyen a mitigar los efectos del Cambio climático, CC., en varios niveles⁴².

tropoceno: aportes para la comprensión del cambio global”, en *Aracne*, núm. 203, (2015), pp. 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7940824>

- 35 Astrid Ulloa. “Dinámicas ambientales y extractivas en el siglo XXI: ¿es la época del Antropoceno o del Capitaloceno en Latinoamérica?” *Desacatos*, núm. 54, (2017), pp. 58-73 https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2017000200058
- 36 Adriana, Argüello-Navarro, Niccolay Madiedo Soler, y Laura Moreno-Rozo. “Cuantificación de bacterias diazotórfas aisladas de suelos caaoteros (*Theobroma cacao* L.), por la técnica de Número Más Probable (NMP)”. *Revista Colombiana de Biotecnología*, 18(2), (2016), 40-47. <https://doi.org/10.15446/rev.colomb.biote.118n2.47678>
- 37 Aidé Avendaño Gómez, Bladimir Salomón Montijo, Gilbert Márquez. “Árboles nativos de Sinaloa del sistema agroforestal huerto familiar”. *Polibotánica*, (54), (2022), 219-240. <https://doi.org/10.18387/polibotanica.54.14>
- 38 Heidy Arévalo Algarra, Néstor Perico-Granados, Carlos Reyes, María Vera, Jackson Monroy, Camilo Perico Martínez. “Sitios de inundaciones causadas por los ríos La Vega y

Jordán, Tunja (Boyacá)”. *Revista Tecnura*, V 25, N 67, (2021), pp. 86-101, en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/Tecnura/article/view/15248>

- 39 Sanhueza, C, y Villavicencio, G. “Effect of apparent cohesion from tree roots on the stability of natural slopes of Reñaca dunes”. *Revista de la construcción*, 11(1), (2012), 16-31. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-915X2012000100003>
- 40 Roberto Marín y Juan Osorio. “Modelación de la contribución arbórea en análisis de susceptibilidad a deslizamientos superficiales”. *Revista EIA*, 14 (28), (2017), 13-28. <https://doi.org/10.24050/reia.v14i28.975>
- 41 Javiera Benito, Martín Escobar y Nélida Villaseñor. “Conservation in the city: How does habitat structure influence the abundance of individual bird species in a Latin American metropolis”. *Gayana (Concepción)*, 83(2), (2019), 114-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-65382019000200114>
- 42 Antonio Turrent-Fernández, José Cortés-Flores, Alejandro Espinosa-Calderón, Cuauhtémoc Turrent-Thompson y Hugo Mejía-Andrade. “Cambio climático y algunas estrategias agrícolas para fortalecer la seguridad alimentaria de México”. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 7(7), (2016), 1727-1739. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_

Ellos ayudan a disminuir la generación de arrastre de sólidos a las corrientes de agua. Entonces, es vital hacer campañas masivas de reforestación con árboles nativos, contribuir con su cuidado y formar a las nuevas generaciones para la preservación y reconstrucción de la biodiversidad.

En este mismo sentido, las reforestaciones con árboles frutales cumplen funciones parecidas a los resultados con árboles nativos. Probablemente los efectos para la infiltración y para la regulación natural sean menores, dado el distanciamiento entre los árboles y el manejo entre ellos para procesos de mantenimiento y recolección de los frutos⁴³. Adicionalmente, existen desarrollos tecnológicos que permiten cultivos de frutales intercalados con maíz, frijol, café y otros cultivos, con rendimientos excelentes⁴⁴. Sin embargo, cumple otra función esencial que es la producción de alimento para las personas y para muchos seres vivos. Paralelamente contribuye a la sostenibilidad social por los empleos que genera, tanto en los procesos de siembra, cuidado y recolección, como en las diferentes actividades de las agroindustrias que de allí se derivan.

En el mismo sentido, para⁴⁵ es siempre

conveniente la diversificación agrícola, dados los complementos entre los diferentes cultivos. La rotación es esencial para que evite el agotamiento de las tierras y es necesario apelar al proceso de tomar los residuos sólidos orgánicos, para hacer compost y lombrihumus para que se evite la contaminación con los productos químicos⁴⁶. Se hace doble labor, dado que se evita llevar estos materiales como tusas, hollejos, desperdicios de comida, entre otros a los rellenos sanitarios y con ellos se elaboran abonos sólidos y líquidos. De esta manera se disminuyen hasta un 95% el tamaño de los rellenos sanitarios⁴⁷.

Los árboles maderables también tienen aportes significativos a la sustentabilidad, porque contribuyen en condiciones similares a los nativos frente al CC.⁴⁸. Aportan oxígeno, eliminan dióxido de carbono, contribuyen al ciclo vital del agua, aunque en ocasiones consumen una mayor cantidad. Sin embargo, ellos aportan la madera que requieren las industrias y con ello eliminan la presión sobre los bosques nativos. De esta forma, contribuyen a la sostenibilidad ambiental, social con los empleos que generan y a la sostenibilidad económica por los ingresos que perciben las personas. Para⁴⁹ diseñar y poner en práctica sistemas

arttext&pid=S2007-09342016000701727&lng=es&tlng=es.

- 43 Diana Canal Daza, y Hernán Andrade. “Siner-gias mitigación - adaptación al cambio climático en sistemas de producción de café (*Coffea arabica*), de Tolima, Colombia”. *Revista de Biología Tropical*, 67(1), (2019), 36-46. <https://dx.doi.org/10.15517/rbt.v67i1.32537>
- 44 José Regalado-López, Adriana Castellanos-Alanis, Nicolás Pérez-Ramírez, José Méndez-Espinoza y Ernesto Hernández-Romero. “Modelo asociativo y de organización para transferir la tecnología milpa intercalada en árboles frutales (MIAF)”. *Estudios sociales. Revista de alimentación contemporánea y desarrollo regional*, 30(56), (2020), e20983. <https://doi.org/10.24836/es.v30i56.983>
- 45 Idalma Betancourt-Guerra, María Valdés, O. Iglesias. “Diversificación agrícola para el enfrentamiento al cambio climático en el Munici-

pio de Consolación del Sur”, *Avances*, vol. 23, núm. 2. (2021), 175-189, <https://www.redalyc.org/journal/6378/637869392005/html/>

- 46 Iván Araque Niño, Mónica Britto Aponte, Luz Cuellar Rodríguez, Néstor Perico Granados. “Fitorremediación en aguas residuales sin tratamiento previo. Caso: Tierra Negra, Boyacá”, *Revista de Tecnología*, V 17, N 1, (2018). pp. 37-48, en: <https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/RevTec/article/view/2950>
- 47 Leonard.....(2015).
- 48 Luis Arteaga N y Lairó Burbano N. “Efectos del cambio climático: Una mirada al Campo”. *Revista de Ciencias Agrícolas*, 35(2), (2018), 79-91. <https://doi.org/10.22267/rcia.183502.93>
- 49 Pedro Cisneros-Saguilán, Gregorio Hernández-Salinas y Manuel Hernández. “Silvopastoral systems, an alternative to mitigate the

silvopastoriles permite desarrollar adaptaciones a la actividad ganadera por todos los beneficios que los árboles les generan, con inclusión del sombrío y regulación espacial de la temperatura.

Entre las formas de regulación artificial del agua están las represas y los reservorios también denominados jagüeyes. Las primeras se desarrollan para grandes volúmenes de agua hechas sobre los ríos y en unos casos en quebradas. En Betétiva existen dos opciones para estos proyectos: uno sobre el río Chicamocha con una captación de cerca de mil litros por segundo para cerca de mil doscientos usuarios, con la previa descontaminación de sus aguas. En esta actividad también está de por medio la gestión de Corpoboyacá para que se entreguen las aguas con la calidad apropiada. En la segunda opción está la de tomar las aguas de la quebrada de Otengá y hacer la represa necesaria para regular las aguas lluvias e incrementar las áreas que tienen el potencial para irrigación⁵⁰.

En el caso de los jagüeyes se diseñan y construyen en pequeños caños de escorrentía, para recoger el agua lluvia de un determinado sector. También se construyen en medianas áreas, hasta de media hectárea, para recoger las aguas de escorrentía y usarlas para consumo doméstico, para abrevadero y para riego⁵¹. Estos reservorios tienen entre sus principales usos el que permiten

optimizar todo tipo de producción agrícola, ganadera, de frutales y la reproducción de la madera⁵². Entonces, es una labor que con el liderazgo del gobierno municipal y de las juntas comunales se pueden construir jagüeyes individuales o comunitarios, de acuerdo a los sitios y a las capacidades de asociación⁵³.

Entre los aspectos positivos que presentan, además de retener y conservar el agua por un tiempo, está el que en su construcción se invierten relativamente pocos recursos. Se sugiere que se hagan en sitios arcillosos, para evitar las infiltraciones, tal como son la gran mayoría de los suelos de Betétiva⁵⁴. Igualmente, se facilita su construcción en terrenos a media ladera, para que el terreno de corte pueda compensar parcialmente el relleno de la parte baja. Para⁵⁵ la construcción apropiada permite desarrollar actividades turísticas, recreativas y piscícolas en esos pequeños lagos. En el mismo sentido se pueden montar desarrollos agroindustriales que ayudan a la seguridad alimentaria⁵⁶. Se necesita una adecuada planeación de acuerdo a las áreas, los climas y los terrenos en los que se pretendan construir.

Igualmente, se puede obtener un mayor desarrollo de la industria sin chimeneas en

impact of climate change on livestock". *Idesia (Arica)*, 42(2), (2024), 51-58. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-34292024000200051>

50 Ricardo Cristancho. "Entrevista sobre la prospectiva del municipio de Betétiva, el 22 de enero". (2025).

51 Jaime De La Ossa, Gastón Ballut-Dajud y María Monroy-Pineda. "Los jagüeyes de los Montes de María en Sucre, Colombia: transformación alternativa y tradicional para acceso productivo y sobrevivencia". *Revista colombiana de ciencia animal recia*, 9(1), (2017), 54-59. <https://doi.org/10.24188/recia.v9.n1.2017.498>

52 Alejandro Valdés Carrera, Juan Hernández Guerrero y Julio Carbajal Monroy. "Optimización del uso del paisaje físico-geográfico en las zonas funcionales de la microcuenca Potrero de la Palmita, Nayarit, México". *Revista cartográfica*, (101), (2020), 9-34. <https://doi.org/10.35424/rcarto.i101.727>

53 Comité del distrito minero para la diversificación productiva en Betétiva. "Acta de Constitución del Comité el 22 de enero de 2025".

54 Convenio Gobernación de Boyacá-FAO. "Control de la erosión y recuperación y manejo de suelos en el departamento de Boyacá, TCP/COL/ 6754(A)". (1988).

55 Valdés Carrera, et al., ...(2020).

56 Comité del distrito minero para la diversificación productiva en Betétiva. "Acta de Constitución del Comité el 22 de enero de 2025".

Betétiva con el fomento del turismo ecológico y sostenible, junto al histórico. Del primero se pueden promover jardines botánicos, dados los diferentes pisos térmicos con los que cuenta y con la variedad de árboles que aún se conservan. Los sitios que se pueden visitar, entre muchos otros, son el Alto del Chulo, los Páramos del Tibet, Gane y Duga, el sector del Infierno, las aguas del Azufre, las Capillas Posas y los Monasterios. En la tercera década del siglo XXI el 51% del PIB lo obtienen de ingresos de recreación y turismo, varios países del mundo. Se reciben 15 millones de turistas en Notre Dame de París, número similar a quienes visitan la Casa Blanca, cada año. Entonces, se necesita formar personas en el SENA o en otras instituciones para los propósitos de atención a las personas que los visitan, pero especialmente en la formación de guías turísticos.

Igualmente, se requieren recursos para mejorar los sitios de interés ambiental y los sitios históricos como el “Puente Bolívar” y mejorar el camino de Betétiva a Tasco, la población vecina, que son parte de la ruta libertadora⁵⁷. En el sector alto del municipio se erigió la “Piedra de Bolívar”, como punto estratégico, con una gran visibilidad, que requiere mantenimiento, tanto como los otros sitios turísticos⁵⁸. Es un aspecto esencial que Corpoboyacá haga las gestiones y lleve a cabo los procesos para descontaminar el río Chicamocha, cuyas aguas bañan las riberas de ambos municipios. Entonces, con el liderazgo de la junta de gobierno municipal y de las juntas de acción comunal se plantean acciones que permitan desarrollar programas de formación, en sostenibilidad ambiental y en procesos turísticos, que con-

tribuyan al desarrollo del municipio, con sustentabilidad que incluye la sostenibilidad ambiental, social y económica.

En este aspecto el Gobierno colombiano no está interesado en diversificar la producción en las zonas mineras y propone estrategias para elaborar proyectos, que permitan ingresos a las personas, por actividades distintas a las de la explotación y comercialización del carbón. De esta manera, existen entonces posibilidades reales para desarrollar proyectos para la reforestación con árboles nativos, maderables y frutales. También, se espera que en las mesas que corresponde se promueva la construcción de reservorios o jagüeyes y así se genere la producción de huertas caseras y otros frutales, como lo propone el alcalde municipal: uchuva, mora, morón, arándanos y ampliar los cultivos de alfalfa⁵⁹.

En el mismo sentido, se requiere que las mesas que se constituyan ejerzan el liderazgo apropiado, para llevar a cabo los procesos de la formulación de los proyectos que se decidan y a la vez acompañar al Ministerio de Minas y Energía para su apropiada construcción. Allí se abren camino todos los proyectos de transición energética y que para los casos descritos de las opciones de distritos de riego se pueden llevar a cabo los bombeos con energía solar, dada las capacidades y por el alto brillo solar que se tiene en la región. Esta propuesta es similar para disminuir costos de los bombeos que se llevan a cabo con los acueductos municipales.

Como uno de sus principales insumos está en proyecto de la cuenca de Otengá, desarrollado por la FAO, organismo que depende de las Naciones Unidas, ejecutado por cuatro técnicos con maestría y doctorado en varias áreas relacionadas con el sector Agrícola⁶⁰. Cada uno de ellos, con

57 Álvaro Pérez. “Entrevista sobre la prospectiva del municipio de Betétiva, el 22 de enero”. (2025).

58 Adán Vargas. “Entrevista sobre la historia del municipio de Betétiva, Agosto de 2023”. (2023).

59 Cristancho,... 2025

60 Convenio Gobernación de Boyacá-FAO.... (1988).

mucha experiencia en sus países de origen (español, francés, mexicano y peruano), en América Latina, África y Europa. Se trata de actualizar sus diagnósticos y llevar a cabo los proyectos que allí se plantearon. Para⁶¹ el desarrollo humano requiere de promover la mano invisible del mercado para incentivar la creatividad y la innovación, a la vez que exista la regulación e intervención fuerte del Estado para mitigar el Cambio Climático y promover la participación de la sociedad en comités y asociaciones, con acciones solidarias.

Conclusiones

En el municipio de Betétiva se presentan condiciones para desarrollar proyectos que contribuyen a mitigar el Cambio Climático, a partir de reforestaciones con árboles nativos, maderables y frutales, por sus variados pisos térmicos. Entonces, con estas actividades se contribuye de manera significativa a la sostenibilidad ambiental, con el liderazgo del Comité de la diversificación de la producción.

Los suelos del municipio contienen un alto porcentaje de arcilla y son apropiados para construir jagüeyes individuales y/o colectivos. Con ellos se pueden promover la siembra de huertas caseras y de frutales para mejorar la seguridad alimentaria del municipio y del entorno.

Por la diversidad de sitios con valor eco-ambientales e históricos el municipio cuenta con opciones para incrementar el turismo sostenible. Entonces, es necesaria la intervención de los gobiernos para invertir en su mantenimiento y conservación.

Referencias

- Améstica-Rivas, Luis, Moya Lara, César, Salazar Botello, Mauricio, & Acuña Hormazábal, Álvaro. "Subcontratación en el sector forestal maderero chileno e impacto del manejo forestal sustentable implementado en empresa mandante sobre el clima organizacional: Un estudio de caso". *Ciencia & trabajo*, 18(55), (2016). 1-8. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100002>
- Araque Niño, Iván., Britto Aponte, Mónica., Cuellar Rodríguez, Luz., Perico Granados, Néstor. "Fitorremediación en aguas residuales sin tratamiento previo. Caso: Tierra Negra, Boyacá", *Revista de Tecnología*, V 17, N 1, (2018). pp. 37-48, en: <https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/RevTec/article/view/2950>
- Arévalo Algarra, Heidy., Perico-Granados, Néstor., Reyes, Carlos., Vera, María, Monroy, Jackson., Perico Martínez, Camilo. "Sitios de inundaciones causadas por los ríos La Vega y Jordán, Tunja (Boyacá)". *Revista Tecnura*, V 25, N 67, (2021), pp. 86-101, en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/Tecnura/article/view/15248>
- Argüello-Navarro, Adriana, Madiedo Soler, Niccolay, & Moreno-Rozo, Laura. "Cuantificación de bacterias diazotrofas aisladas de suelos cacaoteros (Theobroma cacao L.), por la técnica de Número Más Probable (NMP)". *Revista Colombiana de Biotecnología*, 18(2), (2016), 40-47. <https://doi.org/10.15446/rev.colomb.biote.v18n2.47678>
- Arteaga N, Luis., & Burbano N, Jairo. "Efectos del cambio climático: Una mirada al Campo". *Revista de Ciencias Agrícolas*, 35(2), (2018), 79-91. <https://doi.org/10.22267/rcia.183502.93>
- Avella-Forero, Hernando., Perico-Granados, Néstor, Acosta, Pedro., Queiruga-Dios, Araceli., Arévalo-Algarra, Heidy.

61 Juan Cárdenas, M., Navarrete, M., Panyella, y Pinilla-Roncancio, M. "La Universidad de los Andes y su aporte a Bogotá en el logro de la Agenda 2030", *Educación superior y ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles*, Editorial Esmeralda Limitada, (2024), (2024), 63-90.

- “Desarrollo de Competencias Aplicando el Método de Proyectos. Aplicación en Ingeniería Ambiental”, *14th International Conference on Computational Intelligence in Security for Information Systems and 12th International Conference on European Transnational Educational (CISIS 2021 e ICEUTE 2021)*. CISIS-ICEUTE. (2021)
- Avenida Gómez, Aidé; Salomón Montijo, Bladimir, Márquez, Gilbert. “Árboles nativos de Sinaloa del sistema agroforestal huerto familiar”. *Polibotánica*, (54), (2022), 219-240. <https://doi.org/10.18387/polibotanica.54.14>
- Bello Benavides, Laura, Cruz, Gloria, Meira Cartea, Pablo, González, Édgar. “El cambio climático en el bachillerato. Aportes pedagógicos para su abordaje”. *Enseñanza De Las Ciencias. Revista De investigación y Experiencias didácticas*, 39(1), (2021), 137–156. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3030>
- Benito, Javiera, Escobar, Martín, & Villaseñor, Nélida. “Conservation in the city: How does habitat structure influence the abundance of individual bird species in a Latin American metropolis”. *Gayaana (Concepción)*, 83(2), (2019), 114-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-65382019000200114>
- Betancourt-Guerra, Idalma; Valdés, María, Iglesias, O. “Diversificación agrícola para el enfrentamiento al cambio climático en el Municipio de Consolación del Sur”, *Avances*, vol. 23, núm. 2. (2021), 175-189, <https://www.redalyc.org/journal/6378/637869392005/html/>
- Canal Daza, Diana y Andrade, Hernán. “Sinergias mitigación - adaptación al cambio climático en sistemas de producción de café (*Coffea arabica*), de Tolima, Colombia”. *Revista de Biología Tropical*, 67(1), (2019), 36-46. <https://dx.doi.org/10.15517/rbt.v67i1.32537>
- Cárdenas, Juan; Navarrete, M., Panyella, C., Pinilla-Roncancio, M. “La Universidad de los Andes y su aporte a Bogotá en el logro de la Agenda 2030”, *Educación superior y ODS II: Ciudades y comunidades sostenibles*, Editorial Esmeralda Limitada, (2024), (2024), 63-90.
- Chaparro, Jeffer y Meneses, Ignacio. “El Antropoceno: aportes para la comprensión del cambio global”, en *Aracne*, núm. 203, (2015), pp. 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7940824>
- Cisneros-Saguilán, Pedro, Hernández-Salinas, Gregorio, y Hernández, Manuel. “Silvopastoral systems, an alternative to mitigate the impact of climate change on livestock”. *Idesia (Arica)*, 42(2), (2024), 51-58. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-34292024000200051>
- Comité del distrito minero para la diversificación productiva en Betétiva. “Acta de Constitución del Comité el 22 de enero de 2025”.
- Convenio Gobernación de Boyacá-FAO. “Control de la erosión y recuperación y manejo de suelos en el departamento de Boyacá, TCP/COL/ 6754(A)”. (1988).
- Cristancho, Ricardo. “Entrevista sobre la prospectiva del municipio de Betétiva, el 22 de enero”. (2025).
- De La Ossa, Jaime; Ballut-Dajud., Gastón, y Monroy-Pineda, María. “Los jagüeyes de los Montes de María en Sucre, Colombia: transformación alternativa y tradicional para acceso productivo y sobrevivencia”. *Revista colombiana de ciencia animal recia*, 9(1), (2017), 54-59. <https://doi.org/10.24188/recia.v9.n1.2017.498>
- De la Rosa, Daniel; Giménez, Pilar, y De la Calle, Carmen. “Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030”. *Prisma Social*, 25. (2019), 179-202, <https://revistaprismasocial.es/article/view/2709>

- García Puentes, Constanza; González Díaz, Laura; Perico Granados, Néstor, Pérez Rodríguez, César, Hernández Romero, Juan. “Pensamiento crítico y los objetivos de desarrollo sostenible: comunidades y ciudades sostenibles”. *Ingenio Magno*, V 13, N 1., (2022), pp. 59-79. <http://revistas.santototunja.edu.co/index.php/ingeniomagno/article/view/2574/2093>
- González Gaudiano, Edgar. “La educación frente a la emergencia sanitaria y del cambio climático. Semejanzas de familia”, *Revista Perfiles educativos* V 42, N 170, (2020), en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982020000400021&script=sci_arttext
- Huérffano-Aguilar, Sebastián. “Extrativismo, acero y ambiente: Acerías Paz del Río y el auge industrial en el Valle de Sogamoso, Boyacá (1954-1983)”. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 28(1), (2023), 207-240. <https://doi.org/10.18273/revanu.v28n1-2023008>
- Leonard, Annie. “La historia de las cosas”, *Editorial FCE*. (2015).
- Marín, Roberto y Osorio, Juan. “Modelación de la contribución arbórea en análisis de susceptibilidad a deslizamientos superficiales”. *Revista EIA*, 14 (28), (2017), 13-28. <https://doi.org/10.24050/reia.v14i28.975>
- Muñoz, Valentín; Sobrino, María; Benítez, Laura y Coronado, Alfonso. “Revisión sistemática sobre competencias en desarrollo sostenible en educación superior”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73. (2017), DOI: <https://doi.org/10.35362/rie730289>
- Ojeda Rosero, Dayra y López Vázquez, Esperanza. “Relaciones intergeneracionales en la construcción social de la percepción del riesgo”. *Desacatos*, (54), (2017), 106-121. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2017000200106&lng=es&tlng=es.
- Oppenheimer, Andrés. “Cómo salir del pozo”, *Editorial Nomos, S. A.* (2023).
- Orduz Quijano, Marcela; Sánchez Suárez, Omar; Baquero Rosas, Luis; Perico Granados, Néstor; Tuay Sigua, Rosa, Blanco Portela, Norka. “La Educación, las Ciencias Sociales y la Interculturalidad. Una Mirada desde la formación posdoctoral”, *Universidad Santo Tomás*. (2021), En: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/43596>
- Pérez, Álvaro. “Entrevista sobre la historia del municipio de Betétiva, Agosto del 2023”. (2023).
- Pérez, Álvaro. “Entrevista sobre la perspectiva del municipio de Betétiva, el 22 de enero”. (2025).
- Perico Granados, Néstor; Galarza, Elvia; Díaz Ochoa, Martha; Arévalo Algarra, Heidy, y Perico Martínez, Néstor. “Guía práctica de investigación en ingeniería: apoyo a la formación de docentes y estudiantes”. *Corporación universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO*. (2020), En: <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/6c55ce46-fcd5-4368-b15c-dd6d57ebf0de/content>
- Perico-Granados, Néstor; Mora-García, Pascual; Fuentes-Guerrero, Jaime; Fonseca, Laura. “Formación, desarrollo comunitario y calidad de vida en Boyacá, caso: Betétiva, desde 1960”, *Heurística: revista digital de historia de la educación*, N 24, (2022), pp. 114-129, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9187030>
- Perico-Granados, Néstor; Acosta Castellanos, Pedro; Naranjo, Evelyn; Puerto Cristancho, María, y González, Marly. “Reflexiones sobre proyectos para desarrollar objetivos sostenibles”, *Ingenio Magno*, V 14, N 2, (2023), pp. 94- 105, en: https://www.researchgate.net/publication/384746401_Reflexiones_so

- bre proyectos para desarrollar objetivos sostenibles
- Perico-Ramírez, Mario. “Reyes de Cauchero a dictador”, en: *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja*, (1974).
- Puerto Cristancho, María; Perico Granados, Néstor; Bautista Roa, Milton; Garza Puentes, Jenifer; Perico Martínez, Néstor. “Los Ingenieros Como Sujetos Para Promover Cambios”, *Ingenio Magno*, V 14, N 1, (2023), pp. 53-63, <https://revistas.santototunja.edu.co/index.php/ingeniomagno/article/view/2713/2222>
- Puig Baguer, Jordi; Echarri Iribarren, Fernando y Casas Jericó, María. “Educación Ambiental, inteligencia y espiritualidad. Teoría de la Educación”. *Revista Interuniversitaria*, 26(2), (2014), 115-140. DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261115140>
- Regalado-López, José, Castellanos-Alanis, Adriana, Pérez-Ramírez, Nicolás, Méndez-Espinoza, José Arturo, y Hernández-Romero, Ernesto. “Modelo asociativo y de organización para transferir la tecnología milpa intercada en árboles frutales (MIAF)”. *Estudios sociales. Revista de alimentación contemporánea y desarrollo regional*, 30(56), (2020), e20983. <https://doi.org/10.24836/es.v30i56.983>
- Restrepo A., Juan D. “El impacto de la deforestación en la erosión de la cuenca del río Magdalena (1980-2010)”. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 39(151), (2015), 250-267. <https://doi.org/10.18257/raccefyn.141>
- Sanhueza, C, & Villavicencio, G. “Effect of aparent cohesion from tree roots on the stability of natural slopes of Reñaca dunes”. *Revista de la construcción*, 11(1), (2012), 16-31. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-915X2012000100003>
- Turrent-Fernández, Antonio, Cortés-Flores, José Isabel, Espinosa-Calderón, Alejandro, Turrent-Thompson, Cuauhtémoc, y Mejía-Andrade, Hugo. “Cambio climático y algunas estrategias agrícolas para fortalecer la seguridad alimentaria de México”. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 7(7), (2016), 1727-1739. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-09342016000701727&lng=es&tlng=es.
- Ulloa, Astrid. “Dinámicas ambientales y extractivas en el siglo XXI: ¿es la época del Antropoceno o del Capitaloceno en Latinoamérica?” *Desacatos*, núm. 54, (2017), pp. 58-73 https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2017000200058
- Valdés Carrera, Alejandro, Hernández Guerrero, Juan y Carbajal Monroy, Julio. “Optimización del uso del paisaje físico-geográfico en las zonas funcionales de la microcuenca Potrero de la Palmita, Nayarit, México”. *Revista cartográfica*, (101), (2020), 9-34. <https://doi.org/10.35424/rcarto.i101.727>
- Vargas, Adán. “Entrevista sobre la historia del municipio de Betéitiva, Agosto de 2023”. (2023).
- Vargas, Adán. “Entrevista sobre la prospección del municipio de Betéitiva, el 22 de enero”. (2025).

ASISTENTE CONVERSACIONAL VIRTUAL PARA LA GESTIÓN TRIBUTARIA MUNICIPAL EN VENEZUELA

THE ROLE OF VIRTUAL CONVERSATIONAL ASSISTANTS FOR MUNICIPAL TAX MANAGEMENT IN VENEZUELA

Mariana del Valle Buitrago-Rodríguez¹, Pedro Pablo Escalante²,
Nahiam Perseveranda Labrador Lozada³ y Walter Enrique Ruíz Escalante⁴

Recepción: 15/11/2025 / Evaluación: 20/11/2025 / Aceptación: 29/11/2025

Resumen

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, con diseño documental y nivel descriptivo, orientado a analizar la

viabilidad del uso de asistentes conversacionales virtuales en la determinación de obligaciones tributarias municipales en Venezuela. La investigación se fundamenta en fuentes normativas y legales, entre ellas la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la Ley de Infogobierno (2013), además de otros documentos relevantes. Los resultados evidencian que, aunque la aplicación de estas tecnologías se encuentra distante de la práctica administrativa venezolana, su regulación jurídica podría contribuir a optimizar los procesos de determinación tributaria en las administraciones municipales y, en consecuencia, mejorar la recaudación fiscal, tal como se ha demostrado en experiencias internacionales. Se recomienda, en este sentido, la capacitación de funcionarios públicos en gobernanza electrónica, la actualización de equipos tecnológicos y la implementación de programas informáticos que integren inteligencia artificial, particularmente

- 1 Abogada por la Universidad Católica del Táchira Venezuela. Especialista en Derecho Mercantil por la Universidad de Los Andes Mérida Venezuela, Especialista en Derecho Mercantil opción Tributos Empresariales por la Universidad de Los Andes Mérida Venezuela, Especialista en Derecho Procesal Civil por la Universidad Santa María Caracas-Venezuela. Profesora en categoría de Titular de la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez" adscrita al Departamento de Ciencias Administrativas y Contables. Miembro del grupo de investigación HEDURE de la Universidad de Los Andes. Profesora invitada del Instituto de Estudios Superiores y Postgrado (IESIP). Correo electrónico: buitragomariana@gmail.com
- 2 Licenciada en Contaduría Pública por Universidad Católica del Táchira. Doctor en Ciencias Gerenciales de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana. Especialista en auditoría, profesor en categoría de Titular de la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez" adscrita al Departamento de Ciencias Administrativas y Contables. Miembro del grupo de investigación La Lupa Financiera de la Universidad de Los Andes.
- 3 Licenciada en Administración por Universidad de Los Andes Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", Profesora en categoría de asistente de la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez" adscrita al Departamento de Ciencias Administrativas y Contables. Coordinadora administrativa de la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez" Correo electrónico: Nahiam.lozada@gmail.com
- 4 Ingeniero Industrial y magister en Mantenimiento Industrial egresado de la Universidad Nacional Ex-

perimental del Táchira. Licenciado en Administración de la Universidad de Los Andes. Diplomado en Contrataciones Públicas, NIIF para PYMES, Gestión del Talento Humano, Finanzas y Planes de Negocio. Profesor en la Categoría Asistente de la Universidad de los Andes, Auditor de Sistemas de Gestión de Calidad ISO 9001:2015, certificado por Bureau Veritas de Venezuela y Director General de CR Consultores CW CA, empresa dedicada a prestar servicios de consultoría, asesoría, formación y auditoría empresarial. Correo electrónico: walterruizescalante@gmail.com

asistentes conversacionales virtuales, en las gestiones tributarias de las alcaldías venezolanas.

Palabras clave: Plataforma conversacional, obligaciones fiscales, municipios Venezuela.

Summary

This study is framed within a qualitative approach, with a documentary design and descriptive level, aimed at analyzing the feasibility of using virtual conversational assistants in determining municipal tax obligations in Venezuela. The research is based on normative and legal sources, including the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela, the Infogovernment Law (2013), and the Organic Tax Code (2020), as well as other relevant documents. The results show that, although the application of these technologies is still far from Venezuelan administrative practice, their legal regulation could help optimize tax determination processes in municipal administrations and, consequently, improve tax collection, as demonstrated in international experiences. It is recommended, in this regard, to train public officials in electronic governance, update technological equipment, and implement software programs that integrate artificial intelligence, particularly virtual conversational assistants, in the tax management of Venezuelan municipalities.

Keywords: Conversational platform, tax obligations, municipalities Venezuela.

Introducción

La Inteligencia Artificial constituye uno de los avances más significativos derivados del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, al ofrecer soluciones innovadoras para la gestión pública y privada. Entre sus aplicaciones destaca el uso de asistentes conversacionales virtuales o *chatbots* que, como plataformas conver-

sacionales, son herramientas capaces de procesar decisiones predictivas y brindar atención automatizada a los usuarios. En el ámbito tributario, estas tecnologías han demostrado su utilidad para optimizar la gestión administrativa, especialmente en las administraciones municipales, al facilitar la determinación de obligaciones fiscales y mejorar la prestación de servicios a los contribuyentes.

Experiencias internacionales, como la implementación del asistente virtual “Teresa” en Brasil, evidencian el potencial de estas herramientas para transformar la relación entre la administración tributaria y los ciudadanos, al ofrecer respuestas inmediatas y personalizadas, reduciendo la dependencia de la presencialidad y agilizando los procesos de recaudación. Sin embargo, en el contexto venezolano, pese a la existencia de un marco jurídico que reconoce la importancia de la innovación tecnológica —como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley de Infogobierno (2013)—, la incorporación de asistentes conversacionales dentro de plataformas conversacionales en la gestión tributaria municipal aún no se materializa de manera efectiva.

Actualmente, la atención a los contribuyentes se limita a mecanismos tradicionales, como la mensajería de texto o *WhatsApp*, cuya respuesta depende de la intervención directa de funcionarios públicos, generando retrasos y limitando la eficiencia del servicio. Esta situación se traduce en largas filas en las taquillas municipales, pérdida de tiempo, frustración de los contribuyentes y, en muchos casos, disminución en la recaudación fiscal debido a la falta de medios tecnológicos adecuados.

En este escenario, surge la necesidad de valorar el alcance que podría tener la implementación de asistentes conversacionales virtuales en la determinación de obligaciones tributarias municipales en Ve-

nezuela. La investigación se plantea como interrogante central: ¿Cuál puede ser la apreciación respecto al uso de plataformas conversacionales como asistentes virtuales para determinar el monto de una obligación tributaria municipal en el contexto venezolano? De allí entonces, que el presente producto investigativo se consolide en tres puntos fundamentales: el rol de la Inteligencia Artificial en la eficiencia de la Administración Tributaria.

I. Aproximación conceptual a la figura de la inteligencia artificial

La definición de la inteligencia artificial continúa siendo objeto de debate académico, principalmente debido a la ausencia de consenso respecto al concepto de “inteligencia”, el cual se encuentra condicionado por enfoques provenientes de la filosofía, la psicología, las neurociencias, las matemáticas y la informática⁵. Esta indeterminación se vincula con la visión antropocéntrica que atribuye la inteligencia exclusivamente al ser humano, desconociendo que otros seres vivos también poseen formas particulares de cognición. En el ámbito de la inteligencia artificial, Arenas (2022)⁶ señala que las definiciones tienden a converger en torno a la creación de programas informáticos o máquinas capaces de ejecutar comportamientos considerados inteligentes. De manera complementaria, Boden (2017)⁷ sostiene que la finalidad de la inteligencia artificial, es reproducir funciones propias de la mente humana, lo que evidencia su carácter disruptivo como tecnología orientada al procesamiento de información y la generación de respuestas que simulan razonamiento. En esta misma línea, Rouhiainen (2018)⁸ enfatiza que la inteligencia artificial comprende tanto la capacidad de los sistemas compu-

tacionales para realizar actividades que requieren inteligencia humana como el uso de algoritmos que permiten aprender de los datos y aplicar dicho aprendizaje en la toma de decisiones. Estas capacidades, que incluyen visión artificial, reconocimiento de voz y procesamiento del lenguaje natural, resultan esenciales en el desarrollo de asistentes conversacionales, al posibilitar interacciones fluidas y humanizadas que transforman la percepción de las máquinas, pasando de simples procesadores a agentes tecnológicos con potencial de impacto en múltiples ámbitos sociales y profesionales.

En función de lo expuesto, los articulistas inferen que la incorporación de asistentes conversacionales en la vida cotidiana no solo responde a una necesidad técnica de optimizar procesos comunicativos, sino que también refleja un cambio cultural profundo en la manera en que los individuos interactúan con la tecnología. Al ofrecer respuestas coherentes y adaptadas al contexto, estos sistemas generan una experiencia de diálogo que trasciende la mera funcionalidad instrumental, convirtiéndose en mediadores de conocimiento y facilitadores de interacción social. En este sentido, la percepción de las máquinas se transforma: dejan de ser concebidas como dispositivos rígidos y se integran como agentes capaces de aportar valor en ámbitos educativos, laborales y personales, abriendo así nuevas posibilidades para la construcción de entornos más inclusivos y dinámicos.

II. Automatización tributaria mediante inteligencia artificial

Para la mayoría de los Estados, la recaudación tributaria constituye la columna vertebral del gasto público. Por ello, las Administraciones Tributarias, priorizan estrategias para combatir la evasión, entendida como el eludir deliberadamente el compromiso de pago (Gutiérrez, 2020)⁹, y la defrau-

5 Francisco, Ossandón, 2020, p.125

6 Laura, Arenas (2022), p. 13

7 Margaret, Boden, (2017) p.5

8 Lassie, Rouhiainen (2018) pp.17-23

9 Véase Esteban, Gutiérrez (2020) p.1

dación, que implica maniobras de engaño y simulación para obtener enriquecimientos indebidos (SENIAT, 2013)¹⁰. En esta lucha, la inteligencia artificial, ha emergido no solo como una herramienta técnica, sino como un paradigma que redefine la relación entre el fisco y el administrado.

Por lo tanto, la modernización tecnológica, especialmente en Latinoamérica, ha seguido una trayectoria ascendente. Inicialmente, el enfoque se centró en la digitalización de trámites, y en este orden de ideas autores como Ossadón (2020)¹¹ y Arenas (2020)¹² destacan hitos fundamentales como la implementación de la factura electrónica, los libros contables digitales y la asistencia remota 24/7, entre otros ejemplos. Sin embargo, el verdadero salto cualitativo ocurre con la integración de algoritmos capaces de procesar volúmenes masivos de datos (Big Data).

Así el panorama la inteligencia artificial, permite hoy lo que antes era inalcan-

zable para el ojo humano, verbigracia, el análisis de relaciones ocultas y redes de incumplimiento de alto riesgo (Collosa, 2020)¹³; por lo tanto, al contar con información en tiempo real, las auditorías reducen su margen de error y aumentan su efectividad, permitiendo que la administración identifique riesgos fiscales antes de que se consoliden los perjuicios patrimoniales al Estado. Esto conlleva a un impacto en la gestión y el capital humano, producto de la irrupción tecnológica, lo que se traduce en el no desplazar al funcionario de la administración tributaria, sino que lo recalifica. En tal sentido y siguiendo las consideraciones de Armas y Colmenares (2007)¹⁴, la modernización exige una redefinición de los perfiles profesionales, ello a razón de que la automatización de tareas repetitivas y agotadoras permite que la inclusión de las bondades de la inteligencia artificial, optimice los tiempos de respuesta, permitiendo que el factor humano se enfoque en el análisis estratégico y la toma de decisiones complejas, mejorando la eficiencia global de la gestión administrativa.

A razón de ello, se tiene evidencia por medio de casos internacionales, lo que permite reflejar la eficacia de la inteligencia artificial en indicadores concretos de recaudación y control, pudiéndose considerar los ejemplos que trae a colación Collosa

10 Véase Servicio Nacional de Administración Aduanera y Tributaria (2013) Glosario. p. cri

11 Francisco, Ossadón, (2020), presenta algunos ejemplos y mejoras que ha dado la IA en materia tributaria tales como: “i. Mejoras en los sitios web de las administraciones tributarias, prestando distintos servicios 24/7 de forma remota ii. Obligación para las personas de registrarse como contribuyentes a través de internet iii. Obligación de presentar declaraciones de impuestos por internet iv. Obligación de emitir documentos tributarios, como facturas o boletas, en formato electrónico v. Obligación de llevar libros contables y tributarios digitales vi. Desarrollo de aplicaciones para teléfonos inteligentes que permiten realizar diversos trámites vii. Expedientes electrónicos de los contribuyentes” (p131)

12 Laura, Arenas (2022) menciona: “La IA se utiliza para predecir la recaudación, analizar solicitudes de créditos fiscales; en las aduanas para analizar los formularios de declaración de importación y exportación, entre otros casos. La IA también puede aplicarse en las auditorías, y así reducir tiempo, ya que se cuenta con información en tiempo real” (p.18).

13 Alfredo Collosa (2020) señala que la “IA puede utilizarse para analizar las relaciones entre los contribuyentes para así identificar las relaciones ocultas o simuladas o las redes de incumplimiento tributario potencialmente de alto riesgo, que pueden generar nuevas fuentes de información para las reglas de selección que no son obvias. También en procesos de análisis de riesgos para analizar solicitudes de créditos fiscales más complejas o en Aduanas para analizar los formularios de declaración de importación y exportación.” (7-8).

14 Véase María Armas y Miriam Colmenares de Eizaga, (2007) p.85

(2020)¹⁵ quien hace referencia a la experiencia Europea: En Noruega, el uso de *machine learning* para predecir errores en el IVA, permitió duplicar con éxito las inspecciones en el referido tributo. Por su parte, Francia logró recaudar 11.000 millones de euros en 2019 gracias a la intervención de algoritmos, lo que supuso un incremento interanual del 30% (Collosa, 2020)¹⁶. Y en el caso de Latinoamérica, Collosa (2020)¹⁷

15 Collosa (2020) Noruega (NTA) utiliza técnicas de análisis de datos y aprendizaje automático para mejorar la eficiencia en la selección de casos a inspeccionar. Se entrena al algoritmo con datos históricos para que prediga la posibilidad de errores en cada declaración de IVA. A cada caso se le asigna un puntaje y los funcionarios tributarios comienzan a inspeccionar a los contribuyentes con los puntajes más altos. Mientras más declaraciones se fiscalicen, más datos obtendrá el algoritmo para utilizar en el modelo, mejorando así su precisión. El porcentaje de inspecciones exitosas prácticamente se duplicó en relación con el proceso manual. (§13-14).

16 Otros de los ejemplos emblemáticos presentados por Collosa (2020) es el Francia cuando menciona “casi una cuarta parte de las auditorías fiscales realizadas en 2019 son fruto de la intervención de algoritmos con IA, donde recaudaron 11.000 millones de euros tras realizar controles, monto que representa un incremento anual del 30% con respecto a 2018” (§15).

17 América Latina, también es referida por Collosa (2020) quien presenta como casos a Chile, Perú, Costa Rica, Brasil y Colombia, cuando afirmó que: El Servicio de Impuestos Internos (SII) de Chile está utilizando IA para estudiar las notas que los empleados toman cuando responden preguntas de los contribuyentes y prueban qué combinaciones tienen más probabilidades de obtener un contribuyente que será incumplidor. La SUNAT de Perú para el control electrónico del Impuesto General a las Ventas (IGV) envía alertas a los contribuyentes a través de mensajes de texto cuando se han recibido facturas por gastos o costos que los sistemas de IA consideran no habituales en el tipo de negocio que ha realizado la compra. En Colombia la DIAN busca la conexión entre puertos nacionales, a través de tecnología con sistemas de IA y robots, para detectar la evasión y verificar las operaciones comerciales. En Costa Rica por medio del uso de Big Data se mejoró el cobro de impuestos con un

menciona que la región muestra avances significativos; desde modelos predictivos en Costa Rica que han detectado simulaciones por millones de dólares, hasta el uso de minería de datos en Brasil para la fiscalización aduanera y el control electrónico preventivo en Perú.

De lo expuesto se infiere que, la inteligencia artificial se ha consolidado como el aliado irrestricto de las Administraciones Tributarias en su lucha contra la opacidad fiscal. La transición del papel al expediente digital y del control manual al análisis algorítmico no solo hace la interacción más amigable para el contribuyente, sino que garantiza una fiscalización más justa y equitativa. La transformación digital es, en última instancia, una vía necesaria para la sostenibilidad financiera de los Estados modernos.

III. Los Asistentes Conversacionales Virtuales: Hacia una Atención Tributaria 4.0

La implementación de asistentes conversacionales virtuales o *chatbots* representa una alianza estratégica para optimizar la interacción entre la Administración Tributaria y el contribuyente. Según Ossadón (2020)¹⁸, estas herramientas constituyen *softwares* diseñados para simular la comunicación humana mediante el procesamien-

modelo predictivo de minería de datos que detectó la simulación de pagos a terceros por más de \$31 millones. En Brasil el SISAM es un sistema de IA que aprende del historial de los formularios presentados y estima la probabilidad de alrededor de 30 tipos de errores que pueden ocurrir en cada renglón de cada nuevo formulario de declaración de importaciones, y calcula el valor esperado de los ingresos para cada error detectado. (§16-17-18-19-20).

18 Francisco, Ossadón (2020) en este menciona que los *chatbots* “son un software que intenta simular la comunicación humana a través del lenguaje natural, dando respuestas y preguntas generalmente por escrito al usuario, para guiar a las personas en sus dudas y que obtengan información de calidad” (p. 137)

to de lenguaje natural, proporcionando respuestas de alta calidad técnica basadas en algoritmos predictivos. En este sentido, Seco y Muñoz (2019)¹⁹ definen a estos asistentes como interfaces intuitivas que facilitan la autogestión ciudadana en tiempo real, por ello la principal ventaja radica en la capacidad de estas aplicaciones para mantener diálogos interactivos que emulan la atención de un funcionario público, permitiendo a las instituciones un ahorro significativo en recursos humanos y una mejora sustancial en la precisión informativa (Ossandón, 2020)²⁰.

Además de ello, otro de los beneficios de estos *software* llamados como asistentes conversacionales virtuales, es, la disponibilidad permanente (24/7), vale decir, la transición hacia una oficina virtual elimina las barreras físicas y temporales de la administración tradicional, por ello, Arenas (2022)²¹ sostiene que la tecnología permite ofrecer canales directos —centros de llamadas, servicios de oficina virtual y sistemas de preguntas frecuentes— sin las limitaciones de las listas de espera o la presencialidad. Adicionalmente, se verifica la consistencia informativa, lo que permi-

te que no exista riesgo de interpretaciones erróneas o contradictorias, un problema recurrente en la atención humana (Seco y Muñoz, 2019)²².

Asimismo, es importante mencionar, que otra de las bondades o beneficios de los asistentes conversacionales virtuales, es la productividad institucional, lo que permite consultas frecuentes, y ello se traduce en esa libertad al personal especializado para tareas de mayor complejidad técnica. Y junto a ello, se verifica el llamado aprendizaje continuo, que se traduce en que, al estar basados en inteligencia artificial, los asistentes recopilan datos de cada interacción para refinar sus respuestas, incrementando progresivamente la satisfacción del usuario (Arenas, 2022).²³

No obstante, también existen limitaciones y desafíos en la interacción o uso del asistente conversacional virtual, ya que la tecnología no es infalible y en este orden de ideas Seco y Muñoz (2019) advierten que los asistentes conversacionales virtuales carecen de la capacidad de improvisación humana. Ante peticiones ambiguas o mal formuladas, el sistema puede perder el hilo conductor de la conversación y generar respuestas erráticas. Asimismo, existe un desafío crítico en la retención del usuario; datos de *Chatbots Magazine* sugieren que la mayoría de los asistentes no logran sostener interacciones de más de dos mensajes, lo que obliga a las administraciones tributarias a optimizar el diseño de los diálogos y definir con mayor rigor el público objetivo (Seco y Muñoz, 2019)²⁴.

Un ejemplo claro de usanza de asistente conversacional virtual, es el modelo “Teresina” en Brasil, que se convierte en un ejemplo emblemático de la aplicación

19 Para Antonio Seco y Andrés Muñoz (2019) los *chatbots* son: “aplicaciones que usan interfaces conversacionales para habilitar interacciones intuitivas entre personas, dispositivos y servicios; los asistentes virtuales guían a los usuarios a través de tareas sencillas, ofreciendo respuestas específicas y adecuadas en tiempo real que permiten la autogestión de los ciudadanos” (p.4)

20 Véase Francisco Ossandón (2020), p. 137.

21 Laura, Arenas (2020) menciona que “gracias a la tecnología, es más probable que las administraciones tributarias ofrezcan diversos servicios a los contribuyentes, como centros de llamadas, canales directos sin listas de espera y colas, sitios web de las oficinas de impuestos, servicios de oficina virtual 24/ 7, aplicación móvil, correo electrónico, asistente virtual, y sistemas actualizados de preguntas frecuente” (p.22)

22 Véase a Antonio Seco y Andrés Muñoz (2019) p.4

23 Laura, Arenas (2020), p.22

24 Véase Antonio Seco y Andrés Muñoz, (2019), pp.5-6

de estas tecnologías disruptivas ya que este asistente virtual desarrolla con tecnología de computación en la nube (IBM Watson), este asistente, el cual tiene como misión fortalecer la relación fisco-contribuyente, para con ello combatir la evasión mediante la gestión eficiente de tributos como el ICMS (similar al IVA) y el IPVA (impuesto vehicular)²⁵, ya que Teresina ha sido capacitada cognitivamente para manejar hasta 500 “intenciones” o propósitos de consulta, permitiendo a los ciudadanos resolver dudas sobre documentos impositivos electrónicos y trámites específicos sin necesidad de acudir a las oficinas estatales (Seco y Zambrano, 2020, citado en Ossadón, 2020²⁶).

IV. La Optimización de la Gestión Municipal mediante la Atención del *Chat-Bots*

La orientación al ciudadano en el ámbito local ha presentado históricamente deficiencias estructurales. Cabanillas y Leitón (2020)²⁷ identifican que existen factores

como la falta de capacitación del personal, la asimetría en el lenguaje técnico y las restricciones de horario, los cuales limitan la eficacia del servicio público. En el modelo tradicional, el contribuyente se enfrenta a menudo a una atención burocrática que no logra resolver sus dudas de manera expedita, lo que deriva en una percepción de ineficiencia institucional.

Por ello una de las bondades de las aplicaciones de la inteligencia artificial en la administración local o municipal, versa en la implementación de asistentes conversacionales virtuales en las alcaldías, lo que permite subvertir las limitaciones supra expuestas, ello a razón de que a diferencia del personal humano, el asistente conversacional virtual o *chatbots* estandariza la calidad de la respuesta gracias a su acceso a bases de datos técnicas y un vocabulario programado que garantiza cortesía y precisión (Cabanillas y Leitón, 2020)²⁸. La funcionalidad de estos mecanismos se fundamenta en su capacidad de respuesta en tiempo real, alineándose con las expectativas del ciudadano digital contemporáneo.

Ello conlleva a experimentar un impacto en la satisfacción del usuario y consecuentemente se ve reflejado en el cumplimiento tributario, vale decir, el éxito de un agente conversacional virtual, no se mide únicamente por su capacidad técnica, sino por la experiencia del usuario. Diversas investigaciones (Morillo y Morillo, 2016; Nguyen et al., 2021; citados en Cabanillas

25 Francisco, Ossadón (2020), p.144

26 Véase Francisco Ossadón (2020), p.145

27 Leonardo Cabanillas y Maryuri Leitón (2020), mencionan que: La orientación al ciudadano en entidades públicas suele tener ciertas deficiencias debido a diferentes factores, uno de ellos es la falta de capacitación laboral; ya que los ciudadanos deben acercarse a una municipalidad para obtener información respecto a cualquiera de sus servicios o algún trámite que quieran realizar, sin embargo el personal de atención, algunas veces no puede ayudarlo de la mejor manera, debido a su falta de conocimiento en el tema, o también puede ocurrir que el ciudadano no entienda los términos que utiliza esta persona al momento de brindar la información; todo ello se asemeja a lo reflejado en una deficiente atención. Por otro lado, la atención por horarios es limitada. Sin embargo con el uso del *chatbot* todo ello se vería mejorado debido a las diferentes características que este tiene, tales como la disponibilidad de atender a los ciudadanos las 24 horas del día, estandariza la capacidad de atención porque tiene capacidad de respu-

ta debido al alto nivel de conocimiento que puede llegar a manejar; adicional a ello, ofrece respuestas con un vocabulario cortés y amable gracias al amplio diccionario de frases incorporadas en él; es de fácil uso debido a que ofrece opciones que guían al ciudadano a elegir el tema o consulta que desea realizar; además utiliza tecnología por lo tanto es funcional ya que el ciudadano hoy en día tiene ese mecanismo de tener comunicación en tiempo real (p.29)

28 Véase a Leonardo Cabanillas y Maryuri Leitón (2020)

y Leitón, 2019²⁹) demuestran que la interacción igualitaria y la eliminación de tiempos de espera incrementan la satisfacción del servicio en un 12.5% aproximadamente. Esta mejora en la percepción ciudadana tiene una repercusión directa en la recaudación municipal, basado en el criterio de que cuando el contribuyente puede consultar sus estados de cuenta o requisitos de pago de forma remota y sencilla, se incentiva el cumplimiento voluntario de las obligaciones. De este modo, la “atención robótica” no reemplaza la gestión humana, sino que la perfecciona, permitiendo que la municipalidad logre una gestión tributaria más transparente, rápida y efectiva, sumando a más ciudadanos al sistema de tributos y tasas locales.

Así las cosas, se debería entender que la implementación de los asistentes conversacionales virtuales en la esfera municipal comparte el mismo principio que en la administración nacional que se fundamenta en la modernización disruptiva de la atención al administrado. De allí que, el despliegue de estas herramientas en las diversas alcaldías busca trascender el modelo de presencialidad física, permitiendo que las consultas sobre deudas de impuestos y tasas locales sean gestionadas mediante algoritmos especializados en tiempo real. Este cambio de paradigma perfecciona la gestión tributaria, ofreciendo un servicio de calidad que incentiva la incorporación de nuevos contribuyentes al sistema formal de pagos. Por ello, éxito del asistente conversacional virtual, no reside únicamente en su operatividad técnica, sino en su capacidad para generar una experiencia de usuario satisfactoria. Una atención de alta calidad se traduce en un trato igualitario, cortés y con un nivel de conocimiento técnico que supera las limitaciones del personal humano

en formación (Cabanillas y Leitón, 2020³⁰).

En consecuencia, la evidencia empírica respalda esta transición tecnológica. Diversas investigaciones señalan que la reducción de los tiempos de espera y la precisión en la resolución de dudas han permitido incrementar en un 12.5% los índices de satisfacción del servicio (Morillo y Morillo, 2016; Nguyen et al., 2021; Li et al., 2021; Morkunas y Rudiené, 2020; citados en Cabanillas y Leitón, 2019). En consecuencia, la “atención robótica” programada bajo parámetros de inteligencia artificial no solo optimiza el tiempo del contribuyente, sino que fortalece la cultura tributaria al facilitar el cumplimiento de las obligaciones fiscales municipales de manera expedita.

V. Los desafíos y limitaciones para la implementación de la Inteligencia Artificial en la Gestión Tributaria Municipal venezolana

A pesar de las ventajas operativas de los asistentes conversacionales, su integración en el ámbito municipal enfrenta barreras estructurales, tecnológicas y presupuestarias que condicionan su efectividad por lo menos en Venezuela. La primera de ellas es la resistencia al cambio y vacío normativo en Gobernanza Electrónica, vale decir, persiste una falta de cultura en gobernanza electrónica que genera resistencia ante el nuevo paradigma de atención digital. Aunque la Ley de Infogobierno (2013)³¹ establece

29 Véase a Leonardo Cabanillas y Maryuri Leitón (2020)

30 Véase a Leonardo Cabanillas y Maryuri Leitón (2020)

31 Ley de Infogobierno (2013) Artículo 6: Artículo 6. El Poder Público, en el ejercicio de sus competencias, debe utilizar las tecnologías de información en su gestión interna, en las relaciones que mantengan entre los órganos y entes del Estado que lo conforman, en sus relaciones con las personas y con el Poder Popular, de conformidad con esta Ley y demás normativa aplicable. El Poder Popular debe utilizar las tecnologías de información en los términos y condiciones establecidos en la ley.

en su artículo 6 la obligatoriedad del uso de tecnologías de información en el sector público, en la práctica existe una renuencia por parte de autoridades y funcionarios. Desde la perspectiva del funcionariado, la idea de que un algoritmo posea la facultad predictiva para determinar montos impositivos o calificar a un contribuyente como evasor se percibe como un contrasentido, prefiriendo mantener estructuras burocráticas y presenciales que, paradójicamente, ralentizan la gestión (Guerrero y Rodríguez, 2022)³².

Pero además de ello existe una vulnerabilidad de la infraestructura y servicios públicos, basado en el hecho de que la operatividad de la inteligencia artificial depende intrínsecamente de la estabilidad de los servicios de energía eléctrica e internet. En contextos de racionamiento energético, el colapso de los servidores municipales interrumpe la interconectividad, afectando el registro de datos y la fluidez de los asistentes virtuales. Sumado a las fallas de infraestructura, existen riesgos administrativos a los cuales hicieron referencia Guerrero y Rodríguez (2022)³³ cuando citan el caso de la Alcaldía de San Cristóbal -Táchira en el año 2018, donde el impago del dominio *web* inhabilitó el acceso digital. Este tipo de negligencias técnicas no solo imposibilita la aplicación de técnicas como RPA o NLP para la automatización de tareas (Ossadón, 2020)³⁴, sino que constituye una transgresión directa al artículo 8 de la Ley de Infogobierno³⁵,

al desconectar la vía de interacción entre el Estado y el ciudadano.

Además, otra de las limitaciones está en la obsolescencia tecnológica y las restricciones presupuestarias, que hacen que la transformación hacia una gobernanza electrónica se ve frenada por los reducidos presupuestos municipales. La inversión en *software* avanzado y hardware de última generación resulta, en muchos casos, inalcanzable para las administraciones locales. Sin la capacidad financiera para adquirir y mantener estas tecnologías, la transición hacia una gestión tributaria inteligente per-

responder y resolver las mismas de igual forma que si se hubiesen realizado por los medios tradicionales, en los términos establecidos en la Constitución de la República y la Ley 2. Realizar pagos, presentar y liquidar impuestos, cumplir con las obligaciones pecuniarias y cualquier otra clase de obligación de esta naturaleza, haciendo uso de las tecnologías de información. 3. Recibir notificaciones por medios electrónicos en los términos y condiciones establecidos en la ley que rige la materia de mensajes de datos y las normas especiales que la regulan. 4. Acceder a la información pública a través de medios electrónicos, con igual grado de confiabilidad y seguridad que la proporcionada por los medios tradicionales. 5. Acceder electrónicamente a los expedientes que se tramiten en el estado en que éstos se encuentren, así como conocer y presentar los documentos electrónicos emanados de los órganos y entes del Poder Público y el Poder Popular, haciendo uso de las tecnologías de información. 6. Utilizar y presentar ante el Poder Público y demás personas naturales y jurídicas, los documentos electrónicos emitidos por éste, en las mismas condiciones que los producidos por cualquier otro medio, de conformidad con la presente Ley y la normativa aplicable. 7. Obtener copias de los documentos electrónicos que formen parte de procedimientos en los cuales se tenga la condición de interesado o interesada. 8. Disponer de mecanismos que permitan el ejercicio de la contraloría social haciendo uso de las tecnologías de información. 9. Utilizar las tecnologías de información libres como medio de participación y organización del Poder Popular

32 Carmen Edilma Guerrero Galvis y María Fernanda Rodríguez (2022).

33 Carmen Edilma Guerrero Galvis y María Fernanda Rodríguez (ob.cit)

34 Francisco Ossadón (2022)

35 Ley de infogobierno (2013) Artículo 8.2. En las relaciones con el Poder Público y el Poder Popular, las personas tienen derecho a: 1. Dirigir peticiones de cualquier tipo haciendo uso de las tecnologías de información, quedando el Poder Público y el Poder Popular obligados a

manece como una meta de difícil cumplimiento en el corto plazo.

Consideraciones finales

Como consideraciones finales se infiere que la integración de la Inteligencia Artificial, específicamente a través de los Asistentes Conversacionales Virtuales, representa el siguiente paso evolutivo en la modernización de las Administraciones Tributarias Municipales. No obstante, en el ecosistema institucional venezolano, esta transición enfrenta una dicotomía entre la vanguardia tecnológica y la realidad operativa.

En primer lugar, se establece que la seguridad jurídica es el pilar fundamental para la adopción de estas tecnologías. Aunque la Ley de Infogobierno (2013) traza una ruta hacia la digitalización, el vacío normativo respecto a la validez de las decisiones automatizadas genera una resistencia institucional que frena la eficiencia recaudatoria. Sin una reforma legal que legitime el uso de algoritmos en la determinación de obligaciones tributarias, la inteligencia artificial seguirá siendo una herramienta subutilizada o meramente informativa.

En segundo lugar, los desafíos de infraestructura —como la inestabilidad de los servicios públicos y las limitaciones presupuestarias— actúan como barreras críticas que desnaturalizan la promesa de disponibilidad 24/7 de los ACV. El análisis de casos como el de la alcaldía de San Cristóbal demuestra que la gobernanza electrónica no solo requiere software de punta, sino un compromiso administrativo con el mantenimiento de los servicios básicos y el pago de activos digitales (*hosting* y dominios).

Finalmente, se valora que, si bien la determinación automatizada de tributos locales es actualmente una realidad lejana en la práctica venezolana, su potencial transformador es innegable. La experiencia internacional confirma que el uso regulado de estas aplicaciones no solo eleva la

satisfacción del ciudadano en un 12.5%, sino que profesionaliza la recaudación. Por lo tanto, el éxito de la Administración Tributaria municipal del futuro dependerá de su capacidad para trascender la burocracia presencial y adoptar un modelo híbrido donde la máquina procese la complejidad algorítmica y el humano supervise la justicia tributaria.

Referencias

- Arenas, Laura (2022). Uso de la inteligencia artificial por las administraciones tributarias. *Revista Tributum*, n° 8, enero-dic 2022. Recuperado de: https://www.ucat.edu.ve/web/wp-content/uploads/2022/12/Revista-Tributum-Edicion-Digital-N%C2%B08_2022.pdf
- Armas A, Maria Elena; Colmenares de Eizaga, Miriam I. Las nuevas tecnologías en las administraciones tributarias *Télématique*, vol. 6, núm. 3, 2007, pp. 84-98 Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín Zulia, Venezuela Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7846030>
- Asamblea Nacional (2013). *Ley de Infogobierno*. Gaceta Oficial N.º 40274. del 17 de agosto de 2013
- Boden M. (2017). *La inteligencia artificial*. Madrid: Turner Noema.
- Cabanillas Leonardo y Leyton, Maryuri (2021). Chatbot para la orientación al ciudadano sobre el pago de tributos municipales. Trabajo de grado para optar al título de ingeniero de sistema de la Universidad Cesar Vallejo del Perú. Recuperado de: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/85651>
- Collosa, A. (2020). Inteligencia artificial aplicada a la fiscalización. *Centro Interamericano de Administraciones Tributarias*. Recuperado <https://ciat.org/ciatblog-inteligencia-artificial-aplicada-a-la-fiscalizacion/>

- Guerrero Galvis, Carmen Edilma y Rodríguez María Fernanda (2022). Retroceso del Gobierno Electrónico en Venezuela. Caso: gobernación del Táchira y alcaldía de San Cristóbal (2016-2021). *Revista INVECOM “Estudios transdisciplinarios diciembre 2022). en comunicación y sociedad”* Vol. 2, N° 2 (julio, 2022) Recuperado <http://www.revista-invecom.org/index.php/invecom/article/view/245/96>
- Gutiérrez, E. (2020). Evasión fiscal. *Enciclopedia Económica*. Recuperado de <https://enciclopediaeconomica.com/evasion-fiscal/>).
- Ossandón, Francisco. (2020). Inteligencia artificial en las administraciones tributarias: oportunidades y desafíos. *Revista de Estudios Tributarios N°24 de la Universidad de Chile*. de: Recuperado: <https://revistaestudiostributarios.uchile.cl/index.php/RET/article/view/60703>
- Rouhiainen, Lasse (2018). *Inteligencia artificial: 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Alienta Editorial
- Seco A. y Muñoz A. (2019). *Asistentes conversacionales virtuales en las administraciones tributarias. Principios, modelos y recomendaciones*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado: <http://www.iadb.org>
- Servicio Nacional de Administración Aduanera y Tributaria (2013.) *Glosario*. Recuperado de: <https://seni-tredsocial.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/glosario-aduanero.pdf>

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

1. ACADEMICUM: ACADEMIA DE LA GRITA NRO 1

José Pascual Mora García¹

1. ABRAHAM: SÍMBOLO DE CIUDAD MURAL

Elegido por unanimidad en la convocatoria del sr alcalde Juan Carlos Escalante Palacios, como representante por antonomasia de la cultura jaureguina. Abraham Dionisio Guerrero Romero, aunque prefiere que los llamen ABRAXAS, es nativo de ciudad del Espíritu Santo de La GRITA, posiblemente emparentado con los antiguos vikingos que llegaron antes que Cristóbal Colón al valle de los Humogriás. Asegura que hay pistas extraterrestres en el Inframundo de sus montañas, especialmente en el Púlpito, Pico El Púlpito, que es la cumbre más alta del Estado Táchira a 3.942 msnm, ubicado en el Parque Nacional: Juan Pablo Peñaloza.

Con su cabello largo y barba de filosofo transpersonal, fue curador del Museo de Arte en Caracas y visitante a la Academia de Historia Nacional, en donde fue amigo de los grandes académicos como John Boulthon, Ramon J. Velásquez, Rafael Fernández Heres, y Mario Briceño Perozo. Abraham Guerrero es reconocido por su vinculación con el ámbito museístico de Caracas y su estrecha relación con el círculo intelectual de la Academia Nacional de la Historia de Venezuela. Su trayectoria se caracteriza por la interacción con figuras fundamentales del pensamiento venezolano del siglo XX. Se le asocia con el entorno del Museo de Arte de Caracas (históricamente vinculado al Museo de Bellas Artes y Arte Contemporáneo) y fue un asiduo visitante de la Academia de la Historia, participando



en el intercambio de ideas con académicos de renombre. En San Cristóbal realiza una agenda con los grupos académicos, el profesor Temístocles Salazar lo distinguió por su presencia permanente en defensa de los aborígenes pobladores del Táchira, que dejara en su poema La Tachiranía.²

Su pensamiento se desarrolla inspirado en Stanislav Grof y otros pensadores, en donde explora los estados no ordinarios de

¹ Presidente de la Academia de La Grita

² Temístocles Salazar. Tachiranía. Experiencias Pedagógicas / N° 23 (2020-2021) Número Especial http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/47914/exp_23.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Capuchos%20y%20Chinatos%20indomables%2C%20costal,es%20la%20tuya%2C%20oh%20tachiran%C3%ADa.

la conciencia y su impacto en el desarrollo humano. Integra elementos de la psicología occidental y oriental, los babas y mamos de la Sierra Nevada de Santa Marta, los muiscas ancestrales y los Humogrias de la sierra de La Grita.

No le son ajenos los seres del encuentro cercano del Tercer Tipo, conversa con Erich Anton Paul von Däniken (Zofingen, Suiza, 14 de abril de 1935) autor suizo de varios libros que hacen afirmaciones sobre las influencias extraterrestres en la cultura humana primitiva, entre ellos el best-seller *Recuerdos del futuro* (1968). Y asegura haber visitado otras galaxias, asegura que el libro “Yo visité Ganimedes” Yosip Ibrahim fue narrado por él, es el relato de un viaje al satélite de Júpiter. En su visita en el bicentenario de la batalla de Ayacucho en Perú, converso nuevamente con el autor, para dar cuenta de la experiencia de un abducido y su visión de la vida en la Tierra. Yo visité Ganimedes es solo el comienzo de los viajes interestelares. En su versión original el autor relata que un hombre llamado “Abraham, misionero de acuario” le pidió que escribiera lo que vio y vivió en Ganimedes antes de regresar. Sigue las tradiciones espirituales y prácticas como la meditación, la respiración holotrópica y la exploración de experiencias místicas. Su enfoque va más allá de humano y superfluo pensar científico, que considera falsa consciencia para adentrarse en el profundo sistema cuántico, abarcando dimensiones espirituales y colectivas de la psique profunda.

2. EL AÑO JUBILAR DE LOS 450 AÑOS DE LA GRITA

El 7 de agosto de 2025, se inició la apertura del año jubilar de los 450 años de La Grita y los más de 7 mil años del asentamiento de Los pueblos originarios Humogrias y más de 22 tribus ancestrales.

Las investigaciones arqueológicas y antropológicas han demostrado que somos

una pasado con historia de más de 7 mil años, así lo atestiguan en sus excavaciones los pioneros como J.M. Cruxent, Irving Rouse, Cornelius Osgood, George Howard, y luego investigadores venezolanos como Miguel Acosta Saignes, Mario Sanoja, y Francisco Tamayo, quienes, junto a exploradores como Alejandro Humboldt, sentaron las bases estudiando el pasado precolombino, la cultura material, el arte rupestre, y la historia de los pueblos indígenas de la región andina y circundante, estableciendo cronologías y teorías fundamentales. En los últimos 50 años ha profundizado esa misión en tierra tachirense y liderado las investigaciones las antropólogas

Reina Durán Lara y Zulay Rojas Moreno, quienes han podido determinar los orígenes ancestrales de las raíces pobladoras primogénitas.

Estas importantes investigaciones en el territorio de la antigua gobernación de La Grita y Cáceres, tenían una extensión que abarcaba un territorio similar al de los actuales estados Mérida y Táchira en Venezuela. Geopolíticamente, lindaba con el lago de Maracaibo y la localidad de Gibraltar en los llanos.

Venezuela. Según sus estudios, la presencia indígena en la región andina de La Grita se remonta a más de 7.000 años.

Los estudios de Durán sugieren que la presencia indígena en la región que se remonta a más de 7.000 años atrás, con culturas prehispánicas complejas que desarrollaron sistemas de agricultura y comercio. Su obra sobre: “La prehistoria del Táchira: excavaciones arqueológicas” y artículos en revistas científicas han fundamentado sus tesis sobre la antigüedad de los indígenas, originarios pobladores ancestrales de La Grita. Recuperar los vestigios del “Chiribiquete jaureguino” como lo apunta José Pascual Mora García (2025) es ratificar la presencia inmortal de nuestros pobladores y artistas que fueron

borrados por la historia eurocéntrica reproducida en los textos de historia de Venezuela.

Jacqueline Clarac de Briceño merece ser reconocida por la investigadora pionera fundamental en institucionalizar la recuperación de los andamios mentales e imaginarios ancestrales en los Andes venezolanos (tanto en el estado Mérida como en Táchira y Trujillo), conectando el arte rupestre y vestigios con los imaginarios religiosos indígenas ancestrales, fundando el Museo Arqueológico de la ULA y promoviendo la etnohistoria, mostrando que los símbolos en roca eran un lenguaje mágico vivo, pues no solo fue arte, sino la evidencia de la continuidad de esas creencias en la construcción de naciones prehispánicas, así lo documenta en obras como **Dioses en exilio y La persistencia de los dioses,** siendo una figura clave para entender el pasado prehispánico andino de La Grita. Somos parte de las siete naciones prehispánicas como lo confirma el cronista de Indias, Lucas Fernández Piedrahíta.

Es inminente el reescribir la nueva historia de La Grita, inspiradas en las emergentes tesis de las historias de las Epistemologías del Sur y la Transmodernidad, de José Pascual Mora García, Enrique Dussel, Anibal Quijano, y Arturo Escobar, entre otros. Porque es muy importante actualizar los libros con la nueva lectura de la historiografía de la decolonización del saber, para celebrar simultáneamente tanto la herencia hispánica como la ancestral. A la cual hemos agregado la herencia Mora, como lo dijera en Adelfos, Manuel Machado para testimoniar su herencia mora y una profunda melancolía existencial; “Yo soy como las gentes que a mi tierra vinieron. / —soy de la raza mora, vieja amiga del sol— / que todo lo ganaron y todo lo perdieron.” (Refleja la herencia otomana con huellas anatómicas que nos aportaron la devoción

a la gran Diosa Madre, que fue fusionada con la veneratura a la Virgen María de los Ángeles en La Grita, y que se disemina en forma polisémica en la Consolidación de Tárriba. Pero que en el fondo patrimonial ancestral de los ancestrales Humogrías es la presencia de la PACHAMAMA). “Tengo el alma de nardo del árabe español.” (La fusión de culturas en La Grita hace parte de esa raza cósmica de la que habló Vasconcelos).

Las historias Ancestrales han sido ocultadas y negadas por la historiografía tradicional, incluso el mismo libro de Lucas Guillermo Castillo Lara intitulado: **La Grita, la ciudad que Grita su silencio**, con su rica documentación en el archivo de Sevilla es el texto de colonización de la ancestralidad, pues devino en un manual que nos ha enseñado la historia de los vencedores, y nos hizo pensar que La Grita nace en la conquista y colonia. Sirvió de cartabon de colonización del saber, pues nos enseñaron una historia subalterna, la historia de los vencidos, la de los “allá”, la historia hispánica impuesta hegemonícamente, a la cual se aplicó una dialéctica de negación a los habitantes originarios, que fueron incluso llevados a la hoguera de la Inquisición acusados de hechiceras o brujas. El caso de Bartola, acusada de bruja, fue documentado en el Libro Becerro de La Grita, y luego cotejada la presencia en el estudio del Santo Oficio de la Inquisición, en el libro de José Pascual Mora García, *Las cofradías de La Grita*, 2009.

La celebración de los 450 años de La Grita y los más de 7 mil años de los asentamiento de los Humogrías debe ser un momento oportuno para hacer la decolonización del ser, y que con el filósofo Leopoldo Zea, podemos decir que nos adiestraron en la mentalidad del complejo de vasallaje y bastardía. Se nos enseñó a tener vergüenza de nuestra

sangre originaria y mestiza. La historia de la vergüenza comenzó cuando se mancilló el orgullo de nuestra sangre Humogría, para imponer engramas mentales de la superioridad europea. El prejuicio aristotélico de la pureza de la sangre negó la riqueza de nuestro origen mestizado, mezcla que conforma una identidad aún en construcción. Esta sensación de hacernos sentir infravaloración de nuestro ser, permea en la formación y hoy todavía se evidencia en la racialización ejercida desde los países hegemónicos.

3. LA HERENCIA OTOMANA EN LA GRITA

La batalla de Lepanto del 7 de octubre de 1571 tiene un impacto muy interesante con la población de la ciudad de La Grita, fundada por Francisco de Cáceres en 1576, como la Gobernación de La Grita y Cáceres. Que luego administrativa y políticamente fue adscrita al Corregimiento de Tunja; “entre los años 1539 y 1607, la extensión del Corregimiento de Tunja era considerable, pues comprendía desde la tierra de los Muzos, Turmequé, Somondoco, Tunja, Tundama, Sogamoso, Vélez, Soatá, El Cocuy, Río de Oro, Pamplona, San Cristóbal, **La Grita** (resaltado nuestro), Mérida, Barquisimeto y Barinas. Era el Corregimiento más extenso del Nuevo Reino de Granada, y Hacia el siglo XVIII, uno de los más ricos y populosos del Virreinato.”³ Aun cuando el poder de la Real Audiencia no el fue favorable por los celos de las conquistas, pues consideraban a Francisco de Cáceres un invasor de sus tierras, éste no retrocedió y continuó sus proyecto, aunque le significara persecución y hasta un viaje a España antes de llegar a fundar

las tierras de los humogrías; a lo que acota Rafael María Rosales: “No le son propicias al Capitán Cáceres las auras granadinas, no obstante, según sus propios razonamientos, los servicios dados a su Majestad. En España está vinculado a la Corte su hermano Alonso, quien ha “sido designado Secretario de Cifra del Rey de España para el Reino de Nápoles”. Cuando el 3 de junio de 1573 hace del conocimiento de la Audiencia su obra fundadora, ésta instruye al Capitán Montalvo para aprehenderlo. Al fundador de La Grita no le alcanza la turbulencia de la amenaza... Vuelve a España y posiblemente lo hace por la ruta venezolana, a fin de evitar el rastreo de la persecución. Vuelve a pasar por el encantador valle de los humogrías y el mismo ensalma su espíritu aventurero y, por lo mismo, al volver con poder Real fija en él el asiento definitivo de su extraordinaria acción civilizadora. Regresa, pues, el Capitán Cáceres de España, y porta la misión de continuar la fundación y poblamiento de pueblos. Es cuando decide quedarse en la limpia e inclinada meseta del Agua Día y realiza su mejor hecho de Capitán y “Padre de Pueblos”. Así el día de Pentecostés del año de 1576 funda la principal ciudad tachireNSE y la hace prontamente cabeza de Gobernación de La Grita, del Corregimiento de Mérida y La Grita, y de la Provincia de Mérida y La Grita.”⁴ La mirada de los historiadores hispanizantes hablan de “acción civilizadora”, para destacar la usurpación de las tierras de los naturales, hoy esa mirada es revisada para ser decantada por la mirada decolonizadora que reivindica las raíces culturales de los humogrías.

Lo cierto es que fue poblada también por prisioneros otomanos que fueron solicitados por Cáceres. En nuestra tesis doctoral

3 Javier Ocampo López, Los orígenes fundacionales de la Villa de San Cristóbal y el Antiguo Corregimiento de Tunja. Fondo Editorial Simón Rodríguez: San Cristóbal. 2011. P. 13

4 Rafael María Rosales, “

destacamos esa primicia.⁵ Tal como lo reseña Herrera Luque:

Luego de la Batalla de Lepanto, don Francisco de Cáceres, fundador de La Grita, y que había sido cautivo de los turcos por largos años, tuvo seguramente, como lo refiere la conseja, la ocurrencia de pedirle al rey prisioneros turcos para poblar su corregimiento tan ausente de gente como abundoso de aguerridos enemigos. Cuentan que el Rey accedió a la demanda y que alrededor de unos doscientos prisioneros de Lepanto llegaron a la parte alta del Táchira, donde al mezclarse con españoles e indígenas dieron lugar a un tipo físico que tanto parecido guarda con los turcos selyúcidas. En el Táchira más que en ninguna otra parte de Venezuela abundan nombres claramente otomanos como Alí y Omar, al igual que otros de neta raíz bíblica, tales como Eleazar, Isaías, Samuel, Rubén, Efraín, Josué, Ezequiel y Abel, que si son comunes a cristianos, hebreos y mahometanos, no son usuales entre los primeros.⁶

Esa supuesta herencia otomana de los tachirenses, pareciera estar en consonancia con otro testimonio según el cual, cuando se celebró el nacimiento del hijo de Felipe II en La Grita (1702),⁷ entre las personas que desfilaron para la congratulación habían algunos con atuendos a la usanza otomana con turbantes, lo que ya era para la época un tema perseguido por el Santo Oficio de la Inquisición.

Quizá por eso en el nicho que descansa la Virgen de la Consolación de Táriba fue colocada, de manera superpuesta, una media luna a sus pies. En todo caso, algunas de las conjeturas expresadas nos enriquecen, pues también hay vírgenes moras. En América Latina proliferan las vírgenes morenas, mestizas o hispano-indias como prefiere llamarlas Luis Cortes Riera.⁸

Es así como se fue consolidando una herencia otomana en La Grita y que se consta en los documentos del Archivo Histórico de La Grita, cuando se reseñan ceremonias de procesiones con parroquianos vestidos con turbantes, para celebrar el nacimiento del hijo del rey Felipe II.

Hechos curiosos. Siguiendo a don Rafael María Rosales, el poeta Juan de Castellanos recuerda a La Grita, en verso de tersa intención; “Pues como en otra parte se recita, Cazares ha poblado por un canto El valle que llamamos de la Grita, Y a la ciudad del Espíritu Santo; y siendo la distancia bien descrita, Son sobre quince leguas otro tanto, Y adonde si por Cúcuta navega, A su gobernación muy presto llega”. El Hermano Nectario María sobre los Gobernadores de las antiguas Provincias de Venezuela, basado en investigación realizada en el Archivo General de Indias, certifica que en 1573 obtiene Cédula Real para poblar y fundar; en 1576 “funda la ciudad de La Grita con 40 soldados (carta del 27 de julio de 1576 de la Real Audiencia). Cáceres “llegó perdido... a medianoche del Domingo de Lázaro se le amotinó, se fue a poblar en aquel valle de La Grita e hizo cabeza de su gobernación”. Esta Gobernación pudo ir más allá del contorno occidental, pues como lo dice Castillo Lara “Don Francisco soñaba en el papel y visualizaba con su imaginación una

5 José Pascual Mora García, *La Dama, el Cura y el Maestro en el siglo XIX*. Ediciones del Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes: Mérida. 2004

6 Herrera Luque, F. (1981) *La Historia Fabulada.*, p.340.

7 AHLG. Referido por Lugo, Y. (2000) "Conferencia Inaugural de la Cátedra Libre Jesús Manuel Jáuregui." *La Grita*.

8 Cortes Riera, L. (2002) "La Virgen del Rosario de la Chiquinquirá de Areque: un imaginario Hispano-Indio en centroccidente de Venezuela", en *Rev de Ciencias Sociales de la región Centroccidental*. N° 7, nov. 2002.

Gran Gobernación del Espíritu Santo de La Grita de Maracaibo, desde los llanos de Vichada al Mar Caribe”.

Por Cédula Real del 26 de mayo de 1580 el Rey Don Felipe II le da el título de Gobernador y Capitán General con todas las facultades para determinar sobre las causas criminales y civiles, y designar su sucesor. Esta es la razón por la cual su sobrino Andrés Calvo de Cáceres es Gobernador de La Grita en 1590. Por supuesto hay oposición a la Gobernación de Calvo de Cáceres y éste, para defender su herencia, va al Consejo de Indias y muere en España. En el mismo año la Audiencia de Santa Fe nombra Gobernador de La Grita a Juan Velásquez de Velasco, pero el Consejo de Indias lo rechaza al dictaminar “que el derecho de sucesión por segunda vida había terminado en Andrés Calvo de Cáceres”.

La Gobernación de La Grita tuvo una importancia excepcional y en el primer momento comprende a La Grita, Barinas y Pedraza. El primero de mayo de 1607 Juan de Borja crea el Corregimiento de La Grita y designa cabecera a la ciudad de Mérida y nombra al Capitán Pedro Vanegas, quien probablemente no puede tomar la dirección de la Provincia, pues en carta de D. Juan de Borja dice es nombrado Antonio Beltrán de Guevara, el 30 de mayo de 1607 primer regidor. Al crearse la Provincia de Mérida y La Grita es nombrado Gobernador Juan Pacheco Maldonado el 3 de noviembre de 1622, “con la condición de que se encargaría de la provincia de Mérida y La Grita que se creaba en su favor para que sometiera a los indios motilonos, al terminar el período del corregidor Juan Pacheco Velasco”. Toma posesión Pacheco Maldonado el 6 de agosto de 1625. De esta manera continúan turnándose los 54 Gobernadores habidos en la Provincia de Mérida y La Grita hasta el 8 de abril de 1818.⁹

4. LA VIRGEN DE CHIQUINQUIRÁ Y LA GRITA

La virgen de Chiquinquirá en Boyacá fue fundamental para macerar en el imaginario religioso de La Grita un poder muy grande y devoción por la Madre de Jesús nacido en Belén de Judea, entonces tierra Palestina.

Mi abuelo José Esteban Porfirio Mora Moreno (1894), formó esa herencia en su hijo Martín Mora Duque, mi padre. Y mi madre Pastora García Rosales continuó la enseñanza moralizante de la protección de la Chiquinquirá de Boyacá. Mi abuelo Porfirio nos enseñó que peregrinaba a

Chiquinquirá, Boyacá, para visitar la Virgen de Chiquinquirá en romería con mi abuela Deogracia Duque que se entronca con la herencia de los García de Hevia de La Grita. Sus viajes en peregrinación los iniciaba en La Grita guiado por un baquiano, y seguían la ruta por la ciudad de San José de los Guasimales de Juana Rangel, nativa de La Grita, así nació Cúcuta con tierras donadas por una mujer del mantuanaje gritense. Y continuaba por los caminos del Norte Santander para llegar al páramo del Almorzadero y bajar Chiscas, en donde acampaban y comentaban sobre el coronel Juan Nepomuceno Toscano Méndez, héroe de Boyacá y corredactor de la Constitución de Tunja de 1811. Allí admiraban un lienzo elaborado por Pepe Melani y que fuera restaurado por su hijo Néstor Melani Orozco, sobre el héroe de Boyacá. Seguían bordeando el Chicamocha, Capitanejo, Soatá, Belén, Paipa, Tunja y finalmente Chiquinquirá.

5. MEMORIAL DEL HISTÓRICO PROCESO DE CREACIÓN DE LA ACADEMIA DE LA GRITA. FUNDAMENTACIÓN DEL DECRETO 007-2025

El Alcalde y Primera Autoridad Civil del Gobierno y la Administración del Municipio

9 <https://biblat.unam.mx/hevila/BoletindelaAcademiaNacionaldeHistoriaCaracas/1984/vol67/no267/16.pdf>

Jáuregui del Estado Táchira, electo en las Elecciones Municipales celebradas el 27 de julio de 2025, según Acta de Totalización, Adjudicación y Proclamación de fecha 29 de julio de 2025 expedida por la Junta Electoral del Municipio Jáuregui del Estado Táchira y en posesión del cargo mediante juramentación ante el Concejo Municipal del Municipio Jáuregui del Estado Táchira, en Sesión Especial celebrada en fecha 01 de agosto de 2025, debidamente publicada en la Gaceta Municipal del Municipio Jáuregui del Estado Táchira, Extraordinaria N° 000.0569, de fecha 01 de Agosto de 2025, en ejercicio de las atribuciones que le confiere el artículo 88, numerales 1, 3, 14 y 21, de la Ley Orgánica del Poder Público Municipal.

En concordancia con lo dispuesto en los artículos 168, 174 y 178, numerales 5 y 6, de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, y en armonía con los principios rectores de la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI). En un todo de acuerdo con el artículo 3, de la LOCTI que define su alcance teleológico: “Son sujetos de esta Ley y conformarán el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología, Innovación: 1. El Ministerio del Poder Popular con competencia en materia de ciencia tecnología, innovación y sus aplicaciones, sus órganos y entes adscritos. 2. Todas las instituciones, personas naturales y jurídicas, públicas y privadas que generen, desarrollen y transfieran los conocimientos científicos, tecnológicos, de innovación y sus aplicaciones, y en general todos los sujetos que favorezcan el desarrollo económico y mejoramiento de los procesos de producción de bienes y servicios de la Nación. 3. Los ministerios del Poder Popular que comparten, con el Ministerio del Poder Popular con competencia en materia de ciencia, tecnología, innovación y sus aplicaciones, la construcción de

las condiciones sociales, científicas y tecnológicas para la implementación del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación. 4. Las organizaciones sociales e instancias del Poder Popular que realicen actividades de ciencia, tecnología, innovación y sus aplicaciones.”

Que La Grita comarca del Espíritu Santo es la ciudad primogénita (1576) invocando la Ordenanza del Concejo Municipal del municipio Jáuregui, por ser sede de la Gobernación de La Grita y Cáceres, en su año jubilar de los 450 años de creación como ciudad hispánica, y en reconocimiento de las tierras pobladoras con sus comunas ancestrales de nuestros aborígenes “Humogriás” y de los más de 22 grupos originarios que componían la región geohistórica que se alinderaba con el lago de Maracaibo. La Grita como ciudad hispánica se fusiona con la ancestralidad originaria, como lo apuntalan las fuentes del Archivo Histórico de La Grita, y las investigaciones de más de 400 excavaciones de Reina Duran, fundadora del Museo del Táchira.

Que la comprensión del tiempo histórico requiere de una actualización y resignificación decolonial, emancipatoria, disruptiva, biocéntrica y social de la ciencia, la técnica, la tecnología, y las artes, acorde con los principios Constitucionales de la Carta Magna de 1999 (artículos 98, 108, 109 y 110) y la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI, Gaceta Oficial Extraordinaria N.º 6.693 del 01 de Abril de 2022) para patentar su carácter científico, humanístico y social. La Academia de La Grita asume el concepto de ciencia de la LOCTI, en artículo 4, según el cual “Es un derecho humano constituido por el conjunto de conocimientos académicos o tradicionales, ancestrales, populares y colectivos ciertos, ordenados y probables, útiles para la construcción de nuevos conocimientos o aplicaciones con el propósito de su empleo en beneficio de la

sociedad. 2. Tecnología: Es la aplicación de un conjunto de conocimientos y habilidades derivadas de la ciencia y los saberes con el propósito de resolver un problema específico, para satisfacer una necesidad social en un ámbito determinado. 3. Innovación: Es el proceso de creación, modificación, aprovechamiento o explotación de la tecnología, a través del ejercicio dinámico de generación de nuevas prácticas o mejoramiento de viejas tecnologías. 4. Culturas y Cultores Científicos y Tecnólogos: Se refiere a las personas con talento y habilidades para la ciencia, tecnología, innovación y sus aplicaciones, cuyas iniciativas estén vinculadas al saber popular y contribuyan a la solución de necesidades concretas. 5. Cultura Científica: Es la disposición innata o el producto de la formación y la experiencia de cualquier persona natural, consejos comunales, comunas u otras formas asociativas, ante sistemas materiales o socio culturales, con visión y comprensión racional, metódica, sistemática, sistémica, estructural y funcional, o con saberes ancestrales, para identificar y procesar problemas y desarrollar soluciones susceptibles a la modelización, formulación de hipótesis, experimentación, y documentación según los estándares aplicables. 6. Saberes Ancestrales: Son los conocimientos, prácticas y costumbres procedentes de pueblos originarios transmitidos de generación en generación y que se han conservado en el marco de dinámicas de la convivencia comunitaria. 7. Actividad Científica, Tecnológica y de Innovación: El hecho asociado a la creación del conocimiento, formulación y ejecución de proyectos de investigación y desarrollo, dirigida en todo caso a la formulación de hipótesis con viabilidad, productos, procesos y servicios y nuevos conocimientos que tengan incidencia en el mejoramiento de las condiciones de vida de

la población y su desarrollo económico-productivo. 8. Investigación, Desarrollo e Innovación: Es la interacción de sujetos sociales y factores técnicos, materiales y financieros, de origen público, privado o mixto, con miras a la construcción del conocimiento para generar procesos, productos y servicios que redunden en la calidad de vida y benefician a la población.

9. Gestión social de la ciencia: Es la forma de gestión conjunta entre todos los actores sociales del conocimiento de la ciencia para contribuir con el desarrollo socio productivo y cultural de la colectividad, con el propósito del bienestar humano para el vivir bien.

10. Invención: Es la etapa del desarrollo tecnológico donde se da el proceso de creación intelectual de un producto, proceso o sistema que reúne las condiciones de ser novedoso y susceptible de aplicación económica, incluyendo cualquier creación innovadora sin antecedentes en la ciencia o la tecnología que amplíe los límites del conocimiento humano.” Igualmente, se consolida con una visión interdisciplinaria, en consonancia con el artículo 19, numeral 16 de la LOCTI que integra “las ciencias naturales, ingeniería y tecnología, ciencias médicas y de la salud, ciencias agrícolas, ciencias sociales, artes y humanidades.”

- Que la Academia de La Grita necesita de una estructura organizacional para elaborar sus Estatutos y proceso administrativo y académico, razón por la cual se designa a la Junta Directiva fundadora que el 28 de julio de 2025, participó en la develación de la Placa conmemorativa en el Salón de Sesiones del Concejo Municipal del Municipio Jáuregui. La filosofía institucional estará delineada, en todo caso, por los lineamientos de la LOCTI, en su Artículo 22, que define “... a través del Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI), recopilará,

sistematizará, categorizará, analizará e interpretará información a los fines de facilitar la formulación de las políticas públicas en la materia.” La Junta Directiva fundadora está integrada por: Presidente, José Pascual Mora García; Vicepresidente, Carmen Zambrano; Orador Fiscal, Néstor Melani Orozco; Secretario, Fernando Mogollón Duque; Vocales: Representante de Publicaciones, Cesar Macario Sandoval; Representante de CULTORES y CULTORAS, Rodrigo Escalante; Representante de la Academia de Mérida, Patricia Rosenzweig Levy; y Representante de las Universidades, Doris Pernia Barragán.

- Que la Academia de La Grita se apegue a la preservación de la Memoria Histórica, siguiendo el Artículo 23. A fin de “... proteger y garantizar la propiedad intelectual de los conocimientos, tecnologías e innovaciones tradicionales, ancestrales, populares y colectivos, conjuntamente con los organismos competentes en la materia y garantizará su cumplimiento.” En ese sentido se presenta un histórico:
- Que La Grita es germen de las Ciencias, las Artes liberales; cuna de la primera Escuela de Pintura con fray Francisco de Orellana, en 1587.
- Que el Cóndor de los Andes, como símbolo de la Ciudad de La Grita propuesto por Carlos Moncada, se imbrica con nuestra sierra cimarrona, que ratifica el carácter indómito del Jaureguino, su pasado Comunero independentista y libertario. En nombre de los ancestros originarios, para ser asentada en la Escuela del Municipio, obra creada por el Prof. Segundo Nieto en 1976, en la lealtad y los valores.
- Que La Grita tiene en lo alto el pico el Púlpito (3912 mtrs), denominado el Páramo del Batallón que alberga las lagunas de origen periglacial, como las

Lagunas Verdes, Las Morochas, El Cienagón, Laguna Grande y Laguna Hoyada Grande.

- Que La Grita nos conecta como hijos de los saberes ancestrales, desde los Humogrias y Caricuenas, que son actores del abortado “Chiribiquete andino Tachirense”, protectores de los vestigios saurios encontrados en la formación La Quinta, que incluyen restos de especies como *Laquintasaura venezuelae* y *Tachiraptor*, y que representan el primer dinosaurio identificado en Venezuela, y uno de los más antiguos del mundo de su tipo.
- Que La Grita desde 1610 es la cuna y templo de la sagrada imagen del Santo Cristo de La Grita, Cristo del Rostro Sereno, Obra Majestuosa del Arte Barroco y la Talla colonial del Manierismo más antigua de Venezuela.
- Que en respeto al sincretismo religioso ancestral, junto a la imagen de la virgen de Los Ángeles, se recuerda a la gran Pachamama ancestral, y a la necesidad de proteger la naturaleza y animales sujetos de derecho.
- Que La Grita como ciudad de energía cósmica, ha sido bendecida por lo místico, el realismo mágico y los saberes cosmogónicos, los astronómicos, la observación de estrellas orbitando un agujero negro o la posible existencia de planetas en sistemas estelares múltiples, e incluso naves interestelares, como lo dijera Humberto Fernández Morán, un 14 de abril de 1974, en su visita a este Valle del Espíritu Santo.
- Que La Grita es tierra de pluralidad y respeta la libertad de creencias y credos de propios y visitantes. Por eso alberga Monasterios como Lum de Lumine, (fundado en 1981), entre otros.
- Que La Grita desde los antiguos mohanes, fue escenario de curanderos, sanadores, brujas, magos y hechiceros, en la

comprensión de los saberes ancestrales alternativos de resistencia, que fueron llevados al suplicio por el Santo Oficio de la Inquisición. Por eso la Academia de La Grita propicia la construcción de los saberes decoloniales para desmontar los criterios eurocéntricos, así mismo propicia el cultivar la decolonización del ser, para execrar la racialización como criterio de exclusión étnica. Razón por la cual se eligió entre los cultores de los saberes místéricos al filósofo popular: Dionisio Abraham Guerrero Romero, como símbolo de la cultura y saberes populares de La Grita en 2025.

- Que La Grita fue sede del Colegio-Seminario del Sagrado Corazón de Jesús (entre 1884 y 1899), en donde se desarrolló el filosofado y formación teológica de los sacerdotes que fueron ordenados en Pamplona y Curazao, bajo la dirección de Jesús Manuel Jáuregui Moreno; el Seminario Kernaría, templo edificado por los Eudistas (construido entre 1933 y 1935); y el Santuario Seminario inaugurado en 2012, como la Casa de Formación Sacerdotal San Juan Pablo II. Edificado como un regalo a los 400 años del Santo Cristo de La Grita del Rostro Sereno, por el presidente Hugo Rafael Chávez Frías, y consagrado como Monumento Histórico Nacional el 5 de septiembre de 2010. Según Decreto N° 7.664, publicado en Gaceta Oficial N° 39.504 de fecha 7 de septiembre de 2010.
- Que La Grita fue génesis de las primeras Escuelas de Primeras Letras y testigo del paso de los jesuitas que fundaron el Colegio San Francisco Javier de Mérida en 1628. Fue la tierra de la Luz del entendimiento desde tiempos coloniales, y tierra de maestros como don Bernabé Antonio Noguera y del catón Grítense, Nicolás Tolentino Guerrero.
- Que La Grita fue pionera de la defensa

de los derechos humanos con Dolores Entrena, en 1837, siendo la primera resolución de un Cabildo en protección a la maestra en estado de gestación.

- Que La Grita tiene su Archivo Histórico, que ha sido fuente documental de la propiedad territorial del espacio geohistórico a través del Libro Becerro de La Grita, especialmente estudiada y digitalizada en sus verdades por Yariesa Lugo Marmignon, Zulay Rojas Moreno y Macario Sandoval.
- Que La Grita tiene sus héroes y heroínas de la independencia, desde los líderes Juan José García de Hevia, capitán general de los Comuneros de La Grita, siendo Francisco Javier de la Luz García de Hevia, el mártir de la independencia que en Bogotá fuera llevado la martirio por el mariscal Pablo Morillo en 1816. Testimonio de sus procesos precursores de la independencia fue al haber hospedado el espíritu libertario del precursor don Antonio Nariño y Álvarez. Así mismo, fue génesis de Acta Juntista firmada el 11 de octubre de 1810, en Adhesión a la Junta superior de Mérida y Junta Suprema de Caracas.
- Que La Grita recibió en su seno a las tropas de la Campaña Admirable de 1813, para apoyar al Padre de la Patria, el Libertador Simón Bolívar y los héroes de la independencia.
- Que La Grita es pionera del periódico escolar, con el Misionero y la Azucena, dirigidos por el alfarero de las ciencias, Jesús Manuel Jáuregui Moreno. Maestro de la alquimia, al traer el primer laboratorio de física, botánica y la elaboración de la primera propuesta a la solución del Problema de la Cuadratura del Círculo, uno de los tres problemas irresolutos de la matemática hasta la época. Epicentro de las Luces del siglo XX, del que egresaron más de 1500

alumnos, entre ellos presidentes, ministros, sacerdotes, obispos y hombres de Luces.

- Que La Grita fue sede del primer Ateneo del occidente venezolano en 1891, con el Ateneo LUISIANO dirigido por Emilio Constantino Guerrero, siendo Tulio Febres Cordero el Orador de Orden, en sus testigos Francisco Antonio Guerrero y Josefa Melani de Olivares (Isaura).
- Que La Grita se adelantó a los derechos de la mujer en el siglo XX, con la poetisa Isaura (Josefa Melani de Olivares) quien salió de sus aposentos para cantarle a la mujer en su infinita lucha para superar el patriarcalismo.
- Que La Grita fue tierra patria del artista, José “Pepe” Melani Sánchez, de creativos de la arquitectura como Fruto Vivas, el caricaturista estrella de Venezuela, Pedro León Zapata el escritor y poeta Arturo Croce Premio Nacional de Literatura y el maestro: Hugo Baptista.
- Que La Grita fue sede del Instituto Jáuregui reabierto por Mons. Edmundo Vivas. (1937).
- Que La Grita es sede del primer Liceo Militar Jauregui del país, 1952, siendo el Mayor Alfonzo Márquez Morales, su primer director. Hoy sigue siendo un ejemplo de la educación castrense en Venezuela.
- Que en La Grita se gestó el semanario “Impacto: La voz de un pueblo”, dirigido por Macario Sandoval y que fue una muestra del espíritu de Renovación

Universitaria inspirado en el “mayo Francés, 1968”; así mismo, nació “Cimarronera” y el poemario “Al Borde del Alba” del profesor y poeta Rafael Rojas Pérez. Los poetas, actores y cineastas que llevaron “el Paso de Bolívar por La Grita” como ejemplo de Cultores y Cultoras de las artes escénicas, en los que se destacan los hermanos Duque Pérez.

- Que La Grita ha sido bendecida por los encantos de Euterpe, la diosa de la música, con un Paideia desarrollada en la Escuela de Música Santa Cecilia.
- Fundada por Cristo Antonio González y formadora de una escuela de musicólogos, fundada en 1956.
- Que La Grita es sede de universidades, en la que maceramos proyectos académicos de los investigadores, CULTORES y CULTORAS de los saberes. Teniendo el apoyo especial del Grupo Hedure de la Universidad de Los Andes, Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, que se entronca en la Casa Cultural Universitaria de la Universidad de Los Andes-Táchira, 1998. Así como también el aporte valioso y destacado de la Ilustre Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Núcleo La Grita, forjadora del magisterio y profesionales en el entorno local, con su Línea de Investigación Haceres y Saberes del Patrimonio Histórico Local y Regional y la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) con su presencia en la localidad.

2. EXPERIENCIAL SOBRE LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA

Omar A. Pérez Díaz / Goper H. Márquez Escalante

La metodología de “ensayo experiencial” combina la reflexión sobre una experiencia directa (el ensayo) con un marco pedagógico de aprendizaje (experiencial) que busca transformar la vivencia en conocimiento, en el estudio de caso la Educación Venezolana. Se basa en vivir la experiencia, reflexionar sobre ella, analizarla y aplicar los hallazgos. El presente estudio es un avance sobre la educación venezolana en cuanto a la prosecución escolar, y se hace necesario establecer algunos estudios específicos en cuanto al proceso evolutivo y lo que está ocurriendo actualmente en Venezuela.

Desarrollo. Desde el año 1961 donde se impulsó la educación a todos los niveles y empezar a tratar de comprender cómo se impactó el proceso de enseñanza y aprendizaje en la situación difícil que se vivía por falta de personal docente preparado para desarrollar las actividades académicas; por ello, en Venezuela para el año 1961 se implementaron estrategias gubernamentales por la enorme crisis que existía para ese momento, motivo por el cual se iniciaron programas de avanzada, proyectos, actividades, promoción, creación de grupos como las damas del hogar y toda una serie de programas que sirvieron para ir paliando la crisis que se vivía en el país.

Por otro lado, es importante señalar que para ese momento se incorporaron muchos docentes que no tenían la preparación académica suficiente, se presumía que habían cursado algunos niveles de estudio, habían maestros que únicamente tenían educación básica, solo sabían leer y escribir y eso era lo que enseñaban, también algunos conocimientos matemáticos como sumar y restar y con esto lograban una preparación media-

namente básica para que los alumnos con interés, aprendieran aunque sea a firmar y a leer; pero todo esto se lograba sin un plan coordinado para desarrollar las actividades.

Otro punto importante de valorar son los procesos socioeducativos que se desarrollaron y permitieron impulsar la solidaridad del ejecutivo con los algunos que estaban en proceso de formación, como el plan de becas y ayudas, que fueron una serie de estrategias dirigidas a tratar de eliminar los problemas socioeducativos y buscar además que la práctica profesional se pudiera realizar en determinado momento y mejorarlo con la creación de escuelas normales donde iban a formar los maestros. Igualmente, se instauraron algunas actividades de educación superior; la creación del Pedagógico de Caracas fue esencial y fundamental, y luego en el lapso de 1961 al 2024, se observa que la educación venezolana llegó a estar en sitios de honor, reconocida por la UNESCO como un plan agresivo que tuvo la democracia para consolidar la educación.

Por tal motivo, se puede decir que cuando vamos a empezar a estudiar y se ven todos esos antecedentes, se percibe que la situación y la gravedad de hoy en día en la educación, va a la inversa; ahora hay gran cantidad de gente preparada que está abandonando las aulas de clase para ir a realizar otras actividades, incorporarse a los procesos informales de venta, reventa, contrabando, venta de fruta, servicios de seguridad, cuidar carros, entre otros. Los profesionales preparados en nuestras universidades ahora están buscando alternativas para poder sufragar sus gastos económicos y mejorar su calidad de vida; problemática que hoy en día se evidencia

y vamos a analizar, es la dignificación de todas las profesiones especialmente la del docente, aquí en nuestro país poco a poco se fue estableciendo una estrategia para ir desmejorando la calidad de todos los venezolanos, y algunos logros que ya se habían obtenido en años anteriores, en materia de educación, prácticamente están desapareciendo.

Por ejemplo: El IPASME, era el Instituto de Previsión, que permitía al docente a través de los créditos, comprar vehículos, viviendas, artículos de línea blanca, entre otros; actualmente se observa la inexistencia de estos beneficios, por lo tanto, se puede decir que los docentes en Venezuela son una población vulnerable que, aunado al salario, conlleva al docente a desincorporarse del área educativa.

Es importante resaltar que no solamente los profesores están dejando sus trabajos, la situación del país ha motivado a que muchos estudiantes abandonen sus estudios, buscando puestos de trabajo. Algunos alumnos se retiran de manera formal buscando los papeles y otros simplemente no vuelven a las aulas de clase.

Por lo expuesto anteriormente, se analizará de acuerdo a los distintos contextos, para ir estableciendo una valoración de criterios que permita detallar las variables que vive actualmente la educación y donde el abandono por parte de los profesores está afectando al desarrollo del país al tener una educación pública con muchísimas limitaciones, con problemas de dotación, con muchísimas cosas que se pueden evidenciar cuando se observa que prácticamente algunas escuelas están trabajando un día, dos días, porque el salario no le da al docente para cubrir lo de los pasajes, no le da para cubrir la alimentación, aparte, algunos docentes lamentablemente están viviendo una mala situación económica y por tal motivo hacen un enorme esfuerzo en el comercio informal para recabar recursos y brindarle

a sus hijos una buena educación en la parte privada.

Entonces, todo esto hace establecer una relación de elementos y fenómenos que se están dando en el proceso educativo. Y se va a hacer una aproximación vivencial de todo esto, partiendo del análisis en los últimos años de cómo se ha perdido la matrícula escolar; y también otra de las cosas que debe ser rescatada, es la importancia de la sociedad y la familia.

Ya la familia no ve el interés supremo de formar a sus hijos en actividades académica, porque prácticamente hace más el que trabaja en lo informal que el que es graduado, es una situación difícil, esto se da en Venezuela, más que todo porque lamentablemente la inversión en educación cada día es menor, aunado a la falta de reconocimiento del gobierno, de los ministros de educación, quienes tratan de hacer ver que el docente está bien atendido, protegido, que los salarios son adecuados a la inflación que se vive, pero al analizar en todos los niveles, se observa que la situación es igual de difícil, es una situación tormentosa donde el esfuerzo del maestro, la necesidad, opaca la vocación.

Por eso, en esta actividad de análisis, se pueden ir indicando algunos factores esenciales para esta situación que atraviesa la educación venezolana, una crisis similar a la de 1961 pero con una notable diferencia en una ausencia de profesionales formados para las aulas; y actualmente los profesionales formados en las universidades en el área de la ciencia de la educación, están abandonando y dejando esa actividad tan importante para el progreso de un país; y lo más lamentable es que ahora lo que se superó en la democracia que fue lograr profesionalizar a gran cantidad de docentes para que de manera adecuada pudieran desarrollar las estrategias didácticas con miras a lograr el éxito académico, hoy se está improvisando, incorporando jóvenes

inexpertos sin ninguna formación en el área de la ciencia de la educación, algunos no tienen ni idea de qué es la pedagogía y la didáctica, son simplemente acompañantes de un proceso del cual desconocen y no han sido formados.

Hasta que no se entienda que el proceso educativo es un acto sagrado que se consolida con la vocación del docente, no se va a tener un criterio de manera acertada para hacer en estos momentos un avance en el proceso educativo.

En estos momentos, la educación venezolana tiene un altibajo, porque se evidencian muchos elementos, algunos pospandemia; realmente el proceso que se aplicó de una educación a distancia o una educación online, producto de la emergencia sanitaria, debilitó la relación profesor-alumno, ya que las perspectivas que se tenían y los enfoques, no eran adecuados, existían algunos elementos que perturbaban ese proceso; en algunos países pudo haber sido exitoso, ya que los planteles estaban dotados de suficiente material moderno para desarrollar procesos online.

Como ejemplo se tiene los vecinos de Colombia, donde se han venido desarrollando procesos híbridos, la tecnología que han suministrado a las instituciones permite la aplicabilidad de algunos elementos novedosos, interesantes para consolidar el proceso académico. La ciencia de la educación que orientan a través de la metateoría ciencia de la educación y metateoría, vienen a hacer una aplicación práctica que va a demostrar que es posible consolidar procesos de enseñanza; pero cuando se ve esta aproximación de dos pueblos hermanos que deberían estar consolidados en procesos académicos, observamos que realmente no existen protocolos firmados a nivel de los altos gobiernos que permitan la reciprocidad de los procesos académicos, la movilidad profesional, la movilidad estudiantil, todo esto no se aplica.

Se puede observar, inclusive aquí a menos de una hora desde San Cristóbal, capital del Táchira, que hay colegios en Colombia donde ya todos los alumnos son venezolanos, se ha hecho una inversión de algunas personas para montar colegio venezolano, dado que los costos para estudiar un venezolano, si no tiene subvención, le es imposible desarrollar la parte académica.

Es importante que los lineamientos curriculares que haga el Estado a través del gobierno, en este caso el Ministerio del Poder Popular para la Educación, el Ministerio de Educación Superior, sean los que determinen de acuerdo a la Constitución una educación de calidad, que no se está desarrollando por causa de algunos elementos ya señalados, pero que se concreta en la falta de inversión, por parte del Estado para modernizar los procesos educativos; de igual forma se presenta en esta complejidad que se vive en la educación, los lineamientos gremiales, exigencias de salarios dignos y esto también influye notablemente. Últimamente se aprecia las convocatorias de diferentes gremios, que por cierto aquí en Venezuela uno de los problemas más graves es que existen muchísimas federaciones y gremios donde existen los intereses partidistas, grupales, gubernamentales, de oposición, o sea, hay muchos aspectos que predominan a la hora de lograr una unidad para la exigencia, esta división de la agrupación que hay, tiene la membresía de los educadores, pues hace que sean gremios débiles, con convocatorias a veces muy pobres, inclusive hay veces que son más los sindicatos que invitan que el número de personas que llegan. Esto no se hace como una crítica en el trabajo, todo el mundo tiene el derecho a la afiliación sindical que considera que puede encauzar sus exigencias y sus mejoras, y darle un patrimonio institucional aquí; realmente la primera agrupación con carácter sindical para la defensa de los educadores fue la Federación Venezolana de Maestros,

fundada por un insigne educador como Luis Beltrán Prieto Figueroa, pero luego se vinieron abriendo más federaciones, y lograron ese principio de divide y gobernarás.

La suspensión de clases, la hora cero, ya son elementos que no impactan de manera contundente para hacer que el Estado vea la educación como una inversión social; esa falta de reconocimiento de la fortaleza de los educadores como el gremio reclamando la atención, se ha convertido en un enorme problema y la otra es, que hay veces no se tiene una visión positiva en la institución que rige la política educativa, pues asume procesos de suspensión del ejercicio y del salario a los educadores sin cumplir el debido proceso, esto trastorna, porque el educador también aspira que se aplique las normas de carácter legal para ser considerado como una persona que de acuerdo a la Constitución tiene deberes y derechos.

Se debe creer que todos estos elementos señalados, tienen algún aspecto que influye notablemente en la crisis. La otra situación que es importante señalar, es la consideración que los ambientes donde se desarrolla la actividad académica, debe tener una estructura adecuada al proceso que se va a desarrollar; debe tener ambientes agradables y pues, prácticamente se producen algunas situaciones bastante incómodas porque la gran mayoría de planteles escolares sufren o tienen mucha cantidad de tiempo donde no han sido atendidos y esto ha hecho que el deterioro sea un factor también que influye de manera negativa, es la consolidación del performance que se quiere en los alumnos, ya que es cierto, aquí hay una educación pública gratuita con facilidad en el acceso, pero que ya se ha perdido también en interés de los representantes que ven muchas dificultades para que sus hijos vengán y desarrollen las actividades de clase.

La aplicación del ejercicio en la profesión docente simplemente pasó al olvido y se podría decir que se vive en una educa-

ción de emergencia, donde la alternancia entre el profesor y el alumno prácticamente no se cumple por la falta de presencialidad del maestro en el aula, se puede decir que otra de las situaciones es que el currículo que se está aplicando se enmarca en un proceso ideológico, veces descuida elementos fundamentales y esenciales en los procesos de formación como son la matemática y el castellano, además de la necesidad de los estudios del ambiente, la salud, los valores, todo eso que consolida la formación del individuo, pero cuando se habla con algún docente existe la disconformidad con la actividad que existe, la remuneración, o sea, hay muchísimas cosas que afectan el interés tanto de los padres, los representantes, los alumnos, porque fácilmente si se consulta, cómo se ha hecho últimamente, a instituciones escolares, inclusive algunas privadas, donde, por ejemplo, el castellano y literatura prácticamente no le dan trascendencia e importancia a la asignatura. Se han recibido bachilleres con buenas notas, pero cuando se les hace la consulta de obras importantísimas que siempre fueron referencias en los estudios de bachillerato, como Doña Bárbara de Rómulo Gallegos, no tienen conocimiento, o sea, no pueden dar respuestas de cualquier solicitud de información en la comprensión de esta obra tan importante para los venezolanos que marcó, como una referencia en los estudios de la literatura venezolana de Rómulo Gallegos, cuyo autor fue Rómulo Gallegos, no tienen ni idea, no hay comprensión lectora, hay un enorme vacío, porque para efectos del análisis, la comprensión de obra, al no leer no tiene esa forma de aprendizaje que le permita no solamente valorar la actividad de la importancia de la lectura, sino que en lo que fue el objeto de su formación en esa área, simplemente él no se dio, y todo esto cada día se va divorciando más, porque los alumnos están saliendo con unos enormes vacíos, que luego cuando van a alguna

prueba, realmente los logros no son los más satisfactorios, no por culpa del alumno, sino por culpa de que no se dio un proceso de formación adecuado de interés colectivo en el sentido de que toda una comunidad debe formar parte de la consolidación individual que tiene el alumno, pero hay que estar pendiente de las autoridades, los evaluadores, los orientadores.

Todo ese elemento que es tan importante en la colaboración para lograr la satisfacción no solamente del profesor, de los padres, representantes, el prestigio de las instituciones, poco a poco, toda esa potencia que fomentaba el ejercicio para el logro de habilidades de comprensión lectora, de comprensión en el área de la matemática, de la biología, la física y la química, ya la mayoría de laboratorios que existían hace algunos años, se veía cómo crecía la falta de inversión en la parte educativa. Un trabajo del profesor Eduardo Harpérez, comillas, determinó cómo en el Táchira, los laboratorios de física prácticamente se iban a ir desmantelando, se han ido desmantelando y no hay el interés de la parte práctica de algunas materias que requieren la utilización de laboratorios como biología, química, física, que siempre estaban activos y era un intercambio de consolidación entre la teoría y la práctica. Esta serie de variables, ha determinado factores que no permiten lograr aspectos positivos dentro de esto.

Igualmente se puede observar en estos momentos en algunas instituciones emblemáticas en el proceso de formación de recursos especializados en la educación. Ese proceso formativo prácticamente ha perdido esa fuerza; las escuelas técnicas en San Cristóbal, la Escuela Técnica Eleazar López Contreras, era una referencia importantísima en la formación de los técnicos que iban a la industria, a formar parte de un importante personal bien formado en áreas muy interesantes, pero actualmente inclusive, se tuvo fuerte rumor de que los espa-

cios iban a ser entregados a una importante universidad del oriente del país, como es la Universidad Rómulo Gallegos, se hicieron censos de alumnos para estudiar algunas carreras. Simplemente esto trajo una alerta que una institución con esas características, enmarcada en algunos lineamientos teóricos que ha dado el presidente de la República, Nicolás Maduro, donde se deben profundizar la formación de este personal y sin embargo se ve que el abandono que han tenido estas escuelas, igual pasa con las escuelas agropecuarias, la Gervasio Rubio, prácticamente no tiene fortaleza alguna en la formación de aprendizajes especializados en el área del agro, que eran escuelas que tenían una enorme proyección y había una enorme empatía entre los profesores que trabajan esa formación con el campo y con la parte técnica. Este era un estilo de enseñanza que venía a consolidar con la experiencia que adquirirían los alumnos a desarrollar la parte del campo y de la industria. Se observa que este es otro elemento, la falta de dotación y estímulo a este tipo de educación.

Al seguir analizando, se encuentra el problema de las bibliotecas. Ya la mayoría de bibliotecas, algunas por cualquier circunstancia, se han perdido, en algunas se han robado los libros para ser vendidos como papel, como una forma de subsistir algunos delincuentes, este es el otro problema, la falta de respeto a las instituciones. Cualquier persona, ante una necesidad, ante una limitación, se roba elementos fundamentales y esenciales de una institución, de papelería, el cable, todos estos elementos que son esenciales y fundamentales para la operatividad de la institución, y esto viene a agravar la problemática educativa.

Lo anterior no sólo se evidencia, en educación preescolar, primaria y secundaria, sino en la educación superior. Tampoco escapa de esta situación difícil de bajos salarios, falta de inversión social;

ahí se apremia con más gravedad que a las instituciones no le están llegando los gastos de funcionamiento. Al no llegar gastos de funcionamiento se presenta ese problema, que las providencias estudiantiles que fueron establecidas como un elemento para apoyar la formación de jóvenes venezolanos, en ninguna está FAMES, que fue un proyecto BANDERA exitoso, consolidado durante el gobierno del presidente Hugo Chávez, pues prácticamente pasó al olvido. Pasó de ser una institución de atención médica que se consolidaba con la atención médica privada, era algo bueno para los estudiantes, pero se convirtió en muy pésimo, porque las atenciones son limitadas, hay veces solamente se entregan insumos preventivos para el embarazo, para los controles y para saber si se está embarazada o no; es muy elemental el servicio de atención médica que reciben los alumnos.

El comedor, la mayoría de las universidades, a excepción de la Universidad Central de Venezuela, es la única universidad en estos momentos que tiene activo el

comedor, en ninguna otra universidad han dado los recursos para desarrollar esta importante actividad como es la alimentación para amortiguar la situación difícil que se vive en la mayoría de los hogares, donde los padres reciben un salario mínimo que está por debajo del costo de la cesta básica, transporte estudiantil totalmente abandonado, las becas estudiantiles ya no son algo que era apetecible por parte de los alumnos, peleaban una beca con notas de excelencia deportiva o cultural, prácticamente esto no se ha logrado porque ya no hay el interés de solicitar la beca.

Toda esta situación dificulta lograr éxito en los procesos de formación. Se hace un enorme esfuerzo, pero cada día la calidad de la educación por la limitación de los recursos, la falta de insumos en los laboratorios, la falta de equipamientos, hace que realmente esto traiga problemas en esta actividad tan importante para la sociedad como es la educación. ¿Podemos atrevernos a decir que en estos momentos la situación de la educación en Venezuela vive una enorme crisis que afecta a la sociedad?

3. REALIDAD EDUCATIVA EN VENEZUELA

Dr. Omar Pérez Díaz
Esp. Ana María Rugeles Ramírez

Para analizar la realidad de la educación venezolana hay que tomar en cuenta una serie de factores esenciales que permitan establecer criterios para determinar los aspectos más relevantes de lo que es un proceso educativo, que tiene como finalidad mejorar las condiciones que tiene el individuo, siendo éste capaz de asimilar un proceso ideológico que está establecido a través del estado venezolano pero ejecutado por el ministerio del Poder Popular para la Educación y el ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, cuando se tiene ese esquema operativo, se

empieza a ver la evolución en un periodo de tiempo.

Tomando como referencia los últimos 50 años, se puede evidenciar lo que en la actualidad se vive y lo que se refleja en el proceso educativo de manera operativa, en este lapso se hace un énfasis a partir de la democracia sin desconocer que anteriormente se hicieron unos aportes significativos pero que no lograron un gran impacto en la sociedad, se tiene la referencia que siempre ha sido el indicador desde el momento en que surgió ese criterio de transformación de la educación, siendo este, el

Decreto de Guzmán Blanco en 1.781 sobre el proceso de gratitud de la educación donde se dio un vuelco superando los lineamientos de la iglesia católica y la influencia que tenía en el proceso educativo, pero al ocupar Venezuela muchos regímenes militares (dictaduras), no consolidaron el proceso educativo como estaba establecido en ese Decreto.

Así mismo, se puede afirmar que se dieron unos impulsos en gobiernos muy cortos como el de Romulo Gallego, el de Isaías Medina Angarita o el de López Contreras, el cual tuvieron elementos puntuales para lograr algunas mejoras en el proceso educativo, pero que tampoco lograron un impacto en la sociedad en general; recordando que en este periodo se impulsó el proceso de formación profesional de los docentes, en virtud de que anteriormente cualquier persona podía ocupar el cargo de maestro, solo con saber leer y escribir, porque dentro de los intereses puntuales que tenía la población era aprender a firmar, para que en su cédula de identidad no apareciera el sello de “manifiesto no saber leer ni escribir”, por lo que dentro del marco sociocultural producía vergüenza que en dicho documento legal, apareciera esta referencia, ya que podía ser considerado un analfabeta.

Sin embargo, a partir de 1966 empezó esa masificación de incorporar a muchos venezolanos al proceso educativo para lograr a través de muchos mecanismos aplicados por los gobiernos democráticos consolidar la educación como una referencia Venezolana, fueron muchos métodos, muchos voluntarios pero también fueron algunos programas como demostradores del hogar, el INCE, programas de alfabetización en su casa, y los programas de profesionalización docente, por lo que se presentaba un fenómeno y era que no existía el personal docente preparado, eran muy pocos los maestros graduados en las escuelas normales, prácticamente se desconocía la figura de licenciado.

Para el momento, existía la distinción del pedagogo graduado del Instituto Pedagógico de Caracas y se puede decir que es la primera referencia académica de importancia, aun cuando la planta profesoral estaba conformado por docentes Chilenos; los licenciados en educación en la formación de profesionales del área de docencia era muy limitado, se podía decir que no había un modelo educativo, ya que no había formación del personal, existiendo mucha gente deseosa de formarse, de conseguir los modelos explicativos, la orientación pedagógica, didáctica y las destrezas necesarias para el desarrollo educativo.

Partiendo del año 1960, se fue observando que los diferentes gobiernos democráticos hicieron grandes esfuerzos, los dos principales partidos políticos establecieron una referencia de lo que se creía que era importante, de lo que se establecía como una estrategia y fue con 2 baluarte de Acción Democrática, que impactaron notablemente en el rumbo de la educación, Enrique Pérez Olivares y Luis Manuel Peñalver, el primero con la reforma educativa y el segundo con la revolución educativa; ya que asumían varios criterios y establecían una concesión Ideológica del estado en la forma de visualizar los procesos educativos, que se iban a desarrollar para impactar y mejorar los procesos de la educación, empezaron a funcionar las escuelas normales, las escuelas técnicas, surgió la diversificación del bachillerato, surgió la potenciación del preescolar, apareció la educación especial, se comenzó a desarrollar universidades y empezó una inversión importante para desarrollar un proceso adecuado con algunos criterios de supervisión, de lineamientos establecidos en la contextualización y en la realidad de los procesos educativos, comenzaron las construcciones de edificaciones de manera adecuada para nóminas grandes de estudiantes, en todos los estados del país; a partir de allí, comenzó un proceso

de masificación partiendo de experiencias importantes, otorgándole una dimensión a lo que es el proceso educativo.

Se produjeron otros criterios importantes, apareció además de Pérez Olivares y Peñalver, Luis Beltrán Prieto Figueroa, con un criterio de reflexión de lo que debería ser la educación pero sobre todo la dignificación de la profesión docente, y para el año 1965 se puede observar la gran cantidad de alumnos incorporados al sistema educativo en todos los niveles y las modalidades, que determinaba la ecuación de los primeros días de la enseñanza, con programas de becas escolares, el vaso de leche escolar, y el sistema de becas nacionales, lo que ayudaba a consolidar el proceso educativo.

Con respecto al programa de becas, se puede señalar que las otorgadas por el presidente Jaime Luisinchi, era para todos los Venezolanos, al igual que el programa Gran Mariscal de Ayacucho que permitió que muchos venezolanos obtuvieran becas para profesionalizarse en el exterior y en las mejores universidades del mundo, donde se formaron para luego incorporarse en ese plan de desarrollo tan importante que vivió Venezuela, que no sólo fue en la parte educativa, sino también en la parte de salud, vialidad, entre otros.

Ahora bien, el presidente Chavez, en su primer mandato presentó un proyecto académico importante, que iba a ser supervisado directamente por él y el padre Gazo de la Universidad Católica del Táchira, planteó en ese momento la eliminación de la educación privada por ser centros de perturbación, de inmoralidad, de acoso, haciendo una descalificación total; sin embargo, ésta siguió siendo un soporte a esas necesidades que habían por la gran nómina de alumnos que para el momento estaban participando.

A partir de allí, comenzaron algunas iniciativas como cambiar el horario de acuerdo al uso, enmarcado en ideales, sin

certeza de que esas propuestas de cambio del presidente Chavez, estaban sustentados en estudios o análisis de expertos para recomendar dicha situación; pero en el año 2000 existía una realidad y es que había una gran cantidad de docentes formados en Institutos especializados y en universidades como licenciados o pedagogos, con especialidades y maestrías, que venían con formación anterior al periodo del presidente Chavez.

El ejercicio del educador era dignificado en ese momento, en las universidades una de las carreras con mayor demanda era la educación, por tener mayor oferta de trabajo y tenía buena remuneración, contaban con beneficios como vacaciones, gozando de un bono vacacional y un bono en diciembre, planes de formación para estimular el proceso en los docentes, días de asueto por contratación colectiva, entre otros; a partir del 2014, comenzó a verse desmoronado los logros que impactaron en la parte social y que beneficiaban esas convenciones colectivas, donde anteriormente se discutían dichos contratos y se respetaban las exigencias del gremio educativo.

Desde ese momento, se empieza a ver reflejada la realidad y es el deterioro del sistema educativo, donde se visualiza la enorme crisis que se vive en el país actualmente en la educación pública, sueldos catalogados por algunos como miserables, una escuela divorciada de la realidad, y no es que se haya perdido la vocación por parte del docente, es simplemente la situación que pasan donde no hay calidad de vida, y muchos docentes se han dedicado a oficios informales para complementar el poco sueldo que tiene por parte del ministerio y así poder cubrir sus gastos; ese salario es una característica específica de como el estado no ha entendido que la educación es una inversión social.

En los planteles públicos, prácticamente se trabajan 2 días a la semana, aun cuan-

do existe una amenaza constante, pero el docente debe buscar obtener ingreso bajo otra figura, ya que su principal trabajo no alcanza para cubrir sus necesidades, y los niveles de control e incluso un personero de estado avaló la iniciativa de hacer otra cosa para complementar el sueldo.

Se ha podido evidenciar, la enorme crisis que se refleja, y no sólo en la incomodidad que tiene el docente al desarrollar sus actividades con carencia de insumos que permitan estar a la par en los avances que han tenido otros países, donde hay una educación híbrida decretada pero no se cuenta con los equipos de tecnología, por lo tanto el docente hace el esfuerzo es de manera improvisada utilizando el WhatsApp, los correos, y el teléfono celular; además la infraestructura ha tenido un enorme impacto negativo ya que no hay mantenimiento, y todo esto derivado a la falta de atención e inversión, mostrando un gran atraso en comparación con las instituciones privadas que ofrecen innovación, con pensum más actualizados como inteligencia artificial y

robótica, es decir la educación adaptada a los cambios y exigencias que impone la sociedad actual.

En cuanto al estudio realizado, en visita a varios planteles públicos, se puede ver la realidad de educación venezolana, donde por ejemplo los espacios de laboratorio para materias teóricas- práctico, como biología o química, le han dado otro uso a los mismos, ya que no cuentan con equipos, ni insumos y no pueden desarrollar las prácticas, todo esto deriva consecuencias muy graves en el proceso de formación, como la deserción escolar, donde el alumno por obligación le toca abandonar sus estudios y dedicarse a trabajar para ayudar con el sustento familiar, la desmotivación de los docentes, donde también deben dedicar su tiempo a encontrar otra forma de ingreso familiar. No se puede entender de manera objetiva como no se invierte en educación, este estudio es un reclamo para visualizar esa realidad y establecer una alerta, para que el ejecutivo revise las políticas de estado en el área.

DIPLOMADOS

1. DIPLOMADO BOLÍVAR EN EL TÁCHIRA: ENCUENTRO PARA LA COMPRENSIÓN HISTÓRICA

Ana María Zambrano¹



Con aforo completo y una participación de 95 participantes se inauguró el 17 de abril de 2024 el Diplomado Bolívar en el Táchira, está aprobado por el Consejo de Núcleo de la ULA Táchira Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”. En fecha, CN. Virtual. Nro. 081.2024, del 08 de abril de 2024. Epistemológicamente es un estudio de las mentalidades, representaciones e imaginarios con una mirada de la decolonización del saber histórico en la historia regional y latinoamericana, que integra la historia romántica y episódica, pero hace énfasis en lo que Walter Mignolo denomina la DECOLONIZACIÓN DEL SER, LA DECOLONIZACIÓN DEL SABER, Y LA DECOLONIZACIÓN DEL PODER. Es decir, incluye un universo de las historia de bronce y de los Libertadores a las historia del giro decolonial. Con participación de investigadores de Colombia, Cuba, Bra-

sil, España, Chile, EEUU, Panamá, Perú y México, quienes analizan los procesos del Bicentenario, desde la Batalla de Ayacucho, la creación de la Universidad de Trujillo en el Perú, el Bicentenario de la Gran Logia de Venezuela, y los aportes de las Comunidades Ancestrales, pero que llegará al estudio de movimientos como: la Cosiata, la Convención de Ocaña, el atentado contra el Libertador Simón Bolívar, la prohibición de la Masonería, y el Congreso Anfictiónico de Panamá, entre otros. Es una mirada de Historia Decolonial de la Independencia. El enfoque que tendrá el Diplomado intitulado: Bolívar en el Táchira es un encuentro para la comprensión histórica decolonial Latinoamericana. La Actividad académica se inició el 16 de abril en la ULA- Táchira y será un estudio que se proyecta hasta el 2030. Es un Diplomado de formación permanente, la modalidad híbrida así se lleva a través del whatsapp de Grupo Amigos de Bolívar, Diplomado de Bolívar y la plata-

1 Oficina de Prensa ULA Táchira.

forma zoom que se activa en cada evento. Con la presencia en eventos en los países latinoamericanos, en la cual actuamos hermanados con el Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (Shela). Sinopsis metodológica. Historiográficamente está fundamentado en la Escuela Analista francesa, las historias de abajo, las historias disidentes del sur y las Epistemologías del sur. Integra los estudios precedentes del DIPLOMADO DE HISTORIA COMPARADA COLOMBIA- VENEZUELA, avalado por el Consejo de Núcleo en 2011. Hoy es propicio para acompañar la propuesta de la activación de la CÁTEDRA COLOMBIA – VENEZUELA y precedente de la ZONA ECONÓMICA ESPECIAL BINACIONAL PARA LA PAZ. El coordinador de esta actividad es el doctor José Pascual Mora García, PhD Profesor Titular Emérito ULA Táchira. Catedrático de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en Tunja. Expresidente de la Academia de Historia del Táchira; fundador de la Academia de La Grita, un esfuerzo en los 450 años de la creación de la Gobernación de La Grita y Cáceres,

del destacado investigador con proyección nacional e internacional. Explica, que el enfoque está delineado en torno a formar en la Historiografía DECOLONIAL. La visibilidad se realizará gracias a la Académica Bolivariana de la América del Norte, en donde el Dr. René Venegas nos prestará el apoyo de la plataforma Zoom. Se continuó una segunda etapa en el 2025, y se proyecta al 2026.

Trabajo resultado del Diplomado:

En mi condición de Director/Editor de la Revista Heurística, Investigador Activo CDCHTA, Investigador escalafonado Senior, 2025, MINCIENCIA de COLOMBIA, CERTIFICO que el trabajo resultado de la Diplomatura de Bolívar en el Táchira. Aprobado por el Consejo de Núcleo de la ULA Táchira Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”. En fecha, CN. Virtual. Nro. 081.2024, del 08 de abril de 2024, intitulado: “SIMÓN BOLÍVAR Y LA UNIDAD LATINOAMERICANA OBSTÁCULOS Y LEGADO DESDE UNA MIRADA ACTUAL” ha sido APROBADO, para ser publicado en el número 25.

2. SIMÓN BOLÍVAR Y LA UNIDAD LATINOAMERICANA OBSTÁCULOS Y LEGADO DESDE UNA MIRADA ACTUAL

SIMÓN BOLÍVAR ET L'UNITÉ LATINO-AMÉRICAINNE, OBSTACLES ET HÉRITAGE DANS UNE PERSPECTIVE ACTUELLE

Carlos Fredy Casanova leal²

Resumen

La unidad latinoamericana como proyecto político de integración propuesto por Simón Bolívar en el Congreso Anfictiónico de Panamá celebrado en 1826, si bien agotó su agenda no se le dio continuidad hasta concretarse el proyecto completamente, dejó un legado definitivo en el imaginario político sudamericano. Comprender los obstáculos que enfrentó y analizar si esas causas en la actualidad persisten impidiendo una integración de aliento más profundo es el propósito de este artículo; la investigación es de naturaleza cualitativa con diseño documental, el objetivo es de carácter analítico y preceptual, ya que busca desde una mirada actual describir y explorar si las causas por las que no se logró la consolidación del proyecto bolivariano como hipótesis son las mismas que impidieron la materialización de otros proyectos similares en su tiempo, y si están presentes para que Latinoamérica no tenga una sola unidad en lo que fue Hispanoamérica. Las fuentes son

primarias y secundarias, técnica usada es el análisis de contenido

Palabras claves: Unidad Latinoamericana, integración, legado.

Résumé

L'unité latino-américaine comme projet d'intégration politique proposé par Simón Bolívar lors du Congrès amphictyonique de Panama tenu en 1826, bien que son ordre du jour ait été épuisé, il n'a pas été poursuivi jusqu'à ce que le projet soit pleinement réalisé, laissant un héritage définitif dans l'imaginaire politique sud-américain. Comprendre les obstacles que vous avez rencontrés et analyser si ces causes persistent actuellement, empêchant une intégration plus profonde de la respiration, est le but de cet article ; La recherche est de nature qualitative avec une conception documentaire, l'objectif est de nature analytique et préceptuelle, puisqu'elle cherche dans une perspective actuelle à décrire et explorer si les causes pour lesquelles la consolidation du projet bolivarien en tant qu'hypothèse n'a pas été réalisée sont les mêmes. ceux qui ont empêché la matérialisation d'autres projets similaires à leur époque, et s'ils sont présents de telle sorte que l'Amérique latine n'ait pas une seule unité dans ce qui était l'Amérique hispanique. Les sources sont primaires et secondaires, la technique utilisée est l'analyse de contenu.

Mots-clés : unité latino-américaine, intégration, héritage.

2 Abogado. Maestría en Historia de Venezuela. Doctor en Pedagogía. Investigador activo reconocido como tal por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico y de las Artes de la Universidad de Los Andes (CDCHTA-ULA) ORCID: 0009-0006-7561-5474. Docente en pregrado y postgrado. Coordinador de la Maestría en Fronteras de la ULA. Coordinador de la Especialización en Derecho Mercantil de la ULA Táchira. Director del Centro de estudio de Fronteras e Integración (C.E.F.I). Editor de la revista Aldea Mundo, adscrita al CEFI. Carloscasanova57@gmail.com

Introducción

Como resultado del Diplomado “Bolívar en el Táchira” desarrollado por la Universidad de Los Andes núcleo “Pedro Rincón Gutiérrez”, bajo la coordinación Doctor José Pascual Mora García³, cuyo propósito es producir investigación desde un Bolívar cuyo pensamiento inscrito en el contexto internacional como bien lo reflexionaba al inicio de la actividad académica con estas palabras, “para nosotros es tan importante leer el presente por el pasado y el pasado por el presente”, sirva entonces este artículo para la reinserción de su pensamiento como un reto pendiente; es por lo que me propuse desarrollar esta temática que relaciona el pasado de un pensamiento vigente como es el de la unidad de los pueblos latinoamericanos desde su proyecto político con una mirada actual; su legado sigue siendo un proyecto que nos obliga a pensar y repensar en los beneficios de un bloque regional que antier fue un solo territorio bajo el imperio español.

Caso contrario sucede cuando repasamos la complejidad de una integración como la Unión Europea conformada por 27 países, con historias, lenguas y culturas diferentes, donde han cedido soberanía en estructuras supranacionales de gobierno en las áreas previamente convenidas; en consecuencia podemos afirmar que el interés superior privó en este proceso de integración al conformar un bloque para avanzar en la globalización unidos,⁴ Schumann, (2006) afirmaba en ese sentido.

Queremos volver a una unidad como la que existió en el pasado bajo la égida de Roma, pagana primero, cristiana después. Esa unidad se deshizo como consecuencia de la emancipación del pensamiento, del maquinismo y del

progreso técnico. La Europa dividida no ha sabido dar al mundo contemporáneo el “mensaje espiritual” que necesitaba. Se trata de saber si Europa podrá ocupar otra vez el sitio que ocupó en el pasado; saber si podrá orientar la evolución de la humanidad, no por medio de una hegemonía de poder militar o económico, sino por el esplendor de su espíritu (p155).

Así el presente artículo está centrado en el legado de Simón Bolívar como tarea pendiente cuyos obstáculos del pasado pueden estar presentes aun impidiendo una integración más sólida en todos los ámbitos.

Para profundizar y explicar el tema desde un enfoque socio-constructivista convencional, he dividido el documento en apartados, desarrollo de la temática así: Proyecto de unión latinoamericana de Simón Bolívar, Proyecto internacional, Obstáculos que impidieron la concreción del proyecto. Las desintegraciones, Otros esfuerzos de integración. Confederación Perú-Bolivia. 1836-1839. Causas comunes por las cuales no se consolidaron. Conclusiones.

Proyecto de unión latinoamericana de Simón Bolívar

El proyecto político internacional de Simón Bolívar es republicano, fundado en la idea de la unidad continental con un gobierno confederado desde el Río de la Plata hasta Río Bravo; es en la carta de Jamaica donde Bolívar, (1815) expresa “Pretender formar de todo el nuevo mundo una sola nación con un solo vínculo que ligue sus partes entre sí y con el todo. Ya que tiene un origen, una lengua, unas costumbres y una religión debería por consiguiente tener un solo gobierno que confederase los diferentes Estados”. Define así los elementos constitutivos de un Estado; población de

3 Mora García, José. San Cristóbal. 25 de Mayo 2024 (Pascual Mora, 2024)

4 Schumann, Robert. Por Europa. España. Encuentro. 2006.

5 Bolívar, Simón. Carta de Jamaica. Biblioteca del Parlamento Andino. Bogotá-Colombia. 2015.

vínculos culturales que le dan identidad, el territorio, y es el gobierno confederado la propuesta política manteniendo las naciones su configuración, de donde la unidad surge como la necesaria estrategia para las nacientes naciones como el planteamiento geoestratégico para constituirse en bloque regional.

Su propósito como lo señala⁶ Montaruli, (2008) “el fortalecimiento y la transformación de los países de la región que provenían de una misma madre, buscando superar las particularidades de cada uno de los estados y la creación de una Patria Grande”. (p 209)

La historiografía nos enseña que la Gran Colombia (1819-1831) creada por el Congreso de Angostura aprobó la Ley fundamental de Colombia, (1819) donde la Nueva Granada y Venezuela se unen como una sola como reza el artículo primero⁷ “Las Repúblicas de Venezuela y la Nueva Granada quedan desde este día reunidas en una sola bajo el título glorioso de República de Colombia”, así mismo La República de Colombia se dividirá en tres grandes departamentos, Venezuela, Quito y Cundinamarca, que comprenderá las provincias de la Nueva Granada, cuyo nombre quedó suprimido desde ese momento constituyente. Las capitales de estos departamentos serán las ciudades de Caracas, Quito y Bogotá, eliminándose la adición de Santa Fe, siendo posteriormente ratificada en el Congreso de Cúcuta (1821), donde encuentra su vigencia y plenitud legal con la redacción de la Constitución Nacional, quedando así asentada su instauración; primero por la unión de Venezuela y la Nueva Granada

en una sola nación bajo el nombre de República de Colombia, a la que se sumaron posteriormente Panamá (1821), Quito y Guayaquil (1822); hoy comprendería los territorios de Colombia, Ecuador, Panamá y Venezuela, incluye en consecuencia, la Guyana Esquiva.

Aquí queda consolidado el proyecto nacional de Simón Bolívar, fundado en el espíritu indisoluble de mantener unidos los territorios que se correspondían al ámbito del Virreinato de la Nueva Granada y de la Capitanía de Venezuela, es el primer instrumento de carácter internacional, señala⁸ Álvarez, (2003) “donde se pactó amistad, alianza y unión federativa, proclamando el respeto de la soberanía territorial de sus respectivos departamentos. Allí nace la fórmula jurídica del respeto de la línea de derecho” (p 45). Es una clara manifestación de voluntad política, organizada según la forma federal, para dar lugar después a las discrepancias entre federalistas y centralistas.

La Constitución política para La Gran Colombia aprobada en Angostura representa una ruptura con el imperio español en el orden jurídico, toda vez que rompe con la Monarquía como forma de Estado para proclamar La República como su fisonomía de Estado, separación de poderes, entregando la soberanía a la universalidad de los ciudadanos inseparable del pueblo; la estructura político-administrativa se ajusta a la concepción centralista, concentrando la autoridad decisoria en el jefe de Estado y de gobierno, unidad y dirección del rumbo gubernamental.

El debate en el proceso de consolidación de la independencia para darle forma a la nueva república, versa sobre la forma

6 Montaruli, Silvana. El concepto de integración en el discurso de Simón Bolívar: perspectivas para el presente. CLACSO. 2008.

7 Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Ley fundamental de Colombia 1819. Archivo del Libertador, Caracas. Tomo 27, fol. 1/estante C, cuerpo 1, tramo VI.

8 Álvarez Zárate, José Manuel. “El interés nacional en Colombia: Fundamentos políticos-filosóficos para su formación y defensa. Bogotá. Universidad externado de Colombia. 2003.

de gobierno,⁹ Simón Bolívar, (1815) no se dejó persuadir por las tendencias político-ideológicas del tiempo en cuanto a las formas políticas de Estado, es así que en la carta de Jamaica señala “No convengo en el sistema federal.....por la misma razón que rehusó la monarquía mixta de aristocracia con democracia.....evitemos caer en anarquías demagógicas o tiranías monócratas” (pág. 170) frente al cual ¹⁰Guerra, (2000) se pregunta y responde “¿qué queda cuando como Bolívar, rechaza los dos modelos políticos más populares de la república? Queda el modelo de república francesa unitaria” (pág. 278), y con ello el propósito del nacimiento de una nación.

Proyecto internacional de Simón Bolívar

Cuando se reflexiona sobre los proyectos subregionales de Simón Bolívar como el de la Gran Colombia o continentales como el del Congreso Anfictiónico de Panamá, debemos hacerlo desde lo que fuimos y que ahora no somos, repensar las causas de la disolución por un lado y la falta de concreción por el otro cuando debatimos en el presente siglo las posibilidades de una unión regional latinoamericana como bloque frente a otros constituidos ya enfrentando los fenómenos económicos y sociales de manera conjunta agrupados bajo una misma política, más aún cuando admitimos como lo señala ¹¹Leon de Labarca & Morales, (2012) que “Hoy como ayer, la América Latina pugna por encontrar su propio equilibrio de poder. Las ideas de

unidad bolivariana y los modelos jurídico-políticos propugnados por el Libertador, continúan vigentes en lo esencial.” (p 17); pero también sigue siendo utópicos por la falta de propósito en su construcción por parte de los actuales líderes de los países involucrados, sobre este aspecto nos señala ¹²Ramírez, (2010) “la idea de una América unida sigue conservando el carácter de utopía, el pensamiento de estos hombres sigue habitando nuestras mentes y nuestra época.” (pg 153).

No se trató solamente de una independencia política del imperio español, señala ¹³Arévalo, (2014) que se hizo acompañar de la formulación teórica “de promover las ideas de libertad, patria y propiedad en correspondencia con las condiciones reales de vida de sus habitantes.” (Pg 118). El propósito unitario es indiscutible en las propuestas de Bolívar, y es el objetivo del Congreso de Panamá, discutir las bases de la futura “confederación de Naciones Americanas”, invitando a los gobiernos constituidos en la América meridional, es referencia del inicio del multilateralismo

El proyecto bolivariano de confederar a las repúblicas hispanoamericanas se inicia formalmente con la negociación y la firma de tratados de “Unión, Liga y Confederación perpetua” por Colombia (Gran Colombia) con cuatro países: Perú el 6 de junio de 1822; Chile el 23 de octubre de 1823; México el 3 de diciembre de 1823 y, después de su separación de México, con la República de Centroamérica el 15 de marzo de 1825;

9 Bolívar, Simón. Contestación de un Americano Meridional a un caballero de esta isla. Kingston. (1815). LEX 1947.

10 Guerra, François-Xavier. “la identidad republicana en la época de la independencia. Bogotá. Litografía Arte. 2000.

11 De Labarca, León y Morales Manzur, Juan. El pensamiento internacional del libertador: Bases jurídico políticas para una doctrina de la unidad continental. Aldea Mundo. Vol. 17(2012): 7-18

12 Ramírez, Erika Andrea. La construcción de la utopía de América en Simón Bolívar: El manifiesto de Cartagena (1812) y la carta de Jamaica (1815). Revista Diálogos de derecho y política. Vol. 4(2010):141-154.

13 Arévalo Osorio, Ildebrando. La concepción socio-política y económica de Bolívar en la primera etapa de la guerra por la independencia de Nueva Granada, 1810-1816. Revista Pap.polit, Vol. 19. N°1(2014): 103-119.

así encontramos que ¹⁴Briceño Perozo & Pérez Vila, (1997) señalan que otros países como “Estados Unidos (1822), Inglaterra (1825), Holanda (1829), reconocieron la independencia de la Gran Colombia, y otras naciones, sin llegar a dar ese paso, enviaron cónsules y agentes oficiosos a Bogotá y a los principales puertos de la República”; España por su parte no reconocía a La Gran Colombia, no obstante la aspiración de independencia se consolidaba y se dibujaba el rostro de las nuevas naciones surgiendo en medio de la guerra, circunstancias políticas de la propia dinámica que España no quiso entender; ¹⁵Pita Pico, (2019) señala que “En su intervención ante el Congreso el 2 de enero de 1825, Santander reiteró la intención del Gobierno de buscar la paz con España sobre la base del reconocimiento de la Gran Colombia” (pg. 192).

La independencia como idea política y propósito se va planteando como un movimiento de arriba hacia abajo, por lo que sus propulsores tenían que persuadir y convencer al pueblo; de las ideas primero de la ruptura y separación del Imperio Español del que por tres siglos se vivió bajo su manto, y por otro lado la creación de una nación sobre las jurisdicciones establecidas por España; pero convencer de construir una nación más grande se tropieza con la resistencia lógica al cambio, se encuentra con propuestas distintas de lo que debe ser la nueva nación, así tenemos que sobre la propuesta del Libertador surgen opiniones, así encontramos la de ¹⁶Bolívar R. (1994)

“ los liberales repudiaban lo que consideraban como centralismo y autoritarismo de Bolívar; los republicanos detectaban recetas monarquistas tras los esquemas de organización política propuestos por el libertador” (p 64), lo que evidencia la ausencia de proyecto común y de unidad en torno a una idea de integración; indispensable indicar la falta de consenso entre conservadores y reformadores para abordar una idea donde las dos visiones estuvieran reflejadas y sobre el cual se reuniera un consenso superior a las partes opinantes.

No obstante como señala Morales, ¹⁷(2021) “Bolívar fue el primero en avanzar en la definición de lo que hoy somos. Una América Latina políticamente independiente, y social y culturalmente aún excluyente con el diferente o intolerante con el que piensa diferente”. (p.p. 621)

Desde otra perspectiva cuando se debate si fracaso o no el Congreso, es menester apelar al aforismo conforme al cual la política se mide por resultados, frente al cual es convincente estar de acuerdo con lo afirmado por Alberto McKay citado por ¹⁸Aparicio, (2014) de que el Congreso “Éste agotó su agenda, rindió productos y estrechó los vínculos continentales entre las repúblicas americanas, al igual que los de éstas con dos potencias europeas y los Estados Unidos”. (p 95) Se firmaron y sellaron por parte de todas las delegaciones presentes cinco instrumentos elaborados y aprobados, como son: el Tratado de Unión, Liga y Confederación perpetua entre las Repúblicas de Colombia, Centro América, Perú y

14 Briceño Perozo, Mario, y Pérez Vila, Manuel. Gran Colombia. Diccionario de historia de Venezuela, BIBLIOFEO. 1997.

15 Pita Pico, Roger. Las negociaciones de paz entre la gran Colombia y España: esperanza y desencantos de un referente latinoamericano de reconciliación. Revista cultura Latinoamericana. Vol. 29 (2019): 164-197.

16 Bolívar Meza, Rosendo. Simón Bolívar: su propuesta de gobierno republicano centralista y la utopía de la construcción de una patria gran-

de. Dialnet.(1994). 45-65

17 Morales, Miguel Enrique. El Latinoamericanismo de Simón Bolívar: Unidad, Inclusión y Exclusión social en “La carta de Jamaica”. Revista Chilena de Literatura. N° 103. (2021): 603-623.

18 Aparicio. Fernando. Contribución de Panamá al proyecto Bolivariano: 1821-1826. Societas. Revista ciencias sociales y humanísticas. Vol.16 (2014) 89-100

Estados Unidos Mexicanos, de 31 artículos y la Convención de Contingentes entre las Repúblicas de Colombia, Centro América, Perú y Estados Unidos Mexicanos, de 24 artículos. Por lo que es forzoso señalar que el Congreso no solo agotó la agenda prevista sino que se firmaron convenios, con lo cual es imprescindible señalar que cumplió hasta ese momento su cometido. ¹⁹Moreno de Rojo, (2024) explica “La significación histórica que tuvo el Congreso Anfictiónico de Panamá es trascendental, porque, señaló a todos los países del Nuevo Mundo, objetivos comunes: la Unión y la solidaridad para salvaguardar la Independencia como logro de gran proyección” (p 759), con lo que confirma el cumplimiento de objetivos del Congreso.

Obstáculos que impidieron la concreción del proyecto

Presentado el proyecto internacional de Simón Bolívar y expuesto en el Congreso Anfictiónico de Panamá, su resultado ya no se hace depender del proponente, por el contrario pasa a ser responsabilidad del colectivo asistente y de los que no asistieron ya que su ausencia constituye una opinión. Por tanto fracasa el Congreso en términos relativos, fracasa en la continuidad de propósitos, más no Bolívar como su animador. Sin embargo autores e historiadores hablan de fracaso, así tenemos que de la ²⁰Reza, (2003) presisa la causa del fracaso en los siguientes terminos: “Los intereses de los

gobiernos convocados, su actitud frente a la Confederación o la atomización hispanoamericana, y las relaciones interestatales, muestra que la dimensión decisional y sus deficiencias tuvieron un efecto disruptivo en el proyecto de Confederación” (p 211) , lo cual indica que buena parte de los participantes no tenían dimensión del significado de una unión de esta naturaleza, dejándose llevar por la codicia de las rivalidades que contribuyeron a poner obstáculos y dificultades al propósito político que en principio se proponía resolver en el Congreso. ²¹Carles, (1976) afirma “el Congreso de Panamá resultó un fracaso. Los Gobiernos que debieron sancionar los Pactos acordados para sus representantes, excepto Colombia, no lo hicieron. Esa abstención restó interés a la reunión de Tacubaya, y el Congreso se disolvió en México” (P 283), esta frustración obedeció a razones concretas que jugaron para que este fuera su resultado; la gran pregunta sería ¿ y si el Congreso lograba el éxito y consolidaba su propósito como estaría hoy esa unidad territorial?

Las desintegraciones

Después de muchas discusiones la causa de la independencia de España se constituyó en objetivo común en todo el territorio hispanoamericano, lucha que le dio a la clase política identidad y unidad para lograr la emancipación; Rocafulerte, (1947) nos señala cual fue el sentimiento que como ciudadanos les acompañaba. ²²“(…) en aquella feliz época todos los americanos nos tratábamos con la mayor fraternidad; todos éramos amigos, paisanos y aliados en la causa común de la independencia; no exis-

19 Moreno de Rojo, Raquel. Congreso Anfictiónico de Panamá, su significación y proyecciones a los países de América Latina. Boletín de la Academia Nacional de la Historia. Vol. 60. <https://biblat.unam.mx/hevila/BoletindelaAcademiaNacionaldeHistoriaCaracas/1977/vol60/no240/17.pdf>

20 De la Reza, Germán, A. El Congreso Anfictiónico de Panamá una hipótesis complementaria sobre el fracaso del primer ensayo de integración latinoamericana. Revista Araucaria. (2003): 188-213.

21 Carles, Rubén Sesquicentenario del Congreso Anfictiónico en Panamá. Homenaje al Libertador Simón Bolívar, Revista Lotería Nacional de Beneficencia Panamá. No. 243-244 (1976): 1-292.

22 Rocafulerte, Vicente. Un americano libre. México. Siglo XXI. 1947.

tían esas diferencias de peruano, chileno, boliviano, ecuatoriano, granadino” (p 29). Sentimiento que a la luz del tiempo 2024 se ve fracturado con importantes manifestaciones xenofóbicas.

A todo proceso de integración en la independencia y luego de ella le siguió uno de desintegración, así tenemos que Guerra S. (2019) presenta un cronograma de fechas de desintegración.²³

la Gran Colombia -partida en 1830 en tres repúblicas: Venezuela, Nueva Granada y Ecuador-la división en dos estados soberanos de la efímera Confederación Peruano-Boliviana (1836-1839) y la disolución de la República Federal de Centro América, entre 1839 y 1848, en cinco pequeños países: Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica..... la desmembración, entre 1813 y 1828, del antiguo Virreinato del Plata en otros cuatro naciones: Argentina, Bolivia, Uruguay y Paraguay..... la división de la isla de La Española en dos pequeños estados: Haití y República Dominicana (1844). (p 29-30)

De esta manera se propaga e impone la desarticulación que impidió la aspiración unificadora de los territorios independizados en la lucha emancipadora.

No solo fue el proyecto Bolivariano el que se vio obstaculizado por intereses particulares de líderes civiles y militares que antepusieron sus ambiciones propias a la unidad continental, circunstancia que se evidencia a la luz de la historia por sus resultados en las dificultades para lograr y concretar la integración hispanoamericana en los términos planteados por el Libertador y otros próceres.

23 Guerra, Sergio Vilaboy. Recuento histórico de los intentos de unión latinoamericana. Controversias y Concorrencias latinoamericanas. Vol. 11: N°19(2019): 25-42.

Otros esfuerzos de integración. Confederación Perú-Bolivia. 1836-1839

Constituye otra iniciativa de integración formulado por Andrés de Santa Cruz, nos precisa ²⁴Gonzalez, (2017) que “La confederación Perú-Boliviana fue un proyecto político que buscó la unificación de Perú y Bolivia en un solo Estado y con una clara política librecambista, que en su aplicación logró mejorar significativamente las arcas del Estado peruano” (p 9), unión que poco duro, a finales de 1836 el gobierno de Chile declaró oficialmente la guerra contra la Confederación, señalan ²⁵Cavie- res & Serrano del Pozo, (2018) que “entre sus causas principales el factor económico, mantener la hegemonía del puerto de Valparaíso sobre el de Callao y, en segundo lugar, conservar en buenas condiciones el mercado peruano”. (p 160), las luchas políticas, militares y económicas se fueron produciendo entre los que lucharon unidos por la emancipación, rápidamente, al no consolidar la unidad hispanoamericana, se encontraron con diferencias cercanas haciéndose enemigos persiguiendo propósitos locales en la construcción de sus naciones. Señala ²⁶Búl- nes, (1878) que “El Gobierno de Chile consideraba como una medida de seguridad la destrucción de ese poder vecino i colosal con bases militares, que había conquistado el Perú que extendía hacia el Ecuador sus miradas ambiciosas” (p 2),

24 González Jáuregui, Yobani. La confederación Perú-Bolivia: Un proyecto político y económico en los albores de la República. Revista colombiana de estudiantes de historia. N° 7(2017): 9-31.

25 Cavieres Figueroa, Eduardo, y Serrano del Pozo, Gonzalo. La guerra de Chile contra la Confederación Perú-Boliviana (1836-1839): el trigo y la agricultura como bases del proyecto nacional. Revista América latina historia y economía. Enero-abril (2018): 136-164.

26 Búl- nes, Gonzalo. Historia de la campaña del Perú en 1838. Santiago. Imprenta de Los Tiempos-Chirimoyos, 13. 1878.

recelos entre los nuevos gobiernos que empezaron a encontrar problemas arancelarios en el comercio entre sus naciones, del contexto internacional entre potencias la lucha comercial se fue trasladando a los vecinos,²⁷ Aljovín de Losada, (2001) nos refiere: “se Vivian momentos de grandes cambios políticos, internos y regionales, había multitud de alianzas que se hacían y deshacían con enorme rapidez” (p 68); los primeros años de las nuevas naciones surgidas de la emancipación tenían la tarea de definir los temas territoriales de donde existen aún diferencias territoriales pendientes.

Existen autores que han estudiado el ciclo confederativo que rebasa ampliamente las fechas del Congreso de Panamá indicando aspectos vinculados a la herencia del Libertador, en la reseña de²⁸ Brandi Aleixo, (2014) citando al autor Antonio Gómez Robledo, en su libro *Idea y Experiencia de América*, envuelven los capítulos

La Idea Confederativa”; “La Idea Bolivariana”; “La Experiencia Anfictiónica “ y “Bolivarismo y Monroísmo”. El autor destaca que Bolívar quería resoluciones multilaterales adoptadas, en pie de igualdad, por los gobiernos de los países afectados por ellas. ... Leopoldo Zea, *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*, La compilación incluye en primer lugar la *Carta de Jamaica* de Simón Bolívar de 1815 y concluye con tres alocuciones de José Martí sobre Bolívar de 1883 y 1893. (p 221).

27 Aljovín de Losada, Cristóbal. La Confederación Perú-Boliviana 1836-1839: política interna o externa. Investigaciones sociales. Año V. N° 8 (2001): 65-79.

28 Brandi Aleixo, José Carlos. El ciclo confederativo: historia de la integración latinoamericana en el siglo XIX. *Perfiles latinoamericanos*. Recuperado en 17 de noviembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532014000100009&lng=es&tIng=es. 22(43), 209-212

Con lo cual se evidencia la profundidad del pensamiento de Bolívar en el proyecto de integración.

Causas comunes por las cuales no se consolidaron

Las razones por las cuales surgieron obstáculos que impidieron consolidar los planes de integración como la Gran Colombia, las Provincias Unidas de Centroamérica, la Federación Perú-Bolivia y la Confederación Andina fueron de carácter político ideológicas, entre federalistas y centralistas, entre liberales y conservadores, estos factores como elementos centrales que no lo facilitó, y por el contrario dificultó la concreción de estos proyectos; así como las diferencias y rivalidades entre dirigentes políticos y militares.

Las causas por las que no se encontró la unidad e integración en los tiempos post independencia hoy son ya distintos, no dependen de la voluntad de los Estados Nación sino de fuerzas que no pueden regular los Estados por ser de la revolución de la tecnología y de la evolución de los procesos económicos.

Estas diferencias ya anotadas, tienen nuevos matices del tiempo histórico que vivimos entre las visiones de izquierda y derecha, centro izquierda y centro derecha; lo que pone en la mesa del análisis como pregunta ¿existen formas de integración desde una mirada de izquierda y derecha en Latinoamérica? A propósito de que son los países con gobiernos de izquierda en la región los que tienen más capacidad y recursos para producir, señala²⁹ Heine (2024) que “La inserción económica internacional

29 Heine, Jorge. No Alineamiento Activo, América Latina y el nuevo orden global en Reconfiguración del orden mundial: Incertidumbres regionales y locales. Editado por Andrés Serbin, Eduardo Pastrana y Stefan Reith. Bogotá. ediciones Fundación Konrad Adenauer.2024: 347-374

de América Latina y el Caribe no ha sido capaz de generar un impulso al desarrollo económico y social de la región” (p 295), y por tanto como región se encuentra sin integración con relaciones comerciales y rezagos importantes en medio de dos potencias Estados Unidos y China, la dinámica de la globalización y las cadenas de valor en el comercio mundial constituyen formas de integración económicas que se imponen por imperio de su propia dinámica sin ser decretadas.

Hoy en Latinoamérica dando una mirada desde el año 2024, la mayoría de países de la región están gobernados por presidentes de izquierda y centro izquierda; de la siguiente manera: 11 de izquierda: México, Claudia Sheinbaum; Guatemala, Bernardo Arévalo; Honduras, Xiomara Castro; Nicaragua, Daniel Ortega; Cuba, Díaz Canel; Colombia, Gustavo Petro; Venezuela, Nicolás Maduro; Brasil, Lula da Silva; Perú, Dina Boluarte; Bolivia, Luis Arce; Chile, Gabriel Boric. De Centro izquierda 1, República Dominicana, Luis Abinader. De Derecha 7: El Salvador, Nayb Bukele; Panamá, José Raúl Mulino; Puerto Rico, Pedro Pierusi; Ecuador, Daniel Noboa; Uruguay, Luis Lacalle; Paraguay, Santiago Peña; Argentina, Javier Milei; No obstante las dicotomías de izquierda y derecha están obsoletas, la inteligencia artificial marcará nuevas dicotomías superando las existentes entre nacionalismos o soberanistas y globalistas.

Sin embargo el proceso en la región no ha sido fácil como lo señala ³⁰Herrera, (2017) “El proceso de integración latinoamericana y caribeña ha tomado décadas; ha sido un largo proceso cuya evolución tiene avances y retrocesos, sin que se pueda aún concretar el sueño de lograr la unidad de América” (p 181), por otro lado, aná-

lisis económicos de organismos internacionales como el Banco Mundial, (2024) advierten que “La inversión, tanto pública como privada, sigue siendo baja, mientras que los datos sugieren que la región podría estar perdiendo el tren del nearshoring y el friendshoring, la práctica de llevar las operaciones en el exterior a países cercanos” (p 2), esto en relación a la posibilidad de realizar operaciones con países que por la cercanía permite reducir costos, así como de seleccionar proveedores como socios comerciales con regulaciones parecidas o culturas empresariales semejantes.

Conclusiones

La integración Latinoamericana en los términos de una sola unidad político territorial de gobierno, como lo denominaba Simón Bolívar (1783-1830) “Un solo país, La Patria Grande” dos siglos después de presentada, expuesta y debatida ya no será posible; el proyecto político de Bolívar es mucho más amplio, rico y complejo que los procesos de integración que hoy vemos en Latinoamérica. Otros procesos de integración lograron a pesar de sus diferencias culturales, religiosas, históricas e idiomáticas avanzar en ceder soberanía en las decisiones en la conformación de unidades políticas, económicas y comerciales, como el caso de la unión Europea; por ello en Sur América estamos compelidos lograr la integración económico-comercial como bloque regional para encarar juntos la evolución comercial que nos trae de la hiperglobalización nuevamente a la globalización para buscar en los bloques regionales de cadenas de valor una participación provechosa para los países de la región.

Constituye Latinoamérica una superficie de 20. 038.800 Kilómetros cuadrados, con una población de 650 Millones de habitantes; se discute si tenemos o no identidad latinoamericana, en ese orden de

30 Herrera, Luis Carlos. Proceso de integración de América Latina y el Caribe. Revista de ciencias. Vol. IV, N° 158.(2017): 167-183.

ideas³¹ Rodríguez, (2017) afirma “Nuestra identidad cultural latinoamericana se está perdiendo, debido a nuestras propias decisiones, por querer negar nuestras raíces, por intentar parecernos a los países desarrollados como los europeos y a los Estados Unidos” (p 117), todo esto en medio de la globalización e hiperglobalización que establece acuerdos desde lo privado conectando cadenas de valor en la producción donde el producto se elabora desterritorialmente por ser elaborado en varios países, esto sin contar con acuerdos de los países involucrados, de donde la idea del Estado Nación para muchos será un pensamiento que cumple una etapa, aun y cuando los procesos que actualmente se viven es de reforzar el concepto de Estado-Nación, una lucha que se ira definiendo en el tiempo.

Un obstáculo que enfrenta actualmente la integración latinoamericana es el hecho de que la frontera sigue siendo vista desde los gobiernos por influencia del mundo militar como un tema de seguridad y defensa territorial, respondiendo al concepto de soberanía, enfoque militar impuesto y aun no superado; si este obstáculo no se supera será imposible promover la cultura fronteriza; ³²Vieira, (2005) sobre el particular señala: “los procesos de integración (CAN, MERCOSUR, los pocos proyectos de frontera no se han desarrollado como lo esperaban los gobiernos, y se continúa mirando la frontera como el espacio que delimita los intereses nacionales” (p 188), y no como el espacio de oportunidades para construir identidades desde lo micro fronterizo, con sus particularidades económicas y productivas, donde la identidad sea su cultura.

La unidad hispanoamericana sigue siendo un proyecto en construcción, los actores políticos de cada país deben distinguir, describir y reconocer donde y por cuales razones ha sido tan difícil encontrar la unidad de propósitos, sin lo cual no se posibilitara la unidad e integración, en ese sentido ³³Birle, (2008) expresa que es necesario “Identificar sobriamente los intereses comunes y las discrepancias, en lugar de tapar las divergencias reales con la retórica de la unidad. En vez de imaginarse nuevas instituciones cada tantos años sería mejor repensar y reactivar las que ya existen”. (p 150). En el mismo orden de ideas tenemos que³⁴ Ramos, (2003) señala: “La identidad latinoamericana no es ni ‘india’ ni ‘europea’ ni ‘africana’ ni la suma de todos ellos. Es una creación civilizacional nueva que emergió ‘en’ y ‘de’ la colonización, creció en la independencia-dependencia y se está renovando en la globalización” (p 124). Con lo cual sigue la integración, unidad e identidad latinoamericana como un compromiso presente por cumplir.

Bibliografía

- Aljovín de Losada, C. (2001). La Confederación Perú Boliviana 1836-1839: La política interna o externa. *Investigaciones sociales*, 65-79.
- Álvarez, J. M. (2003). *El Interés fundamental en Colombia: Fundamentos políticos-filosóficos para su defensa*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Aparicio, F. (2014). Contribución de Panamá al proyecto Bolivariano: 1821-1826. *Societas. Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas.*, 89-100.

31 Rodríguez, M. Pedro, R. Cultura e identidad en Latinoamérica: Influjo de un pasamiento híbrido. *Dissertare*. Vol.2 N° 1 (2017): 109-118.

32 Vieira, Posada. Edgar. Orígenes de las dificultades de la integración de América Latina. *Agenda Internacional*. Año XI, N° 22 (2005): PP. 185-209.

33 Birle. Peter. Muchas voces, ninguna voz. Nueva sociedad. Revista Nueva Sociedad. N° 214. (2008) 143-151.

34 Ramos. Victor, H. ¿Existe una identidad latinoamericana? Mitos, realidades y la versátil persistencia de nuestro ser continental. *Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*. Año 8, N° 21 (2003):. 117-126

- Arévalo, I. (2014). La concepción socio-política y económica de Bolívar en la primera etapa de la guerra por la independencia de la Nueva Granada, 1810-1816. *Pap.polit.*, 103-119.
- Banco Mundial. (2024). *Informe Económico América Latina y el Caribe*. Obtenido de Impuestos a la riqueza para la equidad y el crecimiento. Informe Económico América Latina y el Caribe (Octubre).: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/c1544edb-cf9b-46db-9652-afb2bafd866e/content>
- Birle, P. (2008). Muchas voces, ninguna voz. *Nueva Sociedad*, 143-151.
- Bolívar, R. (1994). Simón Bolívar: Su propuesta de gobierno republicano centralista y la utopía de la construcción de una patria grande. *Dialnet*, 45-65.
- Bolívar, S. (1815). *Carta de Jamaica*. Bogotá: Parlamento Andino.
- Bolívar, S. (1815). *Obras completas*. Kingston: LEX.
- Brandi Alexío, J. (2014). El ciclo confederativo: historia de la integración latinoamericana en el siglo XIX, perfiles latinoamericanos. *Recuperado en 17 de noviembre de 2024, de* http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532014000100009&lng=es&tlng=es, 2009-212.
- Briceño Perozo, M., & Pérez Vila, M. (30 de Octubre de 1997). *BIBLIOFEP. Diccionario de Historia de Venezuela*. Obtenido de Gran Colombia: <https://bibliofep.fundacionempresaspolar.org/dhv/entradas/g/gran-colombia/#temporaryDirectBibliography>
- Búltes, G. (1878). *Historia de la campaña del Perú en 1838*. Santiago: Imprenta de Los tiempos-Chirimoyo, 13.
- Buschges, C. (2008). De reinos, virreinos y colonias. Las relaciones centro-periferia en la monarquía hispánica y la independencia de Hispanoamérica. *Procesos*, 120-126.
- Carles, R. (1976). Sesquicentenario del Congreso Anfictiónico en Panamá. Homenaje al Libertador Simón Bolívar. *Revista Lotería nacional de Beneficencia Panamá.*, 1-292.
- Cavieres, E., & Serrano del Pozo, G. (2018). La guerra de Chile contra la confederación Perú-Boliviana (1836-1839): El trigo y la agricultura como bases de un proyecto nacional. *Revista América Latina historia y economía*, 136-164.
- de la Reza, G. A. (2003). El congreso Anfictiónico de Panamá. Una hipótesis complementaria sobre el fracaso del primer ensayo de integración latinoamericana. *Revista Araucaria*, 189-214.
- Fisher, J. R. (1993). *El comercio entre España e Hispanoamérica*. Madrid: Banco de España.
- González, Y. (2017). La confederación Perú-Bolivia: Un proyecto político económico en los albores de la República. *Revista colombiana de estudiantes de historia* , 9-31.
- Guerra, F.-X. (2000). La identidad republicana en la época de la independencia. En M. S. Naranjo, *Memorias del simposio Internacional y IV Cátedra Anual de Historia "Ernesto Restrepo Tirado"* (págs. 1-481). Bogotá: Litografía Arco.
- Guerra, S. (2019). Recuento histórico de los intentos de unión latinoamericana. *controversias y concurrencias Latinoamericanas* , 25-42.
- Heine, J. (2024). "No alineamiento activo, América latina y el nuevo orden global En E. P. Andrés Serbirn, *Reconfiguración del orden mundial: Incertidumbres regionales y locales*. (pág. 712). Bogotá: Fundación Konrad Adenauer.
- Herrera, L. C. (2017). Procesos de integración de América Latina y el Caribe. *Revista de ciencias sociales*, 167-183.
- Lamikiz, X. (2007). Patrones de comercio y flujo de información comercial entre España y América durante el siglo

- XVIII. *Revista de Historia Económica*, 233-260.
- León de Labarca, A., & Morales, J. C. (2012). El pensamiento internacional del Libertador: Bases jurídico políticas para una doctrina de unidad continental. *Aldea Mundo*, 7-18.
- Ley fundamental de Colombia. (1819). *Biblioteca Virtual, Miguel de Cervantes*. Caracas: Archivo del Libertador . Obtenido de https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ley-fundamental-de-colombia-1819--0/html/ff6c28b0-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Montaruli, S. (2008). El concepto de integración en el discurso de Simón Bolívar: perspectivas para el presente. En S. Montaruli, *El concepto de integración en el discurso de Simón Bolívar: perspectivas para el presente*. (págs. 189-212). Argentina: CLACSO.
- Morales, M. (2021). El latinoamericanismo de Simón Bolívar: Unidad, inclusión y exclusión social en la “Carta de Jamaica”. *Revista Chilena de Literatura*, 603-623.
- Moreno de Rojo, R. (26 de 11 de 2024). *Boletín Academia Nacional de Historia*. Obtenido de Congreso Anfictionico de Panamá, su significación y proyecciones a los países de América Latina.: <https://biblat.unam.mx/hevila/Boletin-delaAcademiaNacionaldeHistoriaCaracas/1977/vol60/no240/17.pdf>
- Moreno, R. (2013). Los Imperios en la Historia Global: Concepto y reflexiones sobre la aplicabilidad en el discurso historiográfico. . *Ab Initio*, 139-179.
- Pascual Mora, J. P. (25 de Mayo de 2024). Diplomado Bolívar en el Táchira. (ulatachira.reporta, Entrevistador)
- Pita Pico, R. (2019). Las negociaciones de paz entre la gran Colombia y España: Esperanzas y desencanto de un referente latinoamericano de reconciliación. *Cultura Latinoamericana*, 164-197.
- Ramírez, E. A. (2010). La construcción de la utopía de América en Simón Bolívar: El Manifiesto de cartagena81812) y la carta de jamaica (1815). *Diálogos de Derecho y Política*, 141-154.
- Ramos, V. (2003). ¿existe una identidad latinoamericana? Mitos, realidades y la versátil persistencia de nuestro ser continental. *Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 117-126.
- Rocafuerte, V. (1947). *Un Americano libre*. México: Siglo XXI.
- Rodríguez, P. (2017). Cultura e identidad en Latinoamérica: influjo de un pensamiento híbrido. *Dissertare*, 109-118.
- Schumann, R. (2006). *Por Europa*. España: Encuentro.
- Vieira, E. (2005). Orígenes de las dificultades de la integración de América Latina. *Agenda internacional*, 185-209.

3. DIPLOMADO PEDAGOGÍA JAUREGUIANA: GÉNESIS DE LA ACADEMIA DE LA GRITA¹

Durante el año 2024 y 2025 se realizó el Diplomado de Pedagogía Jaureguiana con resultados favorables en contexto social y académico. EL DIPLOMADO PEDAGOGÍA JAUREGUIANA fue aprobado por el Consejo de Núcleo n° 40, 2024, de fecha 26 de febrero de 2024, el cual fue coordinado por el Dr. José Pascual Mora García y liderado por el Grupo de Investigación HEDURE, adscrito al Consejo de Desarrollo Científico Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA), Mérida. Así mismo la Fundación AMIHEDURE participó en la logística y coordinación de los eventos en contexto local. La idea partió de la celebración de los 140 años del Colegio Sagrado Corazón de Jesús en La Grita (1884-2024), con la participación de la anfitriona Profesora y Dra. Carmen Zambrano, Directora, con la anuencia de la AVEC Táchira. El DIPLOMADO PEDAGOGÍA JAUREGUIANA entre sus proyectos realizará los avales institucionales y gubernamentales para la creación de la ACADEMIA DE LA GRITA, que nace como una academia de ciencias, de la misma manera que Platón fundó la primera Academia: la Academia de Platón fue fundada alrededor del año 387 a.C. (antes de Cristo) en Atenas, Grecia, en un parque llamado “Academo”, convirtiéndose en la primera institución de educación superior en Occidente y funcionando durante casi mil años hasta su cierre en 529 d.C. por el emperador Justiniano. La Academia de La Grita tiene su antecedente en el Centro de Historia de La Grita que funcionara en las tertulias dirigidas por el profesor Rafael Rojas Pérez, en la década del 80 del siglo pasado y que se consolidó con la creación de la Sociedad Bolivariana

de La Grita, el 11 de octubre de 1987. Indudablemente que la tradición histórica de este Centro de Historia se remonta al Colegio Seminario con el filosofado y teología de Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno instalado en 1891, así como el ATENEO LUISIANO, que dirigiera Emilio Constantino Guerrero, con la conferencia inaugural del profesor Tulio Febres Cordero, el 21 de julio de 1891. El Diplomado Pedagogía Jaureguiana hace parte de una historia que se conecta con la Extensión Universitaria en la Cooperación Interinstitucional entre la ULA Táchira y la Alcaldía del Municipio Jáuregui, con placa develada en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús en 1998 y asistencia de la Coordinadora Académica, profesora Morelba de Rojas; en este contexto se fundó la Casa Cultural Universitaria, siendo el profesor Gabriel Armando Carvajal Mantilla, el Coordinador de Extensión de la ULA Táchira, durante la gestión del Dr. Román Hernández, Decano Vicerrector.

Sinopsis. La Pedagogía Jaureguiana tiene por fundamento las fuentes primarias escritas por Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno, y publicada en las Obras Completas por el Archivo Arquidiocesano de Mérida. Igualmente, se retoma la historiografía publicada en las tesis doctorales capítulos de libros y artículos científicos que han sido el fundamento de los aportes a la comprensión de la Historia de las Pedagogías en el pensamiento de Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno. Las conferencias y seminarios se realizaron en la modalidad de las Pedagogías Híbridas y los soportes bibliográficos y webgrafía en la modalidad digital. Los resultados de cada participante se publicará en la revista Heurística <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/49889>, www.saber.ula.ve/heuristica, y a nivel internacional a través de la base de datos

1 Mauricio José de Paúl Mora Pérez, Community Manager Académica Virtual.

DIALNET <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11336>

Los módulos del Diplomado se ofrecen:

1. 30/09/2024, Hora 7:00 pm Modalidad virtual. Zoom
2. 07/10/2024,
3. 25/11/2024,
4. 09/12/2024

I Módulo:

La Pedagogía Jaureguiana. Sus aportes a la Historia de la Educación y la Pedagogía, reconocimiento de la comunidad científica, la formación científica y humanística de sus estudiantes y la proyección en la actualidad para formar con el Método de la Pedagogía Jaureguiana.

- 1.1. Bases y fundamentos de la Pedagogía Jaureguiana.
- 1.2. Historiografía de la Pedagogía Jaureguiana.
- 1.3. El Currículum y los aportes de la comprensión Jaureguiana.
- 1.4. La Pedagogía Jaureguiana y las pedagogías actuales.
- 1.5. La Evaluación Transmoderna y la Pedagogía Jaureguiana.

II Módulo:

Fundamentos epistemológicos de la Pedagogía Jaureguiana, una mirada con el método retroprogresivo (Pániker, 2014). Los lineamientos de los modelos de las Pedagogías del Siglo XX y XXI y su aporte a la Pedagogía Jaureguiana.

- 1.1. Las epistemologías de la Filosofía de Jacques Maritain y su aporte a la Pedagogía Jaureguiana.
- 1.2. Las epistemologías de la Escuela Nueva y la Pedagogía Jaureguiana.
- 1.3. Las epistemologías del maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa y los aportes a la Pedagogía Jaureguiana.
- 1.4. Las epistemologías de la Doctrina

Social de la Iglesia y la Pedagogía Jaureguiana.

- 1.5. Las epistemologías de los Documentos de las Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano: Medellín y los movimientos de la liberación en Colombia; Puebla y las opciones sociales; Santo Domingo y la nueva evangelización, la inculturación y compromiso con las comunidades ancestrales en el encuentro de dos mundos, la lucha para superar la visión unilateral eurocentrista y su aporte a la Pedagogía Jaureguiana.
- 1.6. Las epistemologías de los Documentos de la Doctrina Social de la Iglesia en Venezuela, y su parte a la Pedagogía Jaureguiana.
- 1.7. Aportes a la Doctrina y Praxis social de la Diócesis de San Cristóbal, en los tres sínodos, en una iglesia que se renueva, en favor del cambio social, los más pobres, los migrantes. a denuncia de las mafias y los llamados “no lugares” (Marc Auge, 2017). Y la dimensión de la praxis social de la Pedagogía Jaureguiana.
- 1.8. La iglesia local para el servicio de los más necesitados, en el eje fronterizo, un eje de gran actualidad. La Pedagogía Jaureguiana y la experiencia en el siglo XIX en la construcción de una Pedagogía Jaureguiana para las migraciones. La experiencia con la migración a Pamplona y Curazao, para ordenar a sus estudiantes.
- 1.9. Jáuregui y su conciencia social, un mártir de la resistencia en defensa de sus estudiantes frente al régimen de Cipriano Castro; sufrió la cárcel en el Castillo de San Carlos del Zulia. Una experiencia dolorosa que unida a su inmensa obra social

encauza su vida sacerdotal camino de los altares.

- 1.10. La Grita ciudad Mitrada, merece ser declarada por su tradición y advocación al Santo Cristo del Rostro Sereno y la Virgen de Los Ángeles, las cofradías y los aportes a la memoria colectiva religiosa. La consolidación de la Ruta del Peregrino como Patrimonio Nacional y la “ciudad más religiosa, entre todas de la región andina...” (Jáuregui).

III Módulo

Fundamentos Axiológicos y Ontológicos de la Pedagogía Jaureguiana a partir de la lectura y comprensión de las obras de Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno.

1. La construcción de la Comisión de Ética en la institución como estructura bioética.
2. La pedagogía Jaureguiana y los aportes a las Epistemologías del Sur, una relectura retroprogresiva de la Historiografía actual para la Decolonización del Saber, del Ser y del Poder.
3. La actualidad de la Pedagogía Jaureguiana en la defensa del territorio nacional, su defensa del territorio Esequibo.
4. De los modelos hegemónicos occidentales al Curriculum Intercultural Transmoderno.

IV. Módulo.

Sustentación del artículo y/o ensayo según las normas de la Revista Heurística, resultado del Diplomado. Igualmente, reunión plenaria y juramento con los Estatutos del Centro de Historia de La Grita, “Jesús Manuel Jáuregui Moreno.”

Desde el punto de vista histórico destacamos que José Pascual Mora García²



es egresado de la escuela Primaria en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús, en La Grita, en la época en que Mons. Raúl Méndez Moncada fue director. Es un aporte de retorno social y académico se desarrolló este Diplomado. José Pascual Mora García fue un alumno y monaguillo del Colegio Sagrado Corazón de Jesús en La Grita, Táchira, que recuerda vivamente la gestión de Monseñor Raúl Méndez Moncada como director y párroco, siendo testigo de su gran labor en la edificación y mejora de la infraestructura de la Basílica del Espíritu Santo, destacando su época de infancia y formación, “Para hablar de este sacerdote que pertenece a la estirpe eclesial de los Monseñores José Concepción Acevedo, Justo Pastor Arias, Ezequiel Arellano, José Teodosio Sandoval, Pablo Medina, Pedro María Morales, Bernabé Vivas, Maximiliano Escalante, Edmundo Vivas, el doctor

2 Mora, José P. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/heuristica/article/viewFile/14720/21921925823>

Mora García hace un amplísimo enfoque remontándose a la fuente de toda sabiduría que es la Grecia antigua. Nos enseña primero qué es la “areté” y su objetivo del ideal educativo. Nos ilustra diciendo que los pueblos de la “areté” guerrera son gobernados por héroes militares, mientras que los pueblos donde la “areté” es la sabiduría son gobernados por hombres sabios y cultos. Con tal preámbulo se traslada a La Grita, Lobatera y El Cobre y desarrolla el tema de tres generaciones dirigidas por

eximios sacerdotes. Afirma que la primera generación a la que llama fundadora se inició en La Grita bajo el derrotero de Mons. Dr. Jesús Manuel Jáuregui Moreno. La segunda generación o generación intermedia corresponde al momento del Pbro., Pedro María Morales, Monseñor José Teodosio Sandoval y Monseñor Edmundo Vivas. Se refiere luego a una tercera etapa que corresponde exclusivamente a la presencia del Ilustrísimo Mons. Raúl Méndez Moncada.”

4. LA ACADEMIA DE LA GRITA

Ana María Zambrano³

- La Grita Establece su Propia Academia de Historia con el Apoyo de la ULA Táchira

La “Atenas del Táchira” se viste de gala con la creación de la Academia de La Grita, una iniciativa pionera impulsada por la Universidad de Los Andes (ULA), Núcleo Táchira. Este lunes, 28 de julio, se entronizará la placa conmemorativa en un acto que tendrá lugar en la Alcaldía de Jáuregui consolidando un ideal forjado hace 141 años, inspirado en la filosofía pedagógica de Monseñor Jesús Manuel Jáuregui Moreno.

El doctor José Pascual Mora García, Profesor Titular Emérito de la ULA Táchira y lidera esta iniciativa destacando en su relato la importancia de la memoria histórica y el legado cultural de La Grita y el aporte ulandino. “Siempre seremos el ejemplo, sembrando los semilleros en las generaciones de relevo”.

La creación de esta academia se fundamenta en la Constitución Nacional (Arts. 98, 108, 109, 110) y la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOC-TI), reconociendo la rica trayectoria de La Grita.

Entre los considerandos que sustentan

esta iniciativa se encuentran: su designación como ciudad primogénita en 1576; su papel como germen de las Ciencias y las Artes, con aportes de antropólogas como Reina Durán y Fanny Zulay Rojas Moreno; ser el templo del Santo Cristo del Rostro Sereno desde 1610 y sede de la primera Escuela de Artes religiosos en el occidente venezolano.

Además, se destaca la existencia de su Archivo Histórico, estudiado por la doctora Yariesa Lugo Marmignon; la figura del héroe independentista Francisco Javier de la Luz García de Hevia; el primer Centro de Estudios Superiores del Táchira, el Colegio Seminario (1884) fundado por Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno; el nacimiento del primer Ateneo en 1891, el Ateneo LUISIANO; y su rol como sede de importantes instituciones educativas y culturales a lo largo de los años.

La directiva fundadora, encabezada por el doctor José Pascual Mora García y referendada por el Alcalde del Municipio Jáuregui, espera que esta academia sea un faro para las futuras generaciones.

El 28 de julio de 2026 se develó la Placa en la sede de la Alcaldía de La Grita.



Imágenes. Cortesía: <https://www.instagram.com/reel/DMnq7thJBGh/?igsh=MXJ4NTFqbW84Y3F2Zw==>

RESEÑAS

1. ESCRITORES SUGAMUXISTAS.
INTELECTUALIDAD SUGAMUXISTACarlos H Barrera Martínez¹

Debieron transcurrir cuarenta años, desde la publicación de la obra *“Escritores de Suamox. ‘Ciudad del Sol’.*”, del historiador Gabriel Camargo Pérez;² texto que registró a 13 autores de distintos géneros literarios, publicado tras los ochenta años de fundación del Colegio de Sugamuxi. algunos de ellos egresados de esta Alma Mater, cuyas obras enriquecen en la actualidad la producción bibliográfica nacional.

Ahora, es preciso examinar la *“intelectualidad sugamuxista”*, para ampliar el espectro más allá de los hombres de letras, que abordara aquel texto; e incluir a quienes fueron exaltados en el 2010, cuando se conmemoró el aniversario 105 de la fundación del “Colegio de Sugamuxi”; para ahora examinar a los intelectuales y, otros escritores que se formaron en las aulas del centenario Colegio de Sugamuxi; con ocasión de los 120 años de su fundación; se hacía imperioso, y oportuno hacer un sentido reconocimiento a aquellos egresados que han dejado huella en las diversas disciplinas del conocimiento.

En aquel año de 1985, se acordó inaugurar en la Biblioteca del plantel una galería fotográfica de los 13 escritores de ‘Suamox ciudad del Sol’, como estímulo a la juventud que allí forma; ampliada en 2010, con

otros nombres de escritores sugamuxistas.

Pero en la historia de las instituciones, y revisando la historia en el tiempo reciente, y en una rigurosa investigación aparecen hombres que han dejado huellas; y hallamos un puñado de nombres que es preciso rescatar para la memoria histórica; porque de alguna manera son el reflejo y resultado del pensamiento del fundador Santiago F Losada, de que desde las aulas del Sugamuxi, ha de: “procurarse más hondamente por los programas educacionales, que por los estudiantes, a la vez que con sus prácticos y democráticos sistemas de enseñanza, fue creando una modalidad de mayor interés por los problemas de la conducta ciudadana, de la moral pública y del progreso patrio”.³

Así que, en el tiempo histórico de Braudel de la mediana duración, examinaremos, la obra y las realizaciones de sugamuxistas, que con su trabajo intelectual han forjado un legado y señalan la senda del triunfo, para las generaciones presentes y futuras cuando analicen su tarea, bajo la óptica del pensamiento crítico, y sobre bases sólidas dimensionen esos aportes intelectuales.

Se propone que esos intelectuales sugamuxistas (ahora analizados), creemos deben incluirse en la galería de: *“autores sogamoseños y sugamuxistas”*, y ahora enriquecida con los hombres que conforman el colectivo de la *intelectualidad sugamuxista*.

1 Es abogado de la Universidad de Caldas, y Doctor en Historia por la UPTC.; es miembro de la Academia Boyacense de Historia, y director de la Revista Repertorio Boyacense.

2 Vargas Izquierdo, Jaime. Proemio a: Gabriel Camargo Pérez. *Escritores de Suamox. ‘Ciudad del Sol’.* Casa de la Cultura de Sogamoso, 1989., pp. 5-9.

3 Gabriel Camargo Pérez. *Escritores de Suamox. ‘Ciudad del Sol’.* Casa de la Cultura de Sogamoso, 1989, pp. 13-23.

Ahora, con el reconocimiento a las ideas, la investigación y el tesón de su labor intelectual.

Se incluyen en este escrito los sugamuxistas exaltados en el 2010, y además los que ahora se proponen se reconozcan con ocasión de los 120 años de la fundación del glorioso “Colegio de Sugamuxi”, para que engalanan esa galería, por sus aportes a las letras, y a la ciencia, su reseña biográfica se expondrá en orden alfabético con una muy breve bio-bibliografía. No nos ocuparemos de aquellos sugamuxistas que fueron reseñados en la obra de Gabriel Camargo Pérez. *Escritores de Suamox. ‘Ciudad del Sol’*. Casa de la Cultura de Sogamoso, 1989.

Hemos tratado de rescatar a esos hombres que pueden integrar la llamada por nosotros “*Intelectualidad sugamuxista*”, rescatando sus libros, que por oficio o por casualidad han llegado a nuestras manos, my trayectoria,

Ahora nos ocupamos de aquellos que tienen obras publicadas, o que con su gestión académica e intelectual; nos dan pistas para abordar si se quiere una prosopografía, método historiográfico que tiene como elemento central la biografía colectiva de un grupo de protagonistas históricos con características comunes, y singularizados socialmente por el oficio o el status; datos de estos hombres que se comenzaron a forjar en las aulas del Colegio de Sugamuxi, y dejaron huella en el mundo académico.

- **Arciniegas Rodríguez William Elías** (-). Licenciado en artes plásticas, maestría en lingüística de la UPTC, Doctor en Historia y Estudios Humanísticos de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla- España); docente investigador de Historia del Arte Colonia en la Nueva Granada; es caricaturista, conocido como WAR. Ha publicado libros sobre el arte barroco, entre otras obras: Creación: “Operador en educación, arte

y lenguaje”; “Creación investigación y Arte”; “La lectura oculta de las imágenes”; es y conferencista internacional, es ensayista; es académico de la Academia Boyacense de Historia.

- **Avella Soto Ramiro** (1947-). Natural de Nobsa, Pluma Joven (periódico, vocero del estudiantado sugamuxista), refería en su edición del 23 de noviembre de 1966, que Avella Soto, abrazaría la carrera de Derecho, egresado del Externado de Colombia, motivado en dos circunstancias, la de servir a la patria y a la sociedad y porque el derecho está llamado a conformar un orden superior, que regula las relaciones tanto en los hombres como en sus obras. Se destacó en la política, ocupando entre los cargos de: Contralor de Boyacá, Director del ICBA, docente universitario en la ESAP, y Uniboyacá; y formó parte del Cuerpo Diplomático en la delegación colombiana en Nicaragua. Como encargado de Negocios de Colombia ante ese país; recién instalado el “régimen sandinista”, experiencia de la cual escribió un libro de memoria: “*La lengua de los camaleones*”, sobre esa experiencia.
- **Barrera Martínez, Carlos Helver.** (1954-). Abogado de la Universidad de Caldas, y tras una aplicada formación académica, en especializaciones y maestrías, obtuvo un doctorado en Historia por la UPTC; comenzó a escribir de manera balbuciente en el periódico “*Pluma Joven. Vocero del estudiantado sugamuxista*”, en las secciones “*Crónicas*” y “*Proverbios*”; luego colaboraría en los periódicos “*Enterese*”, “*El Diario*” de Tunja, y “*Boyacá 7 días*”. Es miembro de la Academia Boyacense de Historia, donde es director de la Revista Repertorio Boyacense. Ha publicado ensayos en revistas jurídicas, y de historia. Fue ganador de dos concursos de ensayo del Consejo Editorial de Autores

Boyacenses, con las obras: *Derechos Humanos y vida cotidiana* (1996); y *“Lo visto y lo no visto en el Bicentenario (1810-1819), (2011)”*. Ha publicado textos jurídicos e histórico, entre ellos: *“Introducción al derecho comparado. Las familias jurídicas, Los sistemas jurídicos y los pluralismos jurídicos”*. Bogotá: Fundación Universitaria Juan de Castellanos – Ed. Gustavo Ibáñez, 2010., *“Derecho Internacional Privado*. Bogotá: Ed. Gustavo Ibáñez, 2010; de índole histórico: *“La Primera República Granadina. 1810-1816”*. Tunja: Fundación Universitaria de Boyacá., 2001; *“La Carta de Jamaica. Visiones e imaginarios”*. Tunja. Academia Boyacense de Historia, 2017; *“El Juez y el caricaturista. Un estudio crítico a la caricatura, como expresión gráfica a la libertad de prensa (2012-2017), Tunja. Academia Boyacense de Historia, 2018.; “La Confederación de las Provincias Unidas de la Nueva Granada, formación política y simbólica de la Nación (1810-1819). Tunja. Academia Boyacense de Historia, 2024.*

- **Ballesteros Hernández, Carlos Abdón.** (-). Egresado del Sugamuxi, estudio, para formarse como periodista en la Universidad de Antioquia; estuvo vinculado al diario El Tiempo como corresponsal, y Boyacá 7 días; a medios radiales como Caracol, donde dirigió el polémico “Teléfono rojo”; cofundador de “El gato negro”; y de “Entérese”, donde fue codirector junto a Cesar Rodríguez Granados, en la primera época. Siendo estudiante universitario remitía artículos para publicar en “Pluma Joven”, la columna: “Aquí, Medellín”, en oportunidades contenían buenas dosis de humor. Escritor de poemas y cuentos; y dos libros por ahora inéditos: *“Gajes del oficio”* y, *“Los que sembraron con lágrimas”*. Fue ganador de la

cuarta edición del premio de periodismo “Enrique Medina Flórez”. Durante el ejercicio periodístico, fue un cultor de “la libertad de prensa” y el “cuarto poder”, y la independencia informativa; ejemplo a seguir por quienes creemos en la prensa, como columna vertical de la democracia.

- **Parra Soto Alberto.** (1953-) Una vez egresó de la educación secundaria, comenzó estudios de economía en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), y se especializó en Finanzas Públicas, en la ESAP, estuvo vinculado a la Cámara de Comercio de Sogamoso. Ha escrito ensayos publicados en la revista Repertorio Boyacense, ganador del Concurso de ensayo del Consejo Editorial de Autores Boyacenses, 1 algunos de ellos tienen como eje central la historia política en Sogamoso en el Siglo XIX, y la historia de la banca; es autor de: *“Cuentos de la otra realidad”*, (2015); *“El espiritismo y la intolerancia religiosa a finales del siglo XIX en Sogamoso (2023)”*.
- **Pérez Ochoa Eduardo.** (-), Fue uno de los muchos llaneros que llegaron a formarse en las aulas del Sugamuxi, después de la violencia política de mitad del siglo XX; comenzó sus estudios históricos en la UPTC, en Ciencias Sociales y Económicas y, de Magister en Historia; luego en el Instituto Nacional de Antropología en México, y el doctorado en Historia en la Pontificia Universidad Católica de Río Grande Do Sul en Porto Alegre, Brasil; es considerado un especialista en la Guerra de la Independencia (1810-1830); tiene una prolija producción historiográfica, entre otros: *“Participación del Negro en la Independencia de la Nueva Granada y Venezuela (1810-1830)”*; *“La guerrillas y montoneras en la Independencia casos en los Andes y la Pampa*

meridional (1808 – 1820), dos tomos; “Guerra irregular en la América meridional. Ensayo de historia comparada. Fue profesor de la docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), en la Maestría de Historia de la cual fue director y del gestor doctorado de Historia en esa misma universidad.

- **Plata Rojas Alberto.** (-) Luego de recibirse de bachiller, estudio ciencias políticas y administrativas, fue alcalde de Sogamoso, gestor cultural e historiador y experto en genealogía, es autor de la obra: “*Antonio Atanasio Barragán Orduz. Capitán del ejército de caballería de la armada de la República de Colombia*”.
- **Quijano Rico Marco.** (-) Se graduó de bachiller en el Colegio de Sugamuxi en 1963, y el deseo de estudiar química en Francia recibiendo oposición de sus padres, al considerar que París como un centro de corrupción; por lo que terminó estudiando en Lausana (Suiza), como químico nuclear; ingresó al Instituto Max Planck para la química; del cual han surgido varios Nobel; obtuvo su PH. D., en Química. Allí desarrolló el método y la fórmula de análisis del litio, boro y cromo más avanzado del mundo. Estuvo vinculado en Venezuela al Instituto Venezolano de Ciencia y Tecnología (IVIT), junto a Humberto Fernández Morán, sobre 1965. Se vinculó al proyecto NASA de los Estados Unidos, al proyecto Apolo, que llevó al hombre a la luna (Neil A. Armstrong, Edwin E. Aldwin Jr y Michael Collins), se le encargó de estudiar y examinar los 22 kilos de suelo lunar que los astronautas estadounidenses trajeron a la tierra en el Apolo 11. Luego de vincularla a la Federación Nacional de Cafeteros, donde fundó y dirigió por 22 años el laboratorio de investigaciones científicas,

sobre la química del café, Quijano Rico tiene registrada patente de invención; desarrolla actualmente un proyecto vinícola en Punta larga, (Nobsa) donde se producen vinos de muy alta calidad. Esta vinculado a distintas universidades dirigiendo proyectos de investigación.

- **Rincón Julián** (1962 -), Sugamuxista, estudio arquitectura en la Universidad de América, y realizó estudios en Francia donde se doctoró en Urbanismo; diseño y construyó las sede del City Bank, de Nueva York; en Europa de los hoteles Marriot, y la línea del metro del sur de Francia.
- **Rodríguez Díaz Héctor Alfonso.** Destacado investigador. Vinculado a la Escuela Colombiana de Ingeniería, donde ha publicado “*Estudios de Impacto ambiental. Guía metodológica.* 2da edición.
- **Torres Herrera Gustavo** (1961-), Abogado de la Universidad Libre, docente y escritor; destacado cultor de la estética: siendo la literatura, su principal bastión, aunque cultor también de la poesía, versos de los que un entendido de la “Casa de Poesía Silva” señala, lo de Don Gustavo Torres Herrera, son “un sentimiento hecho palabra”. Es columnista habitual de “Diario de Madrid, periódico digital de España”; ahora dirige la Academia Boyacense de la Lengua. Tiene una basta producción literaria, entre las que se pueden mencionar: “Patriarcas de la sabana”, colección de cuentos, en los cuales la vida de la “vaquería” llanera son el eje central y con los cuales rinde tributo a sus faenas y a la vida cotidiana de los llanos orientales; otro analista diría: “es un sogomoseño, formado con el pensamiento libre de los llaneros”. Incursiona en el género novelístico, con la novel “*Cantando verdades*”, el argumento central es la realidad de los municipios latinoameri-

canos; y la obra “*Mujer de los cerezos en flor*”, que si se quiere es una historia de sensualidad de una mujer moderna, que se plasma en tres aristas estéticas: la pintura, la poética y la literatura.

- **Vargas Izquierdo Jaime.** (1932 – 2023). Egresó del Colegio de Sugamuxi, en 1951, y luego emprendería estudios en Filología e idiomas en la UPTC, y comienza su carrera docente en el Meta y Boyacá; y tiempo después se vincula al Sugamuxi, para ser profesor, vicerrector y rector de este plantel educativo, donde se volvió una institución; se le consideró un “cacao”, como conocedor del ambiente político, económico y social de la “Ciudad del Sol”; a quienes consultaban propios y extraños. Se preocupó por dar a conocer los acontecimientos históricos de Sogamoso, que recogió en notas periodísticas y en textos, donde mostraba su grajejo sobre las gentes y los personajes de Sogamoso en el siglo XX. Así que publicó “*Rellatos y anécdotas de la tierra del Sol*”; “*Temas y personajes de la sogamoseñidad*”; “*Presencia de Sogamoso, ciudad del Sol, en el ámbito de la Nación colombiana*”; y de sus últimas publicaciones: “*Visión panorámica de mujeres ilustres de Sogamoso, la Ciudad del Sol*”; estuvo vinculado a la A B de H.

Otros autores sugamuxistas: sobre los cuales haremos un examen a su producción literaria:

- **Rafael Antonio Álvarez:** “*Saetas al espacio*”. 2da edición. Bogotá: Editorial Iqueima, 1959.
- **Luis Gamaiel Gutiérrez Serpa.** “*Noventa años de amor. Una ventana al corazón de la familia*; y “*Las carcajaas de don Gamita*”.
- **López Puerto Rafael Humberto.** “*Historia de Macanal. 200 años de vida municipal*. Consejo Editorial de Autores Boyacenses.
- **Alfonso Martínez Villamizar.** “*La evangelización de la política. Los laicos destinatarios y orotagonistas de la política*”.

Bibliografía

Biblioteca Colegio de Sugamuxi.

Pluma Joven. Vocero del estudiantado sugamuxista”, noviembre 26 de 1966.

Pluma Joven. Vocero del estudiantado sugamuxista”, noviembre 12 de 1974.

Barrera Martínez Carlos H. “*Sogamoso en el Siglo XX*. Inédita.

Parra Soto Alberto. Entrevista. 8 de julio de 2025.

Rincón Carlos. Entrevista. 21 de julio de 2025.

Torres Herrera Gustavo. Entrevista. 12 de julio de 2025.

2. CONMOVEDOR LIBRO SOBRE MAESTRAS Y MAESTROS AFECTADOS POR EL CONFLICTO EN LA FILBO BOGOTÁ 2025

Ana María Zambrano¹



El Doctor José Pascual Mora García, reconocido profesor de la Universidad de Los Andes -Táchira, presenta su más reciente obra, “Historias de vida de la práctica pedagógica de maestros afectados por el conflicto armado en la frontera del Departamento de Norte de Santander, Colombia”, en la Feria Internacional del Libro de Bogotá (FILBo) 2025. La Universidad de Cundinamarca, a través de su Sello Editorial, publica este importante testimonio que estará disponible para los asistentes a

la feria del 25 de abril al 11 de mayo en Corferias, Bogotá.

Este libro ofrece una ventana íntima a las experiencias de más de 30 educadores, principalmente mujeres, quienes han ejercido su vocación en las difíciles circunstancias de las zonas rurales fronterizas azotadas por el conflicto armado. Sus relatos de vida resaltan la admirable resiliencia, el firme compromiso y el rol fundamental de la educación como motor de transformación social en estos contextos desafiantes.

La presentación de esta obra en la FILBo 2025 subraya la relevancia de la investigación del doctor Mora García y el compromiso de la Universidad de Cundinamarca con la difusión de trabajos que arrojan luz sobre realidades sociales complejas y la invaluable labor de quienes trabajan por la educación en entornos vulnerables. Es de hacer referencia, que los asistentes a la FILBo 2025 pueden visitar el Pabellón 8, nivel 1, stand 1 para descubrir “Historias de vida de la práctica pedagógica” y apoyar la difusión de estas importantes narrativas. La Fiesta del Libro de Cúcuta también del libro con presentación, impulsada por la Academia de Historia del Norte Santander. El libro Historia de vida de las Maestras afectadas por el conflicto armado y en frontera, puede ser bajado en línea: <https://repositorioctei.ucundinamarca.edu.co/educacion/10/>

Agradecemos a Angie Stefania Díaz Infante, estudiante de la Maestría de DDHH UPTC, Tunja, quien nos cedió el siguiente concepto: “El texto en cuestión, constituye un testimonio colectivo de resistencia, dignidad y memoria en el contexto más doloroso del país, el conflicto armado colombiano. En sus más de quinientas pági-

1 Oficina de Prensa ULA Táchira

nas, los relatos de más de treinta docentes, en su mayoría mujeres rurales, revelan no solo los desafíos de enseñar en medio de la violencia, sino también la profunda vocación humana y pedagógica que los impulsa a permanecer en territorios olvidados, confrontando una verdad fundamental: la defensa del derecho a la educación en Colombia ha sido, muchas veces, una tarea de vida o muerte.

Más allá del dolor y las pérdidas narradas, el documento representa un ejercicio de decolonialidad en acción, aclarando desde su introducción la vocación por empoderar “subjetividades decoloniales”, entendidas como la capacidad de pensar, sentir y actuar desde los márgenes y/o desde las voces históricamente silenciadas. En ese sentido, se invita a repensar la educación como un campo de lucha simbólica donde se confrontan dos modelos, uno colonial, burocrático y vertical, y otro decolonial, comunitario y situado. En las narraciones de los maestros se percibe una tensión constante entre las estructuras de poder, representadas por alcaldes, jefes de núcleo o grupos armados, y la práctica pedagógica cotidiana, que se convierte en una forma de resistencia al cuidar la vida, reconstruir la esperanza y sembrar humanidad donde la violencia ha intentado erradicarlas. Uno de los aspectos más conmovedores de la obra es la manera en que la educación se presenta como un acto de memoria y de reparación simbólica que, desde una lectura de derechos humanos, evidencia la violación estructural del derecho, especialmente en contextos rurales y fronterizos, donde el Estado se ha mostrado ausente o ineficaz.

No obstante, lo que impresiona no es solo la denuncia, sino la capacidad de resignificar el dolor en clave pedagógica. Los docentes no se conciben como víctimas pasivas, sino como sujetos resilientes y agentes de paz, impulsando prácticas éticas que se construyen en el día a día al cami-

nar horas por trochas, dormir en escuelas destruidas, enseñar con cartillas recicladas y resistir a las amenazas de los grupos armados, frente a la lógica de la guerra que convierte la vida rural en un campo de despojo y silencio.

Los relatos son también, un testimonio feminista donde el cuerpo se convierte en territorio de lucha y dignificación. Enseñar, criar, sobrevivir y resistir se entrelazan en una pedagogía del cuidado que trasciende la escuela y se convierte en ética comunitaria, resaltando la necesidad de comprender a la educación no solo como un derecho individual, sino como un derecho colectivo vinculado a la memoria, la identidad cultural y la participación social considerando que, la escuela, en contextos de guerra, se transforma en un espacio de protección y reconstrucción del tejido social. La práctica pedagógica descrita está enraizada en el territorio, la oralidad, la memoria campesina y la interculturalidad, buscando “repedagogizar lo social” al plantear la pedagogía como una herramienta para decolonizar la mente y el corazón, desmontando la lógica del “amo y esclavo” que aún persiste en nuestras instituciones y relaciones sociales.

De igual forma, cuestiona el papel de la academia frente al sufrimiento social. La decolonialidad exige espacios de escucha, acompañamiento y aprendizaje de las comunidades, siendo este trabajo, un ejemplo de investigación comprometida, en el que la producción de conocimiento se vincula con la transformación social. El texto representa un llamado a repolitizar la educación en un país donde ser maestro ha sido históricamente un acto subversivo, reivindicando la pedagogía como práctica de libertad y forma de resistencia frente a las violencias estructurales, educando desde el amor, el diálogo y el compromiso con la vida digna. Finalmente, realiza un ejercicio de memoria ética por cuanto, desde la perspectiva decolonial, cada relato es una semilla de

verdad que se niega a ser olvidada como un acto de justicia epistémica que restituye la voz a quienes han sido históricamente marginados del discurso oficial.

En conclusión, esta obra nos enseña que la decolonialidad no se proclama desde los discursos académicos, sino que se vive en las prácticas cotidianas de quienes, desde los márgenes, reinventan la esperanza. Los maestros y maestras de Norte de Santander nos muestran que la educación es un acto profundamente político, un espacio donde se disputa el sentido de la humanidad misma. Su palabra, escrita con dolor, ternura

y dignidad, nos invita a repensar el compromiso ético de los derechos humanos, no como un marco jurídico abstracto, sino como una praxis viva, encarnada en quienes, aun en medio del conflicto, siguen enseñando que la paz se aprende, se construye y se sueña en el aula.”

Para más información, visite los siguientes links:

- <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:7321624856972730369>
- <https://www.instagram.com/p/DJHY0Scx7x6/?igsh=MW9hMXRvaXplaGZrcQ==>

3. REGULACIÓN E INNOVACIÓN: EL CASO DEL PROGRAMA BENEFICIOS ECONÓMICOS PERIÓDICOS (BEPS) EN COLPENSIONES, COLOMBIA

Dalma Consuelo Amezcuita Avila¹

Esta reseña se enmarca en los estudios realizados en la Maestría en Análisis Económico del Derecho y la Función Pública en España y en la aplicación de estos conceptos en mi rol como Gerente de Administración de Cuentas Individuales del programa de Beneficios Económicos Periódicos (BEPS) en Colpensiones, Colombia.

El objetivo es analizar cómo los procesos innovadores pueden transformar los marcos regulatorios, permitiendo la adaptación a nuevas realidades. Para ello, se estudia la implementación del programa BEPS como un servicio social complementario dentro del Sistema de Protección Social Integral para la Vejez, el cual tiene como premisa garantizar los derechos irrenunciables de las personas y mejorar su calidad de vida con dignidad.

Bajo los principios de universalidad, solidaridad y eficiencia, consagrados en la Constitución colombiana, la Ley 100 de 1993 y el Decreto 1833 de 2016, así como en la reciente Ley 2381 de 2024, el programa BEPS busca beneficiar a ciudadanos vulnerables con escasos recursos, ofreciéndoles un ingreso para su vejez.

Este documento toma como marco teórico el análisis macroeconómico de la innovación y la regulación en España. Según diversos economistas, la regulación no puede definirse como buena o mala en términos

1 dalmaconsueloamezcuitaavila@yahoo.es. Máster en Análisis Económico del Derecho - Universidad Rey Juan Carlos de España, Máster en Derechos Humanos - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Especialista en Gerencia Financiera - Universidad de Boyacá, Administradora de Empresas - Universidad de Boyacá, Auditora Líder de Calidad, Coaching y Entrenamiento en Inteligencia Emocional - Programación Neurolingüística, Especialista en Big Data & Analytics en las Organizaciones, Compliance Officer - EAE Business School, Gerente de Administración de Cuentas Individuales en Colpensiones, Exsecretaria de Cultura, Turismo y Patrimonio de Tunja, Jefe de Recursos Humanos, Coordinadora Líder de Calidad, Jefe de Planeación, Asesora de Control Interno de Gestión, Docente y Asesora de Empresas.

absolutos, ya que depende del contexto, los estándares productivos y los beneficios sociales que genera.

La regulación es un conjunto de políticas gubernamentales destinadas a supervisar la actividad económica y social, así como a garantizar los derechos establecidos en la Constitución. A su vez, la innovación, al introducir cambios y transformaciones, tiene un impacto directo en estos mismos aspectos. Ambas se influyen mutuamente: mientras la regulación incide en los procesos de producción y en la dinámica social, la innovación puede modificar los marcos regulatorios existentes.

En el caso del programa BEPS, estos dos elementos interactúan para explicar cómo la regulación ha permitido la creación de un mecanismo de ahorro voluntario destinado a personas que no alcanzan a cotizar una pensión, asegurándoles un ingreso vitalicio tras su retiro. Este programa es innovador, pues no existen estrategias similares en otros países de la región que ofrezcan estos beneficios sociales y amplíen la cobertura de la política pensional, especialmente para poblaciones vulnerables.

Por otro lado y teniendo en cuenta que la regulación es el conjunto de políticas aplicadas por el gobierno para supervisar las actividades de una sociedad, así como el comportamiento de los actores privados, también para garantizar los derechos de esos ciudadanos contemplados en su carta Magna, explicados en el marco normativo expuesto ampliamente en el presente documento, encontramos que la innovación y la regulación se incluyen mutuamente, como lo establece el marco teórico que motivo este artículo.

Para el caso del programa BEPS, la regulación debe velar por que los ahorros de la cuenta individual de los ciudadanos vinculados al programa, logren los beneficios del mercado financiero en el que se mueve el país, buscando estrategias innovadoras,

para lograr los mejores rendimientos de esos ahorros.

Se presentan las conclusiones en las que se resumen conceptos generales tomados del estudio y análisis del marco teórico realizado y tomados en Europa como reflexiones del ejercicio y experiencia obtenida en la Gerencia de Administración de Cuentas Individuales y se traen al caso particular de nuestro programa BEPS de Colpensiones.

Marco teórico y conceptos clave

Al analizar el marco teórico de los autores citados en la bibliografía, en concordancia con la visión de los economistas, se concluye que la regulación no puede calificarse de buena o mala en términos absolutos, ya que su efectividad depende del contexto en el que se aplique. Factores como los estándares y métodos de producción influyen en su adecuación. En muchos casos, la regulación de un país no solo responde a criterios de mercado o económicos, sino que también incorpora aspectos culturales y beneficios sociales, llegando a impactar incluso los procesos productivos, como sucede en la Unión Europea.

En primer lugar, expondré cuatro conceptos fundamentales de nuestro marco teórico. El primero es la “patente”, definida como la herramienta de regulación más poderosa, aunque también puede ser utilizada como un instrumento político. Sin embargo, en muchos casos, el costo de mantener una patente resulta poco rentable, ya que su cumplimiento en los mercados no siempre está garantizado. Por esta razón, muchas empresas optan por no patentar sus productos, lo que limita la difusión del conocimiento sobre fórmulas que podrían contribuir a la creación de nuevos productos. Como alternativa, recurren al secreto industrial, una estrategia que restringe el acceso a la información y la mantiene dentro de un mercado más exclusivo.

El segundo concepto es “innovación”.

La innovación es el motor de las economías capitalistas y abarca desde la introducción de un nuevo bien o producto hasta la creación de una organización que implemente una nueva técnica de producción. Esta, a su vez, puede abrir la puerta a nuevos mercados, impulsando así la expansión de la empresa.

El tercer concepto es “monopolios”, el cual hace referencia a la existencia de solo un oferente, así como la falta de bienes sustitutivos dentro de un mercado, incluyendo barreras de entrada como son las economías de escala, y la reducción de los mercados, las cuales son tipos de barreras naturales, mientras que las restricciones legales, y las patentes son barreras artificiales, teniendo como costes sociales de monopolio el sobreprecio y la escasez productiva. Por lo que la regulación de los monopolios se puede dar en la regulación de precios, producción pública, financiación o una legislación antimonopolio.

En España, la innovación se concibe como la suma de Investigación + Desarrollo + Innovación (I+D+i). Es decir, en este país, a la investigación y al desarrollo se les añade la innovación. Sin embargo, esta última no siempre se refleja en los resultados obtenidos. El hecho de incluir la innovación en la ecuación no garantiza que el resultado final sea realmente innovador. Por ello, uno de los principales desafíos de la economía española es lograr que la investigación y el desarrollo se traduzcan en innovaciones efectivas. Para ello, la fórmula debería reformularse como $I + D = i$.

Cabe aclarar que la innovación no proviene necesariamente de los estudios científicos. De hecho, la mayoría de los inventos no fueron creados a partir de investigaciones científicas, sino por personas ajenas a ese mercado o producto.

Por último, el concepto de “regulación” se refiere al conjunto de políticas aplicadas por el gobierno para supervisar la actividad

del mercado y el comportamiento de los actores privados en la economía. La regulación y la innovación se influyen mutuamente, ya que una afecta a la otra. Mientras que la regulación impacta directamente el proceso de producción y la innovación, los cambios tecnológicos derivados de la innovación también generan un impacto en la regulación.

Existen tres dimensiones que conducen el efecto de la regulación sobre la innovación: (i) la flexibilidad: Grado de adaptación de una empresa para cumplir con la regulación impuesta; (ii) la exigencia: grado de cambio que se impone a los productos o procesos para que cumplan con requisitos mínimos exigidos; y (iii) la información: Posible generación de asimetrías informativas.

Se observa, entonces, una tensión entre la regulación restrictiva y la incertidumbre. En muchos casos, la tendencia a legislar sobre tecnologías disruptivas desalienta la innovación y, por ende, el emprendimiento. Sin embargo, tampoco es recomendable permitir total libertad para emprender sin regulaciones iniciales, solo para que luego se implementen normativas proteccionistas.

Por ello, es fundamental establecer un **marco de certeza jurídica** que brinde reglas claras sobre la innovación y que no sean modificadas de manera constante.

Se puede concluir que las regulaciones:

- **Basadas en incentivos** favorecen tanto la innovación social como la del mercado, al ser más flexibles. La excepción a esta regla es la fijación de precios.
- **Contribuyen a mejorar** la información en el mercado sobre los productos, lo que tiene un efecto positivo no solo en la innovación comercial, sino también en la innovación social.
- **Si generan incertidumbre**, impactarán negativamente en la innovación.
- **Cuando son demasiado exigentes**, especialmente si establecen plazos cortos,

requerirán el desarrollo de innovaciones radicales. Para evitar escenarios de riesgo, se pueden establecer **plazos de cumplimiento por etapas**, promoviendo así una sucesión de innovaciones incrementales.

- **Si exigen una innovación radical**, deben estar respaldadas por un análisis de costo-riesgo, con el fin de determinar si los beneficios de la innovación son lo suficientemente altos y responden a una necesidad social o medioambiental.

La “Regla de razón” como referencia

A lo largo de la historia, la evolución de la sociedad y los mercados ha estado marcada por profundos cambios derivados de avances tecnológicos, la expansión comercial, la reabsorción del mercado laboral y la creación de nuevos empleos. En este contexto, la regulación estatal desempeña un papel fundamental en la economía, estableciendo medidas acorde con sus políticas y visión estratégica.

El mercado es dinámico y, en determinados momentos, atraviesa crisis que requieren respuestas efectivas por parte de los gobiernos. En estas circunstancias, es esencial fomentar una sinergia entre el Estado y el sector privado, promoviendo la inversión empresarial, asegurando la disponibilidad de recursos financieros y contando con una mano de obra calificada y dispuesta a trabajar. Para lograrlo, el sector público debe mantener una actitud proactiva y regular de manera eficiente, garantizando estabilidad y crecimiento económico.

El crecimiento económico y el bienestar dependen, principalmente, de la capacidad del capital humano para transformar el conocimiento en riqueza. Si el objetivo de los países es alcanzar mayores niveles de bienestar para todos los ciudadanos, esto requiere un esfuerzo tanto individual como colectivo. Asimismo, las empre-

sas y organizaciones deben ser cada vez más eficientes dentro de un marco regulatorio adecuado, promoviendo la transmisión de conocimiento y fomentando la competitividad a través del saber compartido (Rafael del Pino).

Para que el sistema económico funcione de manera óptima, es fundamental contar con un buen gobierno, asumir la responsabilidad de todos los actores involucrados, garantizar la libre competencia y establecer una regulación eficiente.

En el caso de España, la regulación parte del mandato constitucional establecido en el artículo 38:

“Se reconoce la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado. Los poderes públicos garantizan y protegen su ejercicio y la defensa de la productividad, de acuerdo con las exigencias de la economía general y, en su caso, de la planificación”.

En este sentido, el Estado interviene para regular y definir las condiciones bajo las cuales los inversores privados pueden participar en el mercado, con el propósito de evitar prácticas perjudiciales que puedan afectar a los ciudadanos, tales como precios excesivos, acaparamiento o especulación.

La Ley 15 del 3 de julio de 2007, sobre Defensa de la Competencia, recurre al análisis económico para justificar su aplicación y posicionarla dentro del conjunto de medidas de política económica de manera eficiente. La existencia de una competencia efectiva entre las empresas es un elemento fundamental en la economía de mercado, ya que disciplina su actuación y permite una reasignación eficiente de los recursos productivos, favoreciendo a los operadores y técnicas más eficientes.

La competencia se traduce en la reducción de precios y el aumento de la cantidad de bienes y servicios ofrecidos, lo que a su vez genera mejoras en el bienestar social.

Además, actúa como un mecanismo de control de la inflación, contribuyendo así al incremento del salario real.

El aumento en la producción impulsa el crecimiento económico, fomenta la creación de empleo y fortalece la cohesión social, evitando aumentos de precios injustificados. Asimismo, la competencia funciona como un mecanismo de solidaridad, pues permite la reducción de precios sin la necesidad de recurrir a subsidios, lo que alivia el gasto público. En este contexto, el propio mercado se ve obligado a ajustar sus precios en beneficio de la sociedad.

De acuerdo con la normativa española, el Derecho de la competencia contempla lo siguiente:

Prohibiciones:

- Conductas colusorias restrictivas o que falseen la competencia.
- Abuso de posición de dominio en el mercado.
- Falseamiento de la competencia mediante actos desleales.

Controles y funciones:

- Control de concentraciones empresariales.
- Control de ayudas públicas.
- Funciones consultivas.
- Supervisión de la regulación y fomento de la eliminación de normativas ineficientes.

En teoría, las normas de competencia están claramente definidas; sin embargo, su implementación y liberalización resultan complejas. Existen intereses de grupos de presión que buscan favorecer objetivos particulares. Asimismo, quienes se oponen a la competencia suelen argumentar que la liberalización es contraria al interés público. No obstante, lo fundamental es garantizar la existencia de competencia, independientemente de que la prestación de los servicios sea pública o privada.

En conclusión, la competencia genera beneficios sociales, por lo que la regulación en esta materia debe centrarse en promover e incentivar la competencia entre los agentes del mercado. Para ello, es esencial expedir normativas que reduzcan la burocracia, los costos y el tiempo necesario para iniciar o desarrollar cualquier actividad empresarial. Asimismo, se deben adoptar reformas fiscales racionales y fomentar nuevas estrategias empresariales, permitiendo que los empresarios afronten los retos de la competencia con su talento en un contexto globalizado. Además, las relaciones con los clientes deben convertirse en una fuente de competitividad mutua.

El derecho de la competencia, en su desarrollo, suele abordarse desde una perspectiva jurídica. Sin embargo, según las decisiones de la Comisión Nacional de la Competencia, en ocasiones este derecho integra tanto el análisis jurídico como el económico.

En este sentido, la relación entre la legislación sobre competencia y la teoría económica ha sido objeto de análisis por diversos estudiosos:

- **R. Whish (2001):** “Se refiere a la economía y al comportamiento económico; cualquier interviniente en ella debe tener algún conocimiento de los conceptos económicos más utilizados”.
- **Drexler, Idot, Monéger (2009):** “Ninguna norma de defensa de la competencia puede aplicarse sin que la autoridad o el juez tengan un conocimiento claro sobre la economía del mercado”.
- **R. A. Posner (2007):** “La economía es un poderoso instrumento para analizar multitud de asuntos de naturaleza jurídica y política; sin embargo, los juristas tienen dificultades para conjugar estas dos materias”.

Por lo tanto, el derecho de la competencia debe relacionarse tanto con aspectos jurídicos como económicos, con el fin de optimizar los recursos y garantizar la ade-

cuada intervención de todos los actores del entorno económico.

Monopolio y competencia

En términos generales, los monopolios, debido a su gran capacidad de control sobre el mercado, pueden incurrir en abusos contra los consumidores. Al no enfrentar competencia, carecen de incentivos para mejorar sus procesos productivos e incorporar innovaciones tecnológicas. En contraste, la competencia impulsa el desarrollo y la eficiencia, beneficiando tanto a las empresas como a los consumidores.

Con la expedición de normas antimonopolísticas, los gobiernos deben incentivar la competencia, permitiendo que los consumidores accedan a una mayor variedad de productos y servicios a precios más razonables, sin distorsionar las condiciones del mercado.

Sin embargo, desde el punto de vista del **Análisis Económico del Derecho**, existen casos que, aunque generan concentración de mercado, no son contrarios a la competencia ni constituyen monopolios en sentido estricto.

Una empresa o un sector económico pueden considerarse **eficientes** cuando cada unidad vendida de su bien o servicio se produce y distribuye al menor costo posible. Por el contrario, se califican como **ineficientes** cuando es factible producir y distribuir la misma cantidad de bienes o servicios a un menor costo.

Desde el análisis económico y la evidencia empírica, en los procesos de producción y distribución surgen **economías de escala** cuando el costo medio de producción de un bien o servicio disminuye a medida que aumenta el volumen de producción o ventas de una empresa.

Caso Beneficios Económicos Periódicos (BEPS), Colpensiones, Colombia

Una regulación bien diseñada puede fomentar la innovación y la competencia,

mientras que una normativa mal estructurada o demasiado restrictiva puede generar incertidumbre, frenar la inversión y limitar el desarrollo tecnológico.

Un ejemplo de regulación efectiva en el sector de la **seguridad social** es el mecanismo de protección para la vejez de los **Beneficios Económicos Periódicos (BEPS)**, administrado por **Colpensiones**. Este programa demuestra cómo una regulación adecuada puede incentivar el ahorro y la protección social sin distorsionar el mercado.

El sistema BEPS establece metodologías para el registro, contabilización y saldo de aportes en las cuentas de los ciudadanos vinculados al programa. Además, garantiza **tasas de rentabilidad competitivas**, fortaleciendo la estabilidad financiera de los ahorros y generando beneficios económicos tanto para los ciudadanos como para el desarrollo del país.

Regulado por el **Decreto 1833 de 2016**, BEPS es un mecanismo complementario de protección para la vejez, diseñado para fomentar el ahorro voluntario entre personas de **bajos ingresos**, permitiéndoles acceder a ingresos periódicos en la vejez a través de **Anualidades Vitalicias**.

Este enfoque regulatorio no solo promueve la estabilidad económica de los ahorradores, sino que también fortalece la inclusión financiera y el bienestar social.

Este mecanismo se fundamenta en principios clave como **solidaridad, eficiencia, integralidad y progresividad**. Su objetivo es ofrecer una alternativa viable para la población que, por no contar con ingresos suficientes, no logra acceder a una pensión dentro del sistema contributivo.

Desde la **Gerencia de Cuentas Individuales**, se definen y controlan los parámetros para garantizar que los ciudadanos con derecho puedan ingresar al programa **BEPS**. Este compromiso es asumido por un equipo de trabajo conformado por hombres y mujeres con un alto sentido social y pro-

fundo compromiso con la misión del programa. Muchos de ellos han estado vinculados desde su gestación, siendo reconocidos y agradecidos por los ciudadanos debido a su ardua labor.

Asimismo, se destaca el trabajo de la **Gerencia de Redes e Incentivos**, la **Vicepresidencia BEPS** y todo el equipo de **Colpensiones**, bajo el liderazgo de su presidente, **Jaime Dussán Calderón**.

Este programa es un claro ejemplo de **innovación regulatoria**, ya que introduce mecanismos flexibles dentro del **Sistema Integral de Protección para la Vejez**. Permite la vinculación de **trabajadores informales** y personas con **ingresos inferiores a un salario mínimo**, incluyendo aquellos afiliados al régimen subsidiado en salud o beneficiarios del régimen contributivo.

Además, la regulación busca garantizar que los ahorros depositados en las cuentas individuales de los ciudadanos vinculados al programa BEPS obtengan los mejores beneficios dentro del **mercado financiero**. Para ello, se implementan **estrategias innovadoras** que optimizan los rendimientos de estos ahorros.

Desde la **Gerencia de Administración de Cuentas Individuales**, se propone, parametriza y controla los **topes máximos y mínimos** de ahorro establecidos en el programa BEPS. Para la vigencia **2025**, estos valores han sido aprobados por la **Comisión Intersectorial** y la **Junta Directiva de Colpensiones**, estableciendo lo siguiente:

- **Tope mínimo de ahorro mensual:** \$20.000
- **Tope máximo de ahorro anual:** \$2'200.000 (equivalente al 80% del valor de cotización anual a pensión).

Estos aportes pueden realizarse en una **red de más de 39.000 puntos de recaudo** distribuidos en todo el país, facilitando el acceso al programa y promoviendo la inclusión financiera de la población.

La gerencia de cuentas individuales del programa **BEPS** tiene la función de

establecer, dirigir y liderar la aplicación de prácticas y normas que garantizan una operación confiable y segura. Para ello, la gerencia cuenta con más de **117 controles operacionales**, además de la identificación, análisis y control de riesgos. Se busca constantemente el uso de **plataformas digitales seguras e innovadoras** para mejorar la gestión, agilizar los procesos y reducir la carga sobre los ciudadanos, lo que ha permitido disminuir las **peticiones, quejas y reclamos** relacionadas con la vinculación al programa.

El **marco normativo de BEPS** ha evolucionado para adaptarse a las necesidades de la población y garantizar la sostenibilidad del programa, lo que se refleja en los **indicadores de resultados**. Esta evolución genera estabilidad y confianza en los beneficiarios.

En este análisis, se expondrá la relación entre **regulación e innovación**, destacando cómo un **marco regulatorio bien diseñado** puede incentivar o restringir el desarrollo tecnológico y la competencia en los mercados. Mientras que la regulación busca garantizar estabilidad y equidad, **un exceso de restricciones puede frenar la innovación**. Posteriormente, se abordará la importancia de este análisis en un sector específico como **BEPS**, resaltando cómo la regulación puede fomentar mecanismos innovadores de ahorro y protección para la vejez sin generar distorsiones en el mercado.

Como se mencionó anteriormente, el **sector público** debe estar **positivamente activo y regularse de manera eficiente**. Aunque la reciente **reforma al Sistema de Protección Social Integral para la Vejez, Invalidez y Muerte de Origen Común** no afectó directamente el programa BEPS, de acuerdo con el **artículo 3 de la Ley 2381 de 2024**, este programa hace parte del **pilar semicontributivo** y se encuentra en un proceso continuo de adaptación y mejora. Su objetivo es **flexibilizar los procesos**,

optimizando el uso de **bases de datos más eficientes, seguras y oportunas**, garantizando así información estadística confiable sobre los procesos operativos del **Servicio Social Complementario de Beneficios Económicos Periódicos (BEPS)**.

Desde una perspectiva teórica, al analizar los conceptos de **monopolio y competencia**, en principio podría parecer que no guardan una relación directa con los programas sociales del Estado. Sin embargo, si consideramos que en los procesos de producción y distribución **aparecen economías de escala**, donde el costo medio de producción de un bien o servicio disminuye a medida que aumenta su volumen de producción, podemos encontrar una relación con la función de **proponer políticas, estrategias y reglamentaciones** dentro del programa BEPS.

Es fundamental establecer **directrices e instrucciones operativas** que faciliten la **vinculación de los ciudadanos y el ahorro de los afiliados**, además de analizar los **costos de producción de estos servicios** para mejorar la eficiencia del programa. En efecto, esto ya se está implementando con el objetivo de garantizar la **correcta administración y gestión de las cuentas individuales** de los ciudadanos vinculados al programa BEPS.

- El estudio realizado, basado en evidencia científica, permite establecer que existe una estrecha relación entre la regulación, la innovación y los **Beneficios Económicos Periódicos (BEPS)** de Colpensiones.
- El programa **BEPS** es un ejemplo de cómo la innovación puede impulsar la regulación mediante mecanismos eficientes de ahorro y protección para la vejez, sin generar distorsiones en el mercado. La implementación de metodologías para el registro, contabilización y gestión de saldos en las cuentas de los ciudadanos vinculados ha permi-

tido generar rendimientos económicos competitivos en el mercado financiero. Esto se refleja en las **tasas de rentabilidad** del portafolio del **Fondo BEPS**, lo que contribuye al bienestar de la ciudadanía y al fortalecimiento de la economía del país.

- Dado que el objetivo de los países es mejorar el bienestar de sus ciudadanos, este esfuerzo requiere tanto un compromiso individual como colectivo. En este sentido, la implementación de **BEPS como un servicio social complementario**, dentro del **Sistema de Protección Social Integral para la Vejez**, representa una solución tanto social como económica para los colombianos. Su estrategia innovadora, respaldada por un marco regulatorio sólido, garantiza su sostenibilidad y efectividad.
- El estudio también evidenció que la innovación no siempre surge exclusivamente de estudios científicos. La mayoría de los inventos a lo largo de la historia no fueron creados dentro de laboratorios o en el marco de investigaciones formales, sino por personas ajenas al sector o al producto en cuestión. En este sentido, la implementación del programa **BEPS** se constituye como una **innovación trascendental para Colombia**, que ha servido de referencia para otros países de la región y del mundo.

Bibliografía

- Buesa, M., Heijs, J., Baumert, T., & Gutiérrez Rojas, C. (2016). Eficiencia de los sistemas regionales de innovación en España. Cuadernos de Información Económica, (254), 5-27. Funcas.
- Petitbò, A. (1997). Competencia, reforma de la regulación, privatización y competitividad. EKONOMIAZ. Revista vasca de Economía, 37(01), 16-33. Gobierno Vasco / Eusko Jaurlaritz / Basque Go-

vernment. Recuperado de https://www.ogasun.ejgv.euskadi.eus/r51-k86aekon/es/k86aEkonomiazWar/ekonomiaz/downloadPDF?R01HNoPortal=true&idpubl=32&istro=443.

Whish, R. (2001). *Competition law* (4th ed.). Butterworths.

Drexel, J., Idot, L., & Monéger, J. (Eds.). (2009). **Economic theory and competition law*. Edward Elgar Publishing.

Posner, R. A. (2007). *Economic analysis of law* (7th ed.). Aspen Publishers.

Presidencia de la República de Colombia. (2016). Decreto 1833 de 2016. Por el cual se compilan las normas del Sistema General de Pensiones. Diario Ofi-

cial 49.980. Obtenido de: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=85319

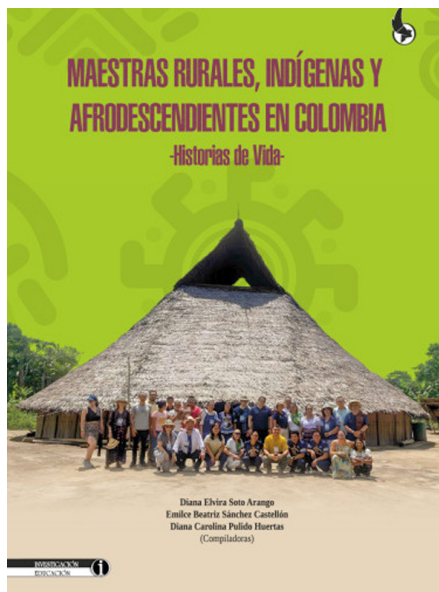
Presidencia de la República de Colombia. (2013). Decreto 604 de 2013. Por el cual se reglamenta el acceso y operación del Servicio Social Complementario de Beneficios Económicos Periódicos (BEPS). Diario Oficial 48.748. Obtenido de, https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52482

Congreso de Colombia. (2024). Ley 2381 de 2024 . Por Medio De La Cual Se Establece El Sistema de Protección Social Integral Para La Vejez, Invalidez Y Muerte De Origen Común, Y Se Dictan Otras Disposiciones. Diario Oficial 52.819. Obtenido de: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=246356

4. RESEÑA DE CAPÍTULO DE LIBRO: “Las dos bestias ensilladas”: en el camino de las prácticas pedagógicas de maestras rurales en Norte de Santander”

José Pascual Mora García¹ et Al. En, Soto, Diana Elvira., Sánchez, Emilce Beatriz., Pulido, Diana Carolina., Iguarán, Gabriel Segundo., López, Óscar Hugo., Cor-

1 Posdoctorado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Doctor en Historia de la Universidad Santa María, Caracas, Venezuela. Doctor en Innovación y Sistema Educativo en la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España. Filósofo de la Universidad Central de Venezuela. Investigador del Doctorado de la Universidad de Cundinamarca. Investigador Senior del Minciencias. Par evaluador reconocido por Colciencias. Investigador con un índice h = 16 del Google Académico. Grupo de Investigación Hisula-UPTC/Univ. de Cundinamarca, acreditado entre los pioneros del Doctorado de Rudecolombia desde 1998. Profesor titular emérito de la Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela. pascualmoraster@gmail.com



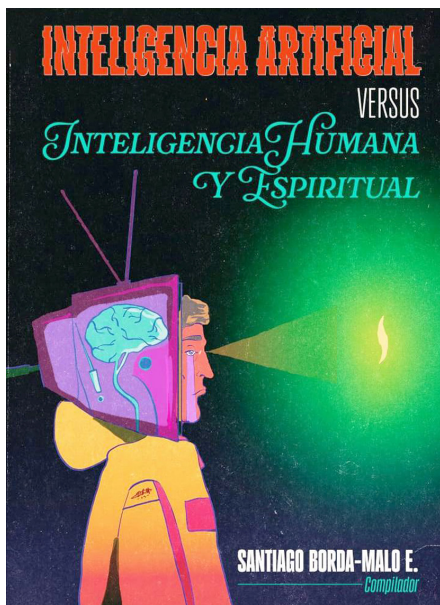
tez, José Enrique., Allen, Gerard Antony., Lago de Fernández, Carmen Cecilia., Lago de Zota, Alejandrina., et al. **Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia**. 1.^a ed. Tunja: Editorial UPTC, 2025.

El capítulo es un estudio que muestra la lógica colonialista, que se ejerce en las prácticas pedagógicas de las maestra/os rurales afectadas por el conflicto armado y de frontera en la región de Norte de Santander, Colombia. Epistemológicamente retoma la analítica del poder foucaultiana para explicar los sistemas de dominación que impactan a través de una biopolítica del Apartheid Educativo, que se traduce en diversas maneras de racialización por otros medios. Esas tecnologías del biopoder son ejercidas a través de formas indirectas de asesinato, entre las que se encuentran la aniquilación velada del opositor político, la exclusión, mediante la violencia estructural, las diversas maneras de discriminación de las poblaciones afrodescendientes y ancestrales, además de la anulación de la mujer, entre otras. Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación “Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia”, código SGI 3140 y convenio 00023 de 2022 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Rudecolombia. Así mismo, se destaca que, en la Universidad de La Guajira, Colombia se desarrolla el Proyec-

to de Investigación “Maestras, identidad, resiliencia e invisibilidad”. -Historias de vida- en La Guajira y el Caribe colombiano 2022-2023”, el cual por su pertinencia con esta investigación entra a cohesionar los tres grupos a los cuales pertenecen los autores de este capítulo. El Comité de Publicaciones del Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC - RUDECOLOMBIA y la Editorial UPTC se complacen en presentarle entre las novedades editoriales en la FERIA DEL LIBRO DE CÚCUTA de 2025. Colección. “Resistencias y voces de las mujeres: aportes a la memoria del conflicto colombiano y a la paz” El Libro: “Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia: Historias de vida”. Esta publicación profundiza esencialmente en las historias de vida de maestras rurales, indígenas y afrodescendientes, conectando lo micro con lo macro en el contexto de redes internacionales y las investigaciones de nuestro Doctorado. Permite analizar la relación de estas experiencias con la vida cotidiana, la política, la espiritualidad, la economía, el conflicto armado, la exclusión y la discriminación, visibilizando su praxis pedagógica y los desafíos superados.

- Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia, enlace para la descarga: <https://editorial.uptc.edu.co/gpd-maestras-rurales-indigenas-y-afrodescendientes-en-colombia-9789586609432-680fbd76e6b2d.html>

5. RESEÑA DE CAPÍTULO DE LIBRO: “LA MIRADA PARRESIÁSTICA SOBRE LAS IA’S Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS”



Por José Pascual Mora García, en *INTELIGENCIA ARTIFICIAL VERSUS INTELIGENCIA HUMANA Y ESPIRITUAL: ATREVERSE A DESMITIFICAR EL NUEVO ÍDOLO*. Santiago María Borda-Malo Echeverri, (Compilador) Coautores: Mauricio Beuchot Puente, O. P., Iván Fernando Mejía Correa, O. P., Rodolfo Toro Gamba, O. P., José Pascual Mora García, Andrés Fabián Díaz Sanabria. Tunja: USTA, 2025

Un texto con resonancia casi escatológica de la persona humana, para decirlo con Jacques Maritain, quien en su libro *LA EDUCACIÓN EN ESTE MOMENTO CRUCIAL*, nos recordaba que la esencia del ser humano debía construirse desde la Antropología Filosófica y no como hoy se pretenden desde la IA: tenía razón Chomsky cuando dijo: “La mente humana no

es, como ChatGPT y sus semejantes, una máquina estadística y glotona de cientos de terabytes de datos en pos de obtener la respuesta más plausible a una conversación o la más probable a una pregunta científica. La mente humana es un sistema sorprendentemente eficiente y elegante que opera con una cantidad limitada de información. No trata de lesionar correlaciones a partir de datos, sino que intenta crear explicaciones. [...] Dejemos de llamarla entonces <Inteligencia Artificial> y llamémosla por lo que es y hace: Un software de plagio, que no crea nada, sino que copia obras existentes, de artistas existentes, alterándolas lo suficiente como para escapar de las leyes de derechos de autor. Se trata del mayor robo de propiedad intelectual que se registre desde que los colonos europeos llegaron a tierras nativas americanas.” Noam Chomsky. NY Times (<https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>).

La IA ha generado la generación Zombie. La generación Zombie (Romero), a la que solo importa la última moda (Ohmae Kenichi) que la conectividad es la sabia que nutre su cerebro, Pero no el pensamiento, esa que busca reemplazar a la persona humana para tener superhumanos transgénicos, transhumanos generados por la tecnología, híbridos que deambulan sin saber de sus deseos, pues son insuflados por el algoritmo, ni importarles tan siquiera ni su nación ni sus padres. Lo importante son las marcas del calzado y ropa, una estética del performance de la posmodernidad Liquida (Zygmunt Bauman), que ya alertara Jean Baudrillard, en el *CRIMEN PERFECTO*, y que traduce como la moda de la transexualidad simbólica; la transexualidad de símbo-

los a lo Michael Jackson, andróginos, que son diseñados por la industria comercial y de Consumo, la novela negra, el breakdance, el último giro de la frivolidad del reggaeton. Es el remedo de la sociedad que fue diseñada para eliminar la diferencia, para eliminar necrológicamente al Otro. José Pascual Mora García.

El Dr. Santiago Borda-Malo, apunta que este Capítulo aborda la vertiginosa irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) en plural por sus innumerables modalidades, desde el ámbito de la Parresía o veridicción, en función de la productividad incontenible de Conocimiento. Asimismo,

se aborda una Transmodernidad avasallada por la Información no asimilable con suficientemente actitud crítica. De hecho, la Educación es quizás el entorno más amenazado por una IA aún no regulada que, en impactantes medios como el ChatGPT ha causado no pocos estragos en el plagio de ideas y la suplantación de la Inteligencia humana. El autor, al respecto, ha realizado significativas investigaciones en el medio educativo en Venezuela y en Colombia, muy reveladoras sobre esta tecnología para la cual -es preciso reconocerlo- no estábamos preparados sobre todo en el delicado aspecto ético.

6. RESEÑA CAPÍTULO DE LIBRO: “HISTORIAS DE VIDA DE MAESTROS Y MAESTRAS U’WA. TRAYECTORIAS DEL PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO KAJKRASA RUTINA”

Naranjo, Diego; Soto Arango, Diana et Mora García, José Pascual. (2024) en Soto, Diana Elvira., Bernal, Sandra Lilianna., Gómez, Nubia Yaneth., Rodríguez, Leidy Rosario., López, Óscar Hugo., Cortez, José Enrique., Hernández Ayala, Ana María., Pulido, Diana Carolina., Valencia, Ana Cecilia., Mora García, José Pascual., et al. La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano 1.^a ed. Tunja: Editorial UPTC, 2024. 10.19053/uptc.9789586608794 (<https://editorial.uptc.edu.co/gpd-la-escuela-rural-e-imaginarios-de-maestras-en-el-territorio-latinoamericano-9789586608794-6812ab7f9937d.html>)

Desde un enfoque cualitativo-interpretativo, las transformaciones y la redefinición del sentido y propósito de la “escuela” se presentan como prácticas decoloniales del saber y el ser maestro; por lo tanto, son procesos inacabados de resignificación y apropiación de la escuela en cuanto escenario de construcción y revitalización del plan de vida, como proyecto comunita-

rio de salvaguarda y pervivencia cultural. Las reflexiones expuestas son el resultado del examen y el ejercicio colectivo de reconstrucción

de narrativas autobiográficas y la revisión documental sobre el fenómeno de introducción e instalación de la “escuela-monocultural” en el contexto del Resguardo Indígena Unido U’wa. Los resultados pueden contribuir al interés por estudiar las pedagogías ancestrales como referentes necesarios para lograr proyectos educativos interculturales.



7. PREMIO: OGDEN CITY MAYOR'S AWARDS IN THE ARTS, EN LA CATEGORÍA DE ARTE POPULAR (FOLK ART) AL DR RENE VENEGAS

René Venegas, un maestro orfebre de 16^a generación, fue galardonado con el Premio del Alcalde de Ogden para las Artes 2025 (Ogden City Mayor's Awards in the Arts) en la categoría de Arte Popular (Folk Art). Detalles del Reconocimiento Otorgado por: El alcalde de Ogden, Ben Nadolski, en una ceremonia privada realizada en Union Station en noviembre de 2025. Motivo: Se le reconoció por su destacada trayectoria y su contribución a la comunidad artística de Ogden a través de su maestría en la orfebrería y la enseñanza de esta tradición familiar que data del siglo XV. Venegas es propietario de Galleon's Gold Jewelry y miembro activo del Local Artisan Collective en Ogden, donde imparte clases de joyería y metalistería. Además de su labor comercial, ha enseñado orfebrería en la Weber State University por más de 17 años y ha donado piezas a instituciones de renombre como el Smithsonian Museum en Washington D.C. La Corona de los Héroes de Ayacucho es una pieza de un valor simbólico inmenso, ya que rinde tributo directo a los estrategas clave de esa gesta libertadora de 1824: Antonio José de Sucre: El Gran Mariscal de Ayacucho y principal artífice de la victoria que puso fin al dominio colonial español en América del Sur. José

María Córdova: El general colombiano conocido por su valentía y su famosa orden de “¡Paso de vencedores!” durante la batalla. Se destaca la obra donada al Smithsonian. La Corona de los Héroes de Ayacucho es una pieza de un valor simbólico inmenso, ya que rinde tributo directo a los estrategas clave de esa gesta libertadora de 1824: Antonio José de Sucre: El Gran Mariscal de Ayacucho y principal artífice de la victoria que puso fin al dominio colonial español en América del Sur. José María Córdova: El general colombiano conocido por su valentía y su famosa orden de “¡Paso de vencedores!” durante la batalla. Al donar esta obra al Smithsonian, René Venegas no solo entregó una muestra de orfebrería de altísimo nivel, sino que también puso en el mapa global la historia de la independencia sudamericana y el legado de estos próceres. Es una forma de mantener viva la conexión entre sus raíces hispanas y su actual residencia en Utah. René Venegas no solo entregó una muestra de orfebrería de altísimo nivel, sino que también puso en el mapa global la historia de la independencia sudamericana y el legado de estos próceres. Es una forma de mantener viva la conexión entre sus raíces hispanas y su actual residencia en Utah.



8. LAS ESTÉTICAS NAVAJO EN WEBER STATE UNIVERSITY, UTAH

Por Rene Venegas¹

En el estado de Utah se asentaron parte de la Nación Navajo siendo ellos excelentes joyeros quienes aprendieron de las Misiones Españolas, Los Navajos fueron grandes observadores del Universo y los fenómenos naturales, por este motivo plasmaron en el arte de la joyería figuras cósmicas, animales, insectos y figurines. Los solsticios de invierno y verano fueron la fuente de inspiración en muchos de sus símbolos y aun de su propia mitología. El conocimiento navajo de las estrellas se basa en una cosmovisión y cosmología notablemente distintas de la astronomía académica occidental. La astronomía navaja se puede entender mejor dentro de un contexto mucho más amplio de la filosofía navajo. La cosmovisión navaja incluye un universo holístico y ordenado donde toda esta interrelacionado y en que todos los componentes del universo existen dentro de un todo. Al mismo tiempo, cada componente contiene el universo entero, creando una red de relaciones y procesos en constante flujo. A diferencia de la astronomía occidental, la astronomía navajo tradicional es muy espiritual de acuerdo con una cosmovisión donde todo se considera vivo y sagrado.

La escuela de arte y taller

A mi llegada al estado de Utah como inmigrante, tuve la oportunidad de conocer la historia del estado mormón de Utah, y me impacto mucho la historia de la nación Navajo, sus tradiciones, sus costumbres y su arte de joyería famosa en los Estados Unidos de América, por esta razón quise abrir una clase de joyería en el departamento de

arte de Weber State University en la ciudad de Ogden, Utah. Por tal motivo realice un viaje a cuatro esquinas donde está la reserva Navajo que corresponde a cuatro estados, Utah, Colorado, Arizona y Nuevo México.

Ya enviada mi propuesta al decano de la facultad de artes, se presentó una polémica ya que los demás profesores anglos consideraban la clase no apropiada al pensum académico y que sería rechazada por la mayoría de estudiantes anglosajones, por tal motivo me comuniqué con el departamento de diversidad étnica de la Universidad y ellos enviaron un comunicado al presidente de la Universidad quien en respuesta al comunicado ordenó que se aprobara la clase.

Al comenzar la clase de Joyería estilo navajo por primera vez de 14 estudiantes solo 8 aceptaron hacer sus proyectos con ese estilo de joyería, al ver que los demás querían hacer otro estilo, decidí invitar a un indígena navajo estudiante de la Universidad para que hablara sobre su vida como indígena, su testimonio de vida fue muy impactante y todos mis estudiantes aceptaron este estilo ya que es parte de la historia del oeste americano y la participación de la Nación Navajo en la segunda guerra mundial en la guerra del pacífico contra el bien organizado ejército Japonés.

La idea del proyecto de la clase prehispánica implica varias culturas indígenas los aztecas, los mayas, los Incas y los Navajos ya que estas culturas tenían en común el trabajo de los metales.

Las técnicas que utilicé de fabricación de joyas de plata con piedras turquesas o coral rojo, son muy antiguas, a la usanza

1 Profesor WSU- venegasrene35@gmail.com

de la época como la fundición de plata, el laminado, el trefilado, segueteado, martillado, cincelado y soldaduras. Para fortuna mis estudiantes anglos gustan de estas viejas técnicas y para motivarlos les digo “que, si las culturas indígenas pudieron hacer es-

tas bellas obras sin muchos recursos tecnológicos, ustedes también pueden hacerlo”

Al final del semestre organizo una exhibición final donde el estudiante debe presentar sus obras y justificarlas con un escrito y discurso.



9. PS. IN MEMORIAM A BRENDA

Nuestra amiga, confidente, compañera, querida madre y Oma, Brenda Sue Turner Rawson, falleció inesperadamente el 7 de mayo 2025, en Ogden, UT debido a causas naturales. Nació el 24 de mayo de 1947 en Lansing, Michigan, hija de Kirk B y Dorothy Fern Turner. Un año después, sus padres se mudaron a una finca en las afueras de Lubbock, Texas, donde vivió hasta que se graduó de la preparatoria en mayo de 1965. Estudió en la Universidad Brigham Young (BYU) y cursó un par de semestres en el Church College of Hawaii (actualmente BYU-Hawái) y en Texas Tech. Se graduó con una licenciatura-



ra en Historia con especialización en Inglés en la Universidad Brigham Young (BYU) en mayo de 1970. Posteriormente, obtuvo su maestría en Inglés en la Universidad de los Estados Unidos (USU) en mayo de 2002. Al principio de su último semestre en BYU, conoció al amor de su vida, compañero de baile y mejor amigo, Sam Rawson, en un baile. Se casaron en junio de 1970. El mes siguiente habrían celebrado su 55.º aniversario del baile.

A mamá le encantaban sus jardines, viajar, leer y las manualidades. Era una experta costurera. También le encantaba cocinar y leer libros de cocina como si fueran novelas. Pero, sobre todo, estaba locamente enamorada de su esposo, adoraba a sus hijos y a sus nietos. Fue miembro de la Iglesia SUD durante toda su vida. Era una mujer de fe y una firme creyente en el poder de la Oración de la Madre.

Le sobreviven su esposo, Sam; sus hijos Jenny (René) Venegas, de Ogden, Utah; Jeff Rawson, de Ogden, Utah; Troy (Karen) Rawson, de Lebanon, Oregon; y Shelly Rawson, de Lebanon, Oregon; así como sus nietos, Emi, Henry y Ella. Además, le sobreviven su hermana Judy Turner, de Lehi, Utah; y sus numerosos sobrinos y sobrinas. Le precedieron en la muerte sus queridos padres, las tías Gladys Ingram y Grace (Mark) Bethal.

Fue miembro honorario de la Academia Bolivariana de América del Norte. El velatorio se realizó en la funeraria Myer's de Ogden el viernes 16 de mayo, de 17:00 a 19:00 h. El funeral se realizará el sábado 17 de mayo a las 11:00 h, también en la funeraria Myer's. El entierro será en el cementerio West Jordan. Ella es amada y será extrañada por todos los que la conocieron.



Rossy Gabriela Carvajal Vivas



Life Foundation
by Rossy Carvajal

Shining Hearts with Our Hands

Organización sin fines de lucro dedicados
a ayudar en Venezuela y Colombia

Considerando su trayectoria nuevamente como LATINA PROMINENTE EN SOUTH WEST FLORIDA 2025, ya el año pasado fue galardonada entre las Mujeres Prominentes en Los Ángeles EEUU, y cuenta con varios reconocimientos por su labor en la Life Foundation al servicio humanitario en Venezuela y Colombia. Entre ellos destacamos: Top Latino, South West Florida, Año 2025; Real Estate Agent, #1 En ventas para la Constructora Dr Horton (Constructora #1 En los Estados Unidos); Real Estate Agente Año 2024, #3 en Ventas para EXP REALTY LLC (Broker a nivel Mundial); Real estate Agent #2 En ventas en el mes de Enero 2025 En el estado de la florida para el broker EXP Realty. Entre sus logros Humanitarios se destacan desde casas de alimentación a los refugiados hasta dotación de museos, entre los que destacamos: -Museo de Chejende en el Estado Trujillo. -Comedores Humanitarios en varias ciudades de Venezuela, Colombia y Estados Unidos. -

Donación en la operación de enfermos en necesidad, en especial con la contribución al general Humberto Camejo Arias. -Apoyo de programas de difusión académica como la Revista Heurística, revista digital de historia de la educación y Representaciones. www.saber.ula.ve/heuristica.

Por el IEH NODO SAN CRISTÓBAL de la Universidad de Los Andes.

Dr. José Pascual Mora García

Presidente del IEH NODO SAN CRISTÓBAL
de la Universidad de Los Andes Táchira

Dr. Omar Pérez Díaz
Decano Vicerrector

Líder de IEH NODO San Cristóbal

San Cristóbal, a los 5 días del mes de diciembre de 2025

