



Red Iberoamericana de Pedagogía

EN ALIANZA CON:



UNIVERSIDAD DEL  
ESTADO DE RÍO DE JANEIRO



REDSURDOS



UNIVERSIDAD FEDERAL  
FLUMINENSE

Colección Internacional de Investigación

# EDUCACIÓN, SABERES E INCLUSIÓN



editorial  
**redipe**

Libro Colección Internacional de Investigación II: EDUCACIÓN, SABERES  
E INCLUSIÓN

ISBN: 978-1-957395-60-9. Noviembre de 2025

### **SELLO Editorial**

Editorial REDIPE (95857440), New York – Cali.

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2 Editor: Julio César Arboleda  
Aparicio

### **INSTITUCIONES ALIADAS**

Universidad del Estado de Río de Janeiro – RedSurdos- Universidad Federal  
Fluminense

### **Editores:**

Maria Izabel Garcia, INES-DESU, Brazil; Julio César Arboleda, presidente de  
Redipe

### **Miembros de Comité científico**

Maria Izabel Garcia, INES-DESU, Brazil; Coordinadora general simposio

Maria Inés García, Coordinadora Simposio Redipe, Brasil;

Oscar Valverde Riascos, Universidad Mariana, Pasto, Colombia

Rosa Martha Gutiérrez, (UNAM)

Mario Germán Gil Claros (Investigaciones Redipe)

Andrés Felipe Pérez Velasco (Tecnologías Redipe).

Link Simposio: <https://redipe.org/eventos/simposio-internacional-educacion-saberes-e-inclusion/>

Cali, New York – Río De Janeiro, Diciembre 30 de 2025



# CONTENIDO

<b>PRÓLOGO</b>	... 9
<b>PARTE I: RESÚMENES DE PONENCIA</b>	
1.A INCLUSÃO NA PERSPECTIVA ITALIANA Anna Maria Nicolosi, Diretora, Orientadora e Coordenadora de Estágio SFP, Universidade de Bérgamo, Itália	...12
2. A COMPREENSÃO DO ETHOS PEDAGÓGICO E POLÍTICO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM RELAÇÃO ÀS PEDAGOGIAS CRÍTICAS Leandro Arbey Giraldo, Universidade Tecnológica de Pereira, Colômbia	
3.EDUCAÇÃO RESILIENTE NO ENSINO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA. ...15 Astrid Ramírez Valencia, Universidade Distrital Francisco José de Caldas, Colômbia	... 17
4.LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE LA TRANSCULTURALIDAD EN LOS MESTIZOS LATINOAMERICANOS DEL SIGLO 21 Andrés Felipe Pérez, Universidad Autónoma de Occidente, Investig. Redipe ...19	
5.SEGUIMIENTO OCULAR Y REGISTRO BIO-ELÉCTRICO, GSR PARA CONTRASTAR LA POSIBLE EMOCIONALIDAD COMO PRINCIPIO DE APRENDIZAJE EN ENCUENTROS VIRTUALES SINCRÓNICOS Juan Carlos Castañeda, Universidad del Quindío	....23
6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CAMINHO DE RE-EXISTÊNCIA DO SER Dra.Stella Pino Salamanca- Robert Alfredo Euscatogui Pachon, Grupo de Educação Popular, Universidade de Cauca, Colômbia	...26
7. EDUCAÇÃO SOCIOAFETIVA: INCLUSÃO E RESILIÊNCIA. ESTRATÉGIAS E DIRETRIZES PEDAGÓGICAS Dra. Luz Marilyn Ortiz, UDFJC (Universidade Distrital Francisco José de Caldas), Colômbia	... 28
8. LAS COMPRENSIONES SOBRE EL CUERPO COMO POSIBILITADORAS DEL SER Diego Fernando Villamizar Gómez, Universidad Nacional Pedagógica de Colombia	... 31
9. DIRETRIZES PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL Dra. Cecilia Garzón Daza, Fundação Universitária São Mateus, Universidade Católica da Colombia, Colômbia.	... 33
10. SABERES E PRÁTICAS ACÊRCA DA INCLUSÃO E PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL NEGRA, RAIZAL E PALANQUERA NAS MODALIDADES DE SERVIÇO DO ICBF: CASO HUILA E TOLIMA Dra. Leidy Carolina Cuervo, USCO (Universidade Surcolombiana)	...38

11. A FERIDA QUE SABE INCLUIR: QUIRON NO RANCHO E A EDUCAÇÃO PARA SER  
Sandra Lorena Arango Cardona, Psicóloga Clínica. Docente Universidade del Valle, Universidade de San Buenaventura, Colômbia ...41
12. RECONFIGURAÇÃO DOS ECOSISTEMAS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: ARTICULAÇÕES BLOOM-TAC-PARA APRENDIZAGENS PROFUNDAS  
Manuel Alejandro Salazar Chica, UCEVA, Colombia- Julián David Salcedo Mosquera, Universidad de Cartagena - UCEVA (Unidade Central do Vale do Cauca), Universidad del Valle, Colômbia ...43
13. PRÁTICAS DOCENTES NAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS EM APOIO À ELABORAÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES  
Lilia Cañon Flórez, Universidade Pedagógica Nacional, Colômbia ...45
14. INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS SOCIAIS E DA PROVA SOCIAL NAS DECISÕES DE COMPRA:  
UMA ABORDAGEM DE ECONOMIA COMPORTAMENTAL  
Jefferson Manuel Garzón, Fundação Universitaria São Mateus, Colombia ...47
15. RUMO A DIDÁTICA DE ENSINAR EDUCANDO  
Tamar Apel Campo, Centro CIMEH: Centro de Pesquisa de Ensino de Matemática com Enfoque Humanista, Israel ... 49
16. O CONCEITO ONTOLÓGICO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E AS NECESSIDADES PREDOMINANTES DE PENSAMENTO CRÍTICO NA ERA DIGITAL / A ÉTICA HUMANISTA COMO FATOR DIGNO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.  
Julian David Salcedo Mosquera - Manuel Alejandro Salazar Chica, UCEVA (Unidade Central do Valle do Cauca), Colômbia ..... 53
17. EDUCAR PARA SER EN LA OTREDAD  
Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez, UNAM, México .....55
18. MODELO HÍBRIDO MULTIDIMENSIONAL EN LA FORMACIÓN DOCTORAL: CONSTRUCCIÓN SITUADA DEL SABER Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA  
Dr. Oscar Olmedo Valverde Riascos, Universidad Mariana, Pasto, Colombia...57
19. MODELOS MATEMÁTICOS INSPIRADOS NA FÍSICA PARA REPRESENTAR DINÂMICAS COLETIVAS: APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO  
Pedro Fernández Córdoba, Universidade de Valencia, Espanha
20. ENTRE LENGUAS Y REFLEXIONES: EXPLORACIÓN DE LA LECTOESCRITURA COMO PUENTE TRANSVERSAL. EN EL CONTEXTO EDUCATIVO BILINGÜE  
María de los Ángeles Cignoli, Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
21. ACERCAMIENTO A UNA PROPUESTA EDUCATIVA DESDE LOS ESTUDIOS SOCIALES DEL AFECTO, LA SUBJETIVIDAD Y EL CUIDADO.  
Claudia Luz Piedrahita Echandía, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

22. EL CUIDADO COMO NÚCLEO DE PROBLEMATIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES

Adrián José Perea Acevedo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

23. INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN PARA LA FORMACIÓN DE CULTURA POLÍTICA CON ENFOQUE EN LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN

María Elisa Álvarez-Ossa- Fernando José Henao-Franco, UCEVA - Colombia

24. ESCOLA E HOSPITALIDADE: NA VISÃO DO OUTRO

Mario Germán Gil Claros, Redipe (Rede Iberoamericana de Pedagogia)

25. MANIFESTACIONES Y COMPRENSIONES DE LA ENSEÑANZA PARA LA INVESTIGACIÓN + CREACIÓN ARTÍSTICA

Mildred Eugenia Gutiérrez Moreno, Rudecolombia, Universidad del Quindío

26. ALFABETIZACIÓN DIGITAL PARA HORTICULTURA DE INVERNADERO APLICANDO INTELIGENCIA ARTIFICIAL CON METODOLOGÍAS ACTIVAS

Jesús Alfonso Torres Ortega, Maynor Alirio Gaitán Hernández, Edwin Arias Cruz, Daniel Felipe Daza Robayo, Corporación Universitaria Minuto de Dios

27. FORTALECIMIENTO DE LOS LAZOS FAMILIARES EN CONTEXTOS MIGRATORIOS:

UNA EXPERIENCIA CON LA COMUNIDAD LATINA EN ESTADOS UNIDOS

Jenny Neira Cardenas, EE UU

28. ALFABETIZACIÓN DIGITAL PARA HORTICULTURA DE INVERNADERO APLICANDO INTELIGENCIA ARTIFICIAL CON METODOLOGÍAS ACTIVAS

Jesús Alfonso Torres Ortega, Maynor Alirio Gaitán Hernández, Edwin Arias Cruz, Daniel Felipe Daza Robayo, Corporación Universitaria Minuto de Dios. ...76

**PARTE II: CAPÍTULOS**

1. SABERES Y PRÁCTICAS ACERCA DE LA INCLUSIÓN Y PROMOCIÓN DE LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL NEGRA, RAIZAL Y PALANQUERA EN LAS MODALIDADES DE SERVICIOS DEL ICBF: CASO HUILA Y TOLIMA

Leidy Carolina Cuervo Emperatriz Perdomo Cruz, Colombia ...80

2. INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DE CULTURA POLÍTICA: PEDAGOGÍA CRÍTICA

María Elisa Álvarez Ossa, Fernando José Henao Franco, Univers. Uceva ...116

3. COMPRENSIÓN DEL ETHOS PEDAGÓGICO Y POLÍTICO DE LOS MAESTROS UNIVERSITARIOS EN RELACIÓN CON LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Leandro Arbey Giraldo Henao, Universidad Tecnológica de Pereira. ....118

4. ENTRE LENGUAS Y REFLEXIONES: EXPLORACIÓN DE LA LECTOESCRITURA COMO PUENTE TRANSVERSAL. EN EL CONTEXTO EDUCATIVO BILINGÜE

María de los Angeles Cignoli, Universidad de Córdoba, Argentina ...133

5. CAPACIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LOS RINCONES Y CONTEXTOS DE LA ESCUELA RURAL: ESTRATEGIA PARA LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Diana Carolina Valverde Gómez- Diana Vanessa Mora Rosero- Oscar Valverde Riascos, Universidad Mariana, Pasto, Colombia	... 161
6. EDUCACIÓN, INTERONOMÍA E INCLUSIÓN Julio César Arboleda, Director Redipe	...190
7. EDUCAR PARA SER EN LA OTREDAD: DE LO AMBIENTAL, LO PROPIO Y LO OTRO Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez, UNAM, fes, Acatlán	.... 198
8. MANIFESTACIONES Y COMPRENSIONES DE LA ENSEÑANZA PARA LA INVESTIGACIÓN + CREACIÓN ARTÍSTICA Mildred Eugenia Gutiérrez Moreno- José Enver Ayala Zuluaga, Universidad del Quindío	...209
9. LA INCLUSIÓN EN LA PERSPECTIVA ITALIANA Anna Maria Nicolosi, Università degli Studi di Bergamo (Italia)	...232
10. EL MESTIZO Y LO MESTIZO LATINOAMERICANO EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE LA TRANSCULTURALIDAD DEL ANIME. UNA APUESTA PARA LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI. Andrés Felipe Pérez-Velasco, Universidad Autónoma de Occidente.	...252
11. SEGUIMIENTO OCULAR Y REGISTRO BIO-ELÉCTRICO,GSR PARA CONTRASTAR LA POSIBLE. EMOCIONALIDAD COMO PRINCIPIO DE APRENDIZAJE EN ENCUENTROS VIRTUALES SINCRÓNICOS. Juan Carlos Castañeda Patiño, Mario Andrés Martínez Plazas, Mildred Eugenia Gutiérrez Moreno, Universidad del Quindío	...290
12. FORTALECIMIENTO DE LOS LAZOS FAMILIARES EN CONTEXTOS MIGRATORIOS: UNA EXPERIENCIA CON LA COMUNIDAD LATINA EN ESTADOS UNIDOS Jenny Neira Cardenas, EE UU	...308
13. QUEHACERES DOCENTES EN LAS VIVENCIAS DE PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES: ENCUENTROS CON LAS OBRAS DE LA MAESTRA COLOMBIANA GLORIA RINCÓN BONILLA Lilia Cañón Flórez, Universidad Pedagógica Nacional- Universidad La Salle, Colombia	...316
14. FORTALECIMIENTO DEL SER DESDE LA GESTIÓN EDUCATIVA. <i>Trazos en clave de Auto/Eco/Biografía</i> Ana María Aragón Holguín. Universidad Eccí.	...324
15. ALFABETIZACIÓN DIGITAL PARA HORTICULTURA DE INVERNADERO APLICANDO INTELIGENCIA ARTIFICIAL CON METODOLOGÍAS ACTIVAS	

Jesús Alfonso Torres Ortega, Maynor Alirio Gaitán Hernández, Edwin Arias Cruz,  
Daniel Felipe Daza Robayo, Corporación Universitaria Minuto de Dios... 330

16. CAPACIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LOS RINCONES Y  
CONTEXTOS DE LA ESCUELA RURAL: ESTRATEGIA PARA LA TRANSICIÓN  
A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Diana Carolina Valverde Gómez, Diana Vanessa Mora Rosero, Oscar Valverde  
Riascos, Universidad Mariana .....354

## PRÓLOGO

Este libro incluye los resúmenes y extensos de ponencia derivados del Seminario Internacional Educación, Saberes e Inclusión, realizado por la Red Iberoamericana de Educación y Pedagogía, REDIPE, en alianza con la Red Iberoamericana de Sordos, RED-SURDOS, la Universidad Federal de Río de Janeiro- UFRJ Y LA UNIVIRDAD FEDERAL DE FLAMENGO, UFF, y los cuales hacen parte del Tomo III de la Colección Internacional de Investigación.

El evento responde a la necesidad de aportar hacia la resignificación de los saberes y las comprensiones como potenciales tejedores de existencia entrelazada, de vida socio-natural, en el marco del derecho a la inclusión. La inclusión es un derecho inalienable. Su cumplimiento es fundamental para que la educación gane su significado original.

El ser de los saberes y las comprensiones los convierte en dispositivos que los singulares y colectivos humanos han de poner al servicio del complejo vital: del otro humano y de lo otro existencial. Los saberes y comprensiones Para Sí, para los intereses particulares sobre los comunes, destejen vida; por el contrario, las comprensiones Para Ser siembran vida en la existencia. Es necesario que la educación y las instituciones sociales generen oportunidades y capacidades para fortalecer Saberes y Comprensiones iluminadas por la conciencia de vida.

Por no promover Saberes y Comprensiones Para Ser nuestra educación vive extraviada de su función originaria por la cual ha de generar escenarios para desarrollar sus procesos a la luz de la formación de conciencia de vida. La actual educación ha centrado sus procesos en el aprendizaje y la enseñanza, a la luz de los tecnicismos que a través del sistema competencial impone el mundo del mercado, descuidando su sentido y significado primigenio en virtud del cual aquellos deben tener como centro o núcleo la función de educar para Ser, para intervenir en la formación de seres con musculatura cognitiva, afectiva, actitudinal y comprensiva, entre otras, que le permitan relacionarse como seres

para la Vida entrelazada de humanos y no humanos:  
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2232> .

Dotaciones como los conocimientos, actitudes y valores adquiridos de acuerdo con los criterios del sistema educativo basado en competencias no decantan como pilares para desarrollar la relacionalidad que precisa el mundo de la vida, sino para consolidar el orden relacional del mundo del mercado que, en aras de su reproducción, erosiona humanidad y naturaleza: el plexo de la vida.

Dos propósitos marcaron el Seminario en referencia. Por un lado, Intercambiar experiencias, reflexiones, indagaciones e investigaciones en torno a la formación de saberes y comprensiones, y cómo estos bienes se gestionan de tal modo que afirmen el derecho a la inclusión, y constituyan escenarios para que los miembros de la sociedad Ser para la vida integrada de humanos y no humanos. La otra finalidad del evento era generar oportunidades y capacidades para fortalecer los procesos educativos y la función de educar en la formación de saberes, comprensiones y conciencia de vida, de modo tal que se desarrollen en igualdad de condiciones.

Los ejes temáticos que atraviesas el texto son los siguientes:

- Educación, Pedagogía e Inclusión
- Enfoques, perspectivas, modelos y experiencias en torno a la formación de saberes y comprensiones en el marco de la inclusión.
- Comprensiones Para Sí- Comprensiones Para Ser.
- Estrategias y procesos cognoscitivos, curriculares, evaluativos, didácticos, discursivos.
- Del Saber hacer al Saber Obrar vida
- Inteligencia artificial y educación inclusiva
- Valores, emociones y afectividad
- Educación, inclusión y Complejidad

# **PARTE I**

## **RESÚMENES DE PONENCIA**

# 1.

## A INCLUSÃO NA PERSPECTIVA ITALIANA

**Dra. Anna Maria Nicolosi.**

Diretora, Orientadora e Coordenadora de  
Estágio SFP, Universidade de Bérghamo, Itália



Nel contesto educativo italiano da svariati anni la posizione culturale assunta di fronte alla diversità, e dunque all'inclusione di tutti i soggetti portatori di questa diversità, è stata ampiamente dibattuta, acquisendo di volta in volta dei connotati sempre più complessi, ma precisi, confermati anche dai riferimenti normativi che si sono succeduti.

La prospettiva dell'inclusione ha pervaso le scuole italiane, le università e i corsi di studio, diventando una priorità e *un modus operandi* di tutto il personale scolastico ed educativo.

L'obiettivo di questa presentazione è quella di ripercorrere i punti fondamentali dettati non solamente dai riferimenti normativi più significativi, ma dagli aspetti pedagogici sottesi per comprenderne la valenza e l'importanza educativa di questa linea di pensiero che sembra aver fatto da modello per tanti altri contesti

educativi e metterne in evidenza punti di forza, ma anche possibili vincoli e limitazioni.

## Resumen

En el contexto educativo italiano, desde hace varios años se debate ampliamente la posición cultural adoptada frente a la diversidad y, por lo tanto, frente a la inclusión de todas las personas portadoras de esta diversidad, adquiriendo cada vez connotaciones más complejas, pero precisas, confirmadas también por las referencias normativas que se han sucedido.

La perspectiva de la inclusión se ha extendido por las escuelas italianas, las universidades y los programas de estudios, convirtiéndose en una prioridad y en un *modus operandi* para todo el personal escolar y educativo.

El objetivo de esta presentación es recorrer los puntos fundamentales dictados no solo por las referencias normativas más significativas, sino también por los aspectos pedagógicos subyacentes, para comprender el valor y la importancia educativa de esta línea de pensamiento que parece haber servido de modelo para muchos otros contextos educativos, y poner de relieve sus puntos fuertes, pero también sus posibles limitaciones y restricciones.

## Abstarct

In the Italian educational context, the cultural position taken towards diversity, and therefore towards the inclusion of all individuals who embody this diversity, has been widely debated for several years, acquiring increasingly complex but precise connotations over time, as confirmed by successive regulatory references.

The prospect of inclusion has permeated Italian schools, universities and study programmes, becoming a priority and *modus operandi* for all school and educational personnel.

The aim of this presentation is to review the fundamental points dictated not only by the most significant regulatory references, but also by the underlying pedagogical aspects, in order to understand the value and educational importance of this line of thinking, which seems to have served as a model for

many other educational contexts, and to highlight its strengths, but also its possible constraints and limitations.

2.

**A COMPREENSÃO DO ETHOS PEDAGÓGICO E  
POLÍTICO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS  
EM RELAÇÃO ÀS PEDAGOGIAS  
CRÍTICAS**

**Dr. Leandro Arbey Giraldo,**  
Universidade Tecnológica de Pereira, Colômbia



“El ethos pedagógico y político de los maestros universitarios en relación con las pedagogías críticas” es una ponencia derivada del proyecto de investigación “Ethos pedagógico y político de los maestros de la Universidad Tecnológica de Pereira. Descripción, análisis y prospectivas”, que tiene como propósito analizar

la imagen discursiva de los maestros en relación con su concepción pedagógica y política del ejercicio docente. La premisa de partida es que la pedagogía no se reduce a la pregunta de cómo enseñar, abarca, también, una amplia reflexión en torno al tipo de hombre que se quiere formar y el tipo de sociedad que se quiere construir. La metodología de trabajo está orientada en un modelo de orientación discursiva. En tal sentido, se abordará el examen de los discursos de los docentes teniendo en cuenta la noción de ethos propuesta por Aristóteles y retomadas por las corrientes contemporáneas del análisis del discurso, con autores como Ruth Amossy (1999, 2010), Dominique Maingueneau (2007), Christian Plantin (2000, 2008), (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989), entre otros. Así mismo, se examinará la noción de sujeto político (Martínez, 2006), Martínez (2008; 2012), (Novoa, 2019), desde la perspectiva de las pedagogías críticas con autores como Paulo Freire (1970; 1990; 2004), Marco Raúl Mejía (2006, 2011, 2020), Henry Giroux (1996,2006) Peter Mc Laren (2007), entre otros. Palabras claves: ethos pedagógico, ethos político, educabilidad, enseñabilidad, sujeto moral y político.

**3.**

## **EDUCAÇÃO RESILIENTE NO ENSINO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA**

**Dra. Astrid Ramírez Valencia,**  
*Universidade Distrital Francisco José de  
Caldas, Colômbia*



La presente ponencia habla sobre la necesidad de promulgar una educación resiliente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, en contextos marcados por la incertidumbre, la desigualdad y los cambios tecnológicos. Se plantea que la resiliencia educativa implica la capacidad de adaptación del docente y del aprendiz

frente a los desafíos del contexto, que lo llevan a crear ambientes de aprendizaje flexibles, inclusivos y emocionalmente tranquilos. Desde una perspectiva pedagógica, se resalta la promulgación del pensamiento crítico, la autonomía y la inteligencia emocional, por ser ejes fundamentales que promueven la motivación y la permanencia en el aprendizaje de una lengua extranjera. En conclusión, se propone que una educación resiliente en la enseñanza de segundas lenguas propende por el aprendizaje de una lengua extranjera contribuyendo a la formación integral de profesores con habilidades para aprender, desaprender y reinventarse en el mundo cambiante de hoy.

Palabras clave: resiliencia, enseñanza de idiomas, innovación, inteligencia emocional, aprendizaje significativo.

**4.**

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE LA  
TRANSCULTURALIDAD EN LOS MESTIZOS  
LATINOAMERICANOS DEL SIGLO 21**

**Mag. Andrés Felipe Pérez,**  
Universidad Autónoma de Occidente,  
Investigador Redipe  
[andresfelipe3286@hotmail.com](mailto:andresfelipe3286@hotmail.com)



Este trabajo aborda una propuesta de educación intercultural (EI) enfocada en la población mestiza latinoamericana del siglo XXI. Se

propone comprender un vacío encontrado en esta población abordado en clave de identidad y reconocimiento, asumiendo también la circunstancia de la transculturalidad del siglo presente. Metodología: Se trabajó el paradigma histórico-hermenéutico con el apoyo de la propuesta metodológica de revisión documental de tipo análisis cualitativo-crítico. Como Resultado: aunque no se encontró producción académica sobre “EI desde la transculturalidad”, sí hay un posible horizonte para trabajar esta, asumiendo un proceso histórico-social, en el cual se reconocen y se hace identidad en las raíces étnico-culturales indígena, afro y blanca, y así mismo, asumiendo la transculturalidad actual como tierra y raíz en común donde se reelabora constantemente las nuevas identidades de los pueblos mestizos latinoamericanos del siglo XXI. A partir de esto, se hace una exploración comprensiva de los conocimientos transculturales sobre la tecnología encontrados particularmente en el anime desde la perspectiva de la EI. A modo de conclusión, es preciso reconocer que la transculturalidad ha sido parte de la construcción de las identidades de los pueblos, siendo el siglo XXI una nueva etapa de este proceso. En los anexos se presenta sintéticamente un ejercicio para trabajar la transculturalidad desde la EI.

**Palabras clave:**

Chumbe indígena: tejido indígena para enrollar el cuerpo del bebé y cargar el bebé.

LO mestizo - el y la mestiza

anime: animación japonesa

Harry Potter: ficción publicada en libro y películas

Severus Snape: personaje de Harry Potter

filosofía de la tecnología

roca madre: sustrato geológico

**5.**

**SEGUIMIENTO OCULAR Y REGISTRO BIO-  
ELÉCTRICO, GSR PARA CONTRASTAR LA  
POSIBLE EMOCIONALIDAD COMO  
PRINCIPIO DE APRENDIZAJE EN  
ENCUENTROS VIRTUALES SINCRÓNICOS**

**Juan Carlos Castañeda,**  
Universidad del Quindío



En el actual contexto de la Educación Superior, se requiere de ayudas, objetos y estrategias educativas para fortalecer el aprendizaje, tanto en la modalidad presencial y a distancia tradicional, como en las experiencias formativas de la modalidad virtual. La adopción de estas estrategias se convierte en una forma de adaptación en tiempos de crisis. Esta alternativa apunta hacia la incorporación de mediaciones tecnológicas, lo que da lugar al diseño de cursos y objetos disponibles en la plataforma virtual para brindar soporte. En este sentido, desde los postulados de la Investigación Creación, es posible problematizar cómo la integración de variables en un estudio combinado entre la exploración, la inducción y la recolección de datos arrojados por las experiencias del estudiante aprendiente en ambientes virtuales, frente a la pantalla del ordenador en tiempo real, demuestra variaciones en las señales bioeléctricas. Estas señales, combinadas con el seguimiento de la mirada en el momento del estímulo de las imágenes y el componente auditivo, permiten analizar los datos de referencia ocular y bioeléctrica, de donde se infieren posibles emociones gracias a los registros. De estos presupuestos se desprende que dentro de los procesos formativos dirigidos por los docentes, se asumen modelos, enfoques y apuestas educativas cuyas intenciones deben impactar inicialmente a los estudiantes con los mensajes, tratando de integrar en las respuestas procesos de cambio que se relacionen con las emociones. Entre otras estrategias, se destaca el uso de tecnologías y herramientas digitales en la virtualidad síncrona, que evidencian cambios en la emocionalidad desde el comienzo del aprendizaje, asumiendo, como plantea el Neuromarketing, que el estudiante puede ser influenciado o afectado para el aprendizaje. Es así como el docente emisor descubre en la percepción del mensaje y su codificación las posibles respuestas de cada estudiante conectado a los equipos en los cuales se produce el muestreo, respecto de lo verbal y lo no verbal, además tiene la posibilidad de aplicar el uso de la imagen como contribución a lo que

se quiere decir, comprender, analizar, sintetizar y aplicar en el proceso de aprendizaje.

Para llevar a cabo este enfoque, se utiliza el Eye Tracker Tobii Nano Pro y el registro de señales bioeléctricas mediante Electrodo Shimmer tipo GSR, lo que posibilita el rastreo de la mirada del perceptor de las imágenes propuestas en los cursos sincrónicos de educación virtual. Esto con el fin de ubicar su atención, posibilidad atractiva y tiempo de atención, entre otros aspectos que se pueden colegir como efectividad comunicativa desde el sonido y la imagen, así como la emocionalidad provocada por la estrategia educativa virtual en tiempo real.

Eye tracking and bioelectrical recording (GSR) to contrast potential emotionality as a learning principle in synchronous virtual encounters.

Abstract:

In the current context of Higher Education, educational aids, objects, and strategies are required to strengthen learning, both in traditional in-person and distance learning modalities, as well as in virtual learning experiences. This alternative points toward the incorporation of technological mediations, which gives rise to the design of courses and objects available on the virtual platform to provide support. In this sense, based on the principles of Creation Research, it is possible to problematize how the integration of variables in a combined study involving exploration, induction, and data collection yielded by the experiences of student learners in virtual environments, in front of a computer screen in real time, demonstrates variations in bioelectrical signals. These signals, combined with eye tracking at the time of the image stimulus and the auditory component, allow for the analysis of ocular and bioelectrical reference data, from which potential emotions can be inferred through the recordings. From these assumptions, it follows that within teacher-led training processes, educational models, approaches, and proposals are assumed whose intentions should initially impact students with messages, seeking to

integrate change processes related to emotions into their responses. Among other strategies, the use of technologies and digital tools in synchronous virtuality stands out, which demonstrate changes in emotionality from the beginning of learning, assuming, as Neuromarketing suggests, that students can be influenced or affected in their learning. This is how the teacher, speaking through the perception of the message and its encoding, discovers the possible responses of each student connected to the devices where the sampling takes place, both verbally and nonverbally. He also has the opportunity to apply the use of images as a contribution to what he wants to say, understand, analyze, synthesize, and apply to the learning process. To carry out this approach, the Tobii Nano Pro Eye Tracker is used, along with the recording of bioelectrical signals using GSR Shimmer Electrodes. This enables tracking the gaze of the perceiver of the images proposed in synchronous virtual education courses. This is done with the aim of locating their attention, attractiveness, and attention span, among other aspects that can be inferred, such as communicative effectiveness from sound and image, as well as the emotionality provoked by the real-time virtual educational strategy.

## Resumo

Rastreamento ocular e gravação bioelétrica (GSR) para testar a potencial emocionalidade como um princípio de aprendizagem em encontros virtuais síncronos.

No contexto atual do Ensino Superior, recursos, objetos e estratégias educacionais são necessários para fortalecer a aprendizagem, tanto nas modalidades presenciais e a distância tradicionais, quanto nas experiências de aprendizagem virtual. A adoção dessas estratégias torna-se uma forma de adaptação em tempos de crise. Essa alternativa aponta para a incorporação de mediações tecnológicas, o que dá origem ao design de cursos e objetos disponíveis na plataforma virtual para fornecer suporte. Nesse sentido, com base nos postulados da Pesquisa da Criação, é possível problematizar como a integração de variáveis em um estudo combinado envolvendo exploração, indução e coleta de dados produzidos pelas experiências do aluno-aprendiz em

ambientes virtuais, diante de uma tela de computador em tempo real, demonstra variações nos sinais bioelétricos. Esses sinais, combinados com o rastreamento ocular no momento do estímulo da imagem e o componente auditivo, permitem a análise de dados de referência oculares e bioelétricos, a partir dos quais possíveis emoções podem ser inferidas graças às gravações. A partir desses pressupostos, conclui-se que, dentro dos processos de formação liderados por professores, são adotados modelos, abordagens e estratégias educacionais cujas intenções devem, inicialmente, impactar os alunos com mensagens, buscando integrar processos de mudança relacionados às emoções em suas respostas. Dentre outras estratégias, destaca-se o uso de tecnologias e ferramentas digitais na virtualidade síncrona, que demonstram mudanças na emocionalidade desde o início da aprendizagem. Assumindo, como sugere o Neuromarketing, que os alunos podem ser influenciados ou afetados em seu processo de aprendizagem, o professor que envia a mensagem descobre, por meio da percepção e codificação da mensagem, as possíveis respostas de cada aluno conectado aos dispositivos onde a amostragem ocorre, tanto verbal quanto não verbalmente. Ele também tem a oportunidade de aplicar o uso de imagens como contribuição ao que deseja expressar, compreender, analisar, sintetizar e aplicar no processo de aprendizagem. Para implementar essa abordagem, utiliza-se o Rastreador Ocular Tobii Nano Pro, juntamente com a gravação de sinais bioelétricos usando Eletrodos Shimmer GSR. Isso possibilita o rastreamento do olhar do espectador das imagens apresentadas em cursos de educação virtual síncrona. Isso é feito para determinar a atenção, a atratividade e o período de atenção do espectador, entre outros aspectos que podem ser inferidos, como a eficácia comunicativa do som e da imagem, bem como a emocionalidade evocada pela estratégia educacional virtual em tempo real.

**6.**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
UM CAMINHO DE RE-EXISTÊNCIA DO SER**

**Dra. Stella Pino Salamanca**



***Robert Alfredo Euscategui Pachon,***

*Grupo de Educação Popular, Universidade de Cauca, Colômbia*



La presente ponencia hace parte de las reflexiones que se vienen construyendo en el proyecto de investigación: sistematización de experiencias en el proceso de formación de maestros, de las Escuelas Normales Superiores del Cauca y las Licenciaturas de la Universidad del Cauca apoyado por la Vicerrectoría de Investigaciones del Alma Mater. La investigación tiene como propósito central reflexionar en torno a los procesos de la formación de maestros y cómo desde los territorios, se realiza un ejercicio de resistencia en medio de las violencias gestadas y de las dificultades que hoy en día pasan los estudiantes en formación, convirtiéndose en un proceso de sistematización que desde las voces de maestros y maestras, narran como todas estas experiencias de praxis pedagógicas contribuyen a re-existir su SER.

La ponencia presenta los ejes problematizadores, los cuales vivencian los actores en cada una de las Escuelas Normales y de las Licenciaturas centrados principalmente en las dificultades de orden público, la violencia estructural que está arraigada en estos territorios y las condiciones socioemocionales que hoy viven los estudiantes, los cuales muchos han tenido intento de suicidio, viven sucesos de depresión que los aquejan y que hace que su SER se vea afectado de manera significativa. Así mismo, se reflexiona en torno a los contextos, la gran riqueza natural, ambiental y cultural que poseen, en contraste con las dificultades con las cuales están expuestos y la manera cómo van recreando pedagógicamente unas praxis que, les permiten crear esperanza en medio de la situación que viven y retornar a su SER para seguir pensando su lugar a nivel familiar, cultural, social y sobre todo fortaleciéndose en el propio SER.

7.

**EDUCAÇÃO SOCIOAFETIVA: INCLUSÃO E  
RESILIÊNCIA.  
ESTRATÉGIAS E DIRETRIZES PEDAGÓGICAS**

**Dra. Luz Marilyn Ortiz,**

*UDFJC*

*(Universidade Distrital Francisco José de Caldas), Colômbia*



En la era digital actual, la interconexión constante a través de dispositivos tecnológicos ha transformado profundamente nuestra forma de percibir e interactuar con el mundo. Esta revolución digital no solo ha facilitado el acceso a la información y la comunicación global, sino que también ha introducido nuevos desafíos cognitivos y sesgos perceptuales que merecen una atención crítica.

Los sesgos cognitivos, entendidos como efecto psicológico de las formas como el ser humano percibe, son influenciados y a veces exacerbados por la cultura, la sociedad, la familia, tecnología digital y la conectividad omnipresente. Uno de los sesgos más prominentes en este contexto es la confirmación, donde las personas tienden a buscar, interpretar y recordar información de manera que confirme sus creencias preexistentes. La conectividad constante amplifica este fenómeno al proporcionar acceso inmediato a fuentes que refuerzan nuestras perspectivas individuales, creando burbujas de filtro que limitan nuestra exposición a opiniones y datos divergentes.

Por lo tanto, la presente ponencia destaca la relevancia de la educación socioafectiva en el contexto de la cibercultura, por ser un eje fundamental que promueve la inclusión y fortalece la resiliencia en los procesos educativos contemporáneos. En un mundo caracterizado por la diversidad, la desigualdad y los cambios constantes, la dimensión socioafectiva se constituye como un elemento trascendental para el desarrollo integral del estudiante, al fomentar vínculos empáticos, el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, y la gestión positiva de los conflictos. Se plantea que una educación centrada en lo socioafectivo contribuye a la construcción de comunidades de aprendizaje más humanas, equitativas y emocionalmente saludables, la influencia de la inteligencia artificial afecta de múltiples formas estos procesos de apropiación humana.

Asimismo, se presentan estrategias pedagógicas que integran la inteligencia emocional, la comunicación asertiva y el aprendizaje colaborativo como herramientas clave para fortalecer la inclusión y la resiliencia tanto en docentes como en estudiantes. La ponencia invita a reflexionar sobre los retos que enfrenta el profesorado al implementar prácticas socioafectivas, especialmente en contextos de vulnerabilidad, resaltando la necesidad de una formación docente que combine sensibilidad emocional con innovación pedagógica. En conclusión,

la educación socioafectiva constituye un camino hacia escuelas más inclusivas, resilientes y comprometidas con el bienestar emocional y la transformación social.

Palabras clave: educación socioafectiva, sesgos cognitivos. IA, inclusión, resiliencia, innovación pedagógica.

8.

## **LAS COMPRESIONES SOBRE EL CUERPO COMO POSIBILITADORAS DEL SER**

**Dr. Diego Fernando Villamizar Gómez,**

Universidad Nacional Pedagógica de Colombia

[diego.villamizar86@gmail.com](mailto:diego.villamizar86@gmail.com)



Somos cuerpo y por ello existimos. Ocupamos un lugar en el espacio-tiempo como materia, pero también como emoción, como sentido, como un devenir del propio hecho de existir. La esencia no se remite a la materialidad del cuerpo. Se comprende como un ser-estar-existir-sentir. No solo entender esto es importante para la educación, ni para la misma Educación Física – de la cual provengo, me

nutro y resignifico -. Debería ser preponderante para ayudar un poco a diluir aquellas crisis que se presentan para el sujeto en el día a día. Entonces, comprender al cuerpo desde sí como territorio, asumirlo como posibilidad, como espacio de encuentro – consigo mismo, con el mundo -, como la mejor narrativa de la propia historia. Tener cuerpo significa también vivir cuerpo. En definitiva, como versa en las mentes de muchos quienes pasamos por los pasillos de la Universidad Pedagógica Nacional “Soy lo que me vivo cuerpo”, frase emblema de la maestra Judith Jaramillo. Este texto, lo que pretende es darle tres miradas al asunto de lo corporal: la herencia que hemos cargado y por la cual hemos definido al cuerpo; las cuestiones que han quebrado ese “ideal” y tercero, las posibilidades del ser cuerpo, no solo en y para la educación, sino para la existencia misma.

9.

**DIRETRIZES PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA  
ERA DA  
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL**

**Dra. Cecilia Garzón Daza,**  
*Fundação Universitária São Mateus,  
Universidade Católica da Colômbia, Colômbia.*



En el contexto de una transformación tecnológica sin precedentes, el capítulo “La educación en tiempos de inteligencia artificial” plantea una reflexión profunda

sobre los desafíos y oportunidades que la inteligencia artificial (IA) representa para los sistemas educativos contemporáneos. Se parte de una premisa fundamental: la IA no es simplemente una herramienta más en el arsenal pedagógico, sino una fuerza disruptiva que reconfigura las formas de enseñar, aprender y relacionarse en el entorno escolar. Esta transformación exige una revisión crítica de los principios que sustentan la educación integral, especialmente en lo que respecta a la formación ética, emocional y ciudadana de los estudiantes.

El texto comienza con una caracterización del avance vertiginoso de la IA en diversos ámbitos de la vida cotidiana, destacando su presencia creciente en el ámbito educativo. Desde plataformas adaptativas que personalizan el aprendizaje hasta sistemas de tutoría inteligente que responden en tiempo real a las necesidades del estudiante, la IA promete una educación más eficiente, accesible y personalizada. Sin embargo, esta promesa tecnológica no está exenta de riesgos. Se advierte sobre la posibilidad de que la automatización desplaze el componente humano del proceso educativo, debilitando el vínculo afectivo entre docentes y estudiantes, y reduciendo la experiencia formativa a una interacción con algoritmos.

En este sentido, se plantea una serie de dilemas éticos que deben ser abordados con urgencia. La recopilación masiva de datos por parte de sistemas inteligentes plantea interrogantes sobre la privacidad y el uso de la información personal. Asimismo, los sesgos algorítmicos, derivados de datos históricos y estructuras sociales desiguales, pueden reproducir y amplificar formas de discriminación en el aula. Se subraya que la educación integral no puede renunciar a su dimensión humanista en aras de la eficiencia tecnológica. Por el contrario, debe asumir un papel activo en la formación de sujetos críticos capaces de comprender, cuestionar y transformar el mundo digital en el que están inmersos.

El rol del docente adquiere una relevancia particular en este nuevo escenario. Lejos de ser desplazado por la tecnología, el educador debe reconfigurar su función como mediador del aprendizaje, cultivador de vínculos humanos y promotor de una ética del cuidado. La formación docente, por tanto, debe

incorporar competencias digitales, pero también fortalecer las habilidades socioemocionales, comunicativas y éticas que permiten una interacción significativa con los estudiantes. El docente se convierte en un agente clave para garantizar que la IA se utilice con sentido pedagógico, evitando que se convierta en un instrumento de deshumanización.

Se propone una visión de educación integral que no excluye la IA, sino que la incorpora críticamente. Esta visión implica formar en valores como la empatía, la solidaridad y la responsabilidad, desarrollar habilidades metacognitivas que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje, fomentar la creatividad como capacidad irreductible a los algoritmos, y construir una ciudadanía digital que prepare a los jóvenes para participar activamente en la sociedad tecnológica. La IA, en este marco, no es un fin en sí misma, sino un medio al servicio de la formación humana.

El capítulo concluye con una serie de propuestas orientadas a integrar la IA en la educación de manera ética y transformadora. Se plantea la necesidad de diseñar políticas educativas inclusivas que regulen el uso de tecnologías inteligentes en las escuelas, promover una formación docente interdisciplinaria que combine saberes tecnológicos, pedagógicos y éticos, fomentar la participación estudiantil en el diseño de herramientas digitales, y desarrollar investigaciones educativas críticas que analicen los efectos de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas propuestas buscan evitar que la IA profundice las desigualdades existentes y promueven una educación centrada en el ser humano.

## Abstract

### Pedagogical Challenges for Integral Education in the Context of Artificial Intelligence

In the context of an unprecedented technological transformation, the chapter “Education in Times of Artificial Intelligence” offers a profound reflection on the challenges and opportunities that artificial intelligence (AI) presents to contemporary educational systems. It begins with a fundamental premise: AI is

not merely another tool in the pedagogical arsenal, but a disruptive force that reshapes the ways of teaching, learning, and interacting within the school environment. This transformation demands a critical review of the principles that underpin holistic education, particularly regarding the ethical, emotional, and civic formation of students.

The text opens with a characterization of the rapid advancement of AI across various areas of everyday life, highlighting its growing presence in education. From adaptive platforms that personalize learning to intelligent tutoring systems that respond in real time to student needs, AI promises a more efficient, accessible, and personalized education. However, this technological promise is not without risks. The author warns of the possibility that automation may displace the human component of the educational process, weakening the affective bond between teachers and students and reducing the formative experience to an interaction with algorithms.

In this regard, the chapter raises a series of ethical dilemmas that must be urgently addressed. The massive collection of data by intelligent systems raises concerns about privacy and the use of personal information. Likewise, algorithmic biases—stemming from historical data and unequal social structures—can reproduce and amplify forms of discrimination in the classroom. The text emphasizes that holistic education cannot relinquish its humanistic dimension in favor of technological efficiency. On the contrary, it must take an active role in forming critical individuals capable of understanding, questioning, and transforming the digital world in which they are immersed.

The role of the teacher becomes particularly relevant in this new scenario. Far from being displaced by technology, educators must redefine their role as learning mediators, cultivators of human relationships, and promoters of an ethic of care. Teacher training, therefore, must incorporate digital competencies while also strengthening socioemotional, communicative, and ethical skills that enable meaningful interaction with students. The teacher becomes a key agent in ensuring that AI is used with pedagogical purpose, preventing it from becoming a tool of dehumanization.

The chapter proposes a vision of holistic education that does not exclude AI but rather incorporates it critically. This vision involves fostering values such as empathy, solidarity, and responsibility; developing metacognitive skills that allow students to reflect on their own learning; encouraging creativity as a human capacity irreducible to algorithms; and building digital citizenship that prepares young people to actively participate in a technological society. In this framework, AI is not an end in itself but a means in service of human development.

The chapter concludes with a series of proposals aimed at integrating AI into education in an ethical and transformative way. It calls for the design of inclusive educational policies that regulate the use of intelligent technologies in schools; the promotion of interdisciplinary teacher training that combines technological, pedagogical, and ethical knowledge; the encouragement of student participation in the design of digital tools; and the development of critical educational research that analyzes the effects of AI on teaching and learning processes. These proposals seek to prevent AI from deepening existing inequalities and to promote an education centered on the human being.

10.

**SABERES E PRÁTICAS ACÊRCA DA INCLUSÃO E  
PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL  
NEGRA, RAIZAL E PALANQUERA NAS MODALIDADES  
DE SERVIÇO DO ICBF: CASO  
DE HUILA E TOLIMA**

**Dra. Leidy Carolina Cuervo**

*USCO (Universidade Surcolombiana),*

*Colômbia*



El presente estudio es el resultado de la implementación del diplomado dirigido a los Agentes Educativos de las diversas modalidades del ICBF denominado ***Inclusión y promoción de la diversidad étnica y cultural negra, afrodescendiente, raizal y palenquera-SANKOFA***, orientado a promover

estrategias pedagógicas para fortalecer la enseñanza y aprendizaje de la inclusión y promoción de la diversidad étnica y cultural negra, afrocolombiana, raizal y palenquera desde un proceso cualificación a nivel diplomado dirigido a 332 agentes educativos de los servicios de educación inicial, en el marco de la atención integral de la primera infancia, en los departamentos de Huila y Tolima, en 10 municipios de estos dos departamentos.

Se abordaron los conocimientos necesarios para la inclusión y promoción de la diversidad étnica y cultural negra, afrodescendiente, raizal y palenquera, contemplado en cuatro categorías de análisis: **Afrocolombianidad, Etnoeducación, Pertenencia étnica e Interculturalidad**. Por medio del fortalecimiento de las acciones pedagógicas en favor de una educación inclusiva y diversa adaptada a la primera infancia, se busca desnaturalizar los estereotipos y roles de género en esta interacción, reconociendo la diversidad y el derecho a vivir una vida libre de discriminación y violencias en los diferentes entornos donde transcurre la vida de niñas y niños, así como el derecho al libre desarrollo de la personalidad para el alcance pleno de su potencial y talentos (ICBF).

Trabajar estas categorías conllevó al desarrollo de una línea de base, estableciendo un proceso de investigación a través de un instrumento de entrada y otro de salida, con el fin de identificar inicialmente los saberes previos y preconcepciones sobre las categorías **Afrocolombianidad, Etnoeducación, Pertenencia étnica e Interculturalidad**, asimismo, una línea de salida sobre las resignificaciones y transformación de los saberes y las prácticas a partir de lo vivenciado en el diplomado.

Se concluyó que es indispensable fomentar las bases y cimientos de una educación inclusiva basada en el enfoque diferencial, que permita el desarrollo de ciudadanos cívicos, empáticos, donde el agente educativo tenga las competencias necesarias de adaptarse al reconocimiento de nuevos procesos culturales, de pensamiento y educativos, que exigen los cambios pos-pandemia y la educación de calidad del siglo XXI.

El Diplomado SANKOFA ha posicionado a la Universidad Surcolombiana y al ICBF como referentes en la formación de talento humano para la primera infancia, gracias a su enfoque adaptado a las necesidades culturales, sociales y educativas de cada territorio. Su desarrollo ha implicado la articulación con centros zonales, sabedores y artesanos de la región, lo que permitió

complementar contenidos y fortalecer la identidad cultural de las comunidades. Entre los principales logros se destacan la interiorización de nuevos conceptos y lenguajes por parte de los agentes educativos, la promoción de la etnoeducación y la etnomatemática, así como el rescate de saberes ancestrales, incluyendo la lengua Murui Muina, los bailes, cantos y alimentos autóctonos como parte fundamental de los procesos pedagógicos.

Otro desafío significativo ha sido adaptar el diplomado a contextos diversos, promoviendo el desaprendizaje de prácticas tradicionales e incorporando enfoques diferenciales e inclusivos que reconozcan y valoren la cultura NARP. Sensibilizar a las comunidades indígenas en la aceptación de otras etnias, así como fortalecer la identidad cultural en territorios donde ciertos valores y tradiciones se habían perdido, también representó un reto. A esto se suma la necesidad de equilibrar teoría y práctica, medir el impacto real en las unidades de atención y mantener criterios unificados con enfoque diferencial, todo ello en un tiempo limitado y con recursos ajustados.

**11.**

**A FERIDA QUE SABE INCLUIR:  
QUÍRON NO RANCHO E A EDUCAÇÃO PARA SER**

**Mg. Sandra Lorena Arango Cardona**

*Psicóloga Clínica*

Universidade del Valle, Universidade de San Buenaventura, Colômbia



Este trabajo propone una reflexión situada sobre la relación entre herida, conocimiento e inclusión desde una perspectiva pedagógica y clínica inspirada

en el mito de Quirón y la figura del rancho como metáfora epistemológica latinoamericana. A partir del arquetipo del *sanador herido*, el artículo plantea que toda práctica educativa y terapéutica auténtica surge de la vulnerabilidad compartida y del reconocimiento de la fragilidad como fuente de saber. Quirón encarna una pedagogía de la fisura, donde el conocimiento se gesta en la tensión entre lo humano y lo animal, lo racional y lo sensible, lo individual y lo colectivo. La metáfora del rancho, enraizada en los territorios populares del Distrito de Aguablanca en Cali (Colombia), resignifica la inclusión más allá de su dimensión política o técnica: el rancho se propone como una epistemología del cuidado, un lugar donde el saber se teje en torno al fogón, entre cuerpos que dialogan, se acompañan y se transforman. Allí, la educación deja de ser instrucción para convertirse en convivencia, escucha y reciprocidad. La *clínica y pedagogía rancheadas* se conciben como prácticas que no temen a la herida, sino que la habitan para convertirla en raíz de comunidad.

En diálogo con autores como Carl Gustav Jung, James Hillman, Donna Haraway, Suely Rolnik, Boaventura de Sousa Santos y Edgar Morin, la propuesta articula el mito griego con una ética y una estética del Sur, subrayando que educar para Ser implica reconocer que todo saber es encarnado, relacional y vulnerable. En tiempos de fragmentación y tecnocracia educativa, esta reflexión invita a ranchar la educación: devolverle su fuego, su lentitud, su humanidad y su capacidad de transformar el dolor en esperanza compartida. El rancho, como Quirón, nos enseña que la herida no se cura: se habita; y que en ese habitar se revela el saber más profundo, aquel que incluye, cuida y da sentido a la existencia común.

**Palabras clave:** pedagogía rancheada, inclusión, mito de Quirón, educación para Ser, epistemologías del Sur, clínica relacional.

12.

**RECONFIGURACÃO DOS ECOSISTEMAS DE  
INOVAÇÃO  
PEDAGÓGICA: ARTICULAÇÕES BLOOM-TAC-  
PARA  
APRENDIZAGENS PROFUNDAS**

**Dte. Manuel Alejandro Salazar Chica,**  
*UCEVA, Colombia*



***Dte. Julián David Salcedo Mosquera,***  
*Universidad de Cartagena - UCEVA (Unidade Central do Vale do  
Cauca), Universidad del Valle, Colômbia*



El avance en el uso de la inteligencia artificial (IA) generativa está reconfigurando rápidamente la manera en cómo se conciben y se ejecutan la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en América Latina. Este escrito sostiene que el valor pedagógico de la IA no reside en automatizar respuestas, sino en activar y visibilizar procesos cognitivos de alto nivel cuando se la integra como herramienta cognitiva (mindtool) dentro de una gramática de diseño que articula la Taxonomía de Bloom (y sus revisiones digitales), las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y tácticas específicas de interacción con agentes generativos. Se argumenta, con apoyo de literatura consolidada y reportes recientes, que la efectividad depende de tres condiciones: fricción productiva, trazabilidad del proceso y verificación sistemática. A partir de estas premisas se propone una matriz operativa Bloom–TAC–IA, se discuten implicaciones curriculares, éticas y de gobernanza, y se ofrecen tablas con ejemplos por áreas, riesgos y mitigaciones, y un checklist de política institucional.

**Palabras clave:** inteligencia artificial generativa; Taxonomía de Bloom; TAC; mindtools; diseño instruccional; evaluación formativa; alfabetización en IA; ética y gobernanza de datos.

**13.**

**PRÁTICAS DOCENTES NAS EXPERIÊNCIAS DE  
LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS EM  
APOIO À ELABORAÇÃO DE TRABALHOS DE  
CONCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

**Dra. Lilia Cañon Flórez,**

*Universidade Pedagógica Nacional, Colômbia*



Gloria la directora de tesis: ¿Cuándo van a terminar? Pregunta sin respuestas pero con tu compromiso genuino de escribir a varias manos; perdón, ¿solamente escribir? reorganizar, volver a pensar,

conversar [...]: construcción conjunta de significados compartidos mientras aprendíamos trabajando juntas [...] Gloria la investigadora principal: ¿Y qué sigue? más proyectos para soñar...redes, lazos académicos que creaste entre múltiples comunidades de actores para darnos la oportunidad de comprender la variación de las existencias académicas en torno al lenguaje, la lectura, la oralidad y la escritura. Homogenizar no era tu mensaje; todo lo contrario, la diferencia, la inclusión y el pluralismo eran tus banderas. (Narváez et al, 2020, p. 38)

(1)

Palabras clave: Prácticas, lectura, escritura, textos académicos, formación universitaria, quehacer y ser docente, biografía academia.

Esta ponencia forma parte de los productos de investigación derivados del proyecto de investigación titulado: “Entre los quehaceres del docente: de las Prácticas de Lectura y Escritura de Textos Académicos manifiestas en el acompañamiento docente para la elaboración del trabajo de grado en las Licenciaturas de Educación Física y Recreación de la Universidad Pedagógica Nacional, avalado por la Subdirección de Proyectos CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional.

Se pretende aportar, desde una mirada investigativa de corte cualitativo que, para esta ponencia se sitúa en las fases exploratoria y de análisis, exponer un tema de principal interés, para las comunidades académicas universitarias, relacionado con preguntas derivadas de las prácticas de lectura y escritura académica, a los compromisos misionales de los programas de formación de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En este caso específico, en las licenciaturas en Educación Física y Recreación de la Facultad de Educación Física.

**14.**

**INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS SOCIAIS E DA PROVA  
SOCIAL NAS DECISÕES DE COMPRA:  
UMA ABORDAGEM DE ECONOMIA  
COMPORTAMENTAL**

**Mg. Jefferson Manuel Garzón**

*Fundação Universitaria São Mateus, Colombia*



El propósito de este trabajo es examinar, desde el punto de vista de la economía conductual, el efecto que tienen las redes sociales y la prueba social en las decisiones de compra. Se investigara como factores como los testimonios de los usuarios, las reseñas en línea, la percepción de escasez y la conexión emocional con las marcas afectan al comportamiento del consumidor. El estudio ha llevado a cabo, en esta fase, una revisión sistemática de literatura que posibilito la creación de un marco teórico sólido, articulando ideas fundamentales del marketing digital, la economía conductual y la psicología del consumidor.

La investigación emplea una encuesta estructurada para respaldar un método de análisis cuantitativo, con un enfoque cualitativo. Se utilizo este instrumento para 201 usuarios activos de las redes sociales, utilizando un diseño secuencial-exploratorio, lo cual facilitó la investigación tanto del comportamiento como de la percepción del consumo en espacios digitales. Se agruparon y analizaron los resultados en bloques temáticos con base en el marco conceptual revisado, lo que permitió una lectura exhaustiva de las respuestas que fusiona la profundidad semántica con la frecuencia estadística.

Los hallazgos revelan que heurísticos conductuales como la aversión a las pérdidas, el efecto de dotación, la prueba social y el efecto de anclaje están muy presentes. Además, demuestran que la intención de compra

esta fuertemente influenciada por la identificación emocional con los valores de la marca y la credibilidad del contenido creado por los usuarios. Adicionalmente, el trabajo tiene como objetivo establecer fundamentos firmes para la creación de estrategias de marketing conductual y emocional que puedan implementarse en varios contextos empresariales actuales.

**15.**

**RUMO A DIDÁTICA DE ENSINAR EDUCANDO**

**Dra. Tamar Apel Campo,**

*Centro CIMEH: Centro de Pesquisa*

*de Ensino de Matemática com Enfoque Humanista, Israel*



Una de las costumbres que hemos adoptado en el ámbito académico es defender nuestros pensamientos, nuestro trabajo, nuestras ideas. Para ello usamos los instrumentos que el pensamiento racional nos otorga y lo aderezamos con citas de sabios, ilustres pensadores y científicos. El tinte personal de nuestra opinión tiene un valor infinito, siempre y cuando le encontremos el respaldo apropiado. Esta actitud tradicional se ha desarrollado como parte de un proceso inteligentemente diseñado que asegura la posición elevada a la que el conocimiento ha conducido a las organizaciones académicas. Dentro de este marco, caen los institutos "educativos" por así llamar a las organizaciones que acogen a los infantes desde temprana edad hasta la época adulta, declarando que su labor consiste en proveer a los participantes de los conocimientos y habilidades que le permitan ser un miembro valioso e independiente en la sociedad.

La crítica a la modalidad de enseñanza y a las acciones que toman los responsables de esta labor, no ha alcanzado para modificar la situación precaria en la que se encuentran. Mas de una voz se ha alzado como protesta al sistema que semeja mas a un organismo industrial que a una cuna de desarrollo y apoyo. El grito que se escucha en los últimos años demandando una visión del ser humano acorde con su naturaleza, no alcanza para derrumbar el constructo organizativo que se esconde tras el término “educación”. Los edificios que albergan niños, jóvenes y adultos suministran las condiciones necesarias para inculcar un movimiento rutinario de sumisión y control por parte de las autoridades responsables. El timbre suena, se entra o se sale. El docente llega, se escucha la orden de acción. El alumno levanta la mano, el docente da permiso o lo niega. Las competencias aparecen, la tecnología se manifiesta en su máximo esplendor con proyecciones, computadoras, etc.

En este entorno normativo el ser no tiene cabida. La educación se transforma en amaestramiento de criaturas que luchan para encontrar la ruta que les permita manifestarse, ser. El Ser, tiene que sobreponerse a la ignorancia que aun nos envuelve. La ignorancia de no saber aquello que podría ser la respuesta a las preguntas que no queremos enfrentar: ¿De qué se trata la vida? ¿Cómo entender lo inentendible?

Al no poder responder a las preguntas, nos limitamos a ocuparnos de aquello a lo que podemos responder. ¿Cuánto es seis por seis? ¿Cómo conseguir esposa? ¿Cuál es el mejor trabajo que puedo recibir? ¿Cuál es la causa de la gripe? ¿Como producir más naranjas? ¿Qué telescopio debemos construir para ver las galaxias lejanas? Etc.

Si aceptamos esta realidad podemos definir el objetivo de nuestras vidas y el papel que queremos jugar en la sociedad. Los extremos binarios son: controlar vs servir. Control produce beneficios personales. Servir produce beneficios a todos los participantes. Una educación basada en control resulta en limitación de pensamiento, rutina mecánica de acción e inversión de energías en banalidades. La educación que se caracteriza por servir al otro, conocerlo y apoyarlo produce una variedad de organismos conscientes a la existencia en general, tanto personal, como social. Es esa educación edificante la que amplía el rango de visión del ser humano y lo conecta con la multiversidad de aspectos de la existencia: la naturaleza, el movimiento y el cambio continuo de todo, el tiempo que acompaña y determina la diferencia entre simple y complejo.

Al no escoger, el docente escoge. Escoge no tomar responsabilidad por su existencia y evade la confrontación consigo mismo dejándose llevar por comodidad y sumisión. El temor a ser diferente, tomar control sobre la vida y la postura educativa le impiden ver con claridad lo que todos sabemos: "mis alumnos dependen de mí". Si soy un docente que obra técnicamente, no veré al otro, no veré las diferencias entre mis alumnos, no les daré el tiempo necesario para pensar, ni construiré las canchas de aprendizaje que cada uno necesita para poder tener éxito en el juego educativo. Explicaré en forma uniforme lo que sé sin dar oportunidad de ejercitar actividades que construyen la experiencia personal al manipular objetos, conversar.

Mis acciones son la plataforma donde se levantará la sociedad futura. El modelo de enseñanza es el modelo que replicarán posteriormente. El currículo oculto transmitirá el mensaje que los jóvenes captarán durante todos los años de estudio. La capacitación para pertenecer a una sociedad consciente, pensante no tendrá lugar. Lamentablemente este raciocinio académico convence a los convencidos. La prueba está en la enorme cantidad de energía y esfuerzos que los directores de esta red educativa invierten sin que podamos decir que estamos escuchando otro discurso educativo.

Para ser fieles a nuestra existencia, a nuestro ser, necesitamos ver la realidad cambiante, compleja, inentendible y respetar todo aquello que como nosotros es participe de este momento. Es entonces cuando con coraje podremos tomar las riendas de nuestra carroza vivencial para llevar a todos hacia el lugar donde podremos disfrutar de una felicidad basada en respeto y amor al prójimo. Entonces es cuando estaremos participando en la educación del ser, consciente, pensante.

La decisión requiere preparación y cooperación. Y más que nada requiere mantener la mente abierta para enunciar la pregunta en voz alta: ¿Qué hago aquí? <sup>1</sup>

## 16.

# **O CONCEITO ONTOLÓGICO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E AS NECESSIDADES PREDOMINANTES DE PENSAMENTO CRÍTICO NA ERA DIGITAL / A ÉTICA HUMANISTA COMO FATOR DIGNO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

**Drs. Julian David Salcedo Mosquera**

**Manuel Alejandro Salazar Chica,**

*UCEVA (Unidade Central do Valle do Cauca), Colômbia*

La educación contemporánea enfrenta una profunda crisis ontológica derivada de la aceleración tecnológica y la expansión de la inteligencia artificial. En la era digital, el conocimiento ha dejado de ser un bien emancipador para convertirse en un producto de consumo, lo que ha desdibujado el sentido humanista del acto educativo. Esta ponencia propone repensar la ontología de la educación desde una perspectiva crítica y humanista, interrogando qué tipo de ser humano se está formando en sociedades gobernadas por algoritmos y datos.

Inspirada en las reflexiones de Freire (1970) y Dussel (1998), se plantea que toda práctica educativa implica una concepción del ser: educar es decidir si el estudiante será sujeto de pensamiento o mero objeto funcional del sistema. En América Latina, esta tensión se agudiza entre un modelo tecnocrático, que prioriza la eficiencia y la empleabilidad, y un modelo emancipador, que concibe la educación como práctica de libertad y justicia social. Frente a la hegemonía de la lógica tecnocrática, la ponencia

defiende una educación ontológicamente dignificante y éticamente humanista.

La ética humanista, en este contexto, es una respuesta frente a la deshumanización producida por la tecnificación del aprendizaje. Siguiendo a Nussbaum (2010), educar no puede reducirse a entrenar habilidades; debe cultivar capacidades humanas como la empatía, la deliberación moral y la imaginación crítica. Asimismo, la pedagogía crítica propuesta por Giroux (2011) debe reinventarse para enfrentar la “colonialidad algorítmica”, que reproduce jerarquías y sesgos culturales a través de las plataformas digitales.

Desde esta mirada, el pensamiento crítico se configura como una condición ontológica de libertad. Enseñar a pensar implica enseñar a resistir la manipulación simbólica y la sobreinformación, devolviendo al estudiante la posibilidad de interpretar el mundo. En consecuencia, la educación inclusiva no debe entenderse solo como acceso, sino como reconocimiento del otro y participación epistémica en la producción del conocimiento.

La ponencia concluye que el futuro de la educación latinoamericana dependerá de su capacidad para articular tres principios: dignidad humana, pensamiento crítico y ética humanista. Solo así la educación podrá ser una verdadera práctica de libertad y una afirmación del ser en medio de la era digital.

**Palabras clave:** *Ontología educativa, pensamiento crítico, era digital, ética humanista, educación inclusiva.*

**17.**

## **EDUCAR PARA SER EN LA OTREDAD**

**Dra. Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez,**

UNAM, México

[r.mgutierrez@outlook.com](mailto:r.mgutierrez@outlook.com)



### **De lo ambiental, lo propio y lo otro**

La educación para la otredad y el ambiente integra el respeto a la diversidad con una conciencia ambiental, buscando formar individuos críticos, empáticos y comprometidos con el entorno y la comunidad. Implica reconocer al otro como diferente pero valioso, fomentar el diálogo y la colaboración, y promover la construcción

de ambientes sanos y afectuosos. A esta finalidad se suma, a través de los procesos formativos, el acercamiento del cuidado a la naturaleza y el desarrollo de la conciencia crítica para lograr una participación activa en la construcción de un mundo más justo y sostenible. En este sentido la construcción de la categoría Ciudadanía ambiental remite, de manera casi obligada, a una noción del ser en su relación respetuosa y responsable con la naturaleza, no obstante, en el presente escrito se presenta la categoría Ciudadanía ambiental en sus distintas complejidades, puesto que se vincula con los distintos espacios, temporalidades y condiciones en las que se produce la vida, de distintas especies e involucra a las interacciones en las que se ven envueltas los seres y los organismos. Esta visión contribuye a construir lo ambiental en lo que a sus manifestaciones vitales refiere, en aquellos términos que contribuyen al cuidado del otro y de la otredad como esencialidad del ser en sí, del ser con la otredad y del ser con los otros.

18.

## **MODELO HÍBRIDO MULTIDIMENSIONAL EN LA FORMACIÓN DOCTORAL: CONSTRUCCIÓN SITUADA DEL SABER Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

**Dr. Oscar Olmedo Valverde Riascos**

Universidad Mariana, Pasto, Colombia

[ovalverde@umariana.edu.co](mailto:ovalverde@umariana.edu.co)

Esta ponencia analiza el impacto del modelo híbrido (a distancia-virtual) en programas de doctorado en el campo amplio de la educación, destacando su contribución a la construcción situada del saber y la práctica pedagógica. Se examina el objeto de estudio, los fundamentos teóricos y epistemológicos, y la articulación entre investigación original y de frontera, enmarcada en una perspectiva crítica, humanística y contextualizada. Se propone la metáfora del poliedro de inteligibilidad como herramienta analítica para comprender la praxis pedagógica en sus dimensiones de la cultura institucional, formación discusión discursiva e interacciones y acciones estratégicas en el contexto.

**Palabras clave:** Modelo híbrido, pedagogía, práctica situada, investigación de frontera, saber pedagógico, formación doctoral.

**19.**

**MODELOS MATEMÁTICOS INSPIRADOS NA FÍSICA  
PARA REPRESENTAR DINÂMICAS COLETIVAS:  
APLICAÇÕES NA  
EDUCAÇÃO**

**Dr. Pedro Fernández Córdoba,**  
*Universidade de Valencia,*  
*Espanha*



El objetivo principal de esta conferencia es presentar un modelo inspirado en la Física para representar los tiempos de reacción de un grupo de individuos ante estímulos visuales. Se trata de un estudio que adapta modelos teóricos de la Física al contexto educativo. La metodología seguida en estas investigaciones

incluye la recolección de tiempos de reacción de una muestra coetánea de estudiantes mediante pruebas experimentales. Para el análisis de los datos recogidos se utilizan distribuciones ex-Gaussianas (para los datos individuales) y de Maxwell-Boltzmann (para los datos colectivos). Este enfoque inspirado en la Física permite representar y analizar el comportamiento colectivo de los estudiantes en función de sus tiempos de reacción. El estudio propone una novedosa herramienta para comprender las dinámicas grupales al clasificar a los individuos dentro de su colectivo mediante un enfoque basado en la entropía, abriendo posibilidades para futuras investigaciones en el contexto de las ciencias sociales y cognitivas.

20.

**ENTRE LENGUAS Y REFLEXIONES: EXPLORACIÓN DE  
LA LECTOESCRITURA COMO PUENTE  
TRANSVERSAL. EN EL CONTEXTO EDUCATIVO  
BILINGÜE**



**Dra. María de los Ángeles Cignoli,**  
Universidad Católica de Córdoba, Argentina.  
**[maritacig@yahoo.com.ar](mailto:maritacig@yahoo.com.ar)**

La construcción de un campo de alfabetización en educación primaria "pensado en territorio", implica valorar y utilizar la lengua materna como herramienta para enseñar y mantener la cultura e identidad. Este trabajo situado en el Paraje "La Merced", Santa Victoria Este -Salta- Argentina, manifiesta un reto fundamental para preservar frente a las presiones que amenazan la desaparición de la/s lengua/s originarias, Chorote<sup>1</sup>, Wichí (o mataco), defender y sostener el legado lingüístico de las comunidades. El Chorote como capital cognitivo, potencia habilidades mentales más flexible como la resolución de problemas, la creatividad, el pensamiento lógico. Desafío cognitivo que implica alternar y gestionar la lengua chorote (Iyojwa'ja) y el español.

La investigación adopta una metodología cualitativa con enfoque en investigación-acción, contemplando a los actores institucionales de la EEP Nro. 4171 (que reúne niños/as de las tres Misiones, La Vieja Merced, La Merced I y la Merced II), como productores legítimos en la edificación de puentes con el propósito de explorar las diferencias y similitudes gramaticales entre ambas lenguas, integrando la transversalidad del aprendizaje a partir de la lectoescritura. La Lectoescritura no como materia aislada, sino como competencia que atraviesa todo el currículum, concediendo a los docentes la capacidad de diseñar estrategias para conectar saberes, lenguajes, áreas de conocimiento y a los estudiantes acceder, comprender y producir conocimiento en todas las áreas dentro del contexto territorial bilingüe.

**Palabras clave** Comunidades Chorote- Contexto- Escuela/s Primaria-Bilingüismo- Transversalidad de la lectoescritura-Cultura e identidad.

---

<sup>1</sup> Si bien se nombra la comunidad Wichí y su lengua materna, en el presente trabajo solo se hará referencia a las comunidades Chorote y su lengua.

**21-22**

**Mesa:**

**APROXIMAÇÃO DE UMA PROPOSTA EDUCACIONAL A  
PARTIR DOS ESTUDOS SOCIAIS DA  
SUBJETIVIDADE E DO  
CUIDADO**

- O CUIDADO COMO CENTRO DE PROBLEMATIZAÇÃO PARA A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
*Dr. Adrián José Perea Acevedo, Universidade Distrital Francisco José de  
Caldas, Colômbia*
- TORNANDO-SE CUIDADOR: RETORNO AFETIVO E PROPOSTA DE  
ABORDAGEM DE FORMAÇÃO PSICOTERAPÊUTICA  
*Dra. Claudia Luz Piedrahita Echandía, Universidade Distrital Francisco  
José de Caldas, Colômbia*

**21.**

**ACERCAMIENTO A UNA PROPUESTA EDUCATIVA DESDE LOS  
ESTUDIOS SOCIALES DEL AFECTO, LA SUBJETIVIDAD Y EL  
CUIDADO.**

**Claudia Luz Piedrahita Echandía**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Directora del Doctorado en Estudios Sociales

Coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO:

Territorialidades, espiritualidades y cuerpos.



Esta presentación toma como eje la importancia del devenir cuidador en las sociedades actuales y la manera como se han transformado estas prácticas a través de los últimos siglos, siempre articuladas a la gestión de la economía en el capitalismo industrial y el capitalismo de mercado y actualmente en lo que denominamos como cultura neoliberal. Los principios neoliberales se expresan en una política que se preocupa por agenciar lo económico como camino para configurar existencias y modos de subjetivación tomando el cuidado como parte central de su gestión. Sin embargo, esta tendencia de cuidado, centrada en lo mercantil, dista mucho de una propuesta que tome como horizonte la afirmación colectiva de la vida, la solidaridad, el establecimiento de lazos afectivos y un componente de responsabilidad que interconecte las diversas especies existentes en el planeta. El interés es impulsar desde propuestas socioeducativas, formas de vida cuidadoras que se resistan a las lógicas neoliberales del rendimiento y a la captura de las existencias, del deseo y de los afectos. Para esto se propone la formación de cuidadores, tomando elementos conceptuales que tienen como centro el cuerpo y los afectos y además procedimientos terapéuticos holísticos.

**22.**

**EL CUIDADO COMO NÚCLEO DE PROBLEMATIZACIÓN  
EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES**

**Adrián José Perea Acevedo**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Doctorado en Estudios Sociales

Director de la línea de Investigación: Subjetividades y Diferencias



Esta ponencia se ocupa de hacer visibles un conjunto de preocupaciones, solicitudes, reclamos y luchas situadas que en torno a la cuestión del cuidado les hacen diversos actores sociales a los docentes en términos de su desempeño profesional y su responsabilidad política. Del mismo modo propone una conceptualización del "cuidado" susceptible de ser usada como herramienta crítica en el marco de la formación ético-política de formadores, considerada como una "ontología política del cuidado", en la que se entiende que todo modo de cuidado también es, en tanto que tal, un modo de gobierno. Se propone a partir de este análisis un modelo de "política del cuidado" que los maestros pueden adoptar como alternativa para establecer elementos deontológicos y axiológicos que guíen su actividad profesional y su acción política.

Pensar en una pedagogía del cuidado implica abrir el campo de posibilidad hacia el acercamiento a las condiciones que permitirían pensar en una educación distinta, orientada en relación con los modos en los que se construyen formas de existencia y acciones en las que cuidar no se separa de la condición misma que implica la vida y su potencia. Es por ello que pensar posibilidades educativas desde los Estudios Sociales implica situar las problematizaciones sobre la vida más allá del entrecruzamiento y continuum entre Bios y Zoé en las experimentaciones y convergencias que permitan territorializar en el aula las condiciones para un sujeto cuidador que cuida, cuida de otros y se cuida a sí mismo, lo que se extiende hacia la palabra, la acción y la posibilidad de multiplicar multiplicidades. Esta propuesta, en consecuencia, se ocupa de presentar mecanismos mediante los cuales, en tiempos como los actuales, de contradicciones e inquietud, pensar en el cuidado es pensar en la vida desde la potencialidad creadora del devenir y la opción educadora que implica un pensar rizomático, bioprágmatco, en el que se teja un nosotros en clave de vida posthumana.

Palabras Clave: Estudios Sociales, cuidado, subjetividad, vida, bioprágmatca, educación

**23.**

**INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN PARA LA  
FORMACIÓN DE CULTURA POLÍTICA CON ENFOQUE  
EN LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN**

**Dra. María Elisa Álvarez-Ossa**

UCEVA, Colombia

[mealvarez@uceva.edu.co](mailto:mealvarez@uceva.edu.co),



**Dte. Fernando José Henao-Franco,**

*UCEVA*

*Colombia*



Esta ponencia tiene por objetivo presentar una reflexión sobre la formación en cultura política, teniendo en cuenta un campo de encuentro de tres constructos teóricos esenciales: La educación intercultural, la inclusión educativa y la pedagogía de la liberación.

Las prácticas pedagógicas interculturales y la inclusión educativa se constituyen en un camino formativo de construcción colectiva, donde es posible educar para pensar, sentir y ser, dinamizando realidades en la diversidad sin perder el sentido social identitario que se hila en la palabra que expresa memoria, resiliencia y visibilidad de estructuras e instituciones que imponen maneras de pensar y existir (Walsh, 2005) con relaciones de poder y desigualdades sociales que implican la tarea continua y difícil de reinventar procesos de inclusión en la sociedad, de recrear posibles futuros reconociendo que existe diversidad de formas de vida, replanteando las maneras de convivir (Ocampo-González, 2022).

La pedagogía de la liberación como paradigma educativo y social decolonial, arraigado en América Latina, aporta al cambio de una educación que se viene concibiendo como instrumento de reproducción de violencias e injusticias a una educación con pedagogías populares y ancestrales que se constituya en práctica de la libertad y superación del pensamiento monocultural. Se encuentra

relevante la implementación de este enfoque pedagógico en la formación en cultura política en contextos educativos interculturales y diversos, desde las siguientes dimensiones: la dimensión política y pedagógica a partir de los postulados de diálogo, problematización y humanización (Freire, 1970), la dimensión metodológica y sociológica con la Investigación Acción Participativa y la educación sentipensante (Fals-Borda, 1970) y la dimensión ética con la filosofía de liberación (Dussel, 1973).

La metodología de estos avances investigativos, se enmarca en el enfoque cualitativo y el método de la **Investigación Acción Participativa (IAP)**, con aplicación de instrumentos de recolección de información como son los grupos focales, talleres, entrevistas, diarios de campo y el análisis documental. Las unidades de trabajo fueron 9 instituciones educativas, 5 del municipio de Tuluá (4 rurales y 1 urbana) y 4 del municipio de Guadalajara de Buga (3 rurales y 1 urbana), la muestra corresponde a 14 docentes (7 de Guadalajara de Buga y 7 de Tuluá) y 142 estudiantes, de los cuales (68 estudiantes son de Guadalajara de Buga y 74 de Tuluá).

Respecto al avance de resultados de esta investigación, se ha evidenciado que las instituciones educativas rurales y urbanas se convierten en escenarios de cambio y transformación académica y social, mediante las prácticas pedagógicas interculturales y la inclusión, fortaleciendo la autonomía, la identidad cultural, la toma de decisiones, la participación, el diálogo horizontal, la cocreación, la conciencia crítica, la superación de prejuicios y estereotipos, la sensibilidad ante las injusticias y el compromiso de los participantes. Lo que implica la humanización de la formación del ciudadano en la construcción de cultura política.

**Palabras clave:** Interculturalidad, Inclusión, Formación, Cultura Política, Pedagogía de la Liberación.

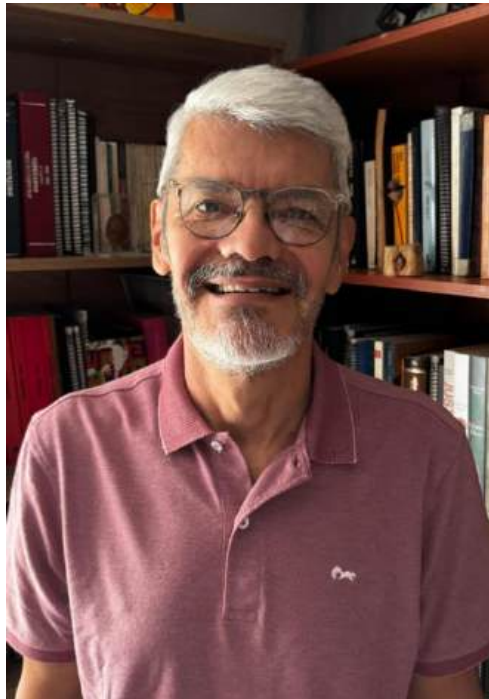
**24.**

**ESCOLA E HOSPITALIDADE  
NA VISÃO DO OUTRO**

**Dr. Mario Germán Gil Claros**

*Redipe (Rede Iberoamericana de Pedagogia),*

*Colômbia*



¿Qué es educar? ¿Es mera organización del pensamiento desde un orden lógico formal? ¿Qué me dice el Otro con su presencia y su lenguaje? ¿Quién es el Otro en el acto de aprendizaje? Estas y otras preguntas surgen a diario en el mundo de la escuela en su dinámica y vitalidad, cargada no sólo de saberes y de conocimientos, sino también de alegrías y lágrimas, entre tantas facetas que aflora y esconde el mundo escolar.

**Palabras clave.** Ética, hospitalidad, Otro

**Abstract**

What is education? Is it merely the organization of thought within a formal, logical order? What does the Other tell me with their presence and language? Who is the Other in the act of learning? These and other questions arise daily in the dynamic and vital world of school, charged not only with knowledge and learning, but also with joys and tears, among the many facets that emerge and hide within the school world.

**Keywords:** Ethics, hospitality, Other

25.

## MANIFESTACIONES Y COMPRENSIONES DE LA ENSEÑANZA PARA LA INVESTIGACIÓN + CREACIÓN ARTÍSTICA

**Dte. Mildred Eugenia Gutiérrez Moreno**

Rudecolombia, Universidad del Quindío

[megutierrez@uniquindio.edu.co](mailto:megutierrez@uniquindio.edu.co)



Se aborda un avance de investigación que tiene como objetivo comprender la enseñanza y el aprendizaje de las artes vinculada a los modos de hacer investigación + creación, desde algunas indagaciones didácticas que vinculan el quehacer docente hacia diversos escenarios epistemológicos, académicos, sociales e institucionales, con la complejidad que implica el concepto de didáctica en un campo o disciplina como las artes visuales, donde la brecha entre metodología y didáctica, o discurso crítico y quehacer, o enseñanza y

aprendizaje se hace más notorio y sobre todo, cuando se trata de concretar lo educativo en lo artístico y lo artístico en lo educativo.

La incorporación del arte al ámbito universitario abre campos hacia una recontextualización de la investigación + creación y sus cruces metodológicos y didácticos propios que reconozcan la subjetividad, la intuición y la imaginación como dimensiones válidas del conocimiento que implica, tanto la creación de objetos con valor estético, como la producción de conocimiento intersubjetivo, situando al arte como campo epistemológico legítimo.

**Palabras clave:** *enseñanza aprendizaje, investigación + creación, didáctica, artes*

**Title:** Approaches and Understandings of Teaching for Artistic Research + Creation

**Abstract:**

This research-in-progress seeks to understand the teaching and learning of the arts in connection with research + creation practices, through certain didactic inquiries that link teaching activity to diverse epistemological, academic, social, and institutional contexts. It explores the complexity that the concept of didactics entails within a field or discipline such as the visual arts, where the gap between methodology and didactics, or between critical discourse and practice, or teaching and learning becomes more evident, particularly when it comes to materializing the educational within the artistic, and the artistic within the educational.

The incorporation of art into the university sphere opens up pathways toward a recontextualization of research + creation, along with its own methodological and didactic intersections that acknowledge subjectivity, intuition, and imagination as valid dimensions of knowledge. This perspective embraces both the creation of objects with aesthetic value and the production of intersubjective knowledge, thereby positioning art as a legitimate epistemological field.

**Keywords:** *teaching and learning, research + creation, didactics, arts*

**FORTALECIMIENTO DE LOS LAZOS FAMILIARES EN  
CONTEXTOS MIGRATORIOS:  
UNA EXPERIENCIA CON LA COMUNIDAD LATINA EN  
ESTADOS UNIDOS**

**Jenny Neira Cardenas<sup>2</sup>**

EE UU

**Resumen**

Este capítulo sistematiza una experiencia de acompañamiento comunitario, desarrollada mediante voluntariado en iglesias y redes locales de apoyo en el área metropolitana de Los Ángeles (California), orientada al fortalecimiento de los lazos familiares en hogares latinoamericanos en contextos migratorios. Migrar implica reordenar rutinas de cuidado, vínculos y pertenencias bajo nuevas exigencias lingüísticas, laborales e institucionales, lo cual suele intensificar tensiones intergeneracionales. El análisis se fundamenta en cuatro marcos: la perspectiva ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979), la mediación cultural y lingüística de niñas, niños y jóvenes en espacios transculturales (Orellana, 2009; 2015), la resiliencia familiar como proceso relacional (Walsh, 2016) y los costos y oportunidades psicosociales de la inmigración para la reconstrucción identitaria (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco,

---

<sup>2</sup> Licenciada en Pedagogía Infantil; Especialización en Docencia Universitaria; MBA (en curso), Global Business. Experiencia de voluntariado comunitario en acompañamiento a familias latinas en iglesias y redes comunitarias en Los Ángeles, California, EE. UU.

Correo: neirajenny3@gmail.com

Localidad: Los Ángeles, California, Estados Unidos.

2001). La intervención incluyó talleres de comunicación afectiva, grupos de apoyo para madres y padres, encuentros intergeneracionales y actividades de revalorización cultural. Los hallazgos observacionales sugieren mejoras en la escucha y el diálogo, reducción de conflictos asociados a la disonancia cultural, reconocimiento más equitativo del rol mediador de hijas e hijos, fortalecimiento del orgullo identitario y ampliación de redes de apoyo. Se discuten implicaciones pedagógicas para programas comunitarios de bajo costo que funcionen como puentes entre generaciones y sistemas sociales en contextos migratorios.

**Palabras clave:** migración; familia; resiliencia familiar; mediación cultural; comunidad latinoamericana; comunicación intergeneracional.

# ALFABETIZACIÓN DIGITAL PARA HORTICULTURA DE INVERNADERO APLICANDO INTELIGENCIA ARTIFICIAL CON METODOLOGÍAS ACTIVAS

*DIGITAL ALPHABETIZATION FOR GREENHOUSE HORTICULTURAL  
APPLYING ARTIFICIAL INTELLIGENCE WITH ACTIVES METHODOLOGIES*

**Jesús Alfonso Torres Ortega<sup>3</sup>**

**Maynor Alirio Gaitán Hernández<sup>4</sup>**

**Edwin Arias Cruz<sup>5</sup>**

**Daniel Felipe Daza Robayo<sup>6</sup>**

Corporación Universitaria Minuto de Dios

---

<sup>3</sup> Ingeniero Químico, Magíster en Ingeniería Química, Doctor en Ingeniería  
Docente investigador Escuela de Ingenierías, Zipaquirá, Colombia  
[jesus.torres.o@uniminuto.edu](mailto:jesus.torres.o@uniminuto.edu), [jtorresortega@gmail.com](mailto:jtorresortega@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4476-0816>

<sup>4</sup> Ingeniero Industrial, Magíster en Innovación Educativa  
Investigador Corporación Universitaria Minuto de Dios, Escuela de Ingenierías, Zipaquirá, Colombia  
[maynor.gaitan@uniminuto.edu](mailto:maynor.gaitan@uniminuto.edu), [maynor.gaitan.h@uniminuto.edu.co](mailto:maynor.gaitan.h@uniminuto.edu.co)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6790-1403>

<sup>5</sup> Ingeniero de Sistemas, Especialista en Informática para la Innovación Educativa, Maestrante en  
Innovación Pedagógica  
Investigador Corporación Universitaria Minuto de Dios, Escuela de Ingenierías, Zipaquirá, Colombia  
Fundación Universitaria del Área Andina, Facultad de Educación, Bogotá, Colombia  
[edwin.arias.c@uniminuto.edu](mailto:edwin.arias.c@uniminuto.edu), [earias70@estudiantes.areandina.edu.co](mailto:earias70@estudiantes.areandina.edu.co)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7922-6801>

<sup>6</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios, Escuela de Ingenierías, Zipaquirá, Colombia  
[daniel.daza.r@uniminuto.edu](mailto:daniel.daza.r@uniminuto.edu), [pipedazar@gmail.com](mailto:pipedazar@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8206-878X>

Ingeniero Industrial, maestrante en Gestión de Suministro y Gestión de Proveedores

## RESUMEN

La alfabetización digital en viveros hortícolas constituye un componente esencial para enfrentar los desafíos actuales de la producción agrícola, marcada por la necesidad de mejorar la eficiencia, la sostenibilidad y la capacidad de adaptación ante entornos cambiantes. Este capítulo aborda una propuesta integral para el fortalecimiento de competencias digitales mediante la incorporación de herramientas de inteligencia artificial (IA) y el uso de metodologías activas como eje pedagógico central. La iniciativa se orienta a trabajadores, productores, estudiantes y actores del sector hortícola interesados en comprender, apropiarse e implementar tecnologías emergentes de manera práctica y contextualizada. El enfoque contempla la aplicación de herramientas basadas en IA, tales como sistemas de monitoreo con sensores IoT, modelos de predicción para la gestión hídrica y nutricional, algoritmos de visión artificial para la detección temprana de plagas y enfermedades, y plataformas digitales para la gestión de datos agronómicos. Estas tecnologías se integran dentro de experiencias formativas estructuradas en torno al aprendizaje basado en proyectos, laboratorios de experimentación, resolución colaborativa de problemas y análisis de casos reales en viveros.

El capítulo destaca cómo las metodologías activas facilitan una comprensión más profunda de los procesos tecnológicos, permitiendo a los participantes construir conocimientos a partir de la práctica, la reflexión y la interacción con su entorno productivo. Asimismo, se enfatiza la importancia de reducir las brechas digitales en el sector rural, promoviendo el acceso equitativo a herramientas digitales y fomentando procesos de innovación inclusiva. Finalmente, se evidencia que el fortalecimiento de la alfabetización digital mediante IA contribuye a la transformación de los viveros hortícolas hacia modelos más inteligentes, sostenibles y resilientes.

**Palabras clave:** Agroecología; Floricultura; Inteligencia Artificial; Invernadero; Sostenibilidad.

## ABSTRACT

Digital alphabetization in a horticultural greenhouse is an essential component for addressing current challenges in agricultural production, marked by the need

to improve efficiency, sustainability, and the ability to adapt to changing environments. This chapter presents a comprehensive proposal to strengthen digital competencies through the incorporation of artificial intelligence (AI) tools and the use of active learning methodologies as the central pedagogical approach. The initiative is aimed at workers, producers, students, and other actors in the horticultural sector who are interested in understanding, adopting, and implementing emerging technologies in a practical and contextualized manner. The approach includes the application of AI-based tools such as monitoring systems with IoT sensors, predictive models for water and nutrient management, computer-vision algorithms for early detection of pests and diseases, and digital platforms for agronomic data management. These technologies are integrated into training experiences structured around project-based learning, experimentation labs, collaborative problem solving, and real case analyses within the greenhouse. The chapter highlights how active learning methodologies facilitate a deeper understanding of technological processes, enabling participants to build knowledge through practice, reflection, and interaction with their productive environment. It also emphasizes the importance of reducing digital gaps in rural sectors by promoting equitable access to digital tools and fostering inclusive innovation processes. Ultimately, the chapter demonstrates that strengthening digital alphabetization through AI contributes to transforming horticultural greenhouses into more intelligent, sustainable, and resilient production systems.

**Keywords:** Agroecology; Artificial Intelligence; Flowers; Greenhouse; Sustainability.

**PARTE II**  
**CAPÍTULOS DE LIBRO**

# 1.

## **SABERES Y PRÁCTICAS ACERCA DE LA INCLUSIÓN Y PROMOCIÓN DE LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL NEGRA, RAIZAL Y PALANQUERA EN LAS MODALIDADES DE SERVICIOS DEL ICBF: CASO HUILA Y TOLIMA**

**Leidy Carolina Cuervo<sup>7</sup>**  
**Emperatriz Perdomo Cruz<sup>8</sup>**  
Colombia

### **PRESENTACIÓN**

El Diplomado: Inclusión y promoción de la diversidad étnica y cultural negra, afrodescendiente, raizal y palenquera es una apuesta de educación inclusiva que toma como referencia la reflexión sobre la identidad desde las particularidades de los territorios, la singularidad de las infancias, las familias y los agentes educativos, de otro lado, la cultura, el territorio, las prácticas, los valores culturales, los conocimientos comunes, los saberes propios, los

---

<sup>7</sup> Licenciada en Pedagogía Infantil y Magíster en Educación-Universidad Surcolombiana de Neiva, Doctora en Educación-Universidad Americana de Europa de México, Docente de Planta y Líder del grupo de investigación Paz desde la Paz Categoría C en Minciencias, investigadora Junior-Universidad Surcolombiana y Docente Catedrática Universidad del Tolima, IDEAD - Centro de Atención Tutorial de Neiva, gestora de proyectos educativos, sociales y comunitarios. Con trayectoria orientada a investigar las problemáticas que afectan la convivencia paz y los derechos humanos en los entornos escolares; desde enfoques de interacción, acompañamiento y mediación. Existencia de diversas publicaciones en revistas indexadas por Publindex, homologadas en categorías A2, B y C, con un importante recorrido en procesos de acompañamiento pedagógico a centros educativos, colegios, jardines infantiles, universidades y demás instituciones y corporaciones público-privadas de la región y del país, especialmente como Directora en acompañamientos a procesos de cualificación a los agentes educativos de la Primera Infancia a nivel Nacional, gestionados con el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, La Universidad Pedagógica Nacional, La Universidad de Monserrate, La Fundación Plan y otras universidades e instituciones, de otro lado, miembro de redes académicas a nivel nacional e internacional como Asociación Colombiana de Educación Preescolar ACDEP – y Organización Mundial de Educación Preescolar-OMEP, y la Red Iberoamericana de Pedagogía, docente editora y Par invitada por diversas universidades a procesos de acreditación y trabajos en colaboración, participante en la modalidad de ponente y conferencista invitada en eventos del orden nacional e internacional, carrera 1 No. 26 A -01 Neiva-Huila-Colombia, <https://orcid.org/0000-0002-6927-0776> - [carolina.cuervo@usco.edu.co](mailto:carolina.cuervo@usco.edu.co) - [lrcuervo@ut.edu.co](mailto:lrcuervo@ut.edu.co).

<sup>8</sup> Licenciada en Pedagogía Infantil y Magíster en Educación-Universidad Surcolombiana de Neiva, Doctora en Educación-Universidad Americana de Europa de México, Investigadora Junior Grupo Paz desde la Paz Categoría C en Minciencias-Universidad Surcolombiana y Docente Catedrática Universidad del Tolima, IDEAD - Centro de Atención Tutorial de Neiva, Catedrática Universidad Surcolombiana y Gestora de proyectos educativos y comunitarios que benefician a las niñas y a los niños, las familias y la comunidad, investigadora de las problemáticas relacionadas con la infancia, la paz y la educación en general, formadora de profesionales para la atención en educación en la diversidad y la inclusión de la infancia; desde enfoques teóricos-prácticos pertinentes, alternativos y flexibles. Existencia de diversas publicaciones en revistas indexadas por Publindex, homologadas en categorías A2, B y C. Profesional, emprendedora con amplio sentido humano y comprometida con las diferentes acciones y programas dirigidos a capacitar para construir un tejido humano, a la vanguardia de los avances pedagógicos, tecnológicos y científicos; en pro de cualificar la educación en todos los niveles y propender el desarrollo integral tanto de las niñas, los niños, jóvenes y adultos, carrera 1 No. 26 A -01 Neiva-Huila-Colombia, <https://orcid.org/0000-0002-3336-472X> - [emperatriz.perdomo@usco.edu.co](mailto:emperatriz.perdomo@usco.edu.co) - [eperdomoc@ut.edu.co](mailto:eperdomoc@ut.edu.co).

lenguajes, las simbologías, las cosmovisiones, las condiciones políticas, socioeconómicas, religiosas y sociales para avivar principios de equidad, el respeto y la igualdad.

Esta estrategia de formación con los agentes educativos se materializa en las acciones formativas y metodológicas del diplomado. A partir de las jornadas y sesiones de los encuentros con el talento humano de ICBF a cualificar, se establecen diálogos, relatos, ejercicios de escucha y comprensión de lo propio, de lo cotidiano, vinculando procesos de participación y en ejercicios de construcción y socialización colectiva, fortaleciendo las capacidades de los agentes educativos para la transformación social y la generación en paz.

Se abordaron los conocimientos necesarios para la inclusión y promoción de la diversidad étnica y cultural negra, afrodescendiente, raizal y palenquera, contemplado en cuatro categorías de análisis: **Afrocolombianidad, Etnoeducación, Pertenencia étnica e Interculturalidad**. Por medio del fortalecimiento de las acciones pedagógicas en favor de una educación inclusiva y diversa adaptada a la primera infancia, se busca desnaturalizar los estereotipos y roles de género en esta interacción, reconociendo la diversidad y el derecho a vivir una vida libre de discriminación y violencias en los diferentes entornos donde transcurre la vida de niñas y niños, así como el derecho al libre desarrollo de la personalidad para el alcance pleno de su potencial y talentos (ICBF).

Trabajar estas categorías conlleva al desarrollo de una línea de base, estableciendo un proceso de investigación a través de un instrumento de entrada y otro de salida, con el fin de identificar inicialmente los saberes previos y preconcepciones sobre las categorías **Afrocolombianidad, Etnoeducación, Pertenencia étnica e Interculturalidad**, asimismo, una línea de salida sobre las resignificaciones y transformación de los saberes y las prácticas a partir de lo vivenciado en el diplomado.

El Diplomado SANKOFA ha posicionado a la Universidad Surcolombiana y al ICBF como referentes en la formación de talento humano para la primera infancia, gracias a su enfoque adaptado a las necesidades culturales, sociales y

educativas de cada territorio. Su desarrollo ha implicado la articulación con centros zonales, sabedores y artesanos de la región, lo que permitió complementar contenidos y fortalecer la identidad cultural de las comunidades. Entre los principales logros se destacan la interiorización de nuevos conceptos y lenguajes por parte de los agentes educativos, la promoción de la etnoeducación y la etnomatemática, así como el rescate de saberes ancestrales, incluyendo la lengua Murui Muina, los bailes, cantos y alimentos autóctonos como parte fundamental de los procesos pedagógicos.

Otro desafío significativo ha sido adaptar el diplomado a contextos diversos, promoviendo el desaprendizaje de prácticas tradicionales e incorporando enfoques diferenciales e inclusivos que reconozcan y valoren la cultura NARP. Sensibilizar a las comunidades indígenas en la aceptación de otras etnias, así como fortalecer la identidad cultural en territorios donde ciertos valores y tradiciones se habían perdido, también representó un reto. A esto se suma la necesidad de equilibrar teoría y práctica, medir el impacto real en las unidades de atención y mantener criterios unificados con enfoque diferencial, todo ello en un tiempo limitado y con recursos ajustados.

## **JUSTIFICACIÓN**

De acuerdo con la Resolución 44/25 de 1989. Convención sobre los Derechos del Niño. En el Artículo 10 establece que “el niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa, o de cualquiera otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, Paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes”.

Así mismo la UNESCO (1997) reconoce que la Educación encierra un tesoro y se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. En relación con ello, los Objetivos del Desarrollo Sostenible en su objetivo 4.7 busca al año 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el

desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante estilos de vida, derechos humanos, igualdad de género, promoción de una cultura de Paz y no violencia, de una ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo.

A nivel Nacional se implementa la política de desarrollo integral de la primera infancia 1804 de 2016, la cual promulga que, para la calidad en atención de los menores en el país, esta debe ser: pertinente, oportuna, flexible, diferencial, continua y complementaria. Frente al enfoque diferencial se valora a las niñas y niños como sujetos que se construyen y viven de diferentes maneras. Es sensible a sus particularidades debido a la diversidad de situaciones, condiciones y contextos, y actúa intencionadamente sobre los entornos para transformar situaciones de discriminación en razón a las diferencias.

Asimismo, esta propuesta se sustenta en las bases del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2022 – 2026 “Colombia potencia mundial de la vida”, en la que se señala que: la Educación es un medio fundamental para superar la desigualdad y hacer de nuestro país una sociedad del conocimiento y de los saberes propios. Se garantizará el derecho a la educación y al desarrollo integral de las niñas, los niños, los adolescentes, los jóvenes y adultos, desde la educación inicial hasta la posmedia, a través de estrategias de acceso y permanencia.

La calidad de la educación estará centrada en la formación y desarrollo de la profesión docente, y en el fortalecimiento pedagógico, curricular y de ambientes de aprendizaje. [...] La apuesta es por una educación humanista, incluyente, antirracista e intercultural. Se tendrá un enfoque poblacional, regional, de género, territorial, étnico, atendiendo especialmente a la ruralidad” (PND, p 114).

Para el logro de lo anterior, se establecen desde las bases del PND 2022-2026 la siguiente línea de trabajo: a) Primera Infancia feliz y protegida, la cual precisa que “Los proyectos pedagógicos de calidad girarán en torno a la música, el arte y la oralidad” . Se realizará por primera vez en el país un seguimiento longitudinal y atención integral de calidad a una cohorte de niños nacidos a partir del 7 de

agosto de 2022, la “Generación de la paz”, acompañando su trayectoria educativa, y garantizando tránsitos armónicos, pertinentes y de calidad” (Bases de PDN, p.93)

Con base en lo anterior, el presente diplomado se implementará para que los Agentes Educativos quienes son una figura trascendental en la primera infancia, tengan los conocimientos necesarios para la inclusión y promoción de la diversidad étnica y cultural negra, afrodescendiente, raizal y palenquera, contemplado en cuatro categorías de análisis: Afrocolombianidad, Etnoeducación, Pertenencia étnica e Interculturalidad.

Por medio del fortalecimiento de las acciones pedagógicas en favor de una educación inclusiva y diversa adaptada a la primera infancia, se busca desnaturalizar los estereotipos y roles de género en esta interacción, reconociendo la diversidad y el derecho a vivir una vida libre de discriminación y violencias en los diferentes entornos donde transcurre la vida de niñas y niños, así como el derecho al libre desarrollo de la personalidad para el alcance pleno de su potencial y talentos (ICBF).

Trabajar estas categorías conllevan a entablar trabajos también de empatía y el desarrollo prosocial, con el que se puede ir mejorando el relacionamiento del niño con el otro, teniendo en cuenta que la primera infancia, se reconoce como una etapa crítica en la que el desarrollo de las habilidades cognitivas, motrices, sociales, emocionales y de comunicación sucede a un ritmo mucho más acelerado, que no se vuelve a presentar.

Es indispensable fomentar las bases y cimientos de una educación inclusiva, que permita el desarrollo de ciudadanos cívicos, empáticos, donde el agente educativo tenga las competencias necesarias de adaptarse al reconocimiento de nuevos procesos culturales, de pensamiento y educativos, que exigen los cambios postpandemia y la educación de calidad del siglo XXI.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo general:**

- Promover estrategias pedagógicas para fortalecer la enseñanza y aprendizaje de la inclusión y promoción de la diversidad étnica y cultural negra, afrocolombiana, raizal y palenquera desde un proceso cualificación a nivel diplomado dirigido a 332 agentes educativos de los servicios de educación inicial, en el marco de la atención integral de la primera infancia, en los departamentos de Huila y Tolima, en 10 municipios de estos dos departamentos.

### **Objetivos Específicos**

- Fortalecer las prácticas pedagógicas de madres y padres comunitarios, maestros, maestras y demás agentes educativos de la Primera Infancia, en torno a la inclusión y promoción de la diversidad étnica y cultural negra, afrocolombiana, raizal y palenquera (NARP) y potenciar las acciones de interacción e intervención con las infancias.
- Implementar estrategias significativas de acompañamiento y fortalecimiento de la inclusión y promoción de la diversidad étnica y cultural Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera (NARP) en los municipios focalizados, a través de acciones adelantadas en el diplomado para la generación de oportunidades y desarrollos en los territorios.
- Estructurar la formulación metodológica de los Colectivos Pedagógicos focalizados por departamentos, como estrategia de empoderamiento y transformación social en torno a procesos de inclusión, promoción de la diversidad étnica y cultural Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera (NARP)

- Acompañar la proyección de experiencias y materialización de acciones para promover la promoción de la diversidad étnica y cultural Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera (NARP) para resignificar las prácticas, reivindicar el rol del talento humano de los agentes educativos.

## **METODOLOGÍA**

El presente diplomado convoca al desarrollo de un proceso de formación de carácter teórico-práctico, sustentado en la Teoría Educación Popular propuesta por Paulo Freire en los años 60, enmarcado en la metodología: Círculos de la palabra, algunas consideraciones sobre “La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de libertad” (Pedagogía del oprimido, pág. 106).

*“El diálogo es un fenómeno humano por el cual se nos revela la palabra, de la que podemos decir que es el diálogo mismo. Por ello hay que buscar la palabra y sus elementos constitutivos. Descubrimos así que no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”.*

De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo, desde esta perspectiva se espera movilizar en las y los participantes del diplomado la metodología círculos de la palabra, entonces narrar, relatar y contar permitirá que cobre espíritu y vida la experiencia misma del agente educativo, como saber fundante que reconoce en sí mismo y en el otro un horizonte para que proyecta escenarios de transformación.

## **Enfoque Metodológico**

Para el desarrollo se utilizó el enfoque mixto en investigación, según Hernández-Sampieri y otros. (2021), es una metodología que combina elementos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para obtener una comprensión más profunda y completa de un fenómeno, aprovechando las fortalezas de ambos paradigmas y respondiendo preguntas que un solo enfoque no podría resolver. No es una simple mezcla, sino una integración sistemática que puede variar en cada fase (recolección, análisis) y donde un enfoque puede tener prioridad, resultando en estudios más robustos y holísticos. (P 11).

## **Instrumentos de Análisis**

Para el análisis de cada categoría se utilizó el instrumento la encuesta que es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones interesan al investigador. Hernández Sampieri et al (1996), donde se aplicó una línea de base, estableciendo un proceso de investigación a través de una encuesta de entrada y otra de salida, con el fin de identificar inicialmente los saberes previos y preconcepciones sobre las categorías abordadas, asimismo, una línea de salida sobre las resignificaciones y transformación de los saberes y las prácticas a partir de lo vivenciado en el diplomado.

## **La población**

La investigación estuvo constituida por una población del 100% de agentes educativos pertenecientes a las modalidades de atención del Instituto colombiano de Bienestar Familiar ICBF, tanto del área rural como urbana de 17 municipios de cuatro Departamentos y estuvo constituida por 500 sujetos.

## **La Muestra**

Fue intencional, el 66.4% agentes educativos pertenecientes a las modalidades de atención del Instituto colombiano de Bienestar Familiar ICBF, tanto del área

rural como urbana de 10 municipios de dos departamentos el Huila y el Tolima y estuvo constituida por 332 sujetos.

*Tabla 1. Muestra.*

Región	Zona por implementador	Municipio	Urbano	Rural	cupos
HUILA	Zona 1	Pitalito	25	25	50
		La Plata	25	25	50
		Isnos		25	25
		Acevedo		25	25
		Algeciras		25	25
		Hobo	25		25
		Guadalupe		25	25
TOLIMA	Zona 4	Chaparral	25	25	50
		Planadas	25		25
		Rioblanco		25	25
<b>Total</b>					<b>332</b>

### **Categorías de Análisis**

Las categorías que se utilizaron para el desarrollo de este Diplomado fueron de carácter cualitativo dado que la particularidad que midieron de la unidad de análisis fue una cualidad, cada una de ellas están relacionadas directamente con el referente empírico y conceptual de la investigación, permitió leer la realidad estudiada a continuación se conceptualiza cada una de ella.

***Afrocolombianidad.*** Es la rica cultura, historia y identidad de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras en Colombia, un pueblo de

raíces africanas que celebra su resistencia, tradiciones y aportes únicos, y a quienes el ICBF apoya mediante un enfoque diferencial para fortalecer su identidad y derechos desde la primera infancia hasta la adultez. (Resolución 7998 de 2023).

***Etnoeducación.*** Es un proceso educativo para grupos étnicos colombianos (indígenas, afrocolombianos, Rrom) que fortalece su identidad cultural, lengua, tradiciones y saberes propios, integrando su cosmovisión con la del contexto nacional para un desarrollo autónomo y una ciudadanía intercultural, formando etnoeducadores con conocimiento de su cultura ancestral para construir una educación pertinente y transformadora. (Resolución 7998 de 2023).

***Pertenencia étnica.*** Es el sentido de autoidentificación de una persona como miembro de un grupo étnico reconocido (indígena, afrocolombiano, palenquero, raizal, Rrom), basado en el reconocimiento de sus propias culturas, lenguas, cosmovisiones, prácticas ancestrales, territorialidad y linajes históricos, diferenciándose del resto de la sociedad y siendo reconocido por el Estado como sujeto de derechos colectivos. No se limita a rasgos físicos, sino al autorreconocimiento y la adhesión a una identidad cultural compartida. (Resolución 7998 de 2023).

***Interculturalidad.*** Es un enfoque esencial que implica reconocer, valorar y dialogar con la diversidad de culturas (étnicas y campesinas) en Colombia, buscando una convivencia armoniosa basada en el respeto mutuo, la equidad y la promoción de sus identidades culturales, a través de prácticas como la modalidad "Tejiendo Interculturalidad" y programas que garantizan derechos con pertinencia cultural, como la educación inicial, para fortalecer la autonomía y el buen vivir de niños, niñas y sus comunidades. (Resolución 7998 de 2023).

## ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE LA ENCUESTA INICIAL

### Reconocimiento Étnico y Diversidad Cultural

Recuento de 1.15 De acuerdo con la cultura, pueblos o rasgos físicos, usted se reconoce como (escoja una opción)

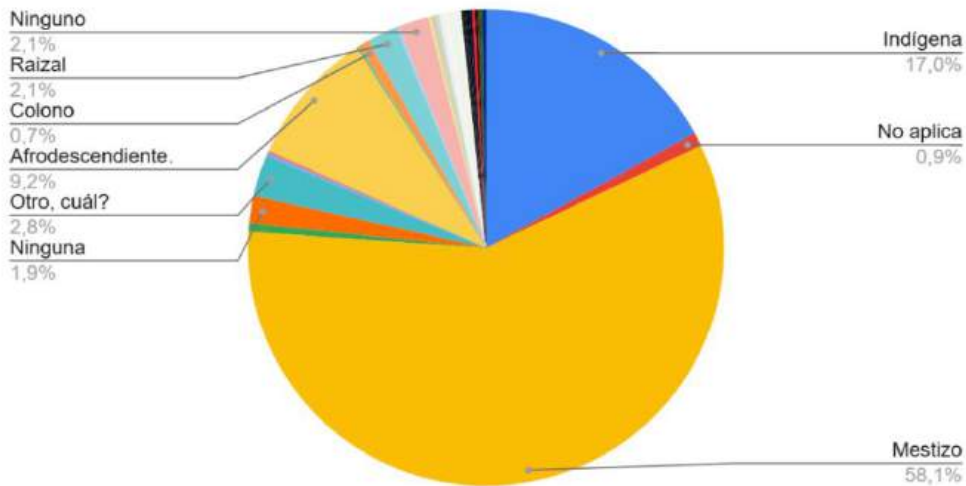


Ilustración 1.Reconocimiento Étnico y Diversidad Cultural.

### Experiencia en Interculturalidad y Diversidad Étnica.

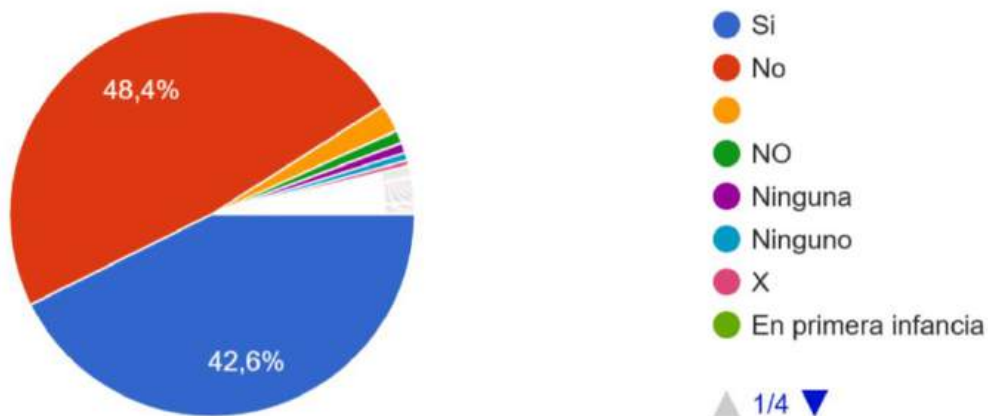
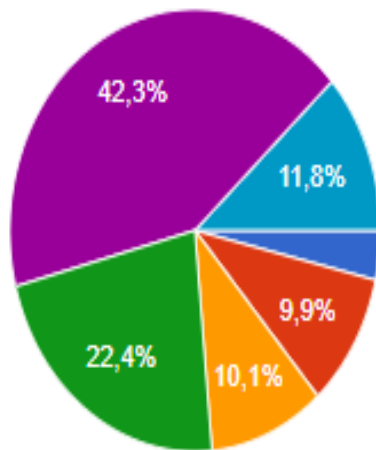


Ilustración 2.Experiencia en Interculturalidad y Diversidad Étnica.

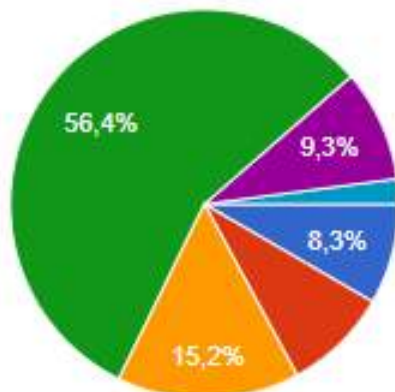
### Mayor Dificultad de Participación de la Infancia en el Enfoque Étnico.



- Políticas de estado restrictivas
- Limitaciones en recursos financieros y físicos
- Escasos espacios físicos para garantizar la libre expresión
- Diversidad conceptual y bloqueo cultural desde las religiones, creencias y estru...
- Escasos procesos de formación que amplíen los conocimientos de las Mae...
- La limitación en la promoción y utiliza...

*Ilustración 3. Mayor Dificultad, Participación de la Infancia de Enfoque Étnico.*

### **Aspecto Más Importante para Asegurar Una Implementación Exitosa del Enfoque Étnico e Intercultural**



- La comprensión de las diferencias
- El reconocimiento de la condición humana del otro.
- La tolerancia y el respeto.
- El reconocimiento de la historia, la cultura y tradiciones.
- La interacción y comunicación efectiva entre los miembros de la familia.
- Otra

*Ilustración 4. Aspectos Importantes para Asegurar la implementación Exitosa del Enfoque Étnico.*

## Prioridad para Trabajar Con las Infancias Rurales

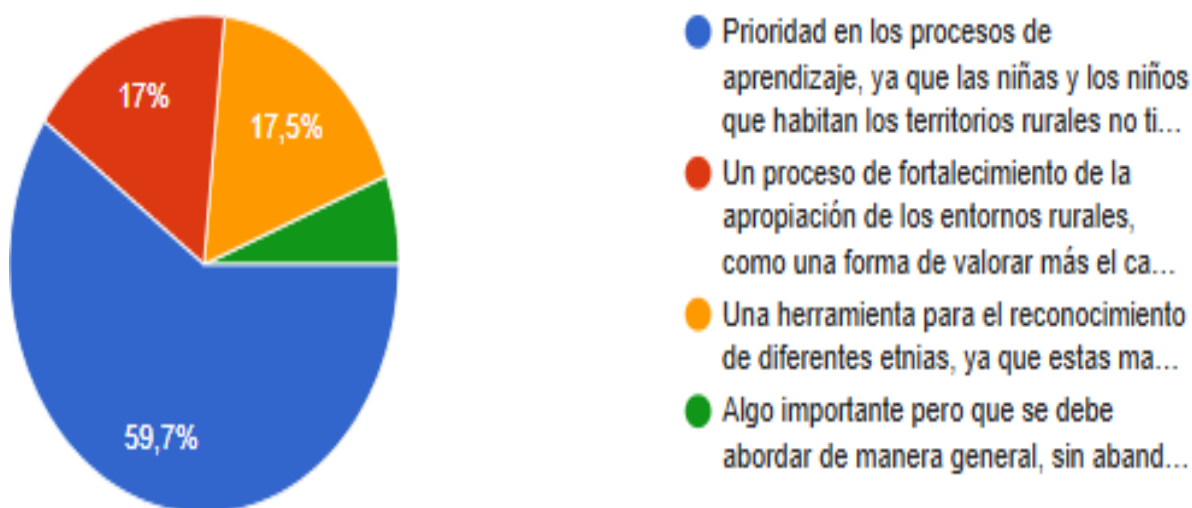


Ilustración 5. Prioridad para Trabajar con las Infancias Rurales.

## RETOS EN LA IMPLEMENTACIÓN

El Diplomado SANKOFA ha enfrentado retos importantes relacionados con la participación y permanencia de las agentes educativas, debido a factores como la desconfianza generada por experiencias previas, los cambios de personal, la dificultad para conciliar horarios con sus responsabilidades laborales y la resistencia inicial a adoptar nuevas metodologías alejadas de la formación tradicional. También se presentaron dificultades logísticas, como el desarrollo de las jornadas en vacaciones, el préstamo de espacios en la universidad, la movilidad hacia zonas rurales dispersas y la entrega tardía de materiales pedagógicos, lo que obligó a los tutores a gestionar recursos propios para garantizar las actividades.

Otro desafío significativo ha sido adaptar el diplomado a contextos diversos, promoviendo el desaprendizaje de prácticas tradicionales e incorporando enfoques diferenciales e inclusivos que reconozcan y valoren la cultura NARP. Sensibilizar a las comunidades indígenas en la aceptación de otras etnias, así

como fortalecer la identidad cultural en territorios donde ciertos valores y tradiciones se habían perdido, también representó un reto. A esto se suma la necesidad de equilibrar teoría y práctica, medir el impacto real en las unidades de atención y mantener criterios unificados con enfoque diferencial, todo ello en un tiempo limitado y con recursos ajustados.

## **LOGROS EN LA IMPLEMENTACIÓN**

El Diplomado SANKOFA ha posicionado a la Universidad Surcolombiana y al ICBF como referentes en la formación de talento humano para la primera infancia, gracias a su enfoque adaptado a las necesidades culturales, sociales y educativas de cada territorio. Su desarrollo ha implicado la articulación con centros zonales, sabedores y artesanos de la región, lo que permitió complementar contenidos y fortalecer la identidad cultural de las comunidades. Entre los principales logros se destacan la interiorización de nuevos conceptos y lenguajes por parte de los agentes educativos, la promoción de la etnoeducación y la etnomatemática, así como el rescate de saberes ancestrales, incluyendo la lengua Murui Muina, los bailes, cantos y alimentos autóctonos como parte fundamental de los procesos pedagógicos.

Asimismo, el diplomado ha generado un impacto positivo y tangible en las prácticas de las participantes, evidenciado en la construcción de experiencias inclusivas y culturalmente pertinentes, dirigidas a niños desde la gestación hasta los cinco años e involucrando a las familias. Se han fortalecido propuestas pedagógicas que promueven la diversidad étnica y la equidad, rompiendo estereotipos y reconociendo las raíces culturales de cada comunidad. La alta aceptación y satisfacción de las agentes educativas demuestran que SANKOFA no solo forma, sino que transforma, integrando la diversidad en la educación y dignificando los saberes propios de cada territorio.

## **CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN**

Se demostró que las experiencias significativas estuvieron mediadas por las actividades rectoras propiciando aprendizajes perdurables tanto en las y los Agentes educativos como en las niñas, los niños y familias.

Se evidenciaron transformaciones en las y los Agentes Educativos frente a los saberes abordados, internalizándolos y materializándolos en sus UDS con las niñas y los niños.

Se evidenció que es importante que los agentes participantes del estudio fortalezcan las competencias socioafectivas y socioemocionales, dado que se relacionan con la expresión de sentimientos y emociones en la dimensión individual y social, mediado por los valores; aunque no tienen en cuenta las virtudes de la Paz, para la inclusión.

Se mostro que es indispensable fomentar las bases y cimientos de una educación inclusiva, que permita el desarrollo de ciudadanos cívicos, empáticos, con virtudes de paz donde el agente educativo tenga las competencias necesarias de adaptarse al reconocimiento de nuevos procesos culturales, de pensamiento y educativos, que exigen los cambios pospandemia y la educación de calidad del siglo XXI.

## **RECOMENDACIONES DESDE LA IMPLEMENTACIÓN**

Para fortalecer la implementación del Diplomado SANKOFA se recomienda mejorar la organización logística y pedagógica, garantizando que los materiales y kits pedagógicos lleguen con anticipación y que los tutores cuenten con módulos y directrices claras antes de cada jornada.

Es importante unificar formatos y procesos desde el inicio, asegurar el pago oportuno a tutores y contratar proveedores de alimentación con experiencia, ofreciendo menús variados y de calidad. También se sugiere coordinar con las

unidades de servicio para facilitar permisos y asistencia plena, así como prever el transporte de tutores para las visitas en zonas rurales dispersas.

Desde lo teórico y práctico hacer hincapié en el enfoque inclusivo, en la adquisición de la competencia socioafectivas y socioemocionales desde las virtudes de la Paz, desde sentimientos y emociones, que generen comportamientos y actitudes hacia las virtudes para la internalización de la Paz.

En el plano pedagógico, se aconseja ampliar los espacios prácticos y vivenciales que conecten con los saberes culturales del territorio, incluir metodologías inclusivas y reflexivas sobre la labor pedagógica, y propiciar jornadas de intercambio donde las agentes compartan aprendizajes y buenas prácticas.

Además, se recomienda flexibilizar horarios y modalidades, explorando opciones híbridas para facilitar la asistencia; fortalecer la sostenibilidad del diplomado incluyéndose en la oferta formativa anual; y crear materiales con enfoque étnico-cultural adaptados a cada comunidad, manteniendo siempre el enfoque intercultural y de inclusión como ejes centrales.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Cortázar, A., Fiszbein, A., & Rivera, L. (2020). Políticas de primera infancia en América Latina: informe de progreso en la implementación de la agenda regional (1ª edición). El Diálogo Interamericano. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2020/11/Políticas-de-primera-infancia-en-America-Latina-Informe-regional-de-progreso-2.pdf>

Biblioteca Virtual del Banco de la República. (2023). La Etnoeducación y los Estudios Afrocolombianos en el Sistema Escolar. Consultado en: <https://babel.banrepcultural.org/digital/api/collection/p17054coll10/id/2753/download>

Caicedo, José Antonio, (2008), Etnoeducación afrocolombiana: la historia de una diáspora intelectual y política, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

- Campos, M (2023). Afrocolombianidad, interculturalidad y prácticas pedagógicas educativas en Colombia. Revisión sistemática de literatura. *Educación y Ciencia*, 27, e15324.
- Decreto 1122 de (1998). Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. 18 de junio de 1998 D.O. No. 43325. 23.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2022). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 “Colombia potencia mundial de la vida” [plan-nacional-de-desarrollo-2022-2026-colombia-potencia-mundial-de-la-vida.pdf](#)
- García, M. I. M. (2020). El lápiz color piel y el sufrimiento racial en la socialización de los infantes de la negritud. *Zero-a-seis*, v. 22, n. 42, p. 750-769,
- Gómez, A. E. (2012) La Ley 70 de 1993 y la participación política de las comunidades negras. *Trans-Pasando Fronteras*, v. 2, p. 31-45
- Ley 1098 de (2006). “Código de la Infancia y la Adolescencia”. Congreso de la República de Colombia. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Hernández Sampieri R. (2021). Metodología de la investigación Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México. Auckland. Bogotá Buenos Aires Guatemala Londres Madrid. Milán. Montreal. Nueva Delhi. Nueva York San Francisco San Juan Santiago Sao Paulo. Sidney. Singapur. St. Louis. Toronto. Recuperado de <https://investigarusac.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/02/capitulo-1-metodologia-de-la-investigacion-comprimido.pdf>
- Mena, M. I.; Meneses, Y. A.; Agreda, A.; Hernández, C. E. (2021). Lenguajes incluyentes: Alternativas democráticas. [S.I.]: USAID y OIM.
- Perdomo, C E. (2018). Internalización de la Paz, Mediante las Competencias Socioafectivas en Niñas y Niños del Preescolar en Neiva. *Cultura de Paz y Buen Trato A la Infancia*. Capítulo 50. Pág. 600-610. ISBN: 978-84-09-05740-5. Edita: CIPI EDICIONES.
- Perdomo, Cuervo, Monje & Plazas. (2019). Plazas Internalización de la Paz, Mediante Las Competencias Socioafectivas en Niñas y Niños de Preescolar en Neiva. *Educación & Pedagogía VII*. Educación en la

Diversidad (Primera Parte). Pág. 107- 125 ISBN: 978-1-951198-15-2. Editorial REDIPE (95857440), New York – Cali. Coedición: UCP, UH, UM, ELAM.

Perdomo, Cuervo, Monje & Plazas. (2020). Internalización de la paz, mediante las competencias socioafectivas en niñas y niños de preescolar de Neiva. Capítulo 12. Pág. 202-215. Vol. 9 No. 4. Editorial REDIPE. Desde Cali, Colombia, abril de 2020 - ISSN 2256-1536

Perdomo, Cuervo & Plazas. (2020). Internalización de la Paz y la Cosmovisión del Conflicto, La Violencia y Sus Manifestaciones En Las Interacciones Pedagógicas de Niñas y Niños del Preescolar en Neiva. Libro de Investigación. VII Rielec: Pedagogía, Didáctica y Lenguaje. Capítulo 6. Pág. 118-150. Editorial REDIPE. Desde Cali, Colombia, ISBN: 978-1-951198-50-3.

Perdomo, Cuervo & Plazas. (2021). Significaciones sobre la paz, el proceso de internalización del aprendizaje y las competencias socioafectivas, en los nichos de interacción pedagógica de la escuela en el preescolar. Pág. 273-295. Vol. 10 Núm. 9. Editorial REDIPE.

Perdomo, Cuervo & Plazas. (2022). Imaginarios de Paz, Internalización Y Competencias Socioafectivas, en las Interacciones de la familia y el Barrio. Las Competencias: Metodología y Experiencias en los Nuevos Escenarios. Capítulo 8. Pág. 146-170. ISBN: 978958533968-2. Editorial CIMTED.

Resolución 7998 de (2023). Adopta Modelo de Enfoque Diferencial de Derechos del ICBF v2. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Recuperado de [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/resolucion\\_7998\\_de\\_2023\\_-\\_adopta\\_modelo\\_de\\_enfoque\\_diferencial\\_de\\_derechos\\_del\\_icbf\\_v2.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/resolucion_7998_de_2023_-_adopta_modelo_de_enfoque_diferencial_de_derechos_del_icbf_v2.pdf).

## 2.

# INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DE CULTURA POLÍTICA: PEDAGOGÍA CRÍTICA

**María Elisa Álvarez Ossa<sup>9</sup>**

**Fernando José Henao Franco<sup>10</sup>**

Universidad Uceva

### Resumen

Esta exposición tiene por objetivo presentar una reflexión sobre la formación en cultura política, teniendo en cuenta un campo de encuentro de tres constructos teóricos esenciales: La educación intercultural, la inclusión educativa y la pedagogía crítica, los cuales, aparecen como aproximaciones para delinear tendencias en este proceso formativo. Se aplicó una metodología desde el enfoque cualitativo y el método de la Investigación Acción Participativa, en nueve instituciones educativas del centro del Valle del Cauca, Colombia.

Respecto al avance de resultados de esta investigación, se ha evidenciado que, mediante las prácticas pedagógicas interculturales y la inclusión, las instituciones educativas rurales y urbanas se convierten en escenario de tensiones de la transformación académica y social, se fortalecen capacidades y actitudes que caracterizan una cultura política democrática como son: la resolución de

---

<sup>9</sup> Doctora en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA, Docente titular de la Institución Universitaria Unidad Central del Valle del Cauca UCEVA, Tuluá, Colombia. mealvarez@uceva.edu.co ORCID ID. 0000-0002-4140-7793. Perfil google scholar:

<https://scholar.google.com/citations?user=LxWQrGkAAAAJ&hl=es>

<sup>10</sup> Candidato a doctor en Filosofía y Magister en Historia de la Universidad del Valle. Docente catedrático de la UCEVA, Tuluá, y del Colegio académico de Guadalajara de Buga, Valle del Cauca-Colombia. fjhenao@uceva.edu.co. ORCID ID. 0000-0002-5799-5753 Perfil google scholar:

<https://scholar.google.com/citations?user=OPkzwWkAAAAJ&hl=es>

conflictos, ponerse en el lugar del otro en la diversidad cultural, la toma de decisiones dialogando y concertando, la participación y el compromiso social, la cocreación, la conciencia crítica, la superación de prejuicios, la preservación de la vida y la sensibilidad ante las injusticias. Lo que implica la humanización de la formación del ciudadano en la construcción de cultura política.

**Palabras clave:** Interculturalidad, Inclusión, Formación, Cultura Política, Pedagogía crítica.

## **Introducción**

Las prácticas pedagógicas interculturales y la inclusión educativa se constituyen en un camino formativo de construcción del ser individual y colectivo, donde es posible educar para pensar, sentir, existir y ser, dinamizando realidades en la diversidad sin perder el sentido social identitario que se hila en la palabra que expresa memoria, resistencia, resiliencia y visibilidad de estructuras e instituciones que imponen maneras de pensar y existir (Walsh, 2005) con relaciones de poder, que se expresan en las desigualdades sociales que implican la tarea continua y difícil de reinventar procesos de inclusión en la sociedad, de recrear posibles futuros reconociendo que existe diversidad de formas de vida, replanteando las maneras de convivir (Ocampo-González, 2022) en contextos locales (Featherstone, 1997) y comunidades interculturales (Walsh, 2010) “la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad” (p. 76)

En esta reflexión se aborda la pedagogía crítica como paradigma socioeducativo, que aporta al cambio de una educación que se viene concibiendo como instrumento de reproducción de violencias e injusticias, por una educación que genera reflexión y conciencia crítica a través de la praxis, que se constituye en práctica de la libertad, superación del pensamiento monocultural y rescate de prácticas pedagógicas populares y ancestrales.

Se encuentra relevante, la implementación de la pedagogía crítica en la formación de cultura política, en contextos educativos interculturales y diversos,

desde las siguientes perspectivas: política y pedagógica, metodológica, ética y educativa curricular.

La perspectiva política y pedagógica a partir de los postulados de diálogo, problematización y humanización (Freire, 1970), el rol del docente como un intelectual crítico y agente de cambios socioculturales, que articule la política, la cultura popular y la democracia con justicia social en el discurso del análisis de temas que se abordan en el aula de clase, para evitar la despolitización del proceso de enseñanza y aprendizaje que propicia la reproducción de la cultura consumista y la ideología dominante (Giroux, 1997).

La perspectiva metodológica y sociológica con la Investigación Acción Participativa y la educación sentipensante (Fals-Borda, 1979; 1986), la investigación como acto de coconstrucción y compromiso con la transformación del sujeto y de su realidad social. La perspectiva ética con la filosofía de la liberación, planteando la dignificación de la vida con justicia como principio material y universal, las normas en consenso y coherencia con la satisfacción de necesidades y responsabilidades con el otro (Dussel, 1988).

La perspectiva educativa curricular, entendiendo el currículo como praxis en la acción reflexiva, que transforma al individuo y a su realidad social (Grundy, 1998). El análisis crítico del currículo y del conocimiento que se selecciona para ser enseñado, develando la reproducción de los credos, intereses, estructuras de poder, las desigualdades e injusticias de los grupos hegemónicos de la sociedad (Apple, 2008). La apuesta por un currículo democratizador que se constituya en espacio para la participación, el diálogo y la reflexión crítica mediante una práctica pedagógica de la controversialidad (Magendzo, 2021; Magendzo y Pavéz, 2015).

Las perspectivas de la formación en cultura política, al no ser interpretadas de manera problematizada y ética, producen el agenciamiento de un proyecto sociopolítico deshumanizador. Todos los autores citados, han contribuido al desarrollo del pensamiento crítico en la episteme de la pedagogía, permitiendo autoreflexionar sus propios postulados para entender los procesos de formación

en cultura política en un contexto de cambios contemporáneos con sociedades globalizadas, interconectadas con pluralidad cultural y retos de ciudadanos interculturales en contextos glociales.

## **Metodología**

La investigación se orienta desde el enfoque cualitativo y el método de la Investigación Acción Participativa (IAP), con aplicación de instrumentos de recolección de información como son las entrevistas, diarios de campo y el análisis documental. Las unidades de trabajo fueron 9 instituciones educativas, 5 del municipio de Tuluá (4 rurales y 1 urbana) y 4 del municipio de Guadalajara de Buga (3 rurales y 1 urbana), la muestra corresponde a 14 docentes (7 de Guadalajara de Buga y 7 de Tuluá) y 142 estudiantes, de los cuales (68 estudiantes son de Guadalajara de Buga y 74 de Tuluá). El procesamiento y sistematización de la información se hizo con rejillas cualitativas y en el análisis de resultados se utilizó la codificación abierta, axial y selectiva con software Atlas ti.

## **Interculturalidad, Educación intercultural y Práctica pedagógica intercultural**

La cultura en la mirada positivista de la escuela colombiana, limita el trabajo pedagógico frente al proceso de formación del sujeto político sesgándolo hacia una visión determinista y cientificista; lo que ha llevado a las ciencias humanas y sociales a revisar sus fundamentos teóricos y su componente metodológico, es decir, se entra a cuestionar el monismo en la construcción del conocimiento social, dado por una relación entre un sujeto y un objeto con una mirada unicausal y monocultural *“Entender bien el problema de la objetividad es fundamental. Generalmente se confunde la objetividad con la indiferencia ante situaciones reales en que pueda verse envuelto el hombre de ciencia”* (Fals-Borda, 1987, p.19).

Fals-Borda (1987), en su pensamiento como científico social, no excluye en el concepto de objetividad, la noción epistémica de la dinámica sociocultural en la comprensión de la realidad *“Entender bien el problema de la objetividad es fundamental. Generalmente se confunde la objetividad con la indiferencia ante situaciones reales en que pueda verse envuelto el hombre de ciencia”* (Fals-

Borda, 1987, p.19). A su vez, Freire (2007), aclara que “La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo. “Su” mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo.” (p. 111). Exhorta, reconocer que la formación en cultura política debe iniciar pensando los acontecimientos cotidianos para entender el mundo en el que transcurre nuestra vida y en este sentido, la práctica pedagógica es una posibilitadora de acción socioeducativa en el campo sociocultural.

Walsh (2010), diferencian la interculturalidad funcional de la interculturalidad crítica, la primera, se acompaña del discurso de la multi y pluriculturalidad, planteando la inclusión de los grupos que han sufrido algún tipo de exclusión dentro de las estructuras existentes en una sociedad sin crítica epistémica, política y social. La interculturalidad crítica “aún no existe, es algo por construir”, p. 78) que tiene como propósito la transformación estructural y socio-histórica de una sociedad con apertura a una praxis de otros modos de saber, ser, sentir y existir, a partir del reconocimiento entre las culturas, generando sociedades integradas que promuevan diálogo en medio de las diferencias, visibilizando las estructuras, instituciones e ideologías que posicionan pensamientos y prácticas que discriminan y colonizan. Es así, que se ve necesario superar la colonialidad sistemática que trajo consigo la modernidad y la modernización, dialogando con expresiones culturales no hegemónicas y pluriversas (Mignolo, 2010).

La educación intercultural, supera la multi y pluriculturalidad, expresada en la tolerancia a la diversidad cultural desde una racionalidad compleja y en la expectativa de convivir con otras sociedades sin agresión, enfatiza en una educación que promueva el reconocimiento entre las culturas, generando sociedades integradas a partir del diálogo en medio de las diferencias con emergencia de posibilidades entre el yo, el otro y nosotros.

Además, se plantea la relación entre cultura y educación, analizando cómo los contextos culturales influyen en el aprendizaje y la enseñanza. En este sentido, se encuentran propuestas para fortalecer la diversidad epistémica visionando procesos educativos más allá de la ciencia del norte global y en cambio, se propone la búsqueda de saberes y prácticas alternativas desde las experiencias

del Sur Global (De Sousa, 2015), saberes populares formas de vida, prácticas sociales, conocimientos y epistemologías de los pueblos ancestrales.

De manera que, es posible aportar procesos socioeducativos con prácticas pedagógicas interculturales sentipensantes (Fals-Borda, 1986; Moncayo, 2015) con el fin de formar personas que piensen, sientan y aporten en la construcción de una sociedad democrática que avance más en los compromisos con la justicia y la inclusión. Con principios éticos categóricos como son la vida y la justicia (Dussel, 2011), que se concretan en la cotidianidad, en la manera humana de relacionarse y satisfacer las necesidades básicas que hacen posible la existencia en condiciones dignas, que se logra manifestando sensibilidad y responsabilidad en la relación con el otro, para propiciar la preservación de la vida humana y del medio ambiente que la sustenta. Así pues, las prácticas pedagógicas interculturales pueden y deben servir para aportar en la construcción de una democracia, mediante el reconocimiento y la posibilidad de ser con el otro, aun siendo diferente.

En el caso de Colombia, en el marco de una democracia participativa, es necesario repensar el sistema educativo, articulado a la educación en la escuela rural y urbana y en la construcción de territorio, donde continúa un campo de tensiones que se concentran y expresan los problemas de la sociedad actual. También, donde posiblemente se encuentren respuestas, caminos alternativos de convivencia y desarrollo desde el ethos de las comunidades pluriétnicas, con diversidad cultural.

Por todo lo anterior, la práctica pedagógica intercultural, es estudiada como un saber que se construye en la praxis y por lo tanto, tiene la capacidad de potenciar, explicar y comprender el proceso educativo de los diferentes actores, como también, el funcionamiento y aportes de las instituciones educativas en comunidad “en relación con la contribución de la formación de sujetos para sociedades específicas; saber que establece las condiciones históricas de la educación y la formación en distintos contextos.” (Aristizábal, 2006, p.47).

### **Formación de cultura política con enfoque intercultural e inclusión educativa**

En la cultura política subyacen tensiones que pueden legitimar la reproducción y el control de un orden social que se configura en lo material y espiritual de una sociedad, hasta instalarse como un sistema social. Sin embargo, también se crean resistencias frente a las formas de dominación, que van proyectando posibles alternativas con carácter abierto a la comprensión de un ideal de sociedad y de personas con identidad cultural y conciencia política.

“La cultura política se construye en los procesos sociales que inciden en el sujeto y los grupos, dependiendo del momento histórico, el tipo de relaciones políticas que se establezcan en una sociedad” (Henao y Alvarez, 2015, p.152) su construcción, implica la formación del sujeto político, el cual es un proceso dinámico de apropiación, producción y transformación cultural que nunca termina y está orientado al desarrollo de la subjetividad individual y colectiva como proceso histórico, sociopolítico y cultural del ser y el existir.

En este sentido, la formación se constituye en el objeto de estudio de la Pedagogía y en ella subyace un proceso de transformación colectiva, es decir es el vínculo docente – estudiante y comunidad, implicando relaciones intersubjetivas, donde entran a jugar un papel trascendental los sujetos que interactúan en la relación pedagógica y educativa.

La pedagogía crítica asume al sujeto político como una persona en el sentido de ser formable, que requiere de una comprensión dinámica que nunca termina y está orientada al desarrollo individual y social, en el proceso de apropiación, producción y transformación cultural. Entendida, como un continuo, que va más allá de la adquisición de información; es lograr un proceso donde individuo y la comunidad, interioriza los saberes, las tradiciones, las normas y los valores de su contexto. También, es un acto de transformación porque al interactuar con los componentes culturales de su entorno, el sujeto los reflexiona, reinterpreta en la comunión del diálogo y a través de la práctica social como sujeto colectivo que contribuye a su evolución o cambio histórico cultural.

Es así que, la formación ética, social y política del sujeto democrático intercultural, se convierte en un imperativo pedagógico. Lo que, conlleva a pensar de manera estratégica cuáles deben ser los conocimientos, principios, valores y actitudes del ciudadano formado, capacitándolo para convivir de manera pacífica y constructiva en una cultura democrática.

La educación democrática implica democratización en los procesos educativos en los diversos escenarios escolares y comunitarios. Como lo plantea Magendzo (1996), la escuela debe ser entendida y vivenciada como un lugar para la deliberación y la reflexión, donde se aprende a participar, construir acuerdos, tomar de decisiones, defender la vida con derechos humanos y a resolver conflictos a través del diálogo.

La escuela pretende formar en cultura política, partiendo de su reconocimiento como uno de los espacios donde se concentra la incidencia de los múltiples problemas sociales (violencia, desigualdades, pobreza e invisibilidad de la diversidad cultural) que se contraponen y se convierten en la mayor dificultad en la formación de ciudadanía. En el mundo y en el país esto ha propiciado la necesidad de incluir dentro de los currículos educativos el estudio de la democracia y la cultura ciudadana, lo cual implica formar en cultura política democrática.

Pretendiendo ser consecuentes con la normatividad que rige la educación básica y media los docentes vienen implementando en las diferentes instituciones los proyectos transversales en educación para la democracia, cátedra de paz y las competencias ciudadanas que pretenden desde los espacios escolares aportar a la formación de ciudadanía, con el propósito de desarrollar en los estudiantes la capacidad de resolución de problemas de convivencia, la priorización de valores, la promoción, defensa y respeto de los derechos humanos como fundamentos de la democracia y la paz, para que ellos aprendan a solucionar pacíficamente los conflictos que se les presenta en el aula de clases y en diferentes escenarios escolares, como también en su familia y el entorno en el que interactúan.

“La creación de una cultura escolar democrática es condición necesaria, si bien no suficiente, para la formación del sujeto democrático” (Magendzo, 1996, p.79). Se evidencia en las instituciones que los maestros de ciencias sociales han estado liderando proyectos y la orientación encaminada a este propósito (Gómez, 2002). Lo cual ha generado el incremento de actividades que tienen que ver con el tema de la democracia, pero que a la vez demuestra el sentido activista y fragmentado que se da a los procesos de formación, que se expresa en la desarticulación de disciplinas y especialmente en la separación entre las actividades académicas de la escuela y el contexto, incluyendo el mundo cotidiano que constituye la vida de los estudiantes.

La cultura, es la herramienta pedagógica, que puede y debe servir para aportar en la construcción de la democracia Giroux (2001) “es un terreno estratégico y político cuya fuerza como < ámbito y arma de poder crucial en el mundo moderno> se puede extender a discursos y prácticas públicas sobre el significado de la democracia, la ciudadanía y la justicia social” (p. 43), una Pedagogía radical implica el desarrollo de una política cultural y de una cultura política democrática. Una Pedagogía crítica y emancipadora, que parta de los problemas y las experiencias concretas de la vida cotidiana, donde se ejercite la conciencia histórica, la auto reflexión, la comprensión y el conocimiento que permita develar los razonamientos falsos cargados de ideología, apalancados en supuestos de neutralidad de valor, que terminan ejerciendo una racionalidad acrítica para legitimar el poder y unos intereses específicos.

En las practicas pedagógicas interculturales prevalece la tolerancia a la diversidad cultural desde una racionalidad compleja, en la expectativa de convivir con otras sociedades sin agresión, es decir, enfatiza en el reconocimiento entre las culturas, generando sociedades integradas que promuevan el dialogo en medio de las diferencias generando emergencia de posibilidades entre el yo, el otro y nosotros. Por lo tanto, en la cultura política subyace tensiones que pueden legalizar la reproducción y el control de un orden social que se configura en lo materia y espiritual hasta instalarse como un sistema social. A su vez, se crean resistencia frente a las formas de dominación y que van proyectando las posibles alternativas de carácter abierto en comprender un ideal de sociedad y de persona en el sentido de su propia cultura política.

En este sentido, la cultura política está constituida por procesos dinámicos de cambio y transformación, por lo tanto, su articulación al campo educativo, facilita el trabajo pedagógico intercultural con sentido potenciador en la reconstrucción del tejido social y con las comunidades, apoyado en un modelo educativo coherente con la realidad compleja de regiones culturales con el ideal de una sociedad con múltiples ethos socioculturales que se expresan con toda su complejidad en la práctica pedagógica y en diversos contextos educativos.

En el caso de Colombia, en el marco de una democracia participativa, es necesario repensar el sistema educativo, articulado a la educación la escuela rural, en la construcción de territorio, donde continúa un campo de tensiones que concentra y expresa los problemas de la sociedad actual, y también vale mencionar, es posiblemente se encuentren respuestas, caminos alternativos de convivencia y desarrollo, desde el ethos de las comunidades campesinas pluriétnicas, con diversidad cultural.

En Colombia, se viene emitiendo normatividad que favorece la educación inclusiva e intercultural, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se promulgó la Ley 115 de 1994 y el Decreto 481 de 2025 estable el Sistema Educativo Indígena Propio SEIP, la Presidencia de la República de Colombia emite el Decreto 804 de 1995 con el que se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, Decreto 1038 de 2015 reglamenta la cátedra de paz, y el Congreso con la Ley 2347 de 2024 establece el 12 de octubre como el día de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana.

En el Plan Estratégico Institucional 2025 (MEN, 2025), se plantea la formación integral de niños y jóvenes en Colombia, haciendo referencia entre otros, a dos pilares esenciales definidos en los lineamientos curriculares: la Educación Intercultural y la Formación en Ciudadanía. Se busca, garantizar que los estudiantes no solo adquieran conocimientos académicos, sino que, reconozcan al otro y la expresión plena de la vida en el entorno, forjen identidad respetando y dialogando en la diversidad cultural, a la vez que desarrollen competencias ciudadanas, apropiándose de principios democráticos necesarios para participar activamente y de manera crítica en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

Es así que, continúa en vigencia los Estándares Básicos en competencias ciudadanas (MEN, 2004) que establecen tres ejes fundamentales para el desarrollo de competencias necesarias para convivir y edificar una sociedad democrática: 1) Convivencia y Paz, que tiene como propósito las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos de manera pacífica a través del diálogo, la negociación y el reconocimiento del ser humano con derechos. 2) Participación y Responsabilidad Democrática, que plantea la necesidad de formar sujetos sociales, ético y políticos, con capacidad de reconocerse y reconstruir, haciendo uso de mecanismos de participación para el bienestar colectivo. 3) Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias, con la cual se busca desarrollar capacidades para respetar, valorar y enriquecerse en contextos donde coexisten diferencias culturales, sociales, políticas, étnicas y de género, rechazando toda manifestación de discriminación y/o exclusión.

Pretendiendo ser consecuentes con la normatividad que rige la educación básica y media los docentes vienen implementando en las diferentes instituciones los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional, respecto a la democratización de los procesos educativos desde las instituciones educativas en coherencia con los planteamientos de la ley 115, como son los proyectos transversales en educación para la democracia, cátedra de paz y las competencias ciudadanas que pretenden desde los espacios escolares aportar a la formación de ciudadanía, con el propósito de desarrollar en los estudiantes la capacidad de resolución de problemas que se les presenta en el aula de clases y en otros escenarios escolares, como también en su familia y el entorno en el que interactúan. Se plantea en las prácticas pedagógicas, los fundamentos de la democracia y la convivencia pacífica, ejercitando valores, promoviendo la defensa y respeto de los derechos humanos, la participación democrática, la interacción en comunidad y la construcción de territorio.

Un ideal político que tenga como finalidad la promoción de todos los hombres al rango de sujetos, un proyecto que lleve en sí la perspectiva de la universalidad, sólo puede llegar a buen fin si se toma el tiempo de trabajar a partir de lo pedagógico, de lo concreto, de lo particular, de lo histórico, si se toma la molestia de partir de situaciones en las cuáles las personas están implicadas. (Meirieu, 2001, p. 171).

Es por todo esto, que se requiere de educadores comprometidos con una cultura democrática fundamentada en la Pedagogía crítica, para la formación en cultura política democrática en contextos escolares y comunitarios.

Existe una necesidad poderosa de conectar las teorías y los enfoques educativos críticos con los modos reales en los que pueden y están presentes en aulas y otros sitios educativos reales (...) necesitamos usar y expandir los espacios en donde las “historias” pedagógicas y críticas se vuelvan disponibles, de manera que dichas posturas no permanezcan sólo en el nivel teórico o retórico” (Apple, 2013, pp. 42, 43)

Además, no sólo es necesario reflexionar la formación del sujeto político en los estudiantes, también comprender al docente, su manera de pensar, sentir, actuar y comunicar; pues son quienes tienen la responsabilidad de formar las generaciones de comunidades educativas que se constituyen los ciudadanos y son el pilar de una sociedad.

La responsabilidad del docente frente a la formación en cultura política se relaciona con acciones u omisiones que afectarán el desarrollo de la vida en familia y en colectividad, sin embargo, hoy se desvía el interés del docente al logro de resultados, evidenciados en pruebas que estandarizan el conocimiento y el imaginario de la vida fuera de la realidad de lo cotidiano, en palabras de Apple (2013) “una época de enorme presión sobre los docentes para que simplemente se concentren en estándares establecidos y resultados de evaluaciones.” (p.42). Al respecto, Freire (2004), nos aclara que la enseñanza debe ser un acto de liberación que aporte al crecimiento de humanidad y de esperanza:

Enseñar no se agota en el "tratamiento" del objeto o del contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Y esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes (p. 13)

De todo lo planteado quedan preguntas de reflexión con los fundamentos de la pedagogía crítica ¿Puede la educación resolver la reproducción de la cultura política deshumanizante de la dominación y colonización económica, epistémica y sociocultural? ¿Es posible con una educación fundamentada en la pedagogía crítica propiciar y aportar cambios culturales en la sociedad?

## **Hallazgos**

Se presenta una red semántica, resultado del procesamiento de información recopilada mediante entrevista abierta y diarios de campo con docentes y estudiantes de las instituciones objeto de estudio.



La escuela no es ausente a este proceso de colonización cultural y epistémico. Ella reproduce esa relación de dependencia del poder hegemónico, que va adentrando al estudiante en una formación ciudadana excluyente, de conformidad con los parámetros que priorizan el conocimiento eurocentrista y anglosajón y la democracia representativa, cargada de estereotipos que homogenizan a la sociedad mediante prejuicios que distorsionan la dignidad humana, evidenciado en la indiferencia del ciudadano hacia su propia cultura heredada de los pueblos originarios.

Para avanzar en una cultura política, también es fundamental iniciar con el reconocimiento de necesidades en el contexto, favoreciendo una democracia participativa con conciencia y responsabilidad social, que permita superar lo inconcluso de la democracia representativa, que no logra superar el maltrato humano en su manera de entender el ejercicio del poder, ni garantiza un orden social con justicia, porque niega la participación continua del ciudadano en la toma de decisiones y termina deshumanizando y privilegiando la razón instrumental y cínica en el ejercicio del poder, haciendo perder el verdadero sentido formativo de la política. Por todo esto, es necesario seguir reflexionando las maneras de llevar a la práctica la democracia participativa, la interculturalidad y la inclusión, porque además así, se fortalece la garantía de los derechos humanos sin distinción de clase social, etnia, religión, género, cosmovisión e ideología.

La educación de la interculturalidad, tiene su fuente, en las diferentes culturas que representan la trayectoria histórica de las diversas comunidades que constituyen la sociedad colombiana. De ahí la importancia de las prácticas pedagógicas interculturales críticas, que impulsan hacia la praxis de una formación en cultura política, no solo desde las competencias ciudadanas, puestas en práctica en su entorno familiar y comunitario. Formar en inclusión para llegar a consolidar una democracia real, que desvanezca las barreras sistémicas que perpetúan la desigualdad y la exclusión de los grupos minoritarios o históricamente marginados.

En esencia, se manifiestan la necesidad de profundizar en el desarrollo de las capacidades humanas como: capacidad de diálogo y ponerse en el lugar del otro, saber resolver los conflictos, proponer alternativas y capacidad reflexiva. Fomentar estas capacidades, hace posible preparar a las personas para resolver conflictos de manera constructiva, superar la confrontación violenta mediante el diálogo, la negociación colaborativa y la capacidad reflexiva y crítica; además, permite a los ciudadanos organizarse y participar en el análisis intersubjetivo de las situaciones complejas que afectan la vida cotidiana, aportar soluciones innovadoras y equitativas para enfrentar los desafíos comunes, transformando así a los individuos en sujetos participativos y responsables del bienestar colectivo en una democracia declarada en permanente construcción.

## **Conclusión**

Se encuentra relevante, la implementación de la pedagogía crítica en la formación de cultura política, en contextos educativos interculturales y diversos, desde las siguientes perspectivas: política y pedagógica, metodológica, ética y educativa curricular desde los planteamientos de los maestros Fals Borda, Paulo Freire, Dussel, Magendzo, Giroux y Apple, aportan en la comprensión de la cultura política. En la perspectiva política y pedagógica se plantea la reflexión a partir de los postulados de la problematización de la condición humana para situar la dialogicidad de la cotidianidad con su época. La perspectiva metodológica, entendiendo la investigación como acto de compromiso en la transformación del sujeto y de su realidad. En la perspectiva ética, lo fundamental es la vida vinculando lo material y formal en el reconocimiento de sí y del otro en relación con un entorno sostenible para la vida. Finalmente, la perspectiva educativa curricular se plantea como posibilitadora de democratización de los espacios comunitarios y escolares para la reflexión y la acción crítica desde una práctica pedagógica intercultural e inclusiva. Lo anterior, va unido a los procesos histórico culturales que delinear los contextos socioeducativos, con el propósito de lograr avanzar en un ideal de democracia que no se agote en lo representativo.

Las epistemes humanizadoras de las pedagogías críticas, son posibilitadoras al lograr la complementariedad en la formación de una cultura política participativa

e inclusiva, superando la dicotomía teoría y práctica, desde lo sentipensante y dialógico. De manera que, posibilitan una educación para la recuperación y conservación de las culturas originarias, ancestrales y socio culturales de las diferentes regiones de Colombia, donde converge el patrimonio cultural pluriétnico, enriquecido con diversidad de saberes, sentires y experiencias, que amplían la noción del sujeto político.

En este sentido, es fundamental una educación inclusiva e intercultural, que potencie la formación del sujeto con cultura política libre de particularismos ideológicos, que minimizan su humanización. Asimismo, promueva en las comunidades y en sus integrantes, la formación de un sujeto sociocultural y político que logre aportar en la construcción de cada territorio, con sensibilidad y compromiso frente a las problemáticas complejas que han venido prevaleciendo y afectan a las comunidades educativas de la región central del Valle del Cauca. La pedagogía crítica, aclara la necesidad de una pedagogía de la liberación mediante la praxis del diálogo y la coconstrucción permanente, que potencia y libera a la persona y al grupo social como expresión de realidades integradas a las dinámicas colectivas regionales y locales.

### **Referencias bibliográficas**

- Apple, M. (2013). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. *Praxis Educativa (Arg)*, 17 (1, 2), pp. 39-47. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/777/731>
- Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Ediciones Akal.
- Aristizábal, M. (2006). La categoría saber pedagógico una estrategia metodológica para estudiar la relación pedagogía, currículo y didáctica. *Itinerantes*, N° 4 pp. 43-48.
- De Sousa, B. (2015). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO, Siglo XXI Editores.
- Featherstone, M., Lash, S. & Roberstson, R. (1997). *Global modernities*. SAGE Publications.
- Dussel, E. (2011). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*. Editorial Trotta.

- Dussel, E. (1988). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América.
- Fals-Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos*. Carlos Valencia Editores.
- Fals-Borda, O. (1986). *Historia doble de la costa. Tomo II. Resistencia en el San Jorge*. Carlos Valencia Editores.
- Fals-Borda, O. (1986). *Historia doble de la costa. Tomo IV. Retorno a la tierra*. Carlos Valencia Editores.
- Fals-Borda, O. (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo.
- Featherstone, M., Lash, S. & Roberstson, R. (1997). *Global modernities*. SAGE Publications.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Paz y Tierra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Editorial América Latina.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós
- Grundy, SH. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.
- Henao, F. y Alvarez, M. (2015). La formación en cultura política en el contexto histórico colombiano. *Historia y Espacio* (45), 147-172 pp.
- Magendzo, A. (2021). Un currículum controversial-problematizador: un desafío para la educación de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12 (34), pp. 215-220.
- Magendzo, A. y Pavéz, J. (2015). Educación en derechos humanos: Una propuesta para educar desde la perspectiva controversial. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. [https://upla.cl/vinculacion/wp-content/uploads/2018/12/Educacion-en-derechos-humanos\\_Magendzo\\_Pavez.pdf](https://upla.cl/vinculacion/wp-content/uploads/2018/12/Educacion-en-derechos-humanos_Magendzo_Pavez.pdf)

- Magendzo, A. (1996). Currículo y educación para la democracia en la modernidad. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del signo.
- Moncayo, V. (2015). *Orlando Fals Borda una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO, Siglo XXI Editores.
- Ocampo-González, A. (2022). Epistemología de la educación inclusiva. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-32. doi: 10.11144/Javeriana.m15.eeia
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y descolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24 (46), pp. 39-50.

### 3.

## COMPRENSIÓN DEL ETHOS PEDAGÓGICO Y POLÍTICO DE LOS MAESTROS UNIVERSITARIOS EN RELACIÓN CON LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS<sup>11</sup>

Leandro Arbey Giraldo Henao<sup>12</sup>

Universidad Tecnológica de Pereira

#### 1. Resumen

“El *ethos* pedagógico y político de los maestros universitarios en relación con las pedagogías críticas” es un trabajo derivado del proyecto de investigación “*Ethos* pedagógico y político de los maestros de la Universidad Tecnológica de Pereira. Descripción, análisis y prospectivas”, que tiene como propósito analizar la imagen discursiva de los maestros en relación con su concepción pedagógica y política del ejercicio docente. La premisa de partida es que la pedagogía no se reduce a la pregunta de *cómo enseñar*, abarca, también, una amplia reflexión en torno al tipo de hombre que se quiere formar y el tipo de sociedad que se quiere construir. La metodología de trabajo está orientada en

---

<sup>11</sup> Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación denominado: “*Ethos* pedagógico y político de los maestros de la Universidad Tecnológica de Pereira. Descripción, análisis y prospectivas”. Cód. 4-23-1. Proyecto ganador de la convocatoria año 2022 para la financiación interna de trabajos de investigación de la VIIE (Vicerrectoría de Investigaciones Innovación y Extensión) de la Universidad Tecnológica de Pereira. En particular, este trabajo se desarrolló con la doctora Teresita de Jesús Vásquez y el especialista en pedagogía Jaime de Jesús Londoño, docentes y miembros del grupo de investigación ACDM (Análisis del Discurso Multimodal) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

<sup>12</sup> Doctor en Ciencias de la Educación (Rudecolombia). Magister en Lingüística y Licenciado en Español y Comunicación Audiovisual (Universidad Tecnológica de Pereira). Profesor titular de la Universidad Tecnológica de Pereira, adscrito a la Escuela de Español de la Facultad de Ciencias de la Educación. Grupo de investigación ACDM (Análisis Crítico del Discurso Multimodal) [lagh@utp.edu.co](mailto:lagh@utp.edu.co)

un modelo de orientación discursiva. En tal sentido, se aborda el examen de los discursos de los docentes teniendo en cuenta la noción de *ethos* propuesta por Aristóteles y retomadas por las corrientes contemporáneas del análisis del discurso, con autores como Ruth Amossy (1999, 2010), Dominique Maingueneau (2007), Christian Plantin (2000, 2008), (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989), entre otros. Así mismo, se examina la noción de sujeto político (Martínez, 2006), Martínez (2008; 2012), (Novoa, 2019), desde la perspectiva de las pedagogías críticas con autores como Paulo Freire (1970; 1990; 2004), Marco Raúl Mejía (2006, 2011, 2020), Henry Giroux (1996,2006) Peter McLaren (2007), entre otros.

**Palabras claves:** *ethos* pedagógico, *ethos* político, educabilidad, enseñabilidad, sujeto moral y político.

## 2. Introducción

Asistimos a una sociedad en crisis marcada por una larga historia de violencia y un paulatino deterioro de la moral pública, en dicho escenario la clase política y las elites han tenido una gran responsabilidad. Concurrimos a una inversión de valores que progresivamente ha llevado al declive de las instituciones del Estado, al deterioro de la democracia, a la generalización de la violencia y a la intolerancia por las diferencias ideológicas, culturales y políticas. Revertir este proceso de degradación, que se ha instalado en la cotidianidad hasta volverse invisible, precisa de cambios profundos, pero también de la atención de los profesionales de la educación y especialmente de los maestros quienes deben volver sobre la pregunta esencial de la pedagogía como eje central del quehacer de los maestros.

Si bien, el deterioro social no se resuelve exclusivamente por acción del ejercicio educativo, en tanto ello implica un cambio estructural económico, político y social, mucho hay por hacer en el dominio de la práctica educativa. La pedagogía, entendida como el espacio de reflexión para pensar el tipo de ser humano que se quiere formar y el tipo de sociedad que se

quiere construir, debe contribuir a erosionar los imaginarios y las representaciones sociales que dan cuenta hoy del deterioro de la moral pública.

Es necesario insistir en una reflexión que ponga el acento en la pedagogía: por un lado, en el carácter inacabado del ser humano, su propensión permanente a la búsqueda de sí mismo y su inherente condición de *educabilidad*, base de su humanización y la del mundo. Por otro lado, comprender que los conocimientos que han sido organizados en saberes, disciplinas y ciencias, tienen también un sentido ético, estético y social y, en cuanto tal, la transposición de dichos conocimientos, función de la *enseñabilidad*, deben garantizar no solo la comprensión de los saberes sino también la formación moral de los sujetos (CAENS, 2000).

En este sentido, la educación no debe responder solo a la formación disciplinar o de contenidos, se trata de valorar en esas áreas disciplinares su matriz fundamental, lo cual remite a su estructura lógica, histórica y epistemológica, pero también a la dimensión axiológica y estética de cada una de ellas.

Cuando los maestros, conscientes de su quehacer pedagógico, trabajan las disciplinas en una doble dimensión: (i) la transposición didáctica y (ii) la formación ética y moral de los estudiantes, construyen sobre el paradigma de la dialogicidad un saber contextualizado. El maestro es aquel que convierte su acción educadora en un acto recíproco con el educando, y posibilita el aprendizaje desde la reflexión y la experiencia en pro de una construcción de la sociedad (Paulo Freire, 1970)

La pedagogía, como ciencia fundante del quehacer del maestro, debe capitalizar en favor de la autognosis tanto del maestro como del estudiante, redituvar en favor de una autoimagen positiva, promover el autoreconocimiento y la autointerpretación, puesto que estas construcciones *ethóticas*, que tienen un carácter especular, juegan un rol fundamental en la actitud, disposición y talante de los agentes de la acción educativa y determina lo que se espera de los otros. “Lo que decidamos creer sobre la naturaleza del hombre tiene consecuencias sociales” Y es que, efectivamente, el hombre es un ser capaz de convertir en ideal de su conducta la idea que tenga de sí mismo” (Sacristan, 1982, p.1).

### **3. Metodología**

Esta es una investigación aplicada, de enfoque cualitativo y alcance descriptivo, que busca caracterizar el ethos pedagógico y político de los docentes universitarios a partir del análisis de sus percepciones e impresiones discursivas.

Unidad de análisis: la Universidad Tecnológica de Pereira cuenta con diez Facultades, de las cuales se han seleccionado tres: Facultad de Ciencias Básicas, Ciencias Ambientales y Ciencias de la Educación. Las tres Facultades son representativas de una (i) formación técnico-científica, propiamente dicha, de una (ii) formación técnico-científica y humanista y de una (iii) formación humanista. Se aplican entrevistas semi-estructuradas a docentes y estudiantes de las tres facultades, procediendo por saturación de la muestra.

Para el análisis discursivo se emplea el modelo teórico de la semiótica discursiva de la escuela de París propuesta por A. J. Greimas (1979). Esta propuesta se adentra en el plano del contenido para interpretar el sentido a partir de las marcas de enunciación.

#### **4. Resultados**

El análisis de los discursos de los maestros de la Universidad Tecnológica de Pereira en torno a la noción de pedagogía y subjetividad moral y política, nos permite reflexionar si la pedagogía, como saber fundante del ejercicio docente, hace parte del saber semántico y procedimental de los docentes en el aula de clase. Nos ubicamos en el análisis del discurso en tanto la realidad para comprobar o refutar si lo que pensamos de ella está mediada por las apariencias del discurso.

Situarnos en la universidad como escenario de representación, nos lleva a reflexionar sobre las nociones que la Universidad Tecnológica tiene sobre la pedagogía. De acuerdo con el PEI, la pedagogía remite a la reflexión sobre las prácticas educativas, en tanto que en ellas se explicita el enfoque pedagógico que responde a los fines, al cómo se enseña y se aprende en la educación

superior, además, relaciona las formas de organización curricular de los contenidos de las áreas y disciplinas del conocimiento (PEI, UTP. p.p 26, 27). En este sentido, la universidad asume explícitamente para qué debemos educar y qué debemos enseñar. Sin embargo, el PEI de una institución cobra vida en el ejercicio docente, y además está determinado por la concepción que los maestros tengan sobre la pedagogía.

De acuerdo con los instrumentos aplicados en la investigación se les consultó a los docentes sobre la noción que tienen de la pedagogía. En la siguiente gráfica se expresa la tendencia en torno a la claridad que los docentes tienen sobre el concepto.

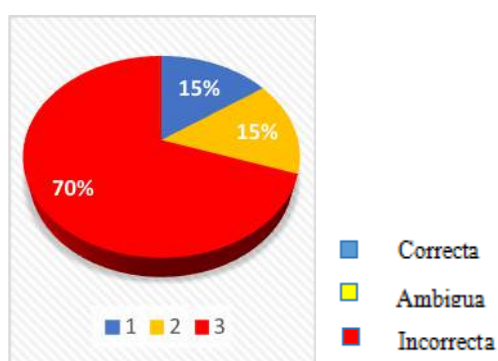


Figura 1. ¿Qué entiende por pedagogía?

Tal como lo muestra la figura # 1, el 15%, del total de docentes encuestados en las tres facultades de la UTP, demuestra un conocimiento sobre el concepto de pedagogía; otro 15% da cuenta de un saber ambiguo o confuso, y el 70% restante no tiene un conocimiento adecuado del concepto. De acuerdo con estos porcentajes y el contenido proposicional de sus respuestas, la mayoría de docentes confunde el concepto de pedagogía con la didáctica como arte de transmitir conocimientos mediados por herramientas facilitadoras. Para ellos la pedagogía “es el método de enseñanza en un terreno determinado” o son “métodos de aprendizaje y evaluación” o es la “ciencia del estudio de cómo se enseña y se aprende” (Testimonios docentes). Esta confusión lleva a que el docente esté más preocupado por el cómo enseñar y deja de lado las preguntas fundamentales de la pedagogía ¿Cuál es el tipo de hombre que quiere formar y

para qué tipo de sociedad? Por supuesto que, estas preguntas no desconocen la importancia de la didáctica, pero tal confusión lleva a que se descuide la formación del sujeto moral y político. De acuerdo con este panorama, los docentes configuran un ethos de desconocimiento en torno al saber fundante de la pedagogía comprometiendo con ello el desarrollo integral de los estudiantes.

En la gráfica que se relaciona a continuación se muestran los porcentajes que dan cuenta de la claridad que tienen los docentes al establecer la diferencia entre pedagogía y didáctica

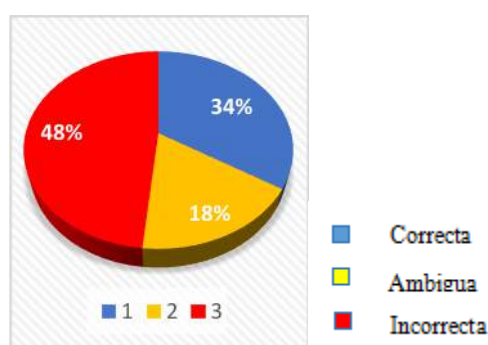


Figura .2 ¿Cuál es la diferencia entre pedagogía y didáctica?

El 34% de los encuestados saben la diferencia que existe entre pedagogía y didáctica, el 18% tiene un conocimiento ambiguo o confuso y el 48% desconocen esta diferencia. Entre la ambigüedad y la confusión el 66% de los docentes no hacen la diferencia entre las dos nociones. Estos resultados llevan a colegir que cuando se hace la pregunta de manera aislada por la pedagogía los docentes no tienen una precisión conceptual, pero cuando se ven obligados a hacer una comparación nocional entre ambos conceptos hacen una distinción que los conduce a implicar que la didáctica forma parte de la pedagogía. Lo anterior se constata en las siguientes expresiones de los docentes: *“La pedagogía se ocupa de los principios y teorías generales de la educación, mientras que la didáctica se centra en la aplicación práctica de esos principios en el aula”, “La pedagogía se relaciona con los principios y fundamentos teóricos necesarios para llevar a cabo un proceso educativo, la didáctica es la acción pedagógica, en la práctica. Esta última parte de la reflexión, comprensión y proposición de prácticas pedagógicas para la enseñanza de un saber disciplinar: Qué se enseña, cómo*

*se enseña y por qué se enseña cómo se enseña”, “La pedagogía se alimenta de varias didácticas. Entre más didácticas utilice va a ser mejor artista de la enseñanza”, “La pedagogía estudia las formas de enseñanza y aprendizaje y la didáctica se refiere a la aplicación de esos principios pedagógicos”, “La pedagogía es teórica, la didáctica es el quehacer en la práctica” (Testimonios docentes).*

Discursivamente, los docentes construyen un *ethos despedagogizado* conceptualmente, aunque la didáctica y la pedagogía se asumen como interdependientes, no saben establecer la diferencia y la relación adecuada en el acto pedagógico y educativo. En el marco de las pedagogías críticas se establece la necesidad de que los profesionales que fungen como docentes tengan una formación tanto en la disciplina de su dominio, como en un saber pedagógico; parafraseando a Marco Raúl Mejía (2006), parece ser más importante el saber disciplinar que el saber pedagógico, el cual se reduce a unas simples técnicas de enseñanza. Según el autor, esta es la punta del iceberg, en tanto que las políticas educativas curriculares apuntan a centrar los esfuerzos en la formación disciplinar y, en consecuencia, una formación basada en las competencias y estándares propuestos desde corrientes foráneas (Currículo norteamericano, tratado de Bolonia).

Por otro lado, la educabilidad y la enseñabilidad son conceptos intrínsecamente ligados a la pedagogía, la educabilidad refleja la capacidad de los individuos para aprender y desarrollarse, mientras que la enseñabilidad se centra en la habilidad del maestro para hacer conversión del conocimiento que hace posible el aprendizaje, así como la formación intelectual y moral. El contenido más importante de una ciencia son sus interrogantes, sus problemas y sus hipótesis de solución, sin su dominio no hay enseñanza, por más que se conozcan los métodos de enseñanza o la psicología individual. La pedagogía, como ciencia, se ocupa de encontrar el equilibrio entre estos dos aspectos, adaptando la enseñanza a la diversidad de los contextos.

La educabilidad y la enseñabilidad son procesos independientes, pero análogos. i.e., ambos se ocupan de la formación del ser humano, pero es la educabilidad

la que le abre camino a la enseñabilidad. En la siguiente gráfica se representan las respuestas de los docentes en relación con el conocimiento que tienen de ambos términos.

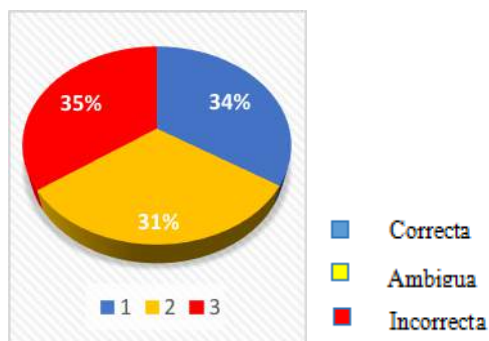


Figura 3. ¿Qué entiende por educabilidad y enseñabilidad, ¿cuál es la relación entre ambas?

Ante la pregunta por la diferencia entre educabilidad y enseñabilidad, el 34% de los docentes encuestados manifiesta un conocimiento claro. El 31% manifiestan confusión o ambigüedad, el 35% no reconocen una diferencia entre ambas nociones. Al sumar porcentajes para determinar el nivel de desconocimiento el 66% de los docentes encuestados no hacen la diferencia.

Dicen los docentes: *“La educabilidad son los procesos concisos para un buen aprendizaje que le llega al estudiante, la enseñabilidad es lo impartido sin tomar un reflejo de aceptación por el otro ser”, “Educabilidad hace referencia al acto práctico de la enseñanza, la enseñabilidad es el conocimiento de saberes para ser transmitidos. La relación es sincrónica, y ambas palabras como sustantivos actúan también como sinónimos al momento de hacer uso de ellas”* (Testimonios docentes)

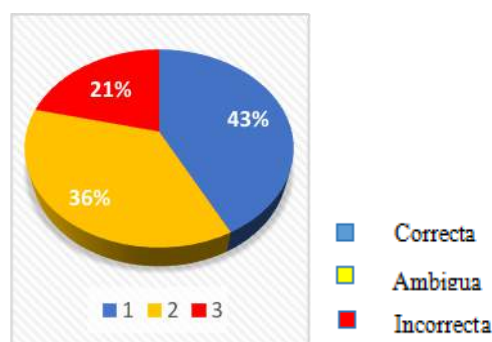
Cuando se reduce la enseñanza a un enfoque **instrumental**, i.e., cuando se reduce la **pedagogía** a la **didáctica**, los diversos **desafíos** que implica el acto de formación, a menudo, quedan por fuera de la reflexión del docente. Desde esta perspectiva, **la pregunta de fondo que guía el ejercicio docente es por el “cómo”, es decir, el maestro se limita a considerar simplemente cómo enseñar y descuida las preguntas cruciales de la pedagogía: ¿Cuál es el tipo de ser humano que se quiere formar y para qué tipo de sociedad? El**

rol del maestro debe ir más allá: debe enfrentar y reflexionar sobre los **problemas fundamentales** de la pedagogía. Estos abarcan aspectos de la relación entre la **educabilidad y la enseñabilidad**, el papel del maestro, la dinámica escolar, el currículo como espacio de reflexión pedagógica y, sobre todo, la **investigación pedagógica para que no quede relegada** a una visión global de la educación e investigada por profesionales de otras áreas del conocimiento.

Preocupa para el progreso de una sociedad democrática cuando los docentes, en su rol de profesionales de la educación, se centran exclusivamente en las metodologías y didácticas y descuidan la relevancia de la formación moral y política del individuo. La interacción entre la educabilidad y la enseñabilidad de los conocimientos transmitidos en diversas disciplinas, debe estar estrechamente ligada a la formación de sujetos capaces de reflexionar sobre cuestiones éticas y morales, contribuyendo así a la construcción de una democracia plena.

En el contexto del análisis del docente como sujeto político, se recurre al concepto propuesto por **Freire (1970)**, para quien el maestro no solo imparte conocimientos, también **facilita un proceso recíproco** con el educando. El maestro posibilita el aprendizaje a través de la experiencia y la **acción-reflexión**, y permite, de esta manera, un cambio constructivo en su práctica educativa. Una pedagogía en esta perspectiva debe tener un fondo liberador.

Partimos de la anterior premisa para consultarle a los docentes sobre la subjetividad política en relación a su ejercicio docente.



¿Considera usted que un maestro es un sujeto político? ¿Por qué?

En la anterior gráfica se observa cómo el 43% reconoce la importancia de la subjetividad política, el 36% maneja una concepción ambigua y confusa sobre lo que significa ser sujeto político en el ámbito de la enseñanza aprendizaje, el 21% no se asumen como sujetos políticos en sus procesos de enseñanza aprendizaje. Al sumar porcentajes para determinar el nivel de comprensión frente a la subjetividad política del docente el 66% de los encuestados manifiesta una notable confusión en su significado.

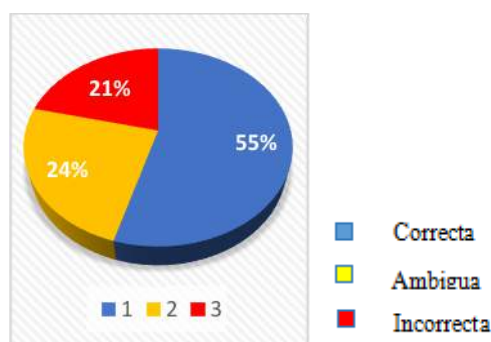
En virtud de lo anterior se puede observar que hay menos población docente que asumen un rol como sujeto político en sintonía y concordancia con sus áreas de conocimiento. Esto porque la gran mayoría evidencia en sus respuestas una suerte de confusión y sesgo de lo que significa ser sujeto político. Lo que significaría que se confunde lo político con adoctrinamiento o ideología. Muestra de lo anterior se presenta en las siguientes expresiones:

*“Pienso que universidad es sinónimo de universal y respetar las ideologías de los demás debe ser base de la labor docente”, “No lo creo, un maestro guía y enseña, no impone y solo dicta”, “No, un maestro no necesariamente es un sujeto político, puesto que el maestro puede optar por mantener la neutralidad política en su enseñanza”, “No, como persona natural, si, pero al entrar a un aula no tiene por qué serlo”, “Un docente sí es un sujeto político debido a que él puede cambiar a las personas: sus ideas, sus actividades y sus relaciones sociales. aunque «cambiar a las personas es una cosa muy difícil, especialmente si tratamos a las «personas» como «otros», como objetos de los planes de cambio de alguien, y no como sujetos reflexivos, deseosos y capaces de determinar sus papeles en el proceso de mejora” (Testimonios de docentes)*

Pensar en el ethos político de los docentes significa reflexionar sobre su praxis en el contexto educativo en el que interviene un orden social y político en sus dimensiones éticas, estéticas, morales e intelectuales. El maestro, dice Freire

(2004), es un militante político porque su ejercicio no se agota en la enseñanza de las disciplinas, el docente debe comprometerse con la transformación social y cultivar en sus estudiantes una formación en la convivencia, la paz y la democracia.

También se preguntó a los maestros si consideraban una relación entre la formación moral y política de los estudiantes. En la siguiente gráfica se presentan los resultados:



¿Qué relación existe entre la formación del sujeto moral y la formación del sujeto político?

En la anterior gráfica se observa cómo el 55% de los entrevistados, reconoce la relación entre un sujeto moral y un sujeto político. El 24%, asume un reconocimiento ambiguo sobre dicha relación y el 21%, no establece relación alguna, como lo indican los siguientes enunciados:

“Son complementarios y al mismo tiempo dependientes. Lo dicho debido a que, en el contexto educativo, la formación humana y política ofrece una serie de oportunidades para la promoción de valores, la participación activa, la comprensión y toma de posturas éticas racionales frente a las problemáticas sociales, de tal forma que se articulen los intereses individuales y colectivos para el logro de la cohesión social, lo que contribuye a superar la injusticia social “ [Testimonios de los docentes]

Teniendo en cuenta que el concepto de sujeto moral implica la formación de un sujeto autónomo, con fuerza interior, libre, que busca la felicidad, y que busca la construcción de una vida estética como obra de arte, en tanto está abierta a lo

que el ser humano haga con ella (Herbart, 1806), los testimonios de los entrevistados permiten vislumbrar que, mayoritariamente, hay una convergencia entre el sujeto moral y el sujeto político, toda vez que en estos enunciados existe una ruptura del binarismo clásico entre conceptos y una mirada integral frente a la formación de los sujetos. Sin embargo, cuando se les pregunta si un docente debe ser un sujeto político, la respuesta mayoritaria es negativa porque confunden lo político (orden óntico) con la política (orden ontológico) (Mouffe, s.f). Digamos entonces que, con relación a esta pregunta, 45% de los entrevistados aduce que el sujeto moral y político son independientes. Esto indica que un gran porcentaje de los docentes siguen respondiendo a conceptos aislados en el proceso formativo y en estos temas no establecen relaciones conceptuales.

## **5. Conclusiones**

El ethos pedagógico hace referencia al talante de los educadores en torno a su compromiso como docentes, en esta imagen se encuentran comprometidos tanto los saberes disciplinares como los elementos éticos, estéticos y políticos que encierra toda disciplina en relación con la aplicación práctica en un contexto determinado. El hecho de que los docentes estén disjuntos del saber complejo de la pedagogía y su doble función, no los obliga a responder por una formación integral de los estudiantes y, en ese caso, se prioriza una formación profesionalizante. Mientras el PEI de la universidad propone una pedagogía integradora, la práctica docente hace de la institución una Universidad que educa para el trabajo. Los docentes, desde este punto de vista se mueven en el orden del parecer (Greimas y Courtés, 1979), no son pedagogos, pero parecen serlo, fingen saber lo que significa ser un pedagogo, fingen formar integralmente, pero terminan por priorizar una educación que prepara a los jóvenes en competencias que los habilita para el trabajo.

La performance del maestro presupone, como condición de realización, la competencia modal cognitiva (saber-hacer), la motivación modal volitiva (querer-hacer) y una eticidad modal deóntica (deber-hacer). Si falla la competencia, la motivación o la ética del docente falla el proceso educativo, si falla una de las

tres la performance también fracasa. Dicho de otro modo, un docente puede estar modalizado por el deseo o la voluntad de hacer bien las cosas, puede estar modalizado por el deber ser ético a través de sus valores y normas sociales, pero si el maestro no está conjunto al saber que lo hace competente en su desempeño profesional la performance fracasa.

También encontramos que las definiciones expresadas por los docentes confunden la pedagogía con la didáctica como arte de transmitir conocimientos. Esta confusión lleva a que el docente se preocupe más por el cómo enseñar que por el para qué enseñar, que es el objeto de la pedagogía, la formación humana, la formación del sujeto moral y político.

En el marco de las pedagogías críticas se establece la necesidad de que los profesionales que fungen como docentes deben tener una formación tanto en la disciplina de su dominio, como un saber pedagógico. Para un maestro no puede ser más importante saber cómo enseñar la disciplina en detrimento del componente ético y político que implica todo acto formativo. Una formación así prioriza exclusivamente en competencias y estándares y responde a una educación profesionalizante.

El papel del maestro es enfrentar y reflexionar sobre los problemas fundamentales de la pedagogía que abarcan aspectos de la relación entre la educabilidad y la enseñabilidad. No solo con la profesionalización en un campo específico (oficio o ciencia) lleva a que el ser humano sea mejor, que desarrolle valores fundamentales para una sociedad democrática como la justicia social y la solidaridad.

Finalmente, preocupa para el progreso de una sociedad democrática cuando los docentes, en su rol de profesionales de la educación, se centran exclusivamente en las metodologías y didácticas y descuidan la relevancia de la formación moral y política del individuo. La interacción entre la educabilidad y la enseñabilidad de los conocimientos transmitidos en diversas disciplinas, debe estar estrechamente ligada a la formación de sujetos capaces de reflexionar sobre

cuestiones éticas y morales, contribuyendo así a la construcción de una democracia plena.

## Bibliografía

AMMOSY, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

ARISTIZÁBAL, F. Y URIBE, L.M. (2000, julio). Capítulo I: La pedagogía en los contextos educativos contemporáneos. *"Diplomado en: Pedagogía, Evaluación e Investigación"*. CINDE, La Universidad de Manizales y La Alcaldía de Pereira. Secretaria de Educación Municipal Pereira. Manizales.

CHARAUDEAU, P. (2009). "Análisis del discurso e interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales". En: *Puig L. (ed.), El discurso y sus espejos*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2009., 2009, consulté le 5 juillet 2022 sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications*. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Analisis-del-discurso-e.html>

FREIRE, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo veintiuno editores.

FREIRE, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo XX Editores.

GREIMAS, A. J. y Courtès, J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris, France: Hachette.

HERBART, J.F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Espasa Calpe.

MEJÍA, J. M. R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Ediciones desde abajo. Primera edición, agosto.

SANCHEZ, A.V y PEREZ P. M. *La formación humanista: un encargo para la educación*. *Universidad y Sociedad* [online]. 2017, vol.9, n.3

[citado 2023-12-14], pp.265-269. Disponible en:  
<[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202017000300041&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300041&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 2218-3620

## 4.

# ENTRE LENGUAS Y REFLEXIONES: EXPLORACIÓN DE LA LECTOESCRITURA COMO PUENTE TRANSVERSAL. EN EL CONTEXTO EDUCATIVO BILINGÜE

María de los Angeles Cignoli<sup>13</sup>

Universidad de Córdoba, Argentina

## RESUMEN

La construcción de un campo de alfabetización en educación primaria "pensado en territorio" implica valorar y utilizar la lengua materna como herramienta para enseñar, mantener la cultura y fortalecer la identidad. Este trabajo, situado en el Paraje "La Merced" —Santa Victoria Este, Salta, Argentina—, aborda el reto fundamental de preservar las lenguas originarias Chorote<sup>14</sup> y Wichí (o Mataco) frente a las presiones que amenazan su desaparición, defendiendo y sosteniendo así el legado lingüístico de las comunidades. El chorote, entendido como capital cognitivo, potencia habilidades mentales flexibles como la resolución de problemas, la creatividad y el pensamiento lógico. Este desafío cognitivo implica alternar y gestionar la lengua chorote (Iyojwa'ja) y el español. La investigación adopta una metodología cualitativa con enfoque de investigación-acción, contemplando a los actores institucionales de la E.E. Primaria<sup>15</sup> (que reúne a niños y niñas de las tres Misiones: La Vieja Merced, La Merced I y La Merced II) como productores legítimos en la edificación de puentes interculturales. El propósito es explorar las diferencias y similitudes gramaticales entre ambas lenguas, integrando la transversalidad del aprendizaje a partir de la lectoescritura. Se concibe la lectoescritura no como una materia aislada, sino

---

<sup>13</sup> [maritacig@yahoo.com.ar](mailto:maritacig@yahoo.com.ar)

<sup>14</sup> La investigación se centra en las comunidades Chorote. Más allá que se extiende la invitación a otras comunidades y lenguas.

<sup>15</sup> Escuela de Educación Primaria Nro. 4171 "Cultura Nativa"

como una competencia que atraviesa todo el currículum, concediendo a los docentes la capacidad de diseñar estrategias para conectar saberes, lenguajes y áreas de conocimiento, y permitiendo a los estudiantes acceder, comprender y producir conocimiento en todas las áreas dentro del contexto territorial bilingüe.

**Palabras claves:** Comunidades Chorote- Contexto- Escuela/s Primaria- Bilingüismo- Transversalidad de la lectoescritura-Cultura e identidad.

## **ABSTRACT**

The development of a literacy program in primary education “designed for the territory” involves valuing and using the mother tongue as a tool for teaching, maintaining culture, and strengthening identity. This work, located in the “La Merced” area—Santa Victoria Este, Salta, Argentina—addresses the fundamental challenge of preserving the native Chorote<sup>16</sup> and Wichí (or Mataco) languages in the face of pressures that threaten their disappearance, thus defending and sustaining the linguistic legacy of the communities. Chorote, understood as cognitive capital, enhances flexible mental skills such as problem solving, creativity, and logical thinking. This cognitive challenge involves alternating and managing the Chorote language (Iyojwa'ja) and Spanish. The research adopts a qualitative methodology with an action research approach, considering the institutional actors of the Primary<sup>17</sup> School (which brings together children from the three Missions: La Vieja Merced, La Merced I, and La Merced II) as legitimate producers in the building of intercultural bridges. The aim is to explore the grammatical differences and similarities between the two languages, integrating cross-curricular learning through reading and writing. Literacy is conceived not as an isolated subject, but as a skill that cuts across the entire curriculum, giving teachers the ability to design strategies to connect knowledge, languages, and areas of knowledge, and allowing students to access, understand, and produce knowledge in all areas within the bilingual territorial context.

---

<sup>16</sup> The research focuses on the Chorote communities. However, the invitation is extended to other communities and languages.

<sup>17</sup> Primary School No. 4171 “Native Culture”

**Keywords:** Chorote communities—Context—Primary school/schools—Bilingualism—Cross-curricular literacy—Culture and identity.

## INTRODUCCIÓN

Esta propuesta retoma la línea de trabajo iniciada en el 2015, bajo el formato de proyecto de *Capacitación, aportes y limitaciones en Alfabetización Inicial (mayo, 2015)*, realizada en el Paraje “La Vieja Merced”, Municipio de Santa Victoria Este, Departamento de Rivadavia, Salta, Argentina. Los docentes que trabajan en esta comunidad Chorote, viajan desde diferentes barrios y comunidades de Santa Victoria Este (SVE) y del propio Municipio Cabecera (SVE), hasta el Paraje de La Vieja Merced. En la Misión La Merced (MLM) se encuentra la Escuela de Educación Primaria (EEP), donde no sólo asisten niños de La MLM sino también niños/as de “La Merced I” y “La Merced II”, con una Educación Intercultural Bilingüe-EIB- (habilidad de hablar su lengua madre como el español).

Las Etnias Wichí y Chorote, comparten una relación lingüística cercana y pertenecen a la familia Matacoan<sup>18</sup>, frecuentemente se expresan en ambas lenguas, lo que refleja una convivencia cultural y lingüística significativa en el paso del nivel inicial al nivel primario.

La alfabetización como concepto, no es reciente en la práctica educativa, ni en la investigación académica; pero es, a partir de las reformas curriculares implementadas en América Latina en las últimas décadas, que cobra una mayor vigencia e intensidad. La palabra “alfabetización” proviene de la traducción del término inglés “*Literacy*”, que sería “alfabetizar”,

---

<sup>18</sup> El término "Matacoan" se refiere a la familia lingüística que incluye a las lenguas Wichí y Chorote, y a otras lenguas como el maká y el nivaclé. **Lengua Wichí:** también conocidas como "Mataco" o "Weenhayek", son la lengua de los pueblos Wichis (antes llamados matacos) que habitan en Argentina, Bolivia y Paraguay. El término "Wichí" es el que se utiliza con mayor frecuencia actualmente para referirse tanto a la etnia como a la lengua, desplazando al término "Mataco" que se consideraba peyorativo. **Lengua Chorote:** son un grupo de lenguas indígenas que se relacionan estrechamente con el Wichí y son parte de la familia Matacoan. En resumen, la "familia Matacoan" es una unidad lingüística que engloba a las lenguas Wichí, chorote, maká y nivaclé, y que refleja una relación histórica y cultural entre estos pueblos. El término "Mataco" tiene connotaciones negativas y se utiliza menos que "Wichí" y "Chorote" para referirse a las lenguas y etnias involucradas.

también “alfabetismo”, “letramiento”, “literacidad”, “cultura letrada”, “cultura escrita” o sencillamente “escritura” (Kalman, 2003, citado en Manghi, 2016) y puede asumirse como la “producción (en general) de la lengua

escrita” (Luna *et al.*, 2019, citado en, Morales, 2023) Se refiere entonces, al proceso de la adquisición de la lectura y la escritura. Esta adquisición puede entenderse desde una perspectiva exclusivamente escolar, o como las interacciones anteriores en la familia y la comunidad (Teale y Sulzby, 1986; Ardila, 2022; Schwartz, 2017; Pavelko et al., 2018), lo que se ha venido a denominar alfabetización emergente (AE). (González Rivera, 2024, p.2).

En el presente año, 2025<sup>19</sup> se aborda una segunda etapa de diálogo con docentes y directivo de “Misión La Merced”, con extensión e invitación de la dirección a otras Escuelas de Etnia Wichí<sup>20</sup>.

La Ley Nacional Nro.26.206/06, establece a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), como una modalidad del sistema educativo para garantizar el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que preserve y fortalezca sus lenguas y culturas (Art.54.-,53.-,54.), (LEN, pp.11 y 12). Estos artículos expresan en el Capítulo XI de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), lo siguiente,

---

<sup>19</sup> Por solicitud de la Sr. directora incorporada en el mismo año.

<sup>20</sup> Los docentes y maestros bilingües de las Escuelas de Etnia Wichí mencionadas como la, Nro. 4793 “Pozo del Bravo”, 4602 “Pedro A. Tejerina”, “La Esperanza”, 4505 “Rep. Del Paraguay”-Libertad s/n-, 29 B “Santa <sup>20</sup>Victoria Este”, 29 B “Santa <sup>20</sup>Victoria Este” 4123 “Isi Nilataj” Santa María”, 4194 “San Luis”, 4798 “El cañaveral”, 4123 “Isi Nilataj” Santa María”, 4194 “San Luis”, 4798 “El cañaveral” y el IES Nro. 6050, ubicado en Santa Victoria Este<sup>20</sup>, no pudieron asistir al encuentro debido a la lluvia intermitente durante toda la semana de mayo que anegó caminos y senderos para poder llegar a la Escuela organizadora “La Vieja Merced”. No obstante, se contó con los docentes de la escuela de Etnia Chorote mencionada y estudiantes del Profesorado de Primaria con modalidad intercultural bilingüe, de primero a cuarto año.

## **CAPÍTULO XI**

### **EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

**ARTÍCULO 52.-** La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

**ARTÍCULO 53.-** Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

- a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.
- c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- d) promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

**ARTÍCULO 54.-** El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

El diseño curricular para escuelas bilingües en la provincia de Salta, en el marco de la Ley Nacional Nro. 26.206, se basa en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El diseño busca incorporar las lenguas y culturas originarias en la educación, incluyendo la actualización de diseños curriculares en áreas específicas, como la Resolución SPE Nro. 07/2024 para profesorado en EIB en localidades como Isla de Cañas, Cnel. Solá y Santa Victoria Este.

## **Capítulo VII**

### **Educación Intercultural Bilingüe**

**Art. 58.-** La Educación Intercultural Bilingüe es la Modalidad del Sistema Educativo Provincial, en la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme a lo establecido en la Constitución Nacional y en la Constitución Provincial, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo la Educación Intercultural

Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y

poblaciones étnicas, lingüísticas y culturalmente diferentes y propiciar el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

**Art. 59.-** Para favorecer el desarrollo de la Educación

Intercultural Bilingüe, el Estado estará obligado a:

- a) Crear mecanismos de participación permanente de los representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- b) Asegurar la formación docente específica al facilitador bilingüe, en los distintos niveles del sistema.
- c) Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- d) Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la presente ley.
- e) Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

**Art. 60.-** El Ministerio de Educación determinará los contenidos curriculares que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las instituciones educativas de la Provincia, permitiendo a los alumnos valorar y comprender la diversidad cultural como

atributo positivo de nuestra sociedad (LPS N° 7456/2008, pp.12-13).

El *Diseño curricular actualizado*, ha aprobado diseños curriculares específicos para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), como el del profesorado de

Educación Primaria con modalidad en EIB. Esta actualización curricular está pensada para satisfacer las necesidades de las realidades locales. La Resolución SPE N° 07/2024 implementa un nuevo plan de estudios en localidades específicas de la provincia, como Isla de Cañas, Cnel. Solá y Santa Victoria Este. Por otro lado, la política curricular busca que la interculturalidad sea un eje transversal en todas las áreas del conocimiento, no solo en educación bilingüe<sup>21</sup>.

La concepción de la alfabetización como una manera de apropiación y recreación de la cultura que alberga al estudiante de la etnia Chorote y Wichí<sup>22</sup>, supone que la lectura, escritura y la oralidad, acceden a distintos saberes emergentes, no solo del campo de la lengua y la literatura, sino también de otros campos de conocimientos con los que se vinculan en la institución escolar. En consecuencia, la educación inclusiva se basa en la aceptación de la diversidad y en un sistema educativo que permita responder de manera adecuada las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes. Entiendo el beneficio de esa diversidad como puente para construir nuevos caminos hasta la obtención de una lectoescritura como puente transversal, en la que los maestros y auxiliares bilingües construyen y reelaboran colectivamente, compartiendo reflexiones, autorreflexión, dudas y decisiones dentro de la misma comunidad educativa y con otras comunidades vecinas realizando y compartiendo sus interpretaciones.

Luego de muchos años de fortaleza, resistencia y lucha, los pueblos originarios de las comunidades Chorote, han logrado educar y enseñar su lengua materna y español en las escuelas, siguiendo su cultura e identidad. Sin embargo, en el siglo XXI, vivimos un presente de preguntas fuertes y respuestas débiles. De ahí que, uno de los propósitos de los docentes que viven o llegan al territorio es recuperar el saber de los ancianos a través de los auxiliares bilingües para que junto a docentes, docentes profesionales que acompañen y capaciten en este dilema, se consiga entablar un diálogo intercultural que se implemente, se lleve

---

<sup>21</sup> “La necesidad de investigar los pueblos originarios y sus etnias se argumenta en el anexo 1”.

<sup>22</sup> ...y en los estudiantes en general

a cabo en las escuelas públicas del territorio<sup>23</sup> garantizando el derecho a la educación, y los derechos de los pueblos originarios (de las comunidades mencionadas donde geográficamente se ubican las escuelas)<sup>24</sup>.

*Entre lenguas y reflexiones* impulsará la exploración de la lectoescritura como puente transversal en el contexto educativo bilingüe. En otras palabras, hace referencia a la idea de que la lectura y la escritura puedan conectar diferentes idiomas y culturas, acentuando el papel del pensamiento crítico y la capacidad de análisis que se desarrolla al interactuar con diferentes lenguas en la Etnia en estudio. La lengua madre Chorote, sumando el español, en el diálogo con los/as asistentes de la Misión La Vieja Merced)<sup>25</sup>. En otro orden de cosas, la "*exploración de la lectoescritura*", implica el estudio, la autoevaluación y la investigación-acción de cómo los procesos de lectura y escritura se desarrollan y se enseñan. La lectoescritura como "*puente transversal*" señala la capacidad de ser un vínculo que conecta y fortalece otras áreas del aprendizaje en un currículo educativo situado, donde el bilingüismo integre todas las áreas en ambas lenguas como herramienta que cruza y enriquece otras disciplinas. En otros términos, en un "*contexto educativo bilingüe*", los contenidos académicos se enseñan utilizando dos lenguas como

herramientas de aprendizaje, en un entorno específico real, cuyo objetivo final es lograr fluidez y alfabetización en ambas lenguas. A través de un diálogo empático y un intercambio de ideas con los actores involucrados, se realizó un análisis detallado del diseño curricular y de la Resolución Nro. 07/2024. Normativa emitida por la Secretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta que aprueba la actualización del diseño curricular para el Profesorado de Educación Primaria con modalidad en Educación Intercultural Bilingüe, en determinadas localidades de la provincia que poseen IES. Por otro lado, la política curricular busca que la interculturalidad sea un eje transversal en todas las áreas del conocimiento, no

---

<sup>23</sup> En este documento escuelas públicas rurales con EIB.

<sup>24</sup> Otras comunidades exclusivamente de Etnia chorote se encuentran en "La Gracia" (frontera con Paraguay) y "La Estrella", ambas con escuelas. En el presente año la Comunidad "La Estrella" se vio azotada por el desborde del Río Pilcomayo, obligando a toda la comunidad a desalojar el lugar (quedando una escuela nueva totalmente bajo agua)

<sup>25</sup> Comunidades de Etnia Chorote que desarrollan la lengua chorote y español son, Misión La Vieja Merced, Misión, La Merced I, Misión La Merced II, la comunidad de La Gracia con su escuela y la Comunidad La Estrella con una escuela nueva pero muy azotada en el 2025 por las inundaciones. En este momento no está funcionando y la comunidad se ha desplazado donde se está planificando la nueva comunidad,

solo en educación bilingüe. No obstante, algunos niños/as se valen exclusivamente de su lengua materna, mientras que muchos docentes desconocen la lengua ancestral e imparten clases en español, sino poseen maestros bilingües y/o no reemplazan a los mismos cuando estos se encuentran con licencia. En las escuelas rurales bilingües mantener viva la lectoescritura de ambas lenguas e incorporarlas como puente transversal en todas las áreas del conocimiento en el diseño curricular situado, es una materia pendiente. Con el fin de atender a las necesidades de la comunidad chorote, considerada como vulnerable, el presente estudio propone establecer directrices asociadas a la enseñanza de la lectoescritura, a través del análisis de un contexto educativo de carácter rural, intercultural, bilingüe.

## **METODOLOGÍA**

Este encuentro de diálogo con los participantes (mayo 2025), proporcionó acompañamiento, actualización para la aplicación de estrategias lúdicas en la alfabetización de diferentes áreas. Con el uso de recursos didácticos entregados los docentes participantes y futuros formadores, durante el transcurso del año podrán ir renovando la enseñanza en el aula, creando propuestas alternativas junto a sus alumnos/as y maestro bilingüe.

Se propone en el trabajo de investigación, con enfoque cualitativo para el estudio de los problemas, dificultades, retos en el aula bilingüe, Exploración, sistematización. Encuesta estructurada e investigación acción.

La metodología cualitativa permite explorar las percepciones, experiencias y comportamientos de docentes y estudiantes en un contexto natural (Merriam & Tisdell, 2016).

Este enfoque considera los fenómenos educativos desde una perspectiva interpretativa, contextualizada, comprendiendo la complejidad de la realidad social<sup>26</sup>, incluyendo las percepciones, significados y experiencias subjetivas del docente/s y maestro/s bilingües participantes.

---

<sup>26</sup> De los docentes y futuros formadores de formadores que participaron de los encuentros de mayo, 2025.

Aplicar la metodología cualitativa en escuelas bilingües con exploración e investigación-acción, implica manejar un proceso reflexivo que involucra a docentes y estudiantes como participantes activos. Por otra parte, la investigación-acción es un enfoque práctico que busca resolver problemas educativos en contexto rural-real y mejorar la práctica pedagógica bilingüe incorporando la lectoescritura como puente transversal en todas las áreas del conocimiento en el diseño curricular situado institucional.

**Los docentes** se comprometen a reflexionar sobre su propia práctica pedagógica en el aula bilingüe, efectuando un registro de su autoevaluación<sup>27</sup>

Sugerencias para efectuar el registro,

 *Desde un enfoque colaborativo*

- ✓ Deseo que registres algunas de tus estrategias para que podamos aprender de ellas como comunidad de aprendizaje. Tu experiencia es muy valiosa.

 *Como una oportunidad de crecimiento*

- ✓ Si te sientes cómoda/o, podrías hacer un pequeño registro de un día de clase, quizás un video corto o notas, para compartir ¿cómo resuelves los desafíos en el aula? Esto podría ayudar a otros colegas docentes.

 *Enfocándote en el proceso*

- ✓ Podrías centrarte en registrar el 'detrás de escenas': ¿qué pasos sigues antes de una clase? ¿Qué decisiones tomas en el momento?

**Los futuros Formadores de Formadores** colectivamente efectuarán un análisis exhaustivo del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria con modalidad en Educación

Intercultural Bilingüe enfocados en la formación de futuros docentes (como aspecto clave), preparados para contextos socioculturales y lingüísticos diversos, en situación.

---

<sup>27</sup> Para el 23 de febrero de 2026

- *Análisis del marco teórico y contextual*
- ✓ Revisión del enfoque de la EIB ¿las cátedras son las necesarias para desenvolverse como docente en una EIB?, ¿Qué cátedras dejaría?, ¿cuáles modificarían y qué otras ajustarían? (según necesidades docentes en contexto).
- ✓ Contextualización situada y comunitaria,
- ✓ Análisis sociolingüístico
- ✓ Dimensión política
  
- *Análisis de la formación docente*
- ✓ Perfil de egreso,
- ✓ Equilibrio de contenidos
- ✓ Desarrollo de competencias específicas, competencia cultural y lingüística,
  
- *Prácticas profesionales (relación teoría práctica, nueva teoría)*
- *Evaluación y seguimiento (satisface sus expectativas)*
- *Mecanismos de evaluación, ¿cuáles se aplican?, ¿Qué otras formas de evaluación propondrían?*
- *Diálogo con la comunidad, ¿cómo se realiza?*

- *Ajustes y agregados propuestos<sup>28</sup>(queda a criterio de los estudiantes del IES que participaron)*

*La metodología de la investigación ha incluido una observación detallada y un intercambio de ideas con docentes y formadores en mayo de 2025. Los hallazgos de este proceso se enriquecerán con los datos solicitados para la última semana de febrero de 2026. Posteriormente, se elaborará una interpretación crítica de los resultados, que se entregará vía WhatsApp a la dirección de la EEP. El objetivo es facilitar una lectura y discusión, individual y colectiva, que derive en nuevas preguntas, retos, desafíos y propuestas que llevará al proceso de investigación propiamente dicho.*

*Metodología de intervención,*

---

<sup>28</sup> Fecha de entrega, 23 de febrero de 2026

- a) *Revisión bibliográfica (Zoom)*<sup>29</sup>, se interpretarán los enfoques clave de la Educación Intercultural Bilingüe, la didáctica de la lengua y la investigación-acción.
- b) *Identificación de desafíos*, se analizarán los obstáculos, retos y desafíos detectados en el entorno escolar.
- c) *Rediseño de estrategias*, con base en los hallazgos, se planificarán y rediseñarán nuevas acciones, actividades y estrategias, utilizando técnicas cualitativas pertinentes para el contexto bilingüe.
- d) *Recopilación de datos cualitativos*:
  - Entrevistas semiestructuradas. Se aplicarán de forma individual y grupal (grupos focales) a directivos y docentes a través de WhatsApp.
  - Observación etnográfica. Se registrarán sistemáticamente el comportamiento e interacciones en el aula, con especial atención al uso de las dos lenguas (por parte del investigador durante el mes de mayo 2026, en forma presencial)<sup>30</sup>
- Análisis curricular. Se contrastarán los hallazgos con los aportes de los futuros formadores para analizar el Diseño Curricular de la Carrera (encuentro presencial, mayo del 2026).

## RESULTADOS

Dado que fui convocada por la directora de la EEP “La Vieja Merced”, Santa Victoria Este -Salta- para capacitar y acompañar como docente asesora, exploramos -exploraremos junto a docentes y auxiliares bilingües herramientas y estrategias para las diferentes áreas del conocimiento: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua, Matemática, entre otras. Estas áreas estarán atravesadas por la lectoescritura y la oralidad.

Los hallazgos derivados de las palabras claves, comunidades Chorote- contexto- Escuela/s Primaria- Bilingüismo- Transversalidad de la lectoescritura-Cultura e identidad, tienen el potencial de contribuir de manera significativa a la comprensión y práctica del bilingüismo en contextos educativos situados.

---

<sup>29</sup> En el mes de marzo del 2026, con día, fecha y horario establecido por los participantes en 2025 a través de la dirección de la EEP No.4171.

<sup>30</sup> Aclaro que las distancias desde Pehuajó Buenos Aires hasta la Misión La Merced, Santa Victoria Este -Salta son de 5.100Km

En otras palabras, los resultados buscan mejorar la enseñanza intercultural, desarrollar las habilidades cognitivas y lingüísticas, aumentar la capacidad de socialización e impacto positivo en el aula bilingüe, promover el respeto y la valoración de una diversidad, justa, inclusiva, equitativa y solidaria.

La validez y pertinencia de los hallazgos se sustenta en los siguientes pilares, a) *la Investigación-acción participativa* (fuente de datos valiosa, donde los resultados se validan a través de la experiencia y los saberes de los involucrados), b) *pertinencia para la Educación Intercultural Bilingüe* (los hallazgos derivados de palabras clave como "comunidades Chorote", "contexto", "bilingüismo", "cultura e identidad" y "transversalidad de la lectoescritura" son esenciales para la práctica de la EIB, c) *evidencia cualitativa*, analiza en profundidad las prácticas y percepciones de los actores involucrados<sup>31</sup>, d) *fortalecimiento docente*, la capacitación y el acompañamiento de los docentes es un aspecto crucial de la implementación de la EIB, y las experiencias en este ámbito son valiosas para este contexto, e) *validación de los resultados cualitativos*, se detectará la necesidad de emplear otras estrategias de validación, como: la triangulación, la devolución a los participantes (member checking) y la descripción detallada del proceso.

## **DISCUSIÓN**

Los interrogantes planteados generarán una discusión sobre varios aspectos claves relacionados con la educación bilingüe enfocándose en las prácticas pedagógicas con la EIB, el manejo de la lectoescritura en ambas lenguas como puente y eje transversal, estrategia para dar validez a ambas lenguas, fortalecer la identidad cultural y la integración de la cultura indígena en la escuela.

### **Interrogantes a tener en cuenta,**

---

<sup>31</sup> Los hallazgos sobre la exploración de herramientas, la adaptación de estrategias y los impactos en el aula bilingüe son datos valiosos que se pueden presentar de manera narrativa y descriptiva en los informes.

- ✓ ¿Cuáles son las premisas de pensamiento que orientan las prácticas pedagógicas actuales y cómo se pueden alinear con los principios de la educación intercultural bilingüe?
- ✓ ¿Cómo se manejará el desarrollo de la lectoescritura en la lengua ancestral y en la segunda lengua, especialmente si el docente no es hablante de la primera, en la elaboración de la planificación de aula y DCIB?
- ✓ ¿Qué estrategias se pueden implementar para que ambas lenguas tengan la misma validez e importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura como puente transversal del currículum situado integrando las diferentes áreas?
- ✓ ¿De qué manera el proceso de lectoescritura como puente transversal puede fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, en lugar de diluirla?
- ✓ ¿Cómo puede la escuela mantener y fortalecer la integración de la cultura indígena chorote en la educación para que la lectoescritura como puente transversal sea un reflejo de la realidad de los futuros formadores en su encuentro situado como docentes de EIB?

La discusión de los interrogantes va más allá de la modificación de la planificación en las diferentes áreas y materias, en la transversalidad del currículum, ya que son relevantes desde la primacía de la ética, el encuentro cara a cara, en un contexto de vulnerabilidad cultural y lingüística, que no elimina particularidades. Es decir, que se torna relevante buscar formas de mediación que respeten la lengua ancestral.

La discusión se enriquecerá desde el diálogo con algunos autores, como E. Levin que, si bien no encontré una conexión directa con el bilingüismo, su perspectiva sobre el desarrollo infantil y el juego podría usarse para argumentar cómo los "puentes" lingüísticos y culturales se construyen en las primeras etapas de la vida de un niño/a, proyectándose hacia el nivel inicial y nivel primario. La "mirada" de la Dra. Martha Vergara de Fregoso contextualiza los desafíos y la importancia de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), para respaldar los hallazgos en el Estado del arte o Estado de la cuestión. Su pensamiento ofrece un punto de vista

crítico y situado sobre la EIB, relevante para el caso que trabajo<sup>32</sup>. Por otro lado, E. Lévinas aporta el fundamento ético de por qué es moralmente indispensable una educación intercultural que respete al Otro en su radical alteridad. Vergara de Fregoso, por su parte, aporta la crítica sociológica y las herramientas pedagógicas para que esa exigencia ética se traduzca en una práctica educativa real y transformadora en el aula. El énfasis de Freire en la praxis (acción-reflexión) dialoga directamente con la perspectiva de Vergara de Fregoso sobre la investigación docente y la necesidad de basar la práctica educativa en la realidad del aula y la comunidad. Por el contrario, el trabajo de Ana Carolina Hecht es fundamental puesto que, se enfoca específicamente en el contexto argentino, analizando la brecha entre la normativa de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y su implementación real. Su perspectiva

antropológica y lingüística se alinea con la investigación, que indaga sobre la práctica educativa situada.

La inclusión de estos autores en la discusión permite abordar la EIB desde diferentes ángulos: la crítica estructural (Walsh), la praxis liberadora (Freire), la contextualización latinoamericana y nacional (Hecht y López), complementando así las visiones éticas (Lévinas) y sociopedagógica (Vergara de Fregoso) ya consideradas. La combinación de estas perspectivas ofrece una visión completa que va desde la crítica estructural y ética hasta la práctica educativa concreta en el estudio de la Etnia Chorote y el bilingüismo en el contexto argentino.

## **CONCLUSIONES**

La larga historia de colaboración, solidaridad y participación en actividades culturales,

---

<sup>32</sup> El enfoque de Vergara de Fregoso dirige su "mirada" a la formación docente como factor crítico y cómo la práctica docente se enfrenta a las complejidades culturales y lingüísticas en el aula. Posiblemente, como lo mencioné en párrafos superiores precedentes, también se preguntaría, *¿qué sucede realmente cuando un docente no hablante de la lengua indígena debe enseñar lectoescritura, cómo lo resuelven la práctica y qué impacto tiene en los niños/as y/o alumnos/as?*

educativas y sociales con la etnia chorote no solo no invalida la posibilidad de una investigación académica, sino que la enriquece y la legitima profundamente. La confianza, el conocimiento profundo y el enfoque participativo ya establecidos constituyen un capital invaluable. La clave del éxito radicaré en formalizar esta colaboración bajo los principios de la investigación ética con pueblos indígenas, asegurando que la comunidad chorote continúe siendo una coparticipante activa en el codiseño y la generación de conocimiento que les beneficie directamente, con una *clara reciprocidad de saberes y la devolución de los resultados para su aplicación práctica*.

En función de principios sólidos como el rol del docente como investigador-acción<sup>33</sup>, la transversalidad de la lectoescritura<sup>34</sup>, la construcción de puentes lingüísticos y

culturales<sup>35</sup>, los desafíos específicos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)<sup>36</sup>, este enfoque se fortalece.

Así, la combinación de visiones éticas, sociológicas y pedagógicas contextualizará los hallazgos del título, 'entre lenguas y reflexiones: exploración de la lectoescritura como puente transversal en el contexto educativo bilingüe', revelando que la verdadera apertura hacia la perspectiva del otro enriquece el horizonte de todos en el aula. Esto culmina en un modelo educativo que va más allá del respeto, y que desafía las asimetrías históricas para situar las voces y saberes de los niños/as y familias chorote en el centro de un aprendizaje mutuo, significativo y descolonizado.

## Anexo 1

---

<sup>33</sup> La metodología de la investigación- acción, lleva a los docentes a investigar y transformar su práctica pedagógica, generando debates sobre los desafíos de capacitarse para asumir éticamente su rol tomando decisiones y reflexionando sobre sus métodos, proponiendo soluciones contextualizadas.

<sup>34</sup> La transversalidad de la lectoescritura y oralidad no como materia aislada, sino como competencia que atraviesa el currículum, amplía las discusiones en momentos oportunos en un contexto bilingüe. De esta manera los estudiantes acceden a saberes de su cultura como otras más amplias.

<sup>35</sup> Permite explorar diferencias y similitudes gramaticales buscando establecer conexiones entre ambas lenguas. Además de, diseñar una didáctica que valide y utilice la lengua chorote para posteriormente transferir a la lengua en español (en lugar de ser considerada un paso de transición)

<sup>36</sup> Cómo la investigación se enmarca en un contexto de EIB, los retos para una Formación docente especializada, guiará la atención hacia la diversidad en el aula y encaminará formas de promover la equidad. También puede abordarse el impacto en la identidad de los alumnos/as bilingües y las posibles presiones sociales que enfrentan.

A partir del año 2009, en el Paraje, Misión La Vieja Merced, ubicada en el Municipio de Santa Victoria Este, Departamento Rivadavia, Provincia de Salta, Argentina, en el mes de mayo, (semana de mayo), se efectúa un encuentro solidario y de integración denominado “*FIESTA DE LA CULTURA NATIVA*”. A lo largo del evento, se realizan Jornadas de Salud, Educación, Deportes e Integración Cultural. Al final del Encuentro y, a modo de agradecimiento a todas las personas que arribaron hasta tan inhóspito lugar, los Hermanos Rojas cuya casa se ubica en Marca Borrada -Salta- realizan tres noches de Festival Folclórico, donde se cuenta con un gran número de artistas que hacen su aporte musical, tanto de la zona, como de distintas Provincias del país y de los países hermanos de Bolivia y Paraguay.

En el año 2013, fui convocada por un grupo de estudiantes de nivel secundario a fin de que los acompañara en una excursión por estar cumpliendo 30 años de egresados. En uno de esos días de reencuentro, dos de ellos<sup>37</sup>, mostraron un video

de la zona mencionada en el párrafo precedente. Narraron su experiencia en el lugar visitado. Brotaron emociones, sentimientos encontrados, alguna que otra lágrima y desde ese mismo momento se decidió cooperar, acompañar y proceder empáticamente con la comunidad y otras comunidades de pueblos originarios que fuimos conociendo desde el 2015 hasta nuestros días.

En este punto, es relevante aclarar que al mencionar el Chaco Salteño o gran Chaco Gualamba<sup>38</sup>, es una *región geográfica comprendida por tres países, Argentina, Bolivia y Paraguay*; sus límites naturales están dados al Oeste por la precordillera, al Norte por los Llanos de Chiquitos y las prolongaciones serranas del mato Grosso, al Este por el río Paraguay y al Sur por el Saladillo.

Estas comunidades carecían de agua potable, electricidad, presentando una diversidad de problemas relacionados con la Salud y Educación. La escuela del Paraje “La Merced” ubicado en el Municipio de Santa Victorias Este con escuelas de Nivel Inicial y Nivel Primario, no contaban con los recursos necesarios para que docentes y estudiantes llevaran

---

<sup>37</sup> Compañeros y posteriormente esposos.

<sup>38</sup> Los chacogualamba eran los que precisamente poblaban la comarca prehistórica sobre el Alto Bermejo. Y el nombre quería decir “gente del Chaco”.

Adelante en relación al contexto sus acciones pedagógico-didáctica. Además, cuando llueve, los suelos de Santa Victoria Este y sus alrededores, se vuelven fangoso, reteniendo el agua en la superficie, causando inundaciones y encharcamientos, especialmente en zonas bajas y ribereñas. La presencia de arcillas en la composición del mismo agrava la situación, volviéndolo impermeable y dificultando la filtración del agua y muy difícil de transitar.

Estas comunidades con caminos intransitables y parajes con características inhóspitas, torna cualquier situación presentada denotando gravedad.

El objetivo de la Fundación Cultura Nativa manifiesta un abordaje integral de la realidad que conlleva a encontrar los caminos que acerquen a las personas a cambiar la realidad que se puede conseguir con un accionar en conjunto y una práctica empática.

El departamento de Rivadavia (referencia turquesa, en la provincia de Salta se divide en tres municipios: *Rivadavia Banda Norte* (con la localidad de Morillo), *Rivadavia Banda Sur* (con las localidades de La Unión, Santa Rosa y Rivadavia Banda Sur), y *Santa Victoria Este* (con la localidad de Pilcomayo). Rivadavia



Banda Norte y Rivadavia Banda Sur también se conocen como Cnel. Juan Solá y Rivadavia respectivamente. Coordenadas geográficas entre los 62° 19' y 63° 30' longitud oeste y los 22°00' y 25° 24' de latitud sur. Sus límites, al Norte con la república de Bolivia y Paraguay; al este, provincia del Chaco y

Formosa; al sur provincia del Chaco y departamento Anta; y al oeste departamentos de Anta, Orán y Gral.<sup>39</sup>

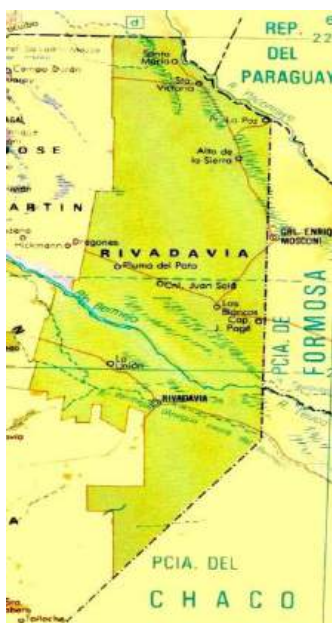
---

<sup>39</sup> Fuente: <https://www.edisalta.ar/rivadavia01.htm>

San Martín. Superficie 25.740km<sup>2</sup><sup>40</sup> .El dpto. de Rivadavia es una llanura que no supera los 300 metros sobre el nivel del mar.

<sup>41</sup>Santa Victoria Este: ubicado al norte del departamento, sede del tercer municipio de la región.

El departamento cuenta con una exuberante vegetación en las márgenes de los ríos Teuco y en la Sur del Pilcomayo, que, junto a la parte occidental de la Banda Norte con sus bosques inexplorados, guardan una gran riqueza futura.



Fuente: <https://www.edisalta.ar/rivadavia01.htm>

En consecuencia, año tras año, nos adentramos en el contexto, articulando conocimientos, fomentando el diálogo intercultural y proporcionando soporte en las áreas de bienestar y formación.

Aún más, el propósito es incorporar progresivamente la acción de instaurar en el vínculo humano, grandes cuestiones humanas: "amor", aceptando la "vulnerabilidad" que nos hace responsables del otro en cuanto a "Otro"; "amistad" sumando la cooperación razonable,"... relación sin dependencia, sin episodio, y en donde entra sin embargo toda la simplicidad de la vida...(…)..."amistad" que pone en relación al uno con el otro en la diferencia y a veces en el silencio de la palabra..." (Blanchot, 1971: 328- 329) y, "justicia", en donde el cuidado de sí mismo conduzca al cuidado del otro. En esencia, es lo que sabemos, como lo sabemos y cómo lo transmitimos en el habitar del contexto-territorio, región-país y, el mundo.

De ahí que, hacer mención al concepto "epistemologías del sur", que busca reemplazar una visión del mundo hegemónica y eurocéntrica con una que valore

---

<sup>40</sup> Fuente: <https://www.edisalta.ar/rivadavia01.htm>

<sup>41</sup> Fuente: <https://www.edisalta.ar/rivadavia01.htm>

los saberes de los pueblos históricamente marginados, promovemos por medio del grupo solidario “NO ME OLVIDES”, la

“«justicia cognitiva» que incluye los conocimientos, las experiencias y las luchas de los pueblos originarios y otras comunidades subalternas, promoviendo un diálogo intercultural de saberes, en donde aprendemos colectivamente, en lugar de su subordinación y exclusión” (Boaventura De Sousa Santos,2018).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (1996). “*Práctica docente y diversidad sociocultural*”. Rosario: Homo Sapiens
- Acuña, L. (2002). “*La enseñanza de la lengua y las diferentes lenguas en un programa de -----* (comp.) 2003a. *Lengua y Escritura. Módulos de capacitación docente, N° 1*. Buenos ----- (comp.) 2003b. *El Diagnóstico Sociolingüístico. Módulos de capacitación docente, N° 2*. Buenos Aires: Programa DIRLI. ----- (comp.) 2003c. *La enseñanza de lenguas en la educación intercultural bilingüe. Módulos -----* 2005. “Los chicos mismos te enseñan: bilingüismo en la educación intercultural bilingüe”. En: Tissera de Molina, A. y J. Zigarán (comps.) *Lenguas, educación y culturas*, pp. 21-44. Salta: CEPIHA y Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de (eds.) *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo*. Mar del Plata: VIII Congreso de la

- Acuña, L. y Lapalma, Ma. G. (2002). “Lenguas en la Argentina”. En: *Informe de Cultura y Sustentabilidad en Iberoamérica-ICSI*. Barcelona: Fundación Interarts.
- Acuña, L. y Sierra, Ma. C. (2002). “Educación intercultural bilingüe en el departamento Ramón Lista (provincia de Formosa): comparación de propuestas y situación actual”. En: Menéndez, S; Cortés, A; Menegotto, A y Cócora, A. (eds.) *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo*. Mar del Plata: VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Edición en CD.
- Alvarado Borgoño, M. (2010). Notas sobre la metodología cualitativa y su uso en la investigación educacional. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(17), 87-105.
- Alzate Yepes, T., Puerta Cadavid, A. M., & Morales, R. M. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud: El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(4), 1-10. <https://hdl.handle.net/10495/22291>
- Anijovich, R. González, C. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. AIQUE Educación.
- Anijovich, R., Cappelletti, G. (2017) La evaluación como oportunidad Editorial Paidós. Voces de la Educación (2017).
- Boaventura De Sousa, S. (2018) Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas [Biblioteca Clacso](https://biblioteca.clacso.edu.ar) <https://biblioteca.clacso.edu.ar> > CLACSO >
- Borja, Y. M. C. (2021). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la básica superior. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(3), 78-86. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i3.3194>
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.
- Caballero, G. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. Polo del Conocimiento
- Cáceres, A.A. (2010) Pueblos originarios hoy: *La “escuela” para los chorotes. Una mirada comunicacional intercultural sobre la cultura escolar y cultura aborigen en la Escuela N°4171 del paraje La Merced-en Santa Victoria Este-Salta*. UN LP. Fac. de Periodismo y Comunicación social

- Candela, Y., & Benavides, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(3), 90-98. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i3.3194>
- Cervantes, B. (2017). El desarrollo de las competencias del lenguaje oral y escrito en los niños de tercer grado de educación preescolar. *En XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2684.pdf>
- Cervera Novo, J. P.; Corbato, G.; Hecht, A.C., País, G.; Petz, I. y Schmidt, M. (2010) “*Educación Intercultural Bilingüe en el chaco salteño. Reflexiones sobre la capacitación de auxiliares bilingües y la producción de textos multilingües*”. En: Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cisternas, T y Lobos, A. (2019). Profesores noveles de enseñanza básica: dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 38-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7023988>
- Clayton, E. (2015). *La historia de la escritura*. <http://www.google.com.mx/books/edition/>
- Daquino, F. (2016) *Los Wichi. Economía, Alimentación y Salud*. Universidad Fasta.
- De Agar Montes Martín, R. (2017) *Evaluación inicial de los cuentos*. Programa LEO para la iniciación a la lectoescritura. *Indivisa, Bol. Estud. Invest. 2018, n°18, pp.147-177 ISSN-E: 2254-5972 de capacitación docente, N° 3*. Buenos Aires: Programa DIRLI.
- Decroly, O., & Monchamp, E. (2002). *El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Morata. <https://books.google.com.mx/books?id=5iW91Pjul04C>
- Díaz, H. (2008). *Hermenéutica de la lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica*. Coop. Editorial Magisterio. <https://books.google.com.mx/books?id=gHUUrRtu7gQC>

- Domínguez Chillón, G. (2003). *En busca de una Escuela posible*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (17) 3. (2003), p.p.29-47. ISSN 0213 8464.
- Dra. Mamani, L. (2018) “*Bocas Sanas para Santa Victoria Este*”. *Escuela Nro. 4171. Acciones preventivas en escuelas de la provincia de Salta. educación intercultural bilingüe*. En: Menéndez, S; Cortés, A; Menegotto, A y Cócora, A.
- Ferreiro, E. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ferreiro, M. (1998). *Alfabetización: Teoría y práctica*. Siglo XXI. <https://books.google.com.mx/books?id=tEW6zogqGQEC>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos (2007). “*Todos pueden aprender. Lengua y Matemática en el Primer Ciclo*” UNICEF
- Freré Franco, F. L., & Saltos Solís, M. M. (2013). *Materiales Didácticos Innovadores Estrategia Lúdica en el Aprendizaje*. *Revista Ciencia Unemi*, 6(10), 25-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=582663862005>
- García, M., & López, R. (2017). *El juego como estrategia para el aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil*. Editorial Educativa.
- Gastelum, G. D. (2023). *Alfabetización inicial, decisiones y definiciones pedagógicas de una docente para impulsar la lengua oral y escrita en una institución preescolar indígena*. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 3. <https://doi.org/https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14464>
- González-Rivera, P.L. (2024) *Estrategias activas y corrientes pedagógicas en la formación 2024 docente*. ISSN. 1815-7696 RNPS 2057 MENDIVE Vol. 22 No. 2 (abril-junio) <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3625>
- Hech, A. C. (2025). *Oralidad, fortalecimiento lingüístico y escuela: los materiales de -Voces Tobas- como un aporte para la Educación Intercultural Bilingüe en Chaco*. *Revista de Educación*; Lugar: Mar del Plata; Año: 2025 p. 59 – 75.
- Hecht, A. C., (2006) *De la familia Wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación* (Formosa, Argentina) *Cuadernos Interculturales*, vol. 4, núm. 6, primer semestre, 2006, pp. 93-113 Universidad de Playa Ancha. Viña del Mar, Chile

- Hecht, A.C. (2010) *“Encrucijadas entre familias Wichí y las Escuelas. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe”* (Formosa, Argentina) la Universidad Nacional de Salta.
- Lazarte, N.E. (2018) *Materiales y textos de enseñanza en lengua Wichí: Una lectura desde el enfoque de derechos humanos* UNS. Salta, Argentina
- LEN Nro.26.206/2006.
- Ley Nro. 7546, promulgada por dcto. Nro. 5986 del 22/12/08 – Ley de Educación de la Provincia (texto ordenado por ley 7.913 digesto jurídico actualizado hasta 31/07/2015). Expte. Nro. 91-20973/2008.Sancionada el 18/12/2008. Promulgada el 22/12/2008. Publicado en el boletín oficial de Salta Nro. 18.021, del 06 de enero de 2009. El Senado y la Cámara de Diputados de la provincia, sancionan con fuerza de ley, la de Educación de la Provincia.
- Levinas E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sexta Edición. Ediciones Sígueme. Salamanca.
- Levinas E. (2002). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Nueva edición traducida por Jesús M. Ayuso y prologada por Miguel García-Baró. Fecha de edición: marzo 2021. 2ª **ISBN**: 978-84-301-2055-0. Primera edición: junio 1987. Título original: *Autrement qu’être ou au-delà de l’essence* (1978) Traducido por Jesús M. Ayuso del original francés.
- López, L. E.; Corrales Carvajal, M.; Hecht, A. C. (2025) *Lenguas, culturas y educación dentro y fuera de la escuela*. Revista Internacional Magisterio; Lugar: Bogotá; Año: 2025 p. 12 – 17.
- López, L.E. (1996). *La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere*. En Muñoz & Lewin (Coord.) (1996), Págs. 279-330.
- López, M. G. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. *Estudios Educación*, 3(4), 45-68. <https://doi.org/ISSN en línea 2452-4980>.
- Masi, A. (2008) El concepto de praxis en Paulo Freire. *Contribuciones para la Pedagogía*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Teoría de la Educación; Praxis;
- Filosofía de la Educación; Educación Popular; Paulo Freire; Juventud; Vida Cotidiana; América Latina; Argentina; Capítulo de Libro <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100720022755/6>

- Martos, A.A. (2008). *Emmanuel Lévinas. La filosofía como ética*. Editorial Publicaciones de la Universitat De València. Español. ISBN 8437071992. ISBN13 9788437071992 Nro. edición 1.
- Malka, S. (2006) *Emmanuel Lévinas. La vida y la huella*. Traducción de Alberto Sucasas (*Emmanuel Lévinas. El vie et la trace*. Paris, Jean-Claude Lattès, 2002), Madrid, Trotta, 278 pp. Mateo Navia Hoyos 1. *La soledad está bajo la piel* Jabès, E.
- Merriam, S.B, y Tisdell, E.J (2016). *Investigación cualitativa: Guía para el diseño y la implementación* (4.ª ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass. Revista **Educación Creativa** , [Vol. 10 Núm. 12](#) , 27 de noviembre de 2019
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016). *Iguales pero diferentes: uniendo lo propio con lo ajeno: el pueblo Wichí en la actualidad / Ministerio de Educación y Deportes de la Nación*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes, 2016. ISBN 978-987-4059-02-4
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, (2014). *Guía de actividades para talleristas. "Pueblos indígenas, identidad, derechos e interculturalidad"* Primera edición, 2014. Publicación oficial del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. República, Argentina.
- Mojarro Delgadillo, A y Alvarado Nando, M. (2021). *Práctica docente de la alfabetización inicial desde las concepciones pedagógicas y teorías implícitas del profesorado*. *Revista de Educación y Desarrollo* (57), 79-88. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/57/57\\_Mojarro.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/57/57_Mojarro.pdf)
- Montani, R., (2008) *La etnicidad de las cosas entre los Wichí del Gran Chaco (provincia de Salta, Argentina)* Indiana, vol. 25, 2008, pp. 117-142 Ibero-Amerikanisches Institut Preußischer Kulturbesitz Berlin, Alemania.
- Resolución SPE N° 07/2024-Salta-IES
- *Revista Científico-Profesional*, 6(4), 861-878. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926973> Sociedad Argentina de Lingüística, Edición en CD.
- Muñoz, H. y Lewin, P. (Coord.) (1996). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UNAM-INAH.
- Palermo, M.Á. (2023) *Leyenda "El robo del Fuego" 2023*, Ministerio de Educación de la Nación, Pizzurno. República Argentina. Material de distribución gratuita, prohibida su venta.

- Téllez, S. (1996). *Educación indígena en la región Totonaca del estado de Veracruz*. En Muñoz & Lewin (Coord.) (1996), pgs. 355-360.
- Vergara Fregoso, M. (2016) *La práctica docente. Un estudio desde los significados*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara – México. Revista CUMBRES. 2(1) 2016.
- Vergara Fregoso, M., Bueno, N.; S. Beato (eds.) (2022). *Aproximaciones interculturales al espacio y la identidad Intercultural*. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1356>
- Walsh, W. (2009) *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural*. Organizado por el Instituto Inter Interculturalidad crítica y educación intercultural .2009. Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo. *Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*, Ponencia
- Zidarich, Tomé y Varela (1999) *NOTSAS KA LEY* (Derechos del niño). Salta
- Zidarich, Tomé, Navarrete, Salvatierra, Ambrosio y Luna (1999) *“Pata toj yonei hunat thoya catetsel”* (1999) (traducción: La tierra y las estrellas). Salta.

## **CURRICULUM VITAE (2025)**

### **DATOS PERSONALES**



Apellido y Nombres: **María de los Ángeles Cignoli**

Documento de Identidad: Tipo **DNI** Nro. **13510766**

Lugar de nacimiento: **Juan José Paso** /Fecha: **18 de diciembre de 1957**

Domicilio real: **Alsina 946**

Localidad: **Pehuajó** Partido: **Pehuajó** T.E: **2396-15-431425**

Domicilio en el distrito de inscripción: **Alsina 946**

**Pehuajó- Buenos Aires- Argentina**

Int. del Eq. de Investigación en Ed. de Adolescentes y Jóvenes-Fac. de Ed./ Doct. En Ed. UCC Córdoba (Capital). Unidad Asociada CONICET-SIGEVA. Máster en Psic. Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO-UAM-Es.). Lic.en la Ens.de la Biología con orientación en Ambiente (CAECE). Prof. en Cs. de la Educación (UNLaPAMPA). Prof. en Geografía y Cs. Biológicas (INS en LVyProf. Dr. RSNaón- Pehuajó -Bs.As.). Especializada en Organización y Gestión Cooperativa-edunet.coop.Programa Latinoamericano de Ed. a Dist. En Cs. Sociales (pled)-Ed. Coop. (Idelcoop)- (UNRC). Dranda. en Educación (Fac. De Ed. UCC). Prof. de Tramos Pedag.NS (-ISFDyT-Bs.As. y UDE-La Plata). Integrante del E.I. REDIPE. Cali, Colombia. Miembro Parlamentaria del P. Mundial de Ed. Pospandémica (ONG). Tutora de tesinas y/o tesinas, tesis, guiando a los/as

estudiante en el proceso de investigación, elaboración y escritura de licenciaturas. Desarrollo de talleres, conversatorios solicitados por Eq. directivos o Inspectores en todos los NEs Región 15 y 16 Ed. Bs.As., Misiones. Salta Jujuy. Áreas Cs. Nat, Biol., Cs Sociales. Cs de la Ed. Capacitadora en E.I. Bilingüe (E.D., doc. y fut. For. de formadores. Pueblos Originarios, Etnia Chorote -Sede EEPNro.4171 "Misión La Merced", Misión "La Merced I", "Misión La Merced II", "Misión La Gracia" EEPNro.4235, "La Estrella" EEPNro. 4783 en Santa Victoria Este, Dpto de Rivadavia, Salta. Extensión a docentes de EEP.de Etnia Wichi e IESup Nro. 6050. Fundadora de la Red Solidaria Pehuajó (asociación de instituciones no formales). Integrante de la Subcomisión de Mujeres Emprendedoras de la Cámara de CIPyS -Pehuajó- (MEFEBA-FEBA). Integrante del Colectivo Internacional Cultural "Mosaicos y Letras" y Aliarte-Grupo Literario.

## 5.

# **CAPACIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LOS RINCONES Y CONTEXTOS DE LA ESCUELA RURAL: ESTRATEGIA PARA LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR<sup>42</sup>**

**Diana Carolina Valverde Gómez<sup>43</sup>**

**Diana Vanessa Mora Rosero<sup>44</sup>**

**Oscar Valverde Riascos<sup>45</sup>**

### **Resumen**

Este artículo tiene el objetivo de proponer el desarrollo de capacidades socioemocionales en estudiantes de educación media rural del corregimiento de Obonuco del municipio de Pasto, que facilite su transición a la educación superior. La investigación se realizó con un enfoque mixto y un tipo de investigación descriptiva propositiva. Se mostró que en los rincones y contextos de la escuela rural de los estudiantes en transición a la educación superior requiere de la promoción de capacidades intrapersonales imprescindibles como: la influencia en toma de decisiones, desafíos académicos y reacción emocional; así como, la importancia de la gratificación, el apoyo y la motivación-presión. Se

---

<sup>42</sup> Artículo a partir de datos cuantitativos del resultado de investigación "Desarrollo de las competencias Socioemocionales de estudiantes en Educación Media Rural: Una Estrategia para Facilitar la Transición a la Educación Superior".

<sup>43</sup> Trabajadora Social, Universidad Mariana, Maestrante en pedagogía de la Universidad Mariana. Correo electrónico: [dvalverde@umariana.edu.co](mailto:dvalverde@umariana.edu.co)

<sup>44</sup> Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, Maestrante en pedagogía de la Universidad Mariana. Correo electrónico: [dianavmora@umariana.edu.co](mailto:dianavmora@umariana.edu.co)

<sup>45</sup> Doctor en Estudios Sociales y Políticos de la Educación, Universidad Valencia-España. Profesor del doctorado en pedagogía Universidad Mariana. Correo electrónico: [ovalverde@umariana.edu.co](mailto:ovalverde@umariana.edu.co)

resaltó que se requiere fortalecer las capacidades interpersonales de expectativas, sentimientos y no repetir lo vivido en el colegio. finalmente, las capacidades de desafíos y metas son positivas o negativas y requieren motivaciones y estrategias para una escuela con visión de futuro y de adaptación a la universidad. Capacidades halladas que promueven líneas de intervención pedagógica y didáctica desde la pedagogía social.

*Palabras claves:* Capacidades, Competencias socioemocionales, pedagogía social, pedagogía de las emociones y pedagogía socioemocional.

## **Abstract**

This article aims to propose the development of social-emotional skills in rural secondary school students in the village of Obonuco in the municipality of Pasto, to facilitate their transition to higher education. The research was conducted using a mixed approach and a descriptive-propositional research design. It was shown that in the corners and contexts of the rural school, students in transition to higher education require the promotion of essential intrapersonal skills such as influence in decision-making, academic challenges, and emotional reaction; as well as the importance of gratification, support, and motivation-pressure. It was emphasized that it is necessary to strengthen interpersonal skills related to expectations and feelings and not to repeat what was experienced in school. Finally, the skills of challenges and goals are positive or negative and require motivation and strategies for a school with a vision for the future and adaptation to university. The skills found promote lines of pedagogical and didactic intervention.

*Keywords:* Abilities, Social-emotional competencies, social pedagogy, pedagogy of emotions, and social-emotional pedagogy.

## **Introducción**

La investigación reconoce que existen desafíos que enfrentan los jóvenes con la salud mental, incertidumbres profesionales, miedos, riesgos a las nuevas tecnologías, aprendizaje de la competencia socioemocional; especialmente, de estudiantes de educación rural, que son más vulnerables cuando están en transición a la educación superior. Pues bien, algunos estudios como el de

Montes (2002) refiere que la transición de la educación media a la educación superior se convierte en “la desazón con que los jóvenes dejan la enseñanza media, en la cual de ordinario recibieron protección y calor humano, y dan el paso a instituciones mayores que le son desconocidas y relativamente ajenas” (p. 270). De igual forma, se encontró que 77% de estudiantes de secundaria se sienten preparados académicamente pero no listos para ir a la universidad debido a la falta de capacidades, habilidades y competencias socioemocionales. Siguiendo, con estudios realizados por Guevara y Zapata (2015), en El País, afirman que los estudiantes sienten temor al ingresar a la universidad por ser etapa crucial de su vida. Además, Duche et al (2020) señalan que las deficiencias de los estudiantes están en habilidades y destrezas para solucionar problemas y aplicar conocimientos. Así mismo, se encontró que Herrera y Rivera (2020) señalan que los factores de continuidad a nivel superior más relevantes y que impactan se dan por las limitaciones económicas y familiares con un 73% estudiantes afectados, el rendimiento académico bajo con un 23%, y la deficiencia en habilidades y destrezas en resolución de problemas. Que en áreas rurales es donde más existen problemas de salud mental, ansiedad, depresión, estrés, nerviosismo, fatiga, soledad, desafíos interpersonales (Papalia, Duskin & Martorel, 2012) y, finalmente, se insiste en desarrollar estudios de cognición integrando las competencias socioemocionales (Mikulic, 2013).

Todos estos estudios, la exploración inicial con jóvenes estudiantes de educación media rural y conversatorios con los maestros de la maestría, motivó el que se realice el estudio del desarrollo de competencias socioemocionales para el tránsito a la educación superior; cuyos propósitos específicos, fueron identificar las capacidades intrapersonales de los estudiantes a partir del conocimiento consigo mismo y el uso de las emociones en el tránsito a la universidad; describir las capacidades interpersonales de los estudiantes, relacionadas con la construcción de relaciones armónicas y los sentimientos y necesidades de los demás en el tránsito a la universidad; analizar las capacidades necesarias para asumir retos y desafíos que perciben los estudiantes en trazar metas, solucionar conflictos y tomar decisiones en su transición a la universidad. Para el desarrollo de este estudio acorde a sus objetivos planteados, siguió una metodología de la investigación bajo el

paradigma pragmático por la diversidad metodológica y el enfoque mixto se enfatiza en lo cuantitativo (empírico analítico)- cualitativo(interpretativo); mientras que el tipo de investigación se explicita el carácter descriptivo-interpretativo-propositivo, ampliando la concepción y la caracterización del proceso de investigación. Descriptivo porque se caracterizó aspectos concretos del estudiante joven de educación media rural de la institución educativa de Obonuco, expresando lo que sienten y las capacidades o cualidades que tienen para asumir el tránsito a la vida universitaria acerca de su desarrollo individual, familiar y de contexto, describiendo las características y el perfil de las personas, grupos, comunidades, y procesos que se benefician o cómo se manifiestan, qué características tienen o adopta y cómo prevalece o cambia a través del tiempo. Desde lo cualitativo, lo interpretativo, dando sentido y significado a sus emociones, percepciones, intenciones o acciones de estos estudiantes jóvenes de educación media y rural hacia su primer año de vida universitaria, que permita generar una propuesta para el desarrollo de las competencias emocionales, facilitando el tránsito de la educación media a la universidad. Mientras que, desde la perspectiva de lo proyectivo, se configura en el momento que se define proponer líneas de intervención pedagógica y didáctica para el desarrollo de competencias emocionales de estudiantes de educación media rural en tránsito a la vida universitaria.

En consecuencia, la temática de la transición en educación es de importancia porque cada sujeto tiene experiencias personales y particulares que hace del tránsito una experiencia diferente. Las experiencias que tienen los estudiantes a lo largo de la vida entre la media académica rural y el tránsito a la vida universitaria tienen avances y retrocesos, aspectos positivos y negativos; sin embargo, este tránsito a la universidad no debe verse solo desde aspectos traumáticos o negativos, sino desde las oportunidades de mejorar, situaciones prometedoras, nuevos horizontes y relaciones. Estas nuevas experiencias de vida en el tránsito a la educación superior requieren indagarse personalmente con los sujetos involucrados; por cuanto la transición y los cambios deben ser asumidos como oportunidades de desarrollo, progreso y autoevaluación que ayude a estudiantes en tránsito como a los estudiantes que inician este proceso; aún más si en ese tránsito, se parte desde las capacidades o características o

cualidades o habilidades innatas o adquiridas por la formación recibida en el colegio para continuar en el tránsito a la vida universitaria.

## **Metodología**

La investigación siguió un diseño descriptivo-interpretativo-proyectivo con técnicas cuantitativas como los autoinformes con escala Likert propios para la medición de las capacidades y competencias, permitiendo mediante sus afirmaciones identificar las capacidades innatas que genere una propuesta para el desarrollo de la competencia socioemocional en el tránsito a la vida universitaria y, para las técnicas cualitativas, se utilizó las encuestas cualitativas las cuales permitieron examinar temas relativamente poco estudiados, como los aspectos más específicos de las capacidades intrapersonales, interpersonales y desafíos o retos que asumen en la educación media rural en tránsito a la universidad. Igualmente, este tipo de investigación facilitó la descripción del entorno sociocultural de los estudiantes de educación media rural en relación con el plan que siguieron en su institución educativa acerca del abandono escolar, identificando las relaciones viables entre las variables del estudio y fijando las tendencias, en este caso relacionadas con las capacidades emocionales como habilidades o cualidades innatas o potenciales para realizar una tarea. Este tipo de investigación, se puede desarrollar en cuatro momentos (Hurtado, 2008): explorar, describir, analizar y proponer posibles soluciones de transformación, sin necesidad de implementarla y que podría producir los cambios que, para el caso, son las líneas de intervención pedagógica y didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales de estudiantes de media rural como estrategia de tránsito a la educación superior. Los diferentes momentos que se utilizaron fue: primer momento, el de exploración y reflexión acerca de la propuesta de investigación; segundo momento, de la entrada al escenario de aula del estudiante de media académica en tránsito a la educación superior; en su tercer momento, de la retirada del escenario de aula para la descripción, interpretación y propuesta; finalmente, de la socialización y difusión de los resultados de la investigación y presentación de la propuesta desde la pedagogía social y emocional.

Considerando lo expuesto se determinó que la población está conformada por los estudiantes de grado 10 y 11 de la educación media y rural del corregimiento de Obonuco del municipio de Pasto, departamento de Nariño - Colombia, según datos oficiales del Rector, para el año 2023 son 22 estudiantes de grado décimo y once, quienes dieron su consentimiento informado para participar del estudio, pero del cual, solo asistieron 21 estudiantes en el momento de recolección de información; la cual se seleccionó mediante el muestreo intencionado y por conveniencia según criterios de selección como: estar matriculado académicamente a la institución, estar asistiendo a clases y tener el deseo de participar en esta investigación; para lo cual, se seleccionó los estudiantes de media académica rural de grados 10 y 11 de la institución educativa de Obonuco del municipio de Pasto, principalmente con una muestra de estudiantes jóvenes de grado 10, con un total de 22 estudiantes, del cual, asistieron 21 estudiantes, se escogió a los sujetos participantes de las instituciones educativas de grado 10 y 11 entre el año 2023 y 2024.

Algunos criterios de exclusión de la muestra se aplicaron con el fin de garantizar la representatividad de los participantes y asegurar la calidad de los datos recolectados:

1. Estudiantes que hayan asistido a clases
2. Estudiantes que perdieron el año escolar en el 2023
3. Estudiantes que no quieren participar o sus acudientes o padres de familia no les firman el consentimiento y asentimiento informado
4. Estudiantes que tienen problemas de salud y no asisten a clases

## **Resultados**

En esta sección se presentan los resultados obtenidos del proceso investigativo, es concretamente, la contribución que se hace al nuevo conocimiento, en donde se evidencia la coherencia entre los objetivos planteados al inicio de la

investigación, y la información obtenida a través de los instrumentos de recolección de ésta, es aconsejable que se mencione todos los resultados importantes obtenidos, hasta aquellos que están en contraposición a la hipótesis que fundamenta la investigación.

Si va a incluir figuras (gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías e ilustraciones), deben ubicarse en el lugar respectivo dentro del texto, estarán numeradas y descritas con una leyenda en la parte superior izquierda que comience con la palabra “Figura”, en donde se consigne brevemente el contenido del elemento allí dispuesto, en cursiva y sin punto final. Para el caso de las tablas, estas deberán contener –preferiblemente- la información cuantitativa que menciona el texto, se enumerarán y contarán con una leyenda descriptiva ubicada en la parte superior izquierda del elemento, la cual iniciará con la palabra “Tabla”, su descripción debe ir en cursiva y sin punto final, no se aceptan tablas como imágenes, deberán estar insertadas en el archivo. Para todas las figuras y tablas se señalará la fuente de donde son tomadas; por favor, abstenerse de ubicar material que no cuente con el permiso escrito del autor y de los participantes (adjuntar el consentimiento firmado), así como la calidad y legibilidad. Emplear las figuras y tablas únicamente cuando sean necesarias, no debe redundar la información que expresan con el contenido textual, asimismo, serán autoexplicativas, sencillas y de fácil comprensión. Las figuras deben ser enviadas en archivos independientes con mínimo 300 dpi en formato JPG o PNG.

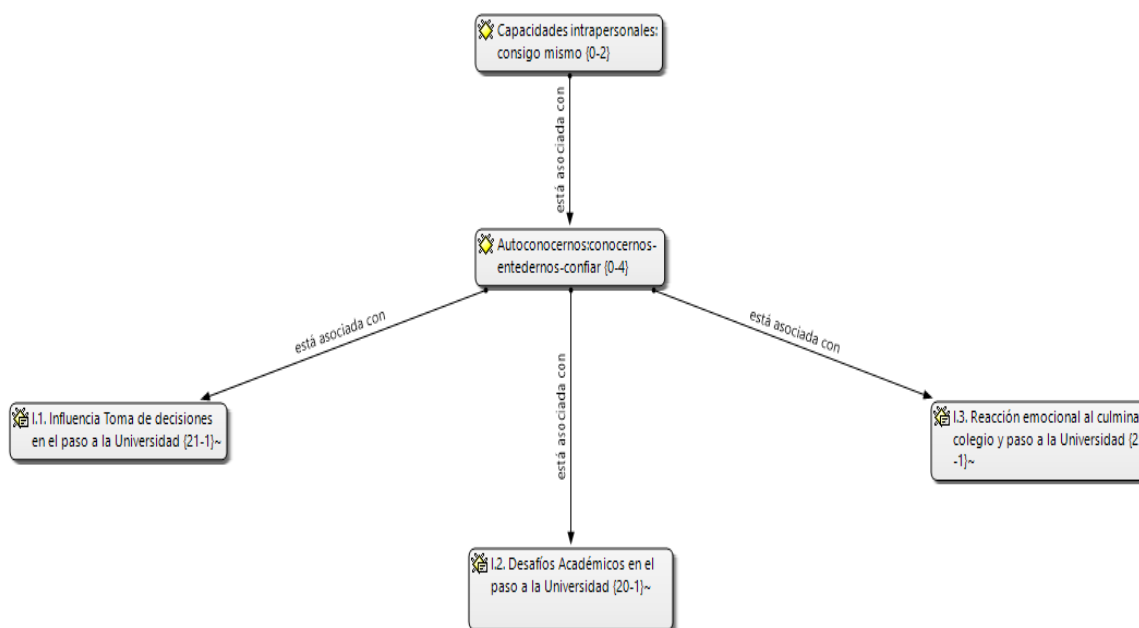
Se presentan los resultados obtenidos del análisis de datos cuantitativos y el análisis de información cualitativa recopiladas y relacionadas con los objetivos específicos acorde con las categorías y subcategorías de análisis.

Para el primer objetivo específico de ***Identificar las capacidades intrapersonales de los estudiantes a partir del conocimiento consigo mismo y el uso de las emociones en el tránsito a la universidad***, se encontró desde lo cuantitativo que en la primera categoría va de capacidades intrapersonales del estudiante, incluyendo las subcategorías de autoconocimiento o conocimiento consigo mismo y de autorregulación o uso de las emociones con sus respectivas categorías inductivas o emergentes (figura

1). A continuación, primeramente, se pasa a comentar las capacidades intrapersonales de autoconocimiento.

**Figura 1**

*Capacidades Intrapersonales de autoconocimiento: Tomar decisiones, desafíos y reacción emocional*



**Es así, como desde el análisis de datos cuantitativos,** la capacidad intrapersonal del autoconocimiento o conocimiento consigo mismo del estudiante de media académica rural, de acuerdo con los datos cuantitativos y cualitativos, se encontró que predominan la influencia en la toma de decisiones, desafíos académicos y reacción emocional, como se muestra en la siguiente figura 1. A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos y los gráficos de barras que recoge la percepción que tiene el estudiante sobre las capacidades intrapersonales de autoconocimiento en el paso a la universidad por cada una de sus categorías inductivas (emergentes).

Categorías/variables	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
----------------------	---	--------	--------	-------	------------------

1.1.1. Entiendo cómo pueden otras personas influir en la toma de decisión de mi vida personal y mi vida universitaria.	21	1	5	2,38	1,117
1.1.2. Enfrento los desafíos académicos del trayecto escolar a la vida universitaria, sabiendo que estaré con mayor capacidad al superarlos.	21	1	5	2,10	1,221
1.1.3. Presto atención a como mi mente y cuerpo reaccionan ante una emoción en la vida escolar al pasar a la universitaria.	21	1	4	2,24	1,044
<b>N válido (por lista)</b>	<b>21</b>				

Pues bien, al revisar las capacidades intrapersonales del autoconocimiento, que emergen la influencia en la toma de decisiones, los desafíos académicos a enfrentar y la reacción emocional en el paso a la vida universitaria. Se hace necesario describir estadísticamente el comportamiento que se tiene por cada una de dichas categorías, utilizando la media y la desviación típica de la escala Likert, que va de 1 (Muy de acuerdo) a 5 (Muy en desacuerdo). Es así como en la tabla 1, se presentan los estadísticos correspondientes; de lo cual, se puede inferir que la media para las categorías de influencia en la toma de decisiones es de 2.38, los desafíos académicos enfrentar es de 2.10 y la reacción emocional es de 2.24 (tabla 1). Lo que indica que la percepción de estudiantes está de acuerdo respecto a la influencia que se tiene en la toma de decisiones, desafíos académicos que asumen y la diversidad de reacciones emocionales.

## Tabla 1

### *Las capacidades intrapersonales del autoconocimiento*

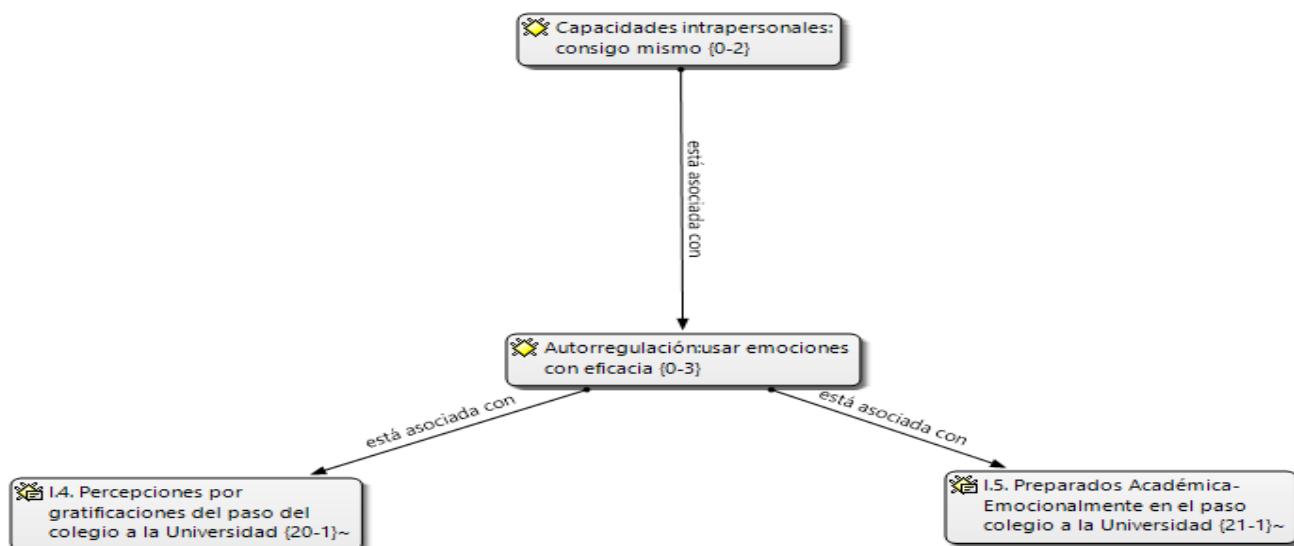
Ahora desde el análisis descriptivo-interpretativo se asumió de forma complementaria el **análisis y recolección de información cualitativa** a los datos cuantitativos que se han presentado anteriormente, conservando la categoría, subcategorías y categorías inductivas (emergentes) referenciadas en la figura 1. Es así, como en esta figura se presenta los hallazgos para la categoría intrapersonal del autoconocimiento, con sus respectivas categorías inductivas y las percepciones (citas) que los estudiantes dieron a conocer mediante la encuesta cualitativa.

De esta manera, la primera subcategoría del autoconocimiento de la categoría de las capacidades de autorreflexión o intrapersonales, es decir, que permite pensar sobre nosotros mismos, confiar en las habilidades de triunfar y saber cómo se siente en el paso de la educación media académica a la universidad (figura 1). De las capacidades intrapersonales de autoconocimiento se puede observar en la figura 1, que surge las categorías inductivas (emergentes) como: la influencia en la toma de decisiones se da por la familia y amigos, es positiva, es para el mejor futuro y con oportunidades; la existencia de desafíos académicos se da por la responsabilidad y madurez, estudiar y afrontar la universidad, esforzarse y alcanzar un mejor futuro; y por las reacciones emocionales en el tránsito hacia la universidad, se da por la felicidad y nuevos sueños, mezcla de alegría y nostalgia, orgullo e incertidumbre y por no estar listos para la universidad.

Continuando con el análisis descriptivo-interpretativo del primer objetivo específico; se realizó teniendo en cuenta los datos cuantitativos y la información cualitativa suministrada por los participantes del estudio. En segunda instancia, sobre las capacidades intrapersonales de autorregulación (figura 2), que se comprende, como el uso con eficacia de las emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes situaciones de la vida escolar en el paso a la universidad.

**Figura 2**

*Capacidades intrapersonales de autorregulación: gratificaciones y preparación académica*



En este sentido, a partir de las apreciaciones realizadas por los estudiantes se da cuenta de que, en este proceso de autorregulación, que comprende el uso de las emociones con eficacia, se identifican las percepciones por gratificaciones y la preparación académica y emocional en tránsito a la universidad (figura 2). A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos y los gráficos de barras que recoge la percepción que tiene el estudiante sobre las capacidades intrapersonales de autorregulación en el paso a la universidad por cada una de sus categorías inductivas (emergentes).

Como se puede observar, al revisar las capacidades intrapersonales de la autorregulación, emergen las categorías inductivas de gratificaciones y la preparación académica y emocional en tránsito a la universidad (figura 2). Se hace necesario describir estadísticamente el comportamiento que se tiene por cada una de dichas categorías inductivas, utilizando la media y la desviación típica de la escala Likert, que va de 1 (Muy de acuerdo) a 5 (Muy en desacuerdo). Es así como en la tabla 2, se presentan los estadísticos correspondientes; de lo cual, se puede inferir que la media para las categorías de no gratificación inmediatas es de 2.6, la preparación académica y emocional (manejo de

emociones y frustraciones) de 2.6. Lo que indica que la percepción de estudiantes está de acuerdo respecto a las capacidades intrapersonales que asumen y la diversidad de reacciones emocionales y frustraciones.

**Tabla 2**

*Las capacidades intrapersonales de autorregulación: emociones con eficacia*

Capacidades	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
1.2.1. Renuncio a gratificaciones inmediatas en el paso del colegio a la vida universitaria para lograr metas mayores en el futuro.	21	1	5	2,62	1,359
1.2.2. Manejo mis emociones acerca del tránsito a la vida universitaria, usando lo que dice mi interior.	21	1	4	2,52	,814
1.2.3. Acepto la frustración que me daría, si al pasar de la vida escolar a la vida universitaria, no me admiten, escogiendo otra alternativa de estudio.	21	1	5	2,62	1,117
N válido (por lista)	21				

Desde esta perspectiva de las categorías inductivas (ver figura 2) se encontró que la capacidad intrapersonal de autorregulación, uso de emociones con eficacia, está asociada con las percepciones de estar muy de acuerdo y de acuerdo, por recibir gratificaciones y estar preparados académica y emocionalmente en el paso del colegio a la universidad que se representa con una media aproximada de 2,6 como se indica en la tabla 2.

De esta manera, combinando de forma complementaria el análisis y recolección de información cualitativa a los datos cuantitativos que se han presentado anteriormente, conservando la categoría, subcategorías y categorías inductivas (emergentes) referenciadas en la figura 2. Es así, como en esta figura se presentan los hallazgos para la categoría intrapersonal de autorregulación, con sus respectivas categorías inductivas y las percepciones (citas) que los estudiantes dieron a conocer mediante la encuesta cualitativa.

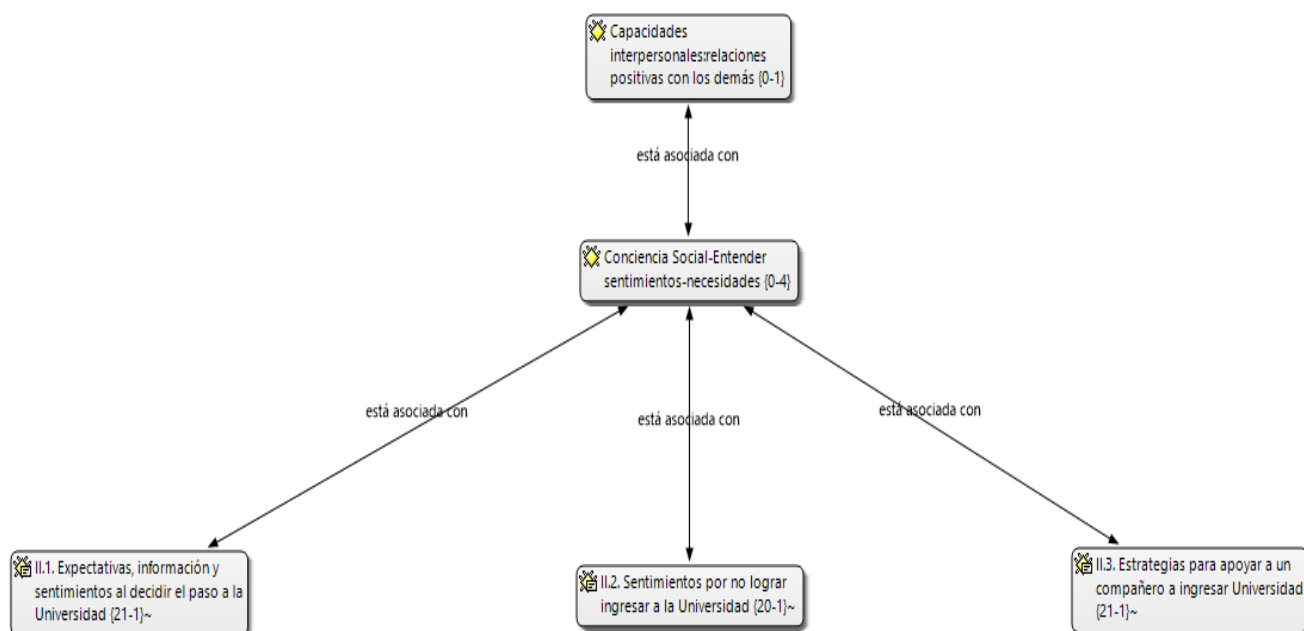
Por lo tanto, para las capacidades intrapersonales de autorregulación se puede observar en la figura 2, que surgen las categorías inductivas (emergentes) como: las percepciones por gratificación que se reconoce por la valoración, el apoyo, la motivación y presión, y la oportunidad y aprovechamiento inteligente. Además, se resalta el estar preparados académicamente para asumir el tránsito a la universidad y emocionalmente, con lo cual se sienten con habilidades, afectación positiva y negativa, incertidumbres y tolerancia a la frustración.

Para el segundo objetivo específico de **Describir las capacidades interpersonales de los estudiantes a partir de la conciencia social y de la relación con los otros**, se encontró que en el paso a la universidad predominan

en la conciencia social están las expectativas y la información, los sentimientos y las estrategias de apoyo con un compañero, como se muestra en la figura 3. A continuación, se presentan la percepción que tiene el estudiante sobre las capacidades interpersonales asociadas a los sentimientos y necesidades en el paso a la universidad por cada una de sus de las tres categorías emergentes (categorías inductivas).

**Figura 3**

*Capacidades interpersonales de conciencia social: expectativas, sentimientos y estrategias de apoyo a compañeros al pasar a la universidad*



**Es así, como desde el análisis de datos cuantitativos,** al revisar las capacidades interpersonales de conciencia social, que emergen las expectativas, ponerse en el lugar del otro y animar a los compañeros en el paso a la vida universitaria. Se hace necesario describir estadísticamente el comportamiento que se tiene por cada una de dichas categorías, utilizando la media y la desviación típica de la escala Likert, que va de 1 (Muy de acuerdo) a 5 (Muy en desacuerdo). Es así como en la tabla 3, se presentan los estadísticos correspondientes; de lo cual, se puede inferir que la media para las categorías de expectativas, información y sentimientos es de 2.33, ponerse en el lugar de los compañeros es de 2.0 y animar a los compañeros que no han logrado

ingresar a la universidad es de 1.81. Lo que indica que la percepción de estudiantes está de acuerdo y muy de acuerdo respecto a estas capacidades interpersonales generadoras de conciencia.

**Tabla 3**

*Capacidades interpersonales de conciencia social: expectativas, ponerse en lugar del otro y animar a los compañeros*

Capacidades	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
2.1.1. Considero expectativas, información y sentimientos de los demás antes de juzgar el paso de la vida escolar a la vida universitaria.	21	1	5	2,33	1,155
2.1.2. Me pongo en el lugar de los compañeros que no han sido admitidos a la universidad.	21	1	4	2,00	1,000
2.1.3. Animo a los compañeros/as que no ha logrado ingresar a la vida universitaria.	21	1	4	1,81	,928
N válido (por lista)	21				

El estudio asumió de forma complementaria el análisis y recolección de información cualitativa a los datos cuantitativos que se han presentado anteriormente, conservando la categorías y subcategorías referenciadas en la figura 3. Es así, como en esta figura se presenta los hallazgos para las categorías

emergentes y las percepciones (citas) que los estudiantes dieron a conocer mediante la encuesta cualitativa.

De esta manera, se encontró que las capacidades interpersonales desde la conciencia social o la comprensión de las necesidades o sentimientos que hace parte de las capacidades interpersonales, es decir, que permite la comprensión de necesidades, información y sentimientos acerca del paso de la educación media académica a la universidad (figura 3), se concluyó que las capacidades interpersonales sobre la conciencia social como se puede observar en las tres categorías inductivas (o emergentes) como las expectativas e información, los sentimientos por no lograr el ingreso y estrategias de apoyo a compañeros en el tránsito hacia la universidad, resalta que los estudiantes perciben que se tiene en cuenta, en la primera categoría inductiva, las expectativas, la información y sentimientos al decidir sobre el paso a la universidad, integrándose en aspectos como, el futuro, el querer y sobrevivir, el proyecto de vida, las expectativas familiares o amigos y presión social o miedos. En la segunda categoría inductiva de las capacidades interpersonales surge los sentimientos originados por no lograr el ingreso a la universidad, en las percepciones revisadas, se observa que lo más relevante está dado por desmotivación y tristeza, miedo, culpa y reflexión, motivación y apoyo emocional. Mientras que, en la tercera categoría inductiva de las capacidades interpersonales de la conciencia social, relacionada con las estrategias de apoyo dadas a sus compañeros por no ingresar a la universidad, se percibe apreciaciones que se relacionan con la orientación motivacional, oportunidades y ayuda en la preparación.

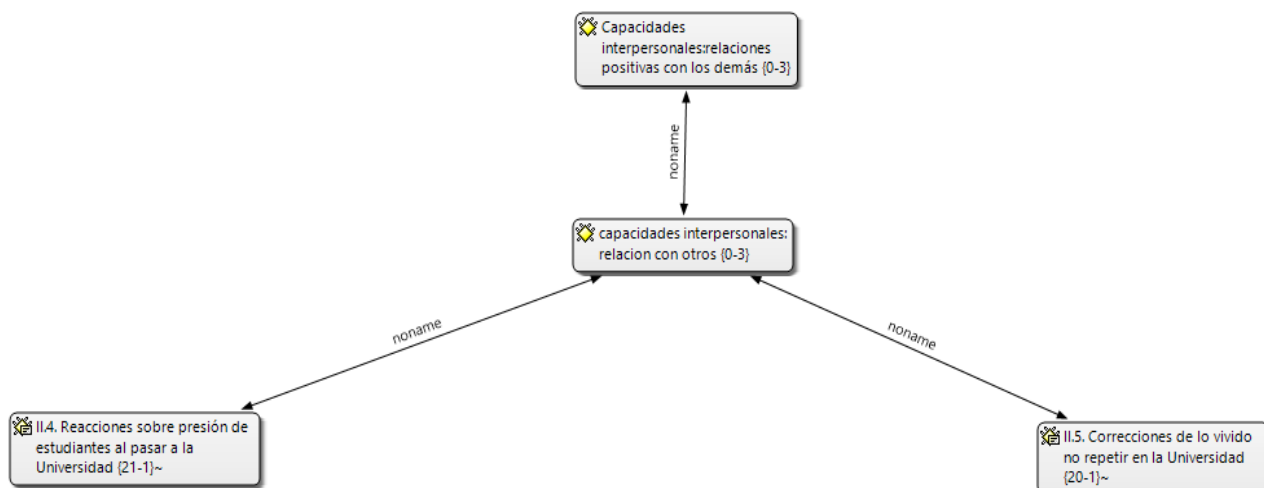
Continuando con el análisis descriptivo-interpretativo del segundo objetivo específico, se halló que para la capacidad interpersonal desde la comprensión de la relación con los otros en estudiantes de media académica rural, de acuerdo con los datos cuantitativos y cualitativos, se encontró que en transición a la universidad predominan las reacciones sobre la presión que les genera y las correcciones de lo vivido para no repetir los errores en la vida universitaria, como se muestra en la figura 4. A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos que recoge la percepción que tiene el estudiante sobre las capacidades interpersonales asociadas en la relación con los otros en el paso a

la universidad por cada una de sus categorías inductivas (categorías emergentes).

**Figura**

**4**

*Capacidades interpersonales: relación con otros*



Pues bien, al revisar las capacidades interpersonales de *relación con los otros*, emergen las *reacciones sobre presión de estudiantes* y las *correcciones de lo vivido a no repetir* en el paso a la vida universitaria. Se hace necesario describir estadísticamente el comportamiento que se tiene por cada una de dichas categorías, utilizando la media y la desviación típica de la escala Likert, que va de 1 (Muy de acuerdo) a 5 (Muy en desacuerdo). Es así como en la tabla 4, se presentan los estadísticos correspondientes; de lo cual, se puede inferir que la media para las categorías de *reacciones sobre lo que dicen los demás* (2.14), *considero opiniones de otros acerca del paso a la universidad* (2.3) y *el manejo del conflicto y correcciones de lo vivido* es de 2.1. Lo que indica que la percepción de estudiantes está de acuerdo y *muy de acuerdo* respecto a estas capacidades interpersonales acerca de la relación con los otros.

**Tabla**

**4.**

*Capacidades interpersonales: relación con los otros*

					Desv.
Capacidades	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación

2.2.1. Concentro mi21	1	4	2,14	1,062
atención en lo que otros me quieren decir y mostrarme acerca del paso de la vida escolar a la vida universitaria.				
2.2.2. Considero las21	1	5	2,29	1,189
opiniones de otros acerca del paso a la vida universitaria.				
2.2.3. Manejo el conflicto21	1	4	2,05	,921
con las demás personas, identificando lo que hice mal y cómo lo corrijo.				
N válido (por lista)	21			

De esta manera, se encontró que la relación con los otros que hace parte de las capacidades interpersonales, es decir, que permite comprender y escuchar a los demás de forma asertiva y constructiva acerca del paso de la educación media académica a la universidad (figura 4). Por un lado, de las capacidades interpersonales sobre la relación con los otros se puede observar en la figura 4, que surge dos categorías inductivas (emergentes) como las reacciones sobre la presión que tienen los estudiantes y las correcciones de lo vivido para no repetir en el tránsito hacia la universidad.

Aún más, de las percepciones expresadas por los participantes se van configurando en emociones, por eso las reacciones sobre las presiones como estudiantes y las correcciones fraternas de lo vivido para no repetir en la transición a la universidad, está compuesta por emociones de tristeza y miedo, de sorpresa y ansiedad, reflexión sobre interés personales y sin palabras por su futuro, Así como también, surge las percepciones por las correcciones fraternas observadas y enfatizadas en la responsabilidad, mejor atención estudiantil y actitud, y lecciones aprendidas y correcciones.

Para el tercer objetivo específico de **Analizar las capacidades necesarias para asumir retos y desafíos de los estudiantes que les permita trazar metas y tomar decisiones en su transición a la universidad**, se encontró que el análisis descriptivo se realizó teniendo en cuenta los datos cuantitativos y la información cualitativa suministrada por los participantes del estudio. En seguida, se efectúa el análisis cuantitativo y cualitativo, finalizando con un proceso de triangulación de los datos para inferir las capacidades para trazar y conseguir metas.

**Figura 5**

*Capacidades para asumir desafíos, retos y trazar metas*



Ahora bien, el análisis de datos cuantitativos sobre la capacidad para asumir desafíos y retos desde la comprensión de trazar y conseguir metas del estudiante de media académica rural, de acuerdo con los datos cuantitativos y cualitativos, se encontró que en la transición a la universidad predominan las metas al ingresar, los retos en el ingreso y las imitaciones de los compañeros para no abandonar la universidad, como se muestra en la siguiente figura 5. A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos que recoge la

percepción que tiene el estudiante sobre las capacidades para asumir desafíos y retos, asociadas a las metas, retos e imitaciones en el paso a la universidad por cada una de sus de las tres categorías inductivas (categorías emergentes) (tabla 5).

**Tabla 5**

Capacidades para asumir retos y desafíos, trazar y conseguir metas

Capacidades	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
3.1.1. Uso mi mentalidad de crecimiento para alimentar mi motivación para pasar de la vida escolar a la vida universitaria.	21	1	4	2,05	1,024
3.1.2. Me Preparo para enfrentar los retos que supone terminar el grado once para pasar a la vida universitaria.	21	1	4	1,90	,995
3.1.3. Identifico lo que hacen los demás y las estrategias para afrontar el paso de la vida escolar a la vida universitaria.	21	1	5	2,43	1,248
N válido (por lista)	21				

Pues bien, al revisar las capacidades para asumir retos y desafíos, trazar y conseguir metas, emergen las *metas*, *los retos* y *las imitaciones y estrategias para afrontar* el paso a la vida universitaria. Se hace necesario describir

estadísticamente el comportamiento que se tiene por cada una de dichas categorías, utilizando la media y la desviación típica de la escala Likert, que va de 1 (Muy de acuerdo) a 5 (Muy en desacuerdo). Es así como en la tabla 5, se presentan los estadísticos correspondientes; de lo cual, se puede inferir que la media para las categorías *del uso de mentalidad de crecimiento para motivar (2.05), se prepara para enfrentar retos (1.9) e identifico lo que hacen los demás y las estrategias para afrontar el paso a la universidad 2.4*. Lo que indica que la percepción de estudiantes está de acuerdo y *muy de acuerdo* respecto a estas capacidades para asumir retos, desafíos, trazar y conseguir metas.

Es así, como a partir de la descripción-interpretativa se asumió de forma complementaria el análisis y recolección de información cualitativa a los datos cuantitativos que se han presentado anteriormente, conservando la categorías y subcategorías referenciadas en la figura 5. Por tanto, en esta figura se presenta los hallazgos para las categorías inductivas (emergentes) y las percepciones (citas) que los estudiantes dieron a conocer mediante la encuesta cualitativa.

En este sentido, se encontró que las capacidades para asumir desafíos y retos como cualidades que tiene el estudiante potencialmente para hacer o aprender a realizar una tarea como trazar y conseguir las metas acerca del paso de la educación media académica a la universidad (figura 5). Por un lado, de las capacidades para asumir retos y desafíos sobre la forma como se traza metas al ingresar a la universidad, que surge tres categorías emergentes (inductivas) como las metas al ingresar, los retos en el ingreso y las imitaciones de los compañeros para evitar el abandono en el tránsito hacia la universidad.

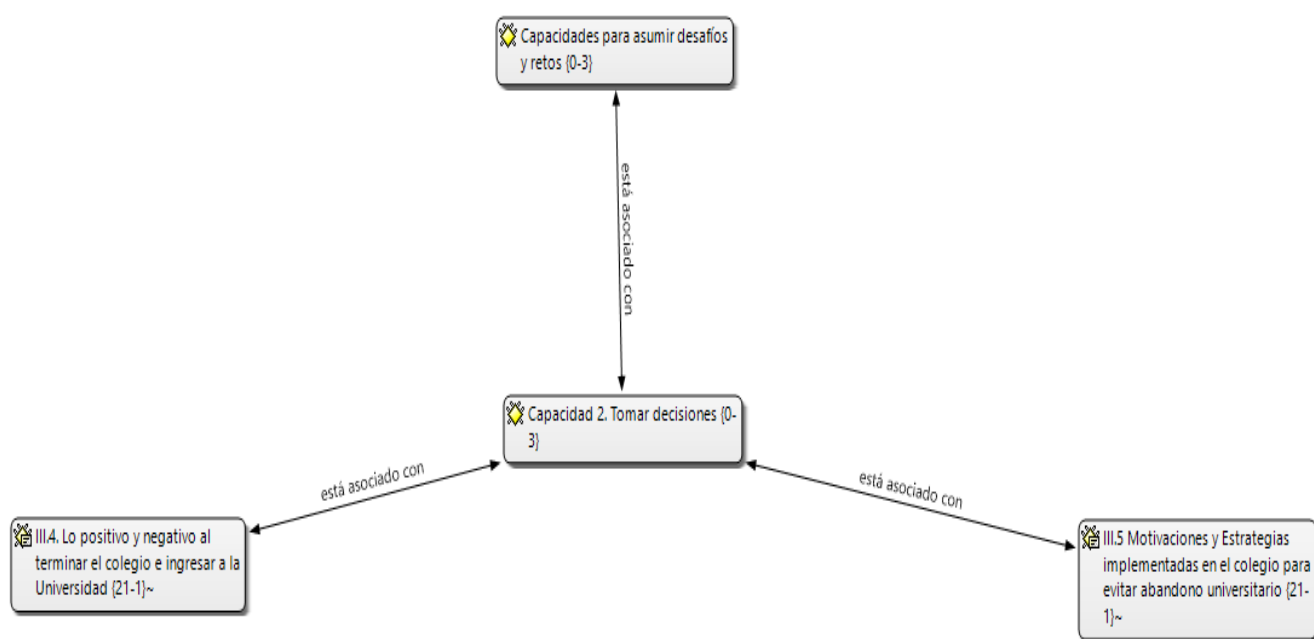
En fin, las capacidades para asumir desafíos y riesgos se destacan las cualidades para alcanzar las metas de ingreso al decidir sobre el paso a la universidad, que están integradas en aspectos relevantes u objetivos alcanzar en el tiempo, como, Ser responsable, positivo, disciplina y puntual; atención y adaptación; ser profesional y líder; hábitos de estudio y gestionar el tiempo. De la misma manera, surge las cualidades de los retos u obstáculos o dificultades al ingresar a la universidad, en las percepciones revisadas, se observa que lo más relevante está dada en aspectos como, depender de sí mismo y ser mejor, terminar la carrera y definir intereses profesionales y ayudar a la familia. También, se destaca por imitar a los compañeros para no abandonar la

universidad, se percibe apreciaciones que se relacionan con los esfuerzos, actitud y gustos, no han ayudado las imitaciones y no tengo compañeros universitarios, y madurez, apoyo y recursos.

Continuando con el análisis descriptivo-interpretativo del tercer objetivo específico, se halló que el análisis descriptivo se realizó teniendo en cuenta los datos cuantitativos y la información cualitativa suministrada por los participantes del estudio. En seguida, se efectúa el análisis cuantitativo y cualitativo para inferir las capacidades para asumir retos o desafíos y tomar decisiones, que se percibe a partir de lo positivo o negativo al terminar el colegio e ingresar a la universidad, y las motivaciones y estrategias implementadas en el colegio para evitar abandono universitario (figura 6).

### Figura 6

#### *Capacidades para asumir desafíos, retos y tomar decisiones*



Sobre la capacidad para asumir desafíos y retos desde la comprensión de las cualidades de tomar decisiones de estudiantes de media académica rural, de acuerdo con los datos cuantitativos y cualitativos, se encontró que se destacan aspectos como, lo positivo o negativo al terminar el colegio e ingresar a la universidad, y las motivaciones y estrategias implementadas en el colegio para evitar abandono universitario, como se muestra en la siguiente figura 6. A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos que recoge la

percepción que tiene el estudiante sobre las capacidades de tomar decisiones asociadas con lo positivo y negativo al terminar el colegio e ingresar a la universidad y las motivaciones y estrategias implementadas en la institución para evitar el abandono como parte de cada una de sus de las dos categorías inductivas (categorías emergentes).

**Tabla 6**

Capacidades para asumir desafíos, retos y tomar decisiones

<b>Capacidades</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Desviación</b>
3.2.1. Imagino explicaciones nuevas, diferentes y únicas al comentar sobre el paso del grado once a la universidad.	21	1	4	2,10	,944
3.2.2. Identifico cuestiono lo que hacen los demás y tomo decisiones propias cuando comentan el paso del grado once a la universidad.	y21	1	4	2,38	1,161

3.2.3. Reconozco que al hablar del paso de la vida escolar a la universidad no he tomado las mejores decisiones para seleccionar la carrera profesional.	21	1	5	2,71	1,056
N válido (por lista)	21				

Aún más, al revisar las capacidades para asumir retos y desafíos, tomar decisiones, emergen las *capacidades para asumir desafíos, retos y tomar decisiones* en el paso a la vida universitaria con una media de 2.4. Se hace necesario describir estadísticamente el comportamiento que se tiene por cada una de dichas categorías, utilizando la media y la desviación típica de la escala Likert, que va de 1 (Muy de acuerdo) a 5 (Muy en desacuerdo). Es así como en la tabla 6, se presentan los estadísticos correspondientes; de lo cual, se puede inferir que la media para las categorías *de explicaciones nuevas y comentar sobre el paso a la universidad (2.1)*, *se identifica con lo que hacen los demás y toma decisiones propias (2.4)* y *reconozco que al hablar sobre el paso a la universidad no ha tomado las mejores decisiones en el paso a la universidad 2.7*. Lo que indica que la percepción de estudiantes está de acuerdo y *muy de acuerdo* respecto a estas capacidades para asumir desafíos, retos y tomar decisiones.

En consecuencia, de las percepciones expresadas por los participantes se van configurando en emociones, por eso la capacidad para tomar decisiones, según lo positivo, lo negativo, y las motivaciones, y estrategias implementadas en el colegio para evitar el abandono se resaltan la motivación intrínseca y por el futuro, estrategias para seleccionar carrera profesional, aunque pocos, dicen que no ha existido motivación por parte de la institución educativa y por algunos padres, porque es responsabilidad de cada estudiante (figura 6).

Desde este enfoque mixto del estudio que se presenta recogiendo los aspectos positivos y aspectos por mejorar acerca de las capacidades intrapersonales, interpersonales y de asumir desafíos y riesgos para trazar metas en el paso a la universidad y las posiciones divididas acerca de la percepción de la existencia de un programa de acompañamiento pedagógico para evitar el abandono, el programa de desarrollo de competencias socioemocionales y las orientaciones vocacionales para la selección de una carrera profesional, se presenta la propuesta de líneas de intervención pedagógica y didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales para facilitar el tránsito a la educación superior, que se integra por el contexto y principios, hacia una pedagogía de las emociones que facilita el tránsito a la universidad, campo de aplicación, líneas de intervención pedagógica y ruta para organizar el apoyo de intervención.

## **Conclusiones**

La presente investigación permitió analizar y valorar el desarrollo de competencias socioemocionales en los rincones y contextos de la escuela rural de los estudiantes en tránsito a la educación superior, aportando evidencia empírica desde los datos cuantitativos más relevantes al campo educativo. A continuación, se sintetizan las conclusiones principales a partir de los objetivos propuestos:

- Se identificó que el autoconocimiento y la gestión emocional constituyen herramientas fundamentales para la toma de decisiones académicas y personales durante el tránsito a la universidad. Más de la mitad de los estudiantes reconocen la importancia de estas capacidades, que inciden de manera directa en su adaptación al entorno universitario. La habilidad para tolerar la frustración emerge como un recurso esencial frente a los desafíos de esta etapa, fortalecida por el apoyo recibido y el reconocimiento de logros.
- Desde una perspectiva interpersonal, destaca el elevado sentido de empatía y conciencia social desarrollado por los estudiantes rurales, quienes manifiestan apoyo hacia sus pares y sensibilidad frente a las realidades de quienes no acceden a la educación superior. Sin embargo, la transición está marcada por expectativas y presiones sociales que condicionan las decisiones y afectan el

bienestar emocional, lo cual enfatiza la necesidad de estrategias de autorregulación y acompañamiento afectivo.

- En relación con la capacidad para afrontar retos y trazar metas los resultados señalan la centralidad de una mentalidad de crecimiento, la preparación anticipada y la identificación de estrategias efectivas. Estos factores potencian la resiliencia estudiantil, permitiendo transformar los obstáculos en oportunidades para el desarrollo personal y académico.

- En cuanto al objetivo general, se evidenció la necesidad de fortalecer los programas institucionales destinados al acompañamiento pedagógico, desarrollo socioemocional y orientación vocacional. La propuesta de intervención pedagógica basada en una pedagogía de las emociones se perfila como clave para fomentar el tránsito exitoso, integrando acciones contextuales, principios orientadores y rutas metodológicas claras.

La investigación desde los datos cuantitativos ofrece aportes significativos para instituciones educativas interesadas en prevenir el abandono universitario y facilitar procesos de adaptación, abriendo al mismo tiempo nuevas líneas de investigación sobre la trayectoria del estudiante rural en el primer año universitario y la aplicación de la Ley 2383 de 2024 en programas de transición educativa. Por eso, el análisis desarrollado de los datos cuantitativos se complementarán con los análisis de datos cualitativos y el proceso de triangulación que son fruto de otra obra más amplia y a profundidad que da cuenta de la yuxtaposición de los resultados cualitativos y cuantitativos a partir de los significantes de los estudiantes en una escuela que habla desde los diversos rincones y contextos, la discusión de resultados y la propuesta amplia para procesos de intervención pedagógica y didáctica que se presentará a la comunidad académica en próximos meses.

## Referencias bibliográficas

Buitrago, R. E. (2012). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia)*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada, España.

Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación* (10), 61-82.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Barcelona, España: Síntesis.

Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.

De La Ossa, V. (2022). Habilidades Blandas y Ciencia. *Revista Científica RECIA*, Vol. Número 1 (2022). <https://doi.org/10.24188/recia.v14.n1.2022.945>.

Duche Pérez, A. B., Paredes Quispe, F. M., Gutiérrez Aguilar, O. A. y Carcausto Cortez, L. C. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria/ Secondary-university transition and adaptation to university life. *Revista De Ciencias Sociales*, 26(3), 244-258. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33245>

Guevara F. y Zapata, A. (2015). Temores en la transición del colegio a la universidad. *ElPaís*. <https://www.elpais.com.co/entretenimiento/cultura/temores-en-la-transicion-del-colegio-a-la-universidad.html>.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill, Interamericana.

Herrera Arias, D., y Rivera Alarcón, J. (2020). La Educación rural: Un desafío para la transición a la Educación Superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 87-105.

[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000300087&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000300087&script=sci_arttext)

Hué, C. (2007). *Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa. Caminando hacia Europa*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Hurtado, J. (2008). *Cómo formular objetivos de investigación. Investigación Holística*. <http://investigacionholistica.blogspot.pe/2011/04/formulacionde-objetivos-en.html>.

López-Zafra, E., Pulido, M., y Berrios, P. (2014). EQI-versión corta (EQI-C) Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de psicología*, 110, 21-36.

Ley 115 de 1994. *Ley general de educación*. EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA.

Ley 2383 de 2024. Ley que promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media. Imprenta Nacional de Colombia.

Lucero, S. (2015). La autorregulación cognitivo-emocional, una estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales. *Revista UNIMAR*, 33(2), 81-96.

Mikulic, I. M<sup>a</sup>. (2013). La educación emocional y social en Argentina: entre certezas y esperanzas. En C. Clouder (coord.) *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Botín.

Montes, H. (2002). La transición de la educación media a la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 18.

Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Reifop*, 12 (2), 145-153.

Papalia D., E., Duskin, R. F. & Martorel, G. (2012). Desarrollo Humano. Editorial MacGraw-Hill. Interamericana editores.

Rendón Uribe, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256.

Pereira, T., M. A., Dias, G. A. C., Wottrich, S. H., y Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202. Recuperado en 10 de mayo de 2023, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572008000100013&lng=pt&tlng=](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100013&lng=pt&tlng=).

Trujillo M. y Ordoñez, M. (2013). *Proyecto Tejer desde Adentro*. Programa Editorial Universidad del Valle.

Urquijo, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Revista Edetania*, 46, 63-80.

## 6.

# EDUCACIÓN, INTERONOMÍA E INCLUSIÓN

*Education, interenomics and inclusion*

**Julio César Arboleda<sup>46</sup>**

*direccion@redipe*

### Resumen

Las ideas centrales que se esbozan en esta exposición son las siguientes:

-Hay una relación de interconexión e interdependencia entre educación, inclusión e interonomía, en virtud de la cual se sustenta el plexo humano y de la vida.

- La inclusión está en el “*ser*” de la educación: toda educación es inclusiva, su sentido primigenio es la inclusión, recibir al “*otro*”; todos los procesos educativos han de ser incluyentes. (Arboleda, 2019: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/721> )

-Sin educación, inclusión e interonomía no evoluciona la humanidad, no se endereza, no se temple el complejo humano. Hemos de avanzar hacia una educación para la interonomía.

**Palabras clave:** inclusión, interonomía, interproximidad

---

<sup>46</sup> Julio César Arboleda, Director Red Iberoamericana de Pedagogía, [direccion@redipe.org](mailto:direccion@redipe.org)  
<https://orcid.org/0000-0002-1572-5384> Miembro Grupos de Investigación: “Educación y desarrollo humano” USB; “Pedagogía, formación y conciencia” (PFC); Univ. Autónoma de Madrid; Epistemología, pedagogía y filosofía, REDIPE. Iniciador de la Perspectiva Comprensivo edificadora de la educación, la pedagogía, la didáctica y el discurso, desde 1995.

## Introducción

Sin educación no se teje humanidad, no se sostiene el entramado vital. Perspectivas como la “*Comprensión edificante*” reconocen que la educación no será equilibrante si sigue desconectada de su propio “ser”, de su sentido primigenio por el cual se ha de educar, desde *el otro*, para la vida interconectada de humanidad y naturaleza, y que para ello es necesario promover comprensiones que evolucionen en modo *Para Ser* y no *Para Sí*.

Estrechar nexos con lo no humano, con la naturaleza y todo aquello a lo que nos debemos, por quienes somos, es un modo de afirmarnos como hilos del tejido humano, seres constitutivamente relacionales, agradeciendo de este modo el sustento que ofrecen a la vida pluriversa, al mundo de mundos que conformamos. Para decirlo con Buber<sup>47</sup>, la verdadera relación social -- socio-natural, diríamos nosotros -- es ética: único modo de forjar humanidad.

La relacionalidad ética significa que el (hilo) “Yo” se dá, sin condiciones, al *otro* (hilo); que vaciamos, disolvemos nuestra subjetividad cargada de ego en el recibo y albergue del otro, y que en ese evento “presencial” dejamos de ser Yo para Ser el Otro, ser apertura (Levinas<sup>48</sup>), singulares responsables del otro, ser el próximo humano y no humano a quienes nos debemos y hemos de darnos. Siendo así, las relaciones habrán de ser interproximales y no sólo intersubjetivas, no sólo entre sujetos.

Considerando que el plexo humano no es originariamente armónico y homogéneo, la educación habrá de promover la formación de singularidades pluriversas, incluyentes, abiertas al otro y al mundo.

## Se educa incluyendo

---

<sup>47</sup> Buber, Martin (1978). *Yo y Tú*. Nueva Visión, S.A.I.C., Buenos Aires.

<sup>48</sup> “*El Yo humano no es una unicidad cerrada sobre sí (...), sino una apertura (al otro), la de la responsabilidad (por el otro), que constituye el verdadero comienzo de lo humano y de la espiritualidad*”. En: “Conversación con Roger Pol Droit”, recogida en Levinas (2006, pag. 197): Arboleda: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2270>

Entendemos la inclusión como el fenómeno por el cual alguien o un colectivo se da al otro, se entrega, se dá al prójimo, al ser singular de rasgos peculiares, quien precisa ser reconocido y acogido en las relaciones que marcan la evolución social y planetaria. La inclusión está en la raíz de la educación. Toda educación es inclusiva; la inclusión ha de ser parte de todos sus procesos.

Siendo así, la inclusión, en todas sus formas, hace parte de los principios que basamentan los actos de enseñar, aprender, formar y educar, entre otros que desarrolle la institución escolar. Quien ejerce la función de enseñar ha de contar con el “don” de la inclusión. Por ejemplo, no es afortunada una intervención en la formación de aprendizajes sólidos, si el enseñante no incluye al estudiante como ser situado, carnal, no reconoce y despliega su acción a partir de los preconceptos, ritmos y modos en que éste aprende. El estudiante se siente incluido si es reconocido y recibido en su singularidad: en su condición psicofísica, su circunstancia, su contexto social, cultural, entre otros.

La función de educar se realiza incluyendo. Quien incluye es alguien conciente, que de ese modo manifiesta Ser, presencialidad para obrar vida. Al margen de la “conciencia de vida”, del sentido incluyente y edificante de nuestras acciones, no hay educación genuina. Un proceso escolar que no se ejerza con conciencia, es decir con grandeza existencial, pierde significado educativo. El sentido y significado de la educación se realizan cuando sus procesos se encaminan a formar seres con mayoría de edad comunal: tejedores de vida integrada, hospitalarios, acogientes, solidarios, cuidadores del mundo humano y de la naturaleza.

Incluir, educar vinculando lo distinto, acompañando al otro necesitado, es imperativo de vida comunitaria, una condición *Sine qua non* para coser tanto el lazo humano como el plexo vital de humanidad y naturaleza. Al desarrollar ejercicios de esta índole se logra corporizar el sentido originario de la educación, se realiza el significado educativo por el cual se educa para la vida.

La educación y también la pedagogía tienen lugar en la asimetría y la separación, son radicalmente vinculantes, interproximales. Asumirlas requiere partir de su reconocimiento como acción y acto incluyentes, que nacen de la fisura y la diferencia, y cuyo “ser” es responder del otro, del excluido, del vulnerable, promoviendo conciencia, potenciales vinculantes, que iluminen la existencia compartida: razón corazonante, autonomía incluyente, pensamiento, inteligencia, sentimiento, voluntad y demás equipajes asumidos de modo conciente, es decir presencial, en modo Para Ser, por y para el sostenimiento del entretejido socio-natural, como obra de vida. Sin la educación los seres humanos no logran gestar humanidad, y sin esta última no se balancea el complexus de la vida.

Como se sabe, el mundo humano no es homogéneo, es un tejido de singularidades que para sostenerse precisa que cada hilo, a pesar de su unicidad, acoja al otro distinto, so pena de romperse. Tal sentido de humanidad es cuanto equilibra la vida como entramado pluriversal, interdependiente de universos, naturalezas y mundos, incluido el orbe animal que conformamos. Asumir la fragilidad del ser humano y del mundo precisa de sujetos que pongan sus fortalezas en modo Para Ser, a favor del otro y lo otro del mundo de mundos de la vida, y no en el modo Para Sí, pa-ra-sí-mis-mo, generador de las violencias, injusticias y desigualdades que azotan la existencia y ahondan la vulnerabilidad.

La educación es condición insoslayable para ser digno habitante del orbe humano y de la vida, sobre todo si se asume adecuadamente su función originaria: si el conocimiento, el pensamiento, los valores y la voluntad, entre otras fortificaciones que aquella ha de promover, se esculpen y real-izan a la luz de la conciencia de vida, haciendo de la existencia un modo, una forma de “ser” y “estar”, labrando la vida.

Difícilmente ello se aprende en la escuela, pues ésta generalmente prioriza los actos de enseñar y aprender. Es característico de la escuela enseñar más no educar. Los profesores suelen intervenir en apropiaciones sin favorecer conciencia: la responsabilidad ética de ser ejemplo de interproximidad, de ser presenciales, de darse al próximo a quien debe su existencia; sólo

algunos lo hacen, en particular aquellos a quienes les brota de las entrañas vivir el ritual cotidiano de albergar al otro.

Se hace genuina educación generando conciencia, espacios Para Ser, para “*estar siendo*” en el mundo, para solear la existencia aquí y ahora con nuestras acciones, templando de ese modo la urdimbre de la vida. A contrapelo de la conciencia se desgarran la humanidad, se erosiona la vida toda. La conciencia nos libera de toda forma de egocentrismo, y nos dispone al recibimiento incondicional del *otro*, modo por excelencia de “ser la vida misma”. De ahí la relevancia de educar en la interonomía, de una educación interónoma.

### **Educación en la interonomía**

A tono con lo expresado, la educación alcanza su significado fundacional si sus procesos contribuyen al desarrollo “interónomo” del educando; si levantan en éste una musculatura merced a la cual la racionalidad no esté por encima de la afectividad y la ética, sino en la que unas y otras participen al tenor de la conciencia de vida. Tal riqueza estaría representada en lo que denominamos la “*interonomía*” : el grado de conciencia necesario para asumir nuestra circunstancia con el ímpetu proximal que suprime los egos y permite estrechar vínculos, ser singulares comunales, incluyentes.

De cara a la formación de interonomía la educación habrá de promover, por una parte, las comprensiones asociadas a la autonomía y gobernanza de Sí. Lo que denominamos *autonomía* se refiere aquí a un potencial o entramado de conocimientos, operaciones mentales, representaciones, estrategias, voluntades y actitudes para no sucumbir a la normativa de otros humanos, para no caer en la actitud heterónoma por la cual alguien es gobernado, sometido al arbitrio de voluntades ajenas, a “mismidades” que lo pretendan agregar o totalizar, impidiéndole pensar por sí mismo, emanciparse, auto-dirigirse, actuar con mentalidad propia, de manera soberana.

La interonomía precisa despojarse de todo aquello que erosione al mundo humano y la vida, vaciarse de toda forma de ensimismamiento. Supone romper

con la tiranía del Yo, del Mismo, de la Mismidad, con toda tentación a aislarse, e impone a la gobernanza de sí la condición de Ser, de favorecer los intereses comunes, de consagrarse al ser-vicio de la vida integrada, es decir, salir de la heteronomía política y cultural que subyuga, entregándose ahora a aquella heteronomía de orden ético, edificante que nos somete a las máximas que iluminan la existencia cuando cuidamos de la vida tejiendo tanto el cordón humano como el lazo de humanidad y naturaleza. La “heteronomía ética” nos obliga a ser incluyentes, recibidores, exige darnos, respetarnos, preservarnos, albergar al otro y lo otro existencial.

Si bien es cierto la *gobernanza de sí, por sí mismo*, es indispensable para inclinar los pilares que soportan la vida humana y la naturaleza, tal poder propio, tal autonomía, no siempre desenvuelve en “gobernanza incluyente”, en “gobierno Para Ser”. Es decir, que a pesar de que alguien posea cierto grado de autonomía, de capacidad crítica y emancipatoria, no siempre logra convertir estas facultades en “poderío edificante”, en fuerza al servicio del bien común, planetario, pluriversal. Es más, éste podría disponerlas por el contrario en función de sí mismo, como poder autónomo Para Sí, alimentado por sus absolutos, ideales, creencias y paradigmas; pues generalmente el autónomo es representado como el “Yo” soberano que observa el mundo desde una atalaya y dicta sentencia sobre las cosas y sobre los demás”<sup>49</sup>.

En este punto la formación de autonomía impone desarrollar fortalezas para asumir, según lo hemos expresado en diversas ocasiones, “la gobernanza de Sí en modo Para Ser”, como soberanía presencial, conciente, sujeta a las máximas de la vida entrelazada. Tal dotación no la ofrece una educación desarraigada como la nuestra, sometida al régimen de competencias y su imperativo de “saber hacer” que precisa la dinámica del mundo de hoy regido por leyes que sirven al Para Sí, sino una educación conciente, que promueva competencias, comprensiones, saberes y dotaciones indispensables Para Ser: potenciales concientes en virtud de los cuales lo primordial no fuese el “saber-haciendo”, sino

---

<sup>49</sup> Arboleda, J.C. 2024. En: Presentación del libro La huella del otro. Ortega, P., Editorial Redipe.

el “saber-siendo”, “saber obrar vida”, y donde lo sustantivo no sea saber sino ser, obrar vida con lo que se logre adquirir.

La educación conciente no se sustenta en el saber o el saber- hacer, sino en el Ser, en la presencialidad proximal en virtud de la cual tejemos vida común con nuestras adquisiciones en materia de conocimiento, sentimiento, voluntad, emociones, saber-haceres y actitudes, canalizándolas como equipajes que nos orientan en la existencia. En esta educación, más que “hacer” se “obra” con lo que se sabe, siente y piensa.

La formación de autonomía es un modo de enfrentar, en el seno de la escuela, el régimen de privilegios, es una manera de ir más allá del “saber-hacer” como normativa de desarrollo, sobre todo económico, más no de evolución con la vida. Es otro modo de asumir con consciencia crítica el “saber hacer”, de revelarse al Para Sí. Sin embargo, la educación para la vida precisa educar y formar en potenciales para una “crítica y autonomía concientes”, presenciales, que deriven en gobernanza puesta al servicio no sólo de sí sino del “otro”, no sólo para resistir y emanciparse sino para re-existir, para “Ser el Otro en el mundo”: una gobernanza de sí que “obre” vida.

En línea con lo expresado, la educación conciente impone educar, o “enseñar-educando en la interonomía”, que es un modo de propiciar el desarrollo de conciencia plena, de ambientar los aprendizajes, saberes, comprensiones y aplicaciones en función ética, de cara a la vida compartida, ahí donde nos liberamos lo mejor posible de las mismidades que nos gobiernan (el ego interior y exterior: los dos pilares del para Sí) y nos sometemos a las dinámicas de la vida comunal.

### **A modo de conclusión**

Al educar en la interonomía la escuela realiza su “ser”, su sentido, su función humanizante. La interonomía es el potencial que realmente nos define como verdaderos seres humanos, singulares incluyentes. Sin tal virtud el tejido de la vida se rompe inexorablemente.

Para ser incluyente la educación habrá de ser interónoma, promoverá conciencia de vida, esa fuerza interior que extiende luces sobre las sombras del ensimismamiento, desvaneciendo éste en la proximidad. Alumbrará, y acompañará en lo posible los caminos por los cuales los educandos logren desarrollar equipajes que les permitan resistir los agobios del Para Sí, y re-existir en tanto se abandonan al sembrado de la vida común donde florece el Ser.

Respiramos la vida cada vez que suspendemos el cálculo, la neurosis consumista y competencial, regalándonos espacios de conciencia para meditar, contemplar y vivir fraternalmente los rituales del acogimiento y el abrazo, la amistad y el amor, la navidad y el año nuevo.

### **Referencias bibliográficas**

Arboleda, J.C. (2025). *El ser de las ciencias sociales*. Revista Redipe, 14/7: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2270>

\_\_\_\_\_ (2024). *Presentación: Proximidad, Dignidad Humana y Competencia*. Revista Redipe, 13/7: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2142>

Buber, Martin (1978). *Yo y Tú*. Nueva Visión, S.A.I.C., Buenos Aires.

Levinas, E. (2006). *Los imprevistos de la historia*. Ediciones Sígueme. Salamanca. España.

## 7.

# **EDUCAR PARA SER EN LA OTREDAD: DE LO AMBIENTAL, LO PROPIO Y LO OTRO**

**Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez<sup>50</sup>**

Universidad Nacional Autónoma de México  
FES, ACATLÁN

### **Educar para ser en la otredad: De lo ambiental, lo propio y lo otro.**

La crisis ambiental ha estado presente en las agendas políticas y en las discusiones entre especialistas desde antes de 1960, aunque con más énfasis entre 1972 y 1977 en Estocolmo y Tbilisi respectivamente. No obstante, es en Tbilisi donde se redacta el documento sobre las bases de la educación ambiental incluyéndola en las políticas públicas educativas de los países participantes y estableciendo como bases de la implementación el objetivo que propone un programa internacional de educación ambiental y señala como punto de partida la formación integral de las comunidades educativas y escolares entendida la concienciación como la generación de la conciencia autónoma desde la visión de estudiantes, profesores y miembros de los grupos escolares, al mismo tiempo que propone la acción responsable y comprometida con el cuidado del medio ambiente. (Tbilisi, 1977: 12)

En torno a estos puntos se ha trabajado de manera más o menos continua, durante los últimos casi 50 años, implementando distintas acciones y programas

---

<sup>50</sup> Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora de la Licenciatura en Pedagogía y de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, Profesora titular "A" de tiempo completo en la UNAM-FES Acatlán.

en torno a la educación ambiental como posibilidad formativa. Sin embargo, la problemática cada vez se complejiza en virtud de que no es solo la noción de medio ambiente la que ha cambiado sino otras categorías que se vinculan con ella. El medio ambiente como metacategoría, se refería originalmente al medio natural en el que convive el ser humano con otras especies y formas de vida e incluye aquellos desarrollos creados por el ser humano, principalmente los referidos a las empresas, las industrias y la intervención que hacen las personas en la transformación y consumo de los recursos naturales.

Hoy desde la mirada de Leonardo Boff (1997) el medio ambiente se entiende como la casa común, como el espacio en el que convivimos un sistema vivo e interconectado del que somos parte, pero no propietarios. En este espacio la convivencia abarca no sólo lo ecológico ni lo animal sino cualquier tipo de ambiente familiar, social, afectivo, virtual y natural en el que debe prevalecer el cuidado de sí, del otro y de la otredad como el elemento esencial en la preservación de la vida.

Justamente la recuperación de la otredad, del otro y de sí como elementos fundamentales del ambiente, implica la incorporación de una visión abarcadora sobre la posibilidad de ser con los otros, para la otredad y consigo mismo. A este respecto plantea el mismo Boff (1997) que estos desdoblamientos del ser deben entenderse como dimensiones de la ética del cuidado, lo que se significa en términos de una construcción axiológica, que comprende y envuelve una serie de comportamientos guiados por la virtud como noción teleológica del educar. Entre dichos comportamientos destacan el respeto, la interconexión, la intercomunicación, el reconocimiento del otro y la superación del afán de dominación/apropiación de lo otro y la otredad, como sostenes fundamentales del cuidado. Desde la mirada de Boff (1997) resulta que el cuidado es el ethos de la humanidad y que se trata de una acción continua que no se limita al cuidado de la externalidad, sino que transita hacia las interioridades y las visiones particulares de los sujetos como el sí mismo, el otro y la otredad, llegando hasta los ámbitos de la vida en cualquiera de sus manifestaciones y la naturaleza.

A partir de esta noción, es claro el sentido ético del cuidado como condición inseparable del ser, que se caracteriza por estar presente antes que la noción de

corporalidad y de espiritualidad. Esta noción de cuidado se activa continuamente por la interacción, la interconexión y la implicación consigo, con el otro, con los demás y con la otredad; de este modo se construye la identidad y la pertenencia dando paso al sentido de comunidad y de integración. Ahora bien, el cuidado, caracterizado por su naturaleza ética, implica el compromiso continuo y responsable sobre la atención de las esencialidades de los que rodean al ser, particularmente de los más vulnerables e indefensos en cualquiera de los ambientes en los que se desenvuelven incluyendo los de interacción social, como los escolares, los afectivos, los de esparcimiento, los de reunión los de reflexión y los de acción política y ciudadana.

Solo cuando entendemos estas diversidades ambientales es posible extender el cuidado ético a los ambientes naturales y los ecosistemas en los que la vida asume distintas formas e interrelaciones. Sobre estos ambientes debe extenderse la cualidad virtuosa del ser al frenar la tendencia a la dominación como si el ser en el otro y en la otredad, así como el sujeto propio, transitaran a la condición de dueños de lo social, lo afectivo y lo natural.

Este tipo de cuidado, el ético, debe ejercerse, por ser inherente al ser, como una acción continua, concienciada que hace posible la protección contra el deterioro y lo incierto. Al cuidar del medio ambiente, de lo otro y de la otredad el sujeto se implica en el cuidado de si y de la naturaleza apoyado en los sistemas afectivos, ecológicos y eco-sociales que la misma humanidad y la vida nos proporcionan.

Si entendemos el cuidado como una condición multidimensional que abarca lo personal, lo social, lo afectivo, lo espiritual, lo virtuoso y lo eco-natural; entonces construimos conciencia del bienestar común implicando a la familia, el entorno y la vida en todas sus formas y manifestaciones, propiciando deconstrucciones y reconstrucciones que harán posible la creación, innovación y transformación de las formas de vivir para convivir en sostenibilidad y sustentabilidad

Esta reconstrucción continua de las formas de interacción e interconexión, mantienen la concienciación como eje transductor que hace posible transitar de la condición de individuo a la de ciudadano ambiental. Si bien para Boff (97) la ciudadanía ambiental implica el reconocimiento del planeta como patria y patria

(padre y madre) de los seres humanos y de los seres vivos, y sobre esa condición asumir el cuidado esencial y ético de los otros de la otredad y de la propiedad como compromiso vital del ser. También es posible asumir que la ciudadanía ambiental no se limita únicamente a las acciones de cuidado como actos que ocurren, pues en realidad se trata de leer con otra mirada el mundo. Una mirada consciente y compartida del ser con los otros en una interconexión permanente en la que la educación juega un papel de gran importancia.

## **I. Ciudadanía ambiental y cuidado.**

La Categoría de Ciudadanía Ambiental en palabras de Mrazek (1996) se construye desde la noción de una persona que acepta la responsabilidad de cuidar sus ambientes y se compromete a actuar para tal efecto. Un ciudadano ambiental es un voluntario comprometido a aprender acerca del ambiente y a involucrarse con la acción ambiental responsable.

La construcción del autor destaca las categorías formativas que dan sentido a una interpretación que relaciona el cuidado, que significa desde la visión más sustentada en el ser, la posibilidad de contar con el reconocimiento de la otredad desde la propiedad de los sujetos, quienes presentan, a través de acciones colectivas, auxilio a esos otros vivos que necesitan del soporte y ayuda para ser tratados con la dignidad que la condición de vida les otorga, independientemente de la raza o especie de la que se trate. El cuidado protege y no es violento pues implica el compromiso con lo emotivo, lo social, lo natural y lo que es desde la existencia, dado que el compromiso es, en un sentido afectivo, la actitud y conciencia que se adquiere con una condición y necesidad de los otros frente a la propiedad del sí; ello ineludiblemente produce una apropiación de saberes de los otros que se traduce en un aprendizaje<sup>51</sup> socio cultural y afectivo, así como en la responsabilidad como parte de un proceso de formación de sujetos que no sólo contemplan el ambiente, sus transformaciones y deterioros, sino que

---

<sup>51</sup> El conocimiento es resultado de la interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido en su acepción social y cultural, no sólo el físico. El proceso que caracteriza el abordaje del conocimiento es el aprendizaje que se configura desde su naturaleza intencionada, activa y subjetiva, que se presenta en una suerte de relaciones circulares en las que se internalizan reacomodos y transformaciones de la información dando como resultado una actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos (Baquero, 1997).

además construyen una consciencia propia desde la noción de la otredad, el cuidado y el ser en el cuidado, no solo para cuidar.

Este proceso formativo debiera aparecer tanto en la noción legal (LGE 2019) en la que solo “se consideran como valores para la responsabilidad ciudadana y social: respeto por los otros, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la honradez, la gratitud y la participación democrática con base a una educación cívica” (p.10). Aceptación que queda corta en términos de la responsabilidad que implica el ejercicio de los derechos de los individuos frente a la colectividad, derecho que se ejerce en los ámbitos tanto públicos como privados, como espacios de construcción y valoración de la ciudadanía.

A este respecto cabe reflexionar que entre los ámbitos de lo público y lo privado se mueven distintos valores que tienen propiedades oscilantes y se movilizan, de lo íntimo y particular a lo conocido y difundido; por lo que el estudio de la ciudadanía implica el reconocimiento de dos posiciones que se oponen y al mismo tiempo se concilian: la otredad y la propiedad. El reconocimiento de lo otro en términos de Caetano (2000) implica no sólo su contemplación sino su cuidado, por ello introducirse en el estudio de lo privado conlleva al estudio de lo público, definir sus límites y sus alcances.

El esbozo de los límites entre ambos territorios —lo público y lo privado— obedece a tradiciones de orden político, filosófico y cultural que indagan sobre la oposición entre ambas construcciones en distintos contextos y situaciones; configuran comportamientos que se validan en alguna condición y grupo social siendo ampliamente aceptados y en otra condición y grupo pueden ser altamente condenados y rechazados, lo que obliga a entender esas diferencias entre lo público y lo privado como una construcción hereditaria socio histórica y ontológica que define e integra los grupos sociales. De este modo se hace necesario repensar los límites entre ambas entidades y su redefinición en términos de alcance en tanto interpretación y explicación, desde la que se aborda. (Gellner, 1989).

Del mismo modo en que lo público y lo privado se definen por legados, tradiciones y tendencias, ambos espacios inciden desde sus referentes políticos

y culturales en la definición de la ciudadanía como una categoría que se construye dialécticamente en ambas posibilidades. Como indica Thomas Hobbes la ciudadanía establece una relación de subordinación con el gobernante de un estado nación, en un territorio delimitado (1989), —mismo que no solo habita, sino que además ocupa, pues de él extrae aquello que le demandan sus requerimientos de supervivencia más inmediata y los de comercialización por lo que debe hacerse responsable no sólo de lo extraído sino de la conservación y preservación de ese mismo territorio—.

Por su parte Bodin (1997) concluye que la ciudadanía remite a la subordinación al monarca bajo las obligaciones y derechos a los que accede como sujeto nacional en condición de libertad, puesto que como argumenta el autor si se es esclavo o si se es extranjero no se es ciudadano. Es justo el ejercicio de la libertad lo que permite al ciudadano acceder a las riquezas del territorio al que pertenece, en el que habita y desde el que realiza distintas actividades productivas y comerciales, pero ello no lo exenta de las obligaciones que adquiere con la nación y el territorio pues está obligado a su preservación, protección y defensa.

Como podrá observarse, el término de ciudadanía se ve circundado por múltiples significaciones, interpretaciones y explicaciones lo que lo convierte en un término multívoco, que transita hacia la complejidad cuando al mismo se le suma la condición específica que cualifica a dicha ciudadanía en una condición invariablemente necesaria. Es decir, la ciudadanía ambiental —como la cualidad específica en este caso— ha sido ampliamente discutida por distintos autores y organizaciones como ocurre con los especialistas de Chile, quienes la conciben como un “acto comprometido que involucra un cambio profundo en la mentalidad, conceptos y valores respecto del medio ambiente por parte de la ciudadanía” (Programa Regional de Ciudadanía Ambiental, 2009.).

En México, desde la mirada de Gaudiano —probablemente uno de los intelectuales más importantes en el campo de la E. A.— la categoría de ciudadanía ambiental resulta interesante aunque compleja en sus posibilidades de construcción y aceptación para las comunidades y grupos que continuamente

trabajan las problemáticas del medio ambiente, no obstante lo entiende como una categoría vinculada a la dimensión axiológica del ser, puesto que la relaciona con distintos valores como la responsabilidad, el compromiso, la solidaridad, la equidad y con actitudes de identificación y pertenencia así como con competencias para la participación. (Gaudiano, 2003)

Para Pacheco Vega (2005), en México la ciudadanía ambiental se basa en los principios generales de la ciudadanía nacional, de los derechos y obligaciones de los ciudadanos de un país o de una nación, pero en cierto sentido, va más allá de los derechos y obligaciones políticos, sociales y económicos y más allá de los límites de la soberanía nacional. Un concepto real de ciudadanía ambiental enfatiza los derechos y obligaciones para con el medio ambiente y considera la obligación de preservar los recursos naturales, cuidar de los ecosistemas y minimizar los impactos ambientales debidos a la contaminación.

Fincados en esta perspectiva, la ciudadanía ambiental global significa preocuparse por el medio ambiente, independientemente de la nacionalidad del individuo. Bajo la perspectiva de Valencia Saiz, Arias Maldonado y Vázquez García, esta misma categoría se trata desde la visión ecológica y la interpretan como “la disposición de los ciudadanos a contribuir de alguna manera a una sociedad sostenible que garantice el bienestar común, presente y futuro” (Mouffe, 2005, s/p).

Como puede observarse, lo ambiental se vincula casi en todos los casos necesariamente con lo físico o lo natural; no obstante este mismo terreno —el ambiental— debiera ampliarse hacia los aspectos sociales, familiares, comunitarios, naturales y ambientales en virtud de que el ser humano transita continuamente de territorios articulados a las emociones, sensaciones y valores, lo que implica que lo ambiental no puede concebirse en una sola dimensión puesto que el ser humano es al mismo tiempo natural en cuanto a su configuración natural —ontogenética—, social como ser gregario, lo comunitario como ser desde los otros, para los otros y con los otros.



Figura 2. Ciudadanía para ser el cuidado

Por lo anterior se propone una connotación biosociocultural del ambiente, no como resultado de la interacción del ser humano con este, sino más bien como proceso bidireccional y dialéctico que obliga a la problematización de las relaciones ambientales y la intervención concienciada y continua del ser humano en los ambientes a través del cuidado del otro desde la conciencia propia. Es decir, el ambiente familiar como primer grupo en el que se forma y se desarrolla el ser, se cuida, se violenta, o se descuida por la dinámica misma de los miembros sobre ella, del mismo modo la inserción de los sujetos en otros grupos implica la posibilidad y capacidad de ser al mismo tiempo miembro de la comunidad o líder de la misma dialogando y concitando acciones para la convivencia en su posibilidad de transformación o de permanencia con miras a mejorar las condiciones de vida en comunidad.

La pertenencia a grupos sociales como la familia, la escuela, el barrio y cualquier otra colectividad implica la construcción de un sentido en el que se pertenece y se identifica al grupo como propio y de los otros; justo en esa identificación de la propiedad y la otredad, se presenta la noción del cuidado como la esencia del ser del individuo en tanto comunidad. Es decir, no se forma parte de la colectividad para cuidarla, sino que se vive el cuidado como esencialidad del ser en tanto afectividad, interacción, ayuda y contribución, proceso que se realiza en territorios físicos, en espacios urbanos y naturales que nos obliga a reconocer un suelo al que pertenece y que le pertenece a su vez.

Finalmente es necesario concitar a los grupos ambientalistas y a los especialistas sobre el tema la necesidad de una construcción colectiva, incluyente de lo natural, lo psicológico, lo axiológico, lo ontológico y lo espiritual en aras de promover una identidad responsable, comprometida y honesta con la otredad desde el sentido del ser propio; propuesta que puede ser muy cuestionable al principio, pero que en el devenir puede consolidarse desde el significado múltiple del ser en la ciudadanía ambiental como proceso de la formación concienciada y el ser para la ciudadanía ambiental como resultado de la concientización considerando que el primero es un proceso reflexivo en el que el ser se apropia de la noción del otro y su cuidado desde su propia conciencia,

mientras que el último resulta ser un proceso más ajeno a la concienciación reflexiva pues está dictado por la externalidad y aquello que le es ajeno al propio sujeto, por lo que en términos educativos deberíamos hablar de procesos colaborativos, razonados, reflexivos que brinden la autonomía al estudiante para discutir su propia condición como ser del ambiente y su intervención en el mismo para su transformación colectiva.

### **Referencias bibliográficas**

**Bodin, J.** 1992. *Los seis libros de la República* (J. L. Bermejo Cabrero, Ed. y Trad.; G. de Añastro Isunza, Trad. original de 1590). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. CEPC Madrid

**Boff, Leonardo** (1997) *El cuidado esencial. Ética del cuidado compasión por la tierra*. Trotta. Madrid.

**Caetano, G.** (2000) Lo privado desde lo público: Ciudadanía, Nación y vida privada en el centenario [en línea] *Sociohistórica* (7) Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2819/pr.2819.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2819/pr.2819.pdf)

**Gellner, Ernest** (1989) *Cultura Identidad y política El nacionalismo y los nuevos cambios sociales*. Barcelona Gedisa.

**González Gaudiano, E.** (2003) Educación para la ciudadanía ambiental *Interciencia*, vol. 28, núm. 10, pp. 611-615 Asociación Interciencia Caracas, Venezuela Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33908509>

**Hobbes, Thomas.** 2005. *Leviatán*. Traducción de Manuel Sánchez Sarto. México: Fondo de Cultura Económica.

**Ley general de educación** (2019) Cap. IV artículo XVIII De la orientación Integral. Diario Oficial de la Federación 30 de septiembre de 2019. México

**Mrazek, R.** 1996. ¿A través de cuál cristal mirar? Definición de la investigación en Educación Ambiental. En: **Mrazek, R. (Ed.)**, *Paradigmas alternativos de investigación en Educación Ambiental*. Guadalajara, México: Universidad de

Guadalajara / NAAEE / Semarnap.

**Mouffe, Ch.** 2014 *Agonística: Pensar el mundo Políticamente*. México Fondo de Cultura Económica.

**Pacheco Vega, R.** 2006 Ciudadanía ambiental global: Un recorte analítico para el estudio de la sociedad transnacional. Guadalajara México. Universidad de Guadalajara Revista Espiral Vol. XII Num. 35 p.149-172 ISSN1665-0565.

**Parlatino & PNUMA.** 2009. *Programa Regional de Ciudadanía Ambiental*. Parlamento Latinoamericano y Caribeño; Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.

**UNESCO** (1977) Conferencia intergubernamental sobre educación ambiental

**Valencia Sáiz, Á.,** Arias Maldonado, M., & Vázquez García, R. 2010. *Ciudadanía y conciencia medioambiental en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

## 8.

# MANIFESTACIONES Y COMPRESIONES DE LA ENSEÑANZA PARA LA INVESTIGACIÓN + CREACIÓN ARTÍSTICA

**Mildred Eugenia Gutiérrez Moreno<sup>52</sup>.**

**José Enver Ayala Zuluaga<sup>53</sup>**

Universidad del Quindío

### **Resumen:**

Se aborda un avance de investigación que tiene como objetivo comprender la enseñanza de las artes vinculada a los modos de hacer investigación + creación, desde algunas indagaciones didácticas que vinculan el quehacer docente hacia diversos escenarios epistemológicos, académicos, sociales e institucionales, con la complejidad que implica el concepto de didáctica en un campo o disciplina como las artes visuales, donde la brecha entre metodología y didáctica, o discurso crítico y quehacer, o enseñanza y aprendizaje se hace más notorio y sobre todo, cuando se trata de concretar lo educativo en lo artístico y lo artístico en lo educativo.

La incorporación del arte al ámbito universitario abre campos hacia una recontextualización de la investigación + creación y sus cruces metodológicos y didácticos propios que reconozcan la subjetividad, la intuición y la imaginación como dimensiones válidas del conocimiento que implica, tanto la creación de

---

<sup>52</sup> Maestra en Artes Plásticas. Magister en Estética y Creación. Doctoranda en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Filiación institucional: Programa Artes Visuales, Universidad del Quindío. Ciudad: Armenia, Quindío País: Colombia. Correo: [megutierrez@uniquindio.edu.co](mailto:megutierrez@uniquindio.edu.co)

<sup>53</sup> Licenciado en Educación Física y Recreación. Magister Educación-Docencia. Doctor en Ciencias de la Educación. Filiación institucional: Programa Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, Universidad del Quindío. Ciudad: Armenia, Quindío. País: Colombia. Correo: [jeayala@uniquindio.edu.co](mailto:jeayala@uniquindio.edu.co)

objetos con valor estético, como la producción de conocimiento intersubjetivo, situando al arte como campo epistemológico legítimo.

**Palabras clave:** *enseñanza aprendizaje, investigación + creación, didáctica, artes*

**Title:** Approaches and Understandings of Teaching for Artistic Research + Creation

**Abstract:**

This research-in-progress seeks to understand the teaching and learning of the arts in connection with research + creation practices, through certain didactic inquiries that link teaching activity to diverse epistemological, academic, social, and institutional contexts. It explores the complexity that the concept of didactics entails within a field or discipline such as the visual arts, where the gap between methodology and didactics, or between critical discourse and practice, or teaching and learning becomes more evident, particularly when it comes to materializing the educational within the artistic, and the artistic within the educational.

The incorporation of art into the university sphere opens up pathways toward a recontextualization of research + creation, along with its own methodological and didactic intersections that acknowledge subjectivity, intuition, and imagination as valid dimensions of knowledge. This perspective embraces both the creation of objects with aesthetic value and the production of intersubjective knowledge, thereby positioning art as a legitimate epistemological field.

**Keywords:** *teaching and learning, research + creation, didactics, arts*

### 1. Contexto del problema. Manifestaciones

Para develar las manifestaciones de la enseñanza orientada a la investigación + creación artística, se aborda el problema de la relación entre arte, conocimiento y educación superior. Como punto de partida, es pertinente definir al artista no solo como ejecutor de habilidades técnicas, sino como un sujeto intelectual y humanista que, desde su práctica, contribuye a la producción de nuevos

conocimientos en los ámbitos social, simbólico, histórico y cultural. Para Benavides (2017, p. 44), el artista “...cuestiona las estructuras sociales construidas en cada época y propone alternativas que vayan más allá de las luchas intestinas por el poder y el dominio sobre otros hombres y la naturaleza”, es decir, convierte su quehacer en una forma de producción intelectual crítica que trasciende la técnica y se instala en el campo de la ciencia y la educación como un espacio legítimo de generación de saber.

Desde este marco, el análisis del problema de la enseñanza de la investigación + creación artística, a partir de las definiciones del Anexo 3 de MinCiencias (Colombia) y del Manual de Frascati (2015), permite identificar tensiones entre las perspectivas científicas tradicionales y la naturaleza singular del arte. Mientras el Manual de Frascati limita el valor investigativo de las representaciones artísticas al no cumplir los criterios de novedad y reproducibilidad, MinCiencias reconoce su capacidad de producir conocimiento a través del valor estético y de la experiencia intersubjetiva del arte. Frente a esta discrepancia, se plantea la necesidad de construir marcos epistemológicos inclusivos que reconozcan la especificidad de la investigación artística y la equiparen, en términos de rigor, a las ciencias y a las humanidades.

En el contexto académico, la incorporación del arte en la universidad ha evidenciado una brecha en la comprensión metodológica y didáctica. Las metodologías tradicionales de investigación no logran integrar adecuadamente la subjetividad, la intuición o la imaginación propias de los procesos creativos, mientras que los procesos didácticos para la enseñanza de la investigación + creación subrayan la necesidad de reformular estrategias coherentes que disminuyan las tensiones entre didáctica y metodología. Al respecto,

“...algunos educadores no tienen claridad sobre el concepto de didáctica y lo confunden con método y metodología. La mayoría de los licenciados y educadores artísticos no tienen clara la diferencia entre la didáctica en Educación Artística y las didácticas específicas” (Castro, Millán, Rivera y Motta, 2011, p. 34).

Se evidencia, entonces, una carencia de criterios didácticos que permita proponer marcos de enseñanza para la investigación + creación artística y, entre otros aspectos, situar el arte en escenarios críticos como el campo de la educación superior, donde el quehacer docente se vincula a diversos campos

epistemológicos, sociales e institucionales. En este nivel, se enfrenta la complejidad del concepto de didáctica en las artes visuales, donde la brecha entre discurso crítico y práctica, o entre enseñanza y aprendizaje, se hace más evidente.

Se plantea, por tanto, el problema de enseñar a investigar y crear en el ámbito académico, entendiendo la formación artística como uno de los desafíos curriculares para el fomento de las sensibilidades estéticas y el desarrollo de habilidades creativas y de pensamiento crítico.

En concordancia con estos desafíos, la investigación + creación, como concepto académico, comenzó a adquirir relevancia en América y Europa hace aproximadamente seis décadas, bajo el liderazgo de docentes de arte, artistas e investigadores en el campo de la educación artística. Los resultados de dichas investigaciones abarcan temas que van desde la teoría de la educación estética, la historia de la educación artística, la formación de docentes en artes, la educación en museos y las políticas para la educación artística, hasta el diseño de programas académicos de pregrado, especialización, maestría y doctorado.

En general, la mayoría de las investigaciones en educación artística plástica o visual han abordado cuestiones relacionadas con el diseño de metodologías y currículos para la educación por el arte. Desde el punto de vista epistemológico, se apoyan en métodos de investigación-acción y enfoques cualitativos adoptados de las ciencias sociales, junto con métodos etnográficos, hermenéuticos y fenomenológicos, como terreno de intersección entre la educación y las artes visuales. Sin embargo, el desafío continúa cuando se trata de “concretar lo educativo en lo artístico y lo artístico en lo educativo” (Castro, Millán, Torres y Motta, 2011, p. 29), especialmente cuando, en el ejercicio de la enseñanza de las artes y de sus modos de hacer ciencia bajo los criterios de la investigación + creación, las instituciones formativas y sus actores aún debaten la necesidad de develar didácticas para la enseñanza de la investigación artística que permitan la construcción de saberes sensibles y sistemáticos derivados de las experiencias creativas, capaces de generar conocimiento formal articulado con la praxis.

Es precisamente en la praxis donde la didáctica debe alcanzar sus lugares de reconocimiento y problematización para otorgar significado a los procesos de enseñanza de la investigación + creación artística y reconocer en ella la

oportunidad de fundamentar, no solamente desde los métodos y metodologías, sino desde las didácticas, procesos de aprendizaje razonables y acordes a las exigencias de las instituciones de educación superior en todo el mundo

### **1. 1. El problema de enseñar la investigación + creación. Manifestaciones**

En Colombia, la investigación + creación ha adquirido reconocimiento progresivo en las últimas décadas, particularmente desde su inclusión oficial como tipología de investigación por parte de MinCiencias en 2017. Esta consolidación normativa ha permitido comprender la investigación + creación en artes como una disciplina, un campo de conocimiento y una práctica en constante redefinición epistemológica, metodológica y didáctica. Dicha condición deviene, entre otros aspectos, del reconocimiento de que el origen de la obra de arte se sitúa en el pensamiento crítico y en la rigurosidad de procesos de interiorización sensible que configuran saberes creativos producidos en libertad.

En este contexto, emerge la pregunta fundamental: ¿cómo enseñar a investigar en artes? La enseñanza de las artes implica, de por sí, una complejidad estructural; no obstante, la enseñanza de la investigación + creación profundiza dicha complejidad, dado que exige asumir la investigación como un proceso inherente al acto creativo y como estructura de producción, validación y socialización del conocimiento artístico en el campo académico. En consecuencia, la formación en investigación + creación no solo demanda la diversificación y adaptación de metodologías cualitativas dentro de las propuestas formativas en arte, “de tal forma que en el futuro se establezcan transversalidades o mixturas de métodos de investigación en el campo del arte” (Bolaños y Pérez, 2019, p. 60), sino también la identificación y construcción de didácticas específicas para su enseñanza. Tales didácticas, pese a su urgencia, constituyen todavía un campo en desarrollo, frecuentemente subsumido bajo las metodologías de investigación, lo cual evidencia vacíos conceptuales y operativos en la comprensión de la enseñanza de la investigación + creación y sus mediaciones didácticas.

Resulta pertinente subrayar que la investigación constituye un eje estructural en los procesos de formación artística. De ahí que el papel del docente-investigador se configure como condición indispensable para el diseño, adaptación y

legitimación de didácticas fundamentadas en la experiencia, la sistematización y la reflexión crítica de la propia praxis artística.

Asimismo, comprender la investigación + creación supone articular aproximaciones teóricas y paradigmáticas con los procesos de creación. La escritura académica, en relación dialógica con la praxis creativa, permite visibilizar la necesidad de desarrollar didácticas específicas que potencien la actividad investigativa en una doble dirección: formación de artistas-investigadores y consolidación de comunidades académicas docentes con competencias en investigación y creación.

En esta perspectiva, los aportes de Bolaños y Pérez (2019) proponen tres enfoques metodológicos pertinentes para el campo de la educación artística, cuyo desarrollo podría conducir a la formalización de didácticas específicas para la investigación + creación: la cartografía social artística, la investigación-acción y la investigación-creación. Dichos enfoques contribuyen a la configuración de un horizonte metodológico plural, fundamentado en la “pluralización de las metodologías cualitativas, y dimensionando la posibilidad a futuro de que el arte construya su propio método de investigación” (Bolaños y Pérez, 2019, p. 51).

No obstante, el problema de las didácticas específicas para la enseñanza y aprendizaje de la investigación + creación permanece sin resolución conceptual ni operativa. Este vacío confirma la urgencia de fortalecer la formación investigativa en el ámbito artístico-académico y de reconocer que la didáctica de la investigación + creación configura, en sí misma, un campo de indagación emergente cuyo desarrollo resulta prioritario para la consolidación epistemológica y pedagógica del arte en la educación superior.

## **1. 2. La investigación + creación. Comprensiones**

Para comprender el concepto de investigación + creación artística se hace una mirada al panorama académico internacional y nacional, destacando cómo diversos autores han explorado su naturaleza epistémica, metodológica y pedagógica.

En primer lugar Borgdorff, Peters y Pinch (2020) publican el artículo “*Cataloguing Artistic Research: The Passage from Documented Work to Published Research*”, en el cual examinan dos fuentes principales que exploran la intersección entre la **investigación artística (AR)** y los **estudios de ciencia y tecnología (STS)**.

La primera fuente, un capítulo de libro de Borgdorff, examina cómo la documentación de la obra artística se transforma en investigación publicada, enfocándose en la creación y evolución del **Research Catalogue (RC)**, una plataforma multimedia diseñada para este propósito. Discute las controversias en torno a la demarcación de la investigación artística y cómo la **Sociología de la Construcción de la Tecnología (SCOT)** ayuda a comprender la interacción entre los diferentes grupos sociales y el desarrollo del **Research Catalogue (RC)** como artefacto tecnológico.

La segunda fuente, de Kirchberg, complementa esto al abordar la relación entre los **estudios de ciencia y tecnología (STS)** y la **investigación artística (AR)** a través del concepto de "traducción", investigando cómo los objetos o productos son constituidos tanto en la ciencia como en el arte, y cómo estas constituciones se distinguen y complementan mutuamente, enfrentando la naturaleza dual de los objetos: su capacidad de ser mudos o incomprensibles. Las conclusiones de este estudio destacan que:

- La investigación artística puede describirse como una unión entre experimentación e interpretación.

- El Research Catalogue (RC)** se sitúa entre la documentación artística y la publicación académica, facilitando la transposición de lo estético a lo epistémico.

- Los **estudios de ciencia y tecnología (STS)** contribuyen a entender cómo el **Research Catalogue (RC)**, es espacio híbrido de conocimiento, negocia y cruza las fronteras entre el arte y la academia.

- La investigación artística ejemplifica una preocupación central de los **estudios de ciencia y tecnología (STS)**: el papel constitutivo de las prácticas y los objetos en la producción de conocimiento y tecnologías; por lo tanto, ofrece a los **estudios de ciencia y tecnología STS** un campo de investigación en acción no convencional.

En la misma línea, Bezpálov y Borgdorff (2020) revisan el debate sobre la investigación en artes - o basada en la práctica - en Europa y sus posibles conexiones con América Latina, proponiendo nuevas perspectivas que promueven la práctica artística como investigación. Plantean la evolución del campo y la consolidación del artista-investigador, diferenciando tres modalidades: investigar sobre, para y en las artes. Esta última supone integrar

la práctica artística como método, proceso y resultado de investigación, lo que redefine el estatus epistemológico del arte como conocimiento.

Más recientemente, Navarro; Moral y De la Herrán (2024) analizan los aportes de la investigación artística a la Didáctica General, proponiendo un diálogo entre el paradigma artístico y el educativo. Su estudio, sustentado en una metodología dialéctica y hermenéutica, plantea que la investigación artística puede enriquecer la Didáctica al contrarrestar el sesgo positivista e integrar dimensiones sensibles, reflexivas y humanistas. Respecto al problema de la enseñanza de la Investigación + Creación en el ámbito académico, los autores distinguen dos grandes tipologías: la Investigación Basada en el Arte (IBA), que conecta con el contexto exterior y la Investigación en Creación Artística (ICA), que propicia un vínculo con el mundo interior del yo.

En la IBA, autores como “Cole y Knowles (2008) o McNiff (2008)” - citados por Navarro; Moral y De la Herrán (2024: 122) - la definen como una forma de investigación cualitativa inscrita en las ciencias sociales, orientada a la comprensión de la condición humana mediante medios de representación artística. Desde esta perspectiva contemporánea, el arte se reconoce como fuente legítima de conocimiento, en contraste con la visión positivista que lo reducía a un mero generador de efectos estéticos o emocionales sin valor epistemológico.

En el panorama de las metodologías de investigación en educación artística Marín y Roldán plantean fundamentar epistemológicamente el concepto de *a/r/tografía* y ubicarla dentro del marco de las metodologías de investigación basadas en artes. Este enfoque metodológico que emergió en 1993 gracias a Elliot Eisner, propuso intensificar el carácter estético tanto de los procesos como de los resultados en la investigación educativa.

A pesar de ciertas posturas críticas, como la de Howard Gardner, que mantienen una separación estricta entre arte y ciencia, la Investigación Basada en Artes ha logrado posicionarse como un puente entre las ciencias humanas y sociales y la creación artística, destacándose por emplear modos de pensamiento y representación propios de las artes para producir conocimiento.

Más allá del contexto metodológico de Eisner, la *a/r/tografía* surge en 2003 con Rita Irwin como una modalidad particular de investigación artística que integra, de forma coherente y equilibrada, los propósitos del arte, la educación y la

investigación. La a/r/tografía se basa en conceptos metodológicos como la indagación vital, el uso de metáforas y metonimias y la articulación entre textos e imágenes para construir sentido.

Tanto la Investigación Basada en Artes como la a/r/tografía pueden aplicarse a diversas disciplinas artísticas, como las artes visuales, la danza, la literatura, la música o el teatro y se posicionan como un espacio de encuentro entre las metodologías cualitativas emergentes en las ciencias sociales y las prácticas participativas, comunitarias y políticas del arte contemporáneo, como el activismo.

Por su parte, la ICA según Vera Cañizares (2021), en Navarro; Moral; De la Herrán (2024, p. 123), consiste en “el trabajo de investigación emprendido por artistas [...], un proceso creativo que culmina con la realización de la obra”, en el cual la creación constituye la culminación del proceso investigativo. La actividad artística no acompaña la investigación, sino que es en sí misma una forma de indagación.

Epistemológicamente, la ICA promueve un conocimiento que se construye en diálogo con la obra, desde la intuición, la evocación y la empatía. Esta postura plantea un desplazamiento del sujeto investigador hacia un yo en relación con la creación, lo que transforma profundamente las formas de enseñanza-aprendizaje en contextos artísticos, al privilegiar procesos reflexivos, corporales, sensibles y abiertos.

En la ICA, “la experiencia artística es una experiencia viva, no fijada de antemano. Las expresiones artísticas son exposiciones emergentes y empáticas”, (Navarro; Moral; De la Herrán 2024, p. 123) además sus bases epistemológicas se apoyan en conceptos y procesos como:

La **intencionalidad**, “retomada desde Aristóteles por Moustakas (1990), implica una disposición activa de la mente hacia el objeto de acción y la toma de decisiones” (Navarro; Moral; De la Herrán 2024, p. 123). En el campo de la creación artística, esta intencionalidad dirige la atención hacia lo sensible, lo simbólico y lo experiencial, orientando el hacer creativo desde decisiones conscientes y reflexivas.

El **conocimiento tácito**, característico de los procesos artísticos, se manifiesta a través de la intuición, entendida no como algo irracional, sino como una forma de acceso profundo al conocimiento que no puede ser completamente verbalizado.

La **morada o residencia**, como espacio interior de contemplación, permite al sujeto investigador habitar la experiencia y entrar en contacto con la esencia de los fenómenos. Este habitar implica tiempo, concentración y una apertura profunda para permitir que emerjan significados en el proceso creativo.

La **focalización** permite refinar la mirada sobre un fenómeno específico, promoviendo una exploración analítica de pensamientos y emociones que revelan los constituyentes esenciales de la experiencia vivida. Esta práctica se alinea con procesos formativos centrados en la atención sostenida, la introspección y el análisis crítico del hacer artístico.

El principio de **epoché**, propuesto por “Moustakas (1994), el estado de *epoché* tiene como propósito percibir los fenómenos directamente, como algo fresco y nuevo” (Navarro; Moral; De la Herrán 2024, p. 123). Propone una suspensión del juicio y una apertura perceptual libre de prejuicios, creencias y conocimientos previos. Esta actitud es fundamental en contextos pedagógicos de investigación-creación, donde se busca fomentar la percepción renovada y libre hacia los fenómenos artísticos, promoviendo procesos de aprendizaje basados en la experiencia directa.

La **reflexividad** aparece como un componente transversal, clave tanto en la construcción de conocimiento como en la formación investigativa “elemento esencial para la generación de conocimiento fenomenológico y para la investigación cualitativa de tipo auto - investigación (Chang, 2008)” (Navarro; Moral; De la Herrán 2024, p. 123). Implica una constante revisión crítica de los posicionamientos personales, culturales y contextuales del investigador, favoreciendo la autoconciencia y el compromiso ético con los procesos de creación e indagación.

...Las estrategias para el desarrollo de una ICA están dentro del ámbito de la etnografía y autoetnografía (Chang, 2008). La autoetnografía está dirigida a capturar la propia conducta de los sujetos, sus pensamientos, sus emociones, es decir, intenta acceder a la esfera privada del yo. También se pueden utilizar estrategias de auto observación y autorreflexión, como los diarios autorreflexivos, útiles en el campo de la investigación autobiográfica. (Navarro; Moral; De la Herrán 2024, p. 124).

En conjunto, estas perspectivas consolidan a la investigación + creación como un campo autónomo y transdisciplinar, capaz de articular arte, ciencia y pedagogía en la construcción de nuevas formas de conocimiento y de enseñanza.

## 2. **Didáctica (enseñar para la investigación + creación). Comprensiones**

Al retomar la **confusión conceptual** que se presenta como un vacío en la comprensión y diferenciación entre didáctica, método y metodología dentro de la enseñanza del arte, es pertinente mencionar a Hernández y Sancho (1993) - en Huertas y Medina, (2024) - y en su libro “para enseñar no basta con saber una asignatura”, para referirse a que,

...En el caso de las carreras de artes, muchos de los educadores no han tenido una formación pedagógica y didáctica que les ayude a comprender la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje del campo. Esto, de entrada, implica otras competencias profesionales y un rol diferente dentro y fuera de las aulas. (Huertas, Medina, 2024, p. 11)

Y no solo describen un cambio de paradigma en la formación artística, sino que también invitan al análisis crítico sobre las implicaciones y desafíos para las instituciones de educación superior respecto a cómo deben proponerse didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de las artes hacia la producción de conocimiento científico que obligue a pensar qué es lo que se considera en el

aprendizaje de las artes y la investigación + creación, a pesar de la dificultad para definirlo; en Ginocchio (2017),

...el campo de la educación artística es, en sí mismo, difícil de objetivar. Las prácticas ejemplares en educación artística no son fáciles de caracterizar, la mejor educación en artes no es fácil de definir, simple de medir, ni se puede encajonar (Carpenter, 2006). El aprendizaje del arte ha sido considerado demasiado visual, afectivo y cualitativo como para poder ser medido objetivamente (Wilson, 1968) y además, es por naturaleza de carácter ambiguo (Hope & Wait, 2013) y dinámico (Boughton, 1997). Estas características plantean retos importantes en el intento de una medición y clasificación de sus productos. (Ginocchio, 2017, p. 177)

No obstante, podrían considerarse ciertas claves para comprender la enseñanza y el aprendizaje de las artes desde algunas indagaciones didácticas vinculadas a los modos de hacer investigación + creación.

La primera clave destaca la importancia de una relación cooperativa y conjunta entre docentes y estudiantes en la construcción del aprendizaje artístico. A partir del concepto de **acción didáctica conjunta** de Gérard Sensevy (2007), se argumenta que el aprendizaje surge de una interacción dinámica, aunque asimétrica, entre las propuestas del profesor y las respuestas del estudiante. Esta asimetría no es negativa, sino esencial para el aprendizaje, ya que define los roles y responsabilidades dentro del aula, es decir, la acción didáctica es conjunta y ternaria entre el saber, el profesor y los estudiantes

...En una correlación necesariamente cooperativa; maestro y estudiante deben actuar de manera “conjunta” para que sus acciones conduzcan a aprender sobre el saber, que es llevado al aula con medios didácticos diseñados por el profesor. En ese sentido, los resultados de aprendizaje, su evaluación y calificación deben ser también acuerdos de acciones conjuntas sobre los saberes y competencias que se proponen en las aulas. (Huertas, Medina, 2024, p. 6)

Desde esta perspectiva, se ofrece una visión valiosa sobre la necesidad de diálogo, planeación compartida y evaluación continua como elementos fundamentales en la didáctica.

Una segunda clave es la noción de **“no saber en la enseñanza de las artes”**, Munita, M. R.-H. (2017). Dicha concepción, lejos de representar una carencia, constituye una postura significativa en la enseñanza artística. El no saber se convierte en un elemento enriquecedor para la práctica pedagógica, ya que permite abrir espacios de reflexión, escucha y construcción conjunta del conocimiento. Desde esta perspectiva, se propone una concepción del saber docente como algo que no puede fijarse ni estandarizarse, ya que se construye de manera rizomática a través de la experiencia de vida y en interacción con otros. El testimonio invita a pensar cómo los y las docentes pueden transformar su no saber en una fuerza impulsora para abrirse a lo nuevo, especialmente en el contexto de la enseñanza artística, donde mediar con otros es parte del proceso de aprender y enseñar.

Una tercera clave se orienta a revisar, desde Eisner (2002), las **“ocho condiciones que influyen en la enseñanza y el aprendizaje artístico”**. En estas condiciones, Eisner plantea el principio de lo que se considera el rol del docente en el aprendizaje del arte, para que enseñar no solo sea una transmisión de saberes o prácticas técnicas en el caso del arte, sino una oportunidad para que los estudiantes descubran sus potencialidades en el desarrollo de lo que llama **“pensamiento artístico”** o **“inteligencia cualitativa”** (Eisner, 2002, p. 48).

La **primera condición**, se relaciona con el **“sentido de finalidad”** personal (Eisner, 2002, p. 48), es decir, un gran objetivo que motive desde lo interno el aprendizaje artístico; este objetivo requiere que los estudiantes trabajen a partir de ideas, sentimientos o imágenes que les resulten significativas. La creación no surge del simple cumplimiento de tareas impuestas por el profesor, sino de la necesidad interna del estudiante de condensar y expresar algo propio en un lenguaje material, es decir,

...Requiere que se tenga algo que decir, algo dentro que necesite ser expresado. La expresión no es una mera descarga de afecto, no es una experiencia catártica, sino la condensación de una idea, imagen o sentimiento que consolida su vida pública dentro de un material. (Eisner, 2002, p. 48)

A su vez, se reconocen aquí dos tipos o dos modalidades diferenciales en la configuración de objetivos: los **“objetivos descubiertos”** (Eisner, 2002, p. 49), que emergen en el transcurso mismo del trabajo y abren la posibilidad de sorpresas

creativas; y los “objetivos expresados” (Eisner, 2002, p. 49), que implican la existencia de un propósito previo y condensado antes de actuar sobre el material. Ambos procesos son complementarios, pues la creación artística se nutre tanto de la exploración abierta como de la claridad intencional. Sin embargo, el punto crucial es que los docentes deben guiar a los estudiantes en la construcción de metas que les importen genuinamente y que actúen como motor intelectual y estético de su práctica.

Este sentido de finalidad personal, refuerza la necesidad de una didáctica para la investigación + creación en artes, donde el profesor no se limite a transmitir técnicas ni a imponer temas, sino que funcione como mediador de experiencias significativas que permitan a los estudiantes reconocer, elaborar y condensar aquello que desean expresar. Además, invita a repensar la enseñanza artística no como un proceso de resultados prefigurados, sino como un campo de exploración intencional y descubrimiento creativo, donde los objetivos se configuran dinámicamente.

La **segunda condición** que influye en la enseñanza y el aprendizaje artístico es garantizar que la creatividad no se potencia en ausencia de límites, sino, paradójicamente, a través de restricciones significativas que actúan como retos para la imaginación y la sensibilidad estética. Frente a la noción ingenua de la libre expresión, entendida como ofrecer materiales sin orientación y sin criterios; se sostiene que esta práctica conduce con frecuencia a un uso irreflexivo de los recursos, sin generar procesos formativos profundos.

Esta condición, cuestiona los enfoques pedagógicos que asocian creatividad con libertad absoluta, ya que en el campo artístico la producción significativa requiere tanto de margen de exploración como de condiciones que tensionen y dirijan el proceso. Desde la perspectiva de la didáctica en artes, esto implica reconocer que los límites no son un obstáculo, sino un recurso metodológico que orienta el aprendizaje hacia objetivos más claros y alcanzables.

En términos de los vínculos con la investigación + creación, el planteamiento anterior subraya que las formas de enseñanza-aprendizaje deben incorporar problemas abiertos pero acotados, capaces de estimular la invención y el análisis crítico. Así, las restricciones se constituyen en andamios pedagógicos que no sofocan la creatividad, sino que la organizan, la hacen consciente y la vinculan con contextos reales de producción artística e investigativa.

La **tercera condición** cuestiona una de las presunciones habituales en la enseñanza artística: asumir que el simple hecho de inscribirse en una clase de arte garantiza experiencias artísticas auténticas. El planteamiento central es que lo artístico no radica en el uso de materiales o técnicas, sino en la cualidad expresiva de la forma y en el pensamiento sentido que orienta la creación. Para Eisner (2002, p. 50), este planteamiento revela una tensión en la didáctica artística para la investigación + creación: enseñar arte no equivale a enseñar técnicas, sino a propiciar condiciones donde la imaginación, el conocimiento somático y la capacidad expresiva se integren en la experiencia. Se subraya que la dimensión estética se da cuando el estudiante conecta cuerpo y mente en la creación.

La **cuarta condición** plantea una crítica directa a la discontinuidad en los planes de estudio de artes, en los que suele predominar la lógica de la acumulación de proyectos y materiales bajo la premisa de que “cuanto más, mejor” Eisner (2002, p. 50). Según Eisner, esta práctica genera aprendizajes frágiles, pues los estudiantes apenas rozan la superficie de los procesos creativos sin llegar a comprender ni explorar en profundidad las potencialidades expresivas y técnicas de un medio.

Desde una perspectiva vinculada a la investigación + creación, la continuidad se configura como un principio didáctico fundamental. La creación artística no se desarrolla en saltos discontinuos, sino en procesos acumulativos de ensayo, error, descubrimiento y reelaboración, donde cada etapa alimenta la siguiente. Así, un plan de estudios coherente no solo garantiza aprendizajes más sólidos, sino que también fomenta la autonomía investigativa y la capacidad de los estudiantes de profundizar en problemas artísticos significativos. En este sentido, la didáctica para la investigación artística debe superar la lógica de la dispersión y orientarse hacia la profundización y la construcción progresiva de sentido, entendiendo que en artes la continuidad no es repetición mecánica, sino exploración intensiva que abre posibilidades de innovación y conocimiento.

En la **quinta condición**, Eisner (2002, p. 51) destaca la relevancia del “sobrepaprendizaje o de la automaticidad” como condición clave en la enseñanza y el aprendizaje artístico. Cuando las habilidades técnicas están suficientemente “internalizadas”, dejan de ser un obstáculo y permiten que la atención del estudiante se centre en las dimensiones estéticas, expresivas y conceptuales del

trabajo. En otras palabras, el dominio técnico libera la mente para pensar y crear artísticamente, ya no en la ejecución mecánica.

Este planteamiento cuestiona la tendencia, común en muchos entornos educativos, de valorar únicamente la exploración expresiva sin asegurar el dominio progresivo de técnicas que hagan posible una verdadera autonomía creativa. Sin control técnico, el estudiante corre el riesgo de quedar atrapado en la frustración o en una expresividad superficial. En cambio, cuando la técnica se automatiza, la energía cognitiva se desplaza hacia la interpretación, la invención y la construcción de sentido. Así, la automaticidad está íntimamente vinculada con la continuidad (la práctica sostenida en un medio) y con las restricciones (retos que orientan el aprendizaje), en el marco de objetivos significativos para el estudiante. Esto implica que el desarrollo artístico requiere una didáctica que articule técnica, propósito y creatividad, donde el dominio técnico se ponga al servicio de la investigación y la creación, y no al revés.

Finalmente, este enfoque aporta una clave: la técnica no es un fin, sino un medio que, cuando se domina, abre camino al pensamiento estético y a la producción de conocimiento artístico.

La “**transferencia distal**”, supone reconocer conexiones en ámbitos lejanos o aparentemente ajenos “al campo en el que ocurrió el aprendizaje original” (Eisner, 2002, p. 52), ejemplo:

...la transferencia distal permitiría a un estudiante ver los variados diseños compositivos de un campo de fútbol, como resultado de haber estudiado previamente, la abstracción en las artes visuales (Eisner, 2002, p. 52).

Aquí, se abre un debate central en las ciencias de la educación: ¿hasta qué punto lo aprendido en el aula tiene impacto real en la vida del estudiante fuera de ella? Aquí se cuestiona el carácter limitado de gran parte de la enseñanza, que no logra trascender las fronteras institucionales ni transformar la manera en que los sujetos piensan, crean o interpretan el mundo. Valdría la pena repensar la educación artística no solo como formación técnica o expresiva, sino como un espacio de construcción de puentes entre saberes y experiencias vitales.

La transferencia, tanto proximal como distal, exige una didáctica intencionada que fomente la conexión de aprendizajes con contextos diversos, articulando teoría, práctica y experiencia. La educación artística puede constituirse en un terreno fértil para este propósito porque la creación estética, al trabajar con

formas, símbolos y sentidos, facilita la analogía, la reinterpretación y la resignificación en ámbitos distintos al estrictamente artístico. Sin embargo, esto sólo es posible si el profesor logra plantear proyectos que inviten a los estudiantes a explorar vínculos entre lo aprendido y sus realidades culturales, sociales y personales.

La **séptima condición**, privilegia la importancia de reconocer y potenciar “los procesos grupales” (Eisner, 2002, p: 52) en la enseñanza artística, en particular el valor de la crítica en grupo como herramienta pedagógica. La educación artística ha privilegiado la dimensión individual y la búsqueda de la originalidad personal, lo que, aunque necesario, ha llevado a descuidar el potencial de aprendizaje que surge de la comunidad de práctica. Eisner subraya que el grupo, entendido como red de apoyo, modelo de compromiso y espacio de reciprocidad, puede enriquecer los procesos de investigación y creación artística, aportando perspectivas y consejos que ni el profesor ni el estudiante, en su aislamiento, podrían generar.

...no deberíamos pasar por alto el poder que tiene una comunidad en la práctica para informar e iluminar, para guiar e influir sobre el proceso de aprendizaje en las artes visuales. Esta dimensión de la enseñanza — porque es una dimensión de la enseñanza— ha sido bastante desatendida en la preparación del profesor. Y es algo a lo que valdría verdaderamente la pena atender. (Eisner, 2002, p. 52).

Con este planteamiento se cuestiona la tendencia a concebir la creación artística como un acto solitario, y en su lugar se propone una pedagogía dialógica y colaborativa, en la que la crítica grupal no solo promueve el desarrollo individual, sino también la responsabilidad compartida y el compromiso con el aprendizaje colectivo. En este sentido, la reciprocidad en la crítica fomenta actitudes constructivas, ya que cada estudiante es, a la vez, crítico y receptor de crítica.

En esta condición se reconocen los procesos grupales como catalizadores de la enseñanza de las artes y aún más de la investigación + creación, haciéndose más evidente que la interacción dinámica entre el saber, el docente y el estudiante dentro del aula, promueve una didáctica activa y conjunta, tal y como se ha señalado con Sensevy, en Huertas, Mejía, (2024).

La **octava condición** subraya la necesidad de repensar la evaluación en la enseñanza de las artes visuales, destacando su valor como proceso pedagógico

y no como simple mecanismo de control o medición estandarizada. Tradicionalmente, la evaluación ha sido vista con desconfianza en este campo, pues se asocia con exámenes, uniformidad y pérdida de la singularidad expresiva. Sin embargo, Eisner plantea que la evaluación es indispensable para reconocer el progreso y el crecimiento del estudiante, siempre que se conciba como un medio de acompañamiento y “tiene que ver con juzgar los méritos” (Eisner, 2002, p. 52).

Este enfoque pone en evidencia un vacío en la educación artística: muchas veces los estudiantes no son conscientes de su propio desarrollo, y los docentes tampoco generan espacios para visibilizar esos avances. Frente a ello, se propone un modelo de evaluación formativa y reflexiva, donde los estudiantes puedan comparar sus producciones a lo largo del tiempo, valorar sus logros y autoevaluarse.

En conclusión, el pensamiento de Eisner aporta un marco fundamental para comprender la enseñanza en los procesos de investigación + creación artística. El profesor, en este caso, no forma productores de objetos, sino productores de conocimiento sensible y el artista-investigador no solo muestra, sino que comprende y hace comprensible mediante la forma, así:

El **sentido de finalidad personal** en la enseñanza de la investigación + creación implica formular preguntas, problemas o intereses estéticos que no provienen del profesor, sino del deseo expresivo del estudiante. La investigación nace de su necesidad de “decir algo”, no de cumplir un proyecto institucional. Llevado el concepto a la didáctica, el docente actúa como mediador de sentido, no como asignador de temas. Aquí se diseñan dispositivos para que el estudiante identifique su núcleo expresivo-investigativo, mediante bitácoras o cuadernos de artista, mapas conceptuales sensibles, archivo poético (visual o sonoro), portafolios de artista, entre otros.

Las **restricciones significativas (el límite como motor)** en investigación + creación implica formular problemas acotados, materiales definidos y tiempos y soportes específicos; aquí las restricciones funcionan como hipótesis y campo de experimentación controlada. En la didáctica específica, el docente diseña andamiajes procesuales, como límites de formato, de material, de contexto, de interlocución, de espacio y tiempo. La creatividad no se “libera”, se organiza para producir conocimiento con rigor.

La **experiencia artística no está garantizada por el mero uso de técnicas**. En investigación + creación implica identificar que no toda producción artística es investigación; solo lo es cuando existe intención cognitiva y reflexividad explícita. En didáctica específica, el profesor debe conducir a la problematización del hacer, no al hacer por hacer. Se trabaja la dimensión estética como pensamiento encarnado, es decir desde lo somático, lo afectivo y lo reflexivo.

La **continuidad como principio formativo** en los procesos de investigación + creación implica un proceso acumulativo (iteración, revisión, deriva, recolección, archivo), es decir, los proyectos no son aislados e independientes, sino pequeñas de tesis que interroguen o líneas de proceso sostenido. La continuidad en el currículo debe sostener profundización, seguimiento continuo, asesorías espaciadas, portafolio y bitácora investigativa.

La **automaticidad o dominio técnico como condición de libertad estética**, en investigación + creación implica reconocer que la técnica, una vez incorporada, deja de ocupar la mente y permite dedicar la atención al problema estético-investigativo. El dominio técnico incorporado a la didáctica específica es fundamental para comprender que se enseña la técnica no como fin, sino como habilitación epistemológica, es decir, la destreza libera al estudiante para generar pensamiento estético de alto nivel.

La **transferencia distal** en investigación + creación implica desarrollar capacidades para leer el mundo como archivo y campo expandido para la obra o la investigación. En clave didáctica, estas capacidades promueven conexiones extra-artísticas y expandidas, es decir procesos de investigación + creación inter y transdisciplinarios asociados al cuerpo, al sonido, la política, el territorio, la ecología, entre muchos otros; el arte opera como dispositivo hermenéutico para comprender el mundo.

Los **procesos grupales** en investigación + creación hacen de la crítica un método y un dato, no un juicio. Aquí, el otro es interlocutor epistémico, no evaluador. En clave didáctica, los procesos de aprendizaje grupales permiten la implementación de laboratorios de crítica mediante seminarios grupales, dispositivos dialógicos, coevaluación argumentada, escritura compartida, es decir el aprendizaje deviene comunidad de práctica.

Finalmente, la **evaluación como acompañamiento formativo** en los procesos de investigación + creación permite comprender que evaluar no es calificar

resultados, sino hacer visible el proceso investigativo desde las mismas bitácoras, derivas, mapas, registros y documentación reflexiva ya construida. La evaluación se convierte en epistemología de la práctica, no en control, es decir, la evaluación no es sancionatoria, es de seguimiento.

### **3. Reflexión Transversal sobre la enseñanza de la investigación + creación**

La revisión del problema de la enseñanza de la investigación + creación en artes permite sostener que nos encontramos ante un campo en tensión y en construcción, tanto en el plano epistemológico como en el didáctico. Por un lado, persisten marcos normativos y científicos que han tendido a subestimar el valor investigativo de las prácticas artísticas al exigir criterios de novedad y reproducibilidad propios de las ciencias empírico-analíticas; por otro, emergen reconocimientos institucionales que legitiman la producción de conocimiento a través del valor estético, la experiencia intersubjetiva y la praxis creativa. Este escenario evidencia una fractura no resuelta entre los modos tradicionales de concebir la investigación y la especificidad del arte como forma de pensamiento, experiencia y producción de saber.

En el ámbito universitario, dicha fractura se hace visible en al menos dos niveles: en la comprensión metodológica de la investigación y en la comprensión didáctica de su enseñanza. Las metodologías de corte cualitativo, etnográfico, hermenéutico o fenomenológico, si bien han abierto un terreno fértil para el cruce entre educación y artes visuales, no alcanzan por sí solas a responder a la pregunta de cómo enseñar a investigar crear, ni cómo articular de manera sistemática lo educativo en lo artístico y lo artístico en lo educativo. La confusión conceptual entre didáctica, método y metodología, señalada por diversos autores, no es un problema meramente terminológico, sino un obstáculo estructural que impide el diseño de modelos pedagógicos coherentes y situados en la formación artística.

Las discusiones contemporáneas en torno a la Investigación Basada en Artes (IBA), la *a/r/tografía* y la Investigación en Creación Artística (ICA) han contribuido a reposicionar la práctica artística como forma legítima de indagación, desplazando la vieja dicotomía entre arte y ciencia y proponiendo una comprensión del artista-investigador como sujeto que piensa, crea y conoce desde la experiencia sensible. Sin embargo, aun cuando estos enfoques han

enriquecido el repertorio metodológico, se observa una ausencia de modelos didácticos integradores que traduzcan sus principios (subjetividad, experiencia, diálogo, intencionalidad, conocimiento tácito, reflexividad) en dispositivos concretos de enseñanza, evaluables y sostenibles en el tiempo.

En este punto, la reflexión didáctica se vuelve insoslayable. La incorporación de claves como la acción didáctica conjunta, el “no saber” como potencia pedagógica en las artes y las ocho condiciones de Eisner para la enseñanza y el aprendizaje artístico permiten reconocer que la investigación + creación no puede ser enseñada bajo lógicas transmisivas ni tecnocráticas. El rol del docente deja de ser el de un mero especialista que domina contenidos o técnicas, para convertirse en mediador de experiencias significativas, diseñador de andamiajes didácticos, acompañante crítico de procesos, facilitador de comunidades de práctica y co-investigador junto con sus estudiantes. Enseñar investigación + creación supone, por tanto, formar productores de conocimiento sensible más que productores de objetos, y promover una relación profunda entre técnica, propósito, imaginación y juicio estético.

En consecuencia, la didáctica de la investigación + creación debe ser entendida como un campo emergente de indagación y no como un simple derivado de la metodología o un apéndice técnico de la práctica artística. Ello implica, en términos curriculares, abandonar la lógica de la acumulación de proyectos breves y fragmentados, en favor de procesos continuos, acumulativos y reflexivos que articulen práctica, documentación, escritura académica y crítica colectiva; en términos evaluativos, pasar de modelos sancionatorios y estandarizados a formas de evaluación formativa que hagan visible el desarrollo de la sensibilidad, la autonomía investigativa y la capacidad de articular experiencia y conocimiento; y, en términos de formación docente, transitar del “oficio” individual del artista-profesor hacia una profesionalidad pedagógica que asuma las artes como campo de reflexión didáctica y no solo como ámbito de desempeño creativo.

Finalmente, la enseñanza de la investigación + creación se perfila como un lugar estratégico para repensar la educación superior desde una lógica artístico-humanista. En ella convergen la crítica a los reduccionismos positivistas, la reivindicación del cuerpo, la imaginación y la afectividad como fuentes de conocimiento y la urgencia de construir marcos epistemológicos inclusivos que

reconozcan la complejidad de lo sensible. Asumir este desafío implica aceptar que el campo aún presenta vacíos teóricos y operativos, especialmente en lo que respecta a la estructuración de modelos didácticos integradores, pero también reconocer que precisamente en esos vacíos se abre la posibilidad de una agenda de investigación robusta, una agenda que coloque en el centro la pregunta por cómo se enseña, se aprende y se evalúa la investigación + creación y que contribuya a consolidar al arte como un eje insustituible en la producción de conocimiento contemporáneo.

### Referencias bibliográficas

Anexo 3. (2020). *La investigación-creación: Definiciones y reflexiones*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación – MinCiencias, Dirección de Generación de Conocimiento.

[https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/anexo\\_3 -  
\\_la\\_investigacion\\_creacion\\_-\\_definiciones\\_y\\_reflexiones.pdf](https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/anexo_3_-_la_investigacion_creacion_-_definiciones_y_reflexiones.pdf)

Bezpalov, E. C., & Borgdorff, H. A. (2020). El paradigma de la investigación en artes. ¿Debate o realidad?: Un diálogo con el profesor Dr. Henk Borgdorff. *Index, Revista de Arte Contemporáneo*, (9), 122–128. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i09.332>

Benavides, J. F. (2017). *Joseph Beuys, la estética de hoy, un compromiso político*. *Index, Revista de Arte Contemporáneo*, (2), 43–48.

Bolaños-Motta, J. I., & Pérez-Rodríguez, M. A. (2019). Propuestas para la investigación cualitativa en educación artística. *Educación y Educadores*, 22(1), 51–63. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.3>

Borgdorff, H. A. (2020). Cataloguing artistic research: The passage from documented work to published research. En P. Peters & T. Pinch (Eds.), *Dialogues between artistic research and science and technology studies* (pp. 19–30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429438875-2>

Castro, R. K., Millán, M., Torres, N. R., & Motta, L. E. (2011). El papel de la didáctica en la educación artística. *Práxis Pedagógica*, 11(12), 26–39.

Eisner, E. W. (2002). Ocho condiciones importantes para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 47–55.

Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. (2015). *Manual de Frascati 2015*. OECD. [https://www.oecd.org/es/publications/2015/10/frascati-manual-2015\\_g1g57dcb.html](https://www.oecd.org/es/publications/2015/10/frascati-manual-2015_g1g57dcb.html)

Ginocchio, C. (2017). El debate sobre la evaluación en carreras artísticas. *Educación*, 26(51), 175–196. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.009>

Hernández, F., & Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber una asignatura*. Paidós.

Huertas-Ruiz, D. P., & Medina-Bejarano, R. (2024). Resultados de aprendizaje, una perspectiva didáctica en artes desde la investigación sobre la práctica pedagógica. (*pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, (31), e17246. <https://doi.org/10.17227/ppo.num31-17246>

Lacarrieu, M. (2017). *Debates sobre la investigación en artes*. UARTES. <http://biblioteca.clacso.org/Ecuador/uartes/20200429053915/ILIA-1-debates-sobre-la-investigacion-en-artes.pdf>

Munita, M. R.-H. (2017). El lugar del no saber en la enseñanza de las artes visuales. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 8, 105–119.

Navarro Moral, C., Moral Santaella, C., & De la Herrán Gascón, A. (2025). ¿Qué puede aportar la investigación artística a la didáctica general? *Revista Complutense de Educación*, 36(2), 119–128. <https://doi.org/10.5209/rced.93136>

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica conjunta. En G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Universidad de Ginebra / Universidad de Antioquia. <https://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>

## 9.

# LA INCLUSIÓN EN LA PERSPECTIVA ITALIANA

**Anna Maria Nicolosi<sup>54</sup>**

Università degli Studi di Bergamo (Italia)

### Introducción

El tema de la inclusión se presenta como un asunto muy delicado y controvertido, por lo que en este breve presentación no se pretende diseccionar todas las diferentes y crecientes demandas, algunas incluso 'problemáticas', relativas a la inclusión escolar de los alumnos en situaciones particulares de fragilidad; sino simplemente proporcionar un marco sociocultural, teórico y normativo con respecto a la línea y posición que ha adoptado Italia. Sin pensar que la línea adoptada o seguida por este país sea la solución al asunto. Eso porque, como docente primero y como directora después, pude apreciar que no todo lo establecido normativamente va bien con la práctica educativa y coincide con esos niveles de mejora preestablecidos y esperados para los estudiantes en dificultades; pero a veces ni siquiera coincide con esos valores de inclusión y apertura total, radical entre todos los seres humanos de los que habla Levinas. La visión ética del autor expone las dimensiones del hombre desde la perspectiva de: su historicidad, es decir, su vulnerabilidad, corporeidad, contingencia, limitación (Ruiz, 2024).

A veces el tema de la educación inclusiva surge de una manera muy redundante ya que no podemos hablar de educación sin hablar de inclusión, es un sin sentido, es una *contradictio in terminis*, una paradoja lingüística. Incluir es un

---

<sup>54</sup> Directora Escolar Tutor Organizzatore Tirocinio SFP Università degli Studi di Bergamo-  
Mail: [annamaria.nicolosi@guest.unibg.it](mailto:annamaria.nicolosi@guest.unibg.it)

modo de educar. Se educa incluyendo. Quien incluye es un ser consciente (Arboleda, 2025).

Además, casi parece que la inclusión se ha convertido en una moda, un cliché de carácter progresista liberal, un lugar común de carácter obligatorio en el discurso de lo políticamente correcto hoy dentro de la Pedagogía (González, 2024). Las políticas públicas, la formación del profesorado y el escenario internacional, la universidad y sus cursos, están totalmente invadidos por el concepto de inclusión y la pedagogía de la inclusión. Todo el mundo habla hoy de inclusión desconociendo su verdadero significado y contenido (González, 2024).

Según el reciente trabajo de los autores Rodríguez-Herrero y Herrán-Gascón, (2025) se trata de ir 'más allá' de la educación inclusiva tal y como se entiende hoy en día, pero también 'más aca', ya que se conjuntan ámbitos y contenidos radicalmente humanos desde los cuales la 'atención a la identidad' es posible gracias a la singularidad y unicidad de todos y cada uno de los alumnos, profesores, personal educativo y familias.

En la perspectiva italiana, la inclusión se inspira en lo argumentado por autores como Tony Booth y Mel Ainscow (2008) según quienes: "es inclusiva una escuela que acepta a todos los alumnos, teniendo en cuenta sus diferentes características sociales, biológicas y culturales, y les permite no sólo sentirse parte activa del grupo al que pertenecen, sino también alcanzar el nivel más alto posible en términos de aprendizaje".

### **Una mirada histórico-legislativa a la inclusión en Italia**

Con miras a un proceso encaminado a la mejora, han existido muchas y variadas perspectivas educativas de inclusión, algunas de ellas incluso en antítesis, en contradicción entre sí.

Los países de la Unión Europea están bastante diferenciados en cuanto a inclusión y estrategias implementadas, de modo que los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales pueden asistir a tres tipos de

escuelas: ordinarias, especiales dentro de escuelas ordinarias y especiales en escuelas especiales (Piccioli, 2017). Esto pone de relieve las diferentes opciones políticas con respecto a la inclusión, con una asistencia casi inexistente de los alumnos en Italia en escuelas especiales, tanto ordinarias como especiales, en comparación con países como Suecia, donde en cambio la asistencia a escuelas especiales es del 100%.

“El camino italiano hacia la inclusión escolar” sigue siendo hoy una singularidad en comparación con los sistemas educativos de otros países, aquí se han tomado decisiones de igualdad, equidad y mismas oportunidades desde el nacimiento de la República de acuerdo con los principios fundamentales consagrados en nuestra Constitución. Estas elecciones sitúan al sistema italiano de manera atípica dentro de los enfoques de educación inclusiva presentes a nivel internacional y en las “rutas de inclusión” (Piccioli, 2017).

En Italia, las llamadas clases diferenciales fueron abolidas ya en 1977. Pero antes de llegar a esta regulación, Italia pasa por varias etapas relacionadas con el período de posguerra y antes del nacimiento de la Constitución italiana (2 de junio de 1946), o la fase de exclusión del sistema escolar de los alumnos con discapacidad hasta la fase de separación, caracterizado por el funcionamiento tanto de clases diferenciales organizadas dentro de escuelas ordinarias como de escuelas especiales. En esta fase que caracteriza el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, la diversidad se entiende como una enfermedad y las intervenciones se inspiran en principios biomédicos.

En Italia, el enfoque inclusivo tiene su origen en la fase de inserción que va desde 1962 con la ley de enseñanza media unificada, hasta 1992 con la ley 104. Durante esta fase se garantiza la asistencia escolar a todos, implementando así el principio constitucional anteriormente mencionado. Sin embargo, el fuerte impulso social de las escuelas masivas da lugar a un deterioro del proceso educativo que conduce a diversos movimientos de protesta. El resultado es la ley de 1975 (Comisión Falcucci) sobre los problemas escolares de los alumnos discapacitados y la posterior promulgación de la ley 517/1977. Ambas siguen siendo hoy en día las dos normas de referencia con respecto a la “ruta italiana

hacia la inclusión” en el que se basa todo nuestro proceso de inclusión. De aquí surge la discusión de que todos los niños y estudiantes son incluidos en las clases ordinarias y se eliminan las clases diferenciales, socavando así el sistema de separación y selección de aquellas materias que no se ajustan a los procesos normales de aprendizaje (Piccioli, 2017).

La fase inclusiva en Italia está respaldada cada año por una serie de leyes, decretos, circulares (Palumbo, 2024) que fundamentan la idea dominante de la inclusión total de todos los alumnos en situaciones de desventaja o fragilidad física y mental dentro del mismo contexto del aula con el fin de garantizar el derecho a la individualización y personalización de la enseñanza (lanes et al., 2020). Según Balducci (2006), «la individualización tiene como objetivo que todos alcancen ciertos objetivos, mientras que la personalización tiene como objetivo que cada uno desarrolle sus propios talentos personales; en el primer caso, los objetivos son comunes para todos, mientras que en el segundo, el objetivo es diferente para cada uno». Para Cottini (2016), en cambio, no basta con proponer itinerarios individualizados o personalizados, sino que es necesario prever desde el principio un proyecto que llegue a todos, teniendo en cuenta las diferencias y orientándose a favorecer las mejores oportunidades de crecimiento personal para cada persona.

Una de las primeras leyes orientadas en esta dirección fue la Ley 53/2003 con la Reforma Moratti la cual sitúa la personalización en el centro de la trayectoria educativa: ‘todos los estudiantes tienen derecho a recibir una formación personalizada, acorde con sus capacidades individuales, sus intereses específicos y sus estilos cognitivos’.

En 2009 con la ley número 18 – Directrices para alumnos con discapacidad– se ratifica la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, proporcionando, entre otras cosas, un camino integral y de mejora en materia de organización, formación, estrategias de enseñanza y la relación enseñanza-aprendizaje.

El siguiente año, 2010, llegó el turno de la ley número 170 – Normas sobre trastornos específicos del aprendizaje en las escuelas, que reconoce y define la dislexia, la disgrafía, la disortografía y la discalculia como trastornos específicos que afectan al aprendizaje de los estudiantes. En 2011 un nuevo decreto ministerial identifica, de conformidad con el art. 7 (2) de la Ley 170/2010, toda una serie de intervenciones educativas, didácticas, de verificación y evaluación, y de formación con el fin de apoyar la inclusión de alumnos con discapacidades específicas de aprendizaje (DSA) desde el jardín de infancia y hasta la universidad. En diciembre de 2012 se emitió una directiva ministerial que especifica los instrumentos de intervención para alumnos con necesidades educativas especiales y la organización territorial para la inclusión escolar, seguida en 2013 por una circular ministerial, número 8, que aclara operativamente su aplicación y da indicaciones para ello.

En esta última década, el proceso regulatorio inclusivo se confirma con la ley 107/2015 de La Buona Scuola, que a través de una serie de decretos legislativos promueve la inclusión escolar del alumnado con discapacidad. Pensemos en el decreto 62/2017 “Reglamento para la promoción de la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad y el reconocimiento de los diferentes métodos de comunicación de conformidad con el art. 1 párrafos 180 y 181 letra (c) de la ley 13 de julio de 2015 n. 107”. O al Decreto Legislativo 96/2019 sobre Disposiciones Complementarias y Correctoras del Decreto Legislativo N° 66 de 13 de abril de 2017, que contiene: «Normas para la promoción de la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad, de conformidad con el artículo 1, párrafos 180 y 181 (c), de la Ley N° 107 de 13 de julio de 2015». En el caso específico de este último decreto legislativo 66/2017, a pesar de declarar explícitamente la necesidad de garantizar a todos oportunidades formativas reales e indicar los criterios para evaluar la calidad del proceso de inclusión, no menciona explícitamente la posibilidad, defendida en repetidas ocasiones por lanes y Macchia desde 2008, de reconocer los «niveles esenciales de calidad» como elementos necesarios «acordados y socialmente aceptados por todas las partes» y los actores del proceso evolutivo del alumno, como la familia, la escuela y las autoridades locales.

Se concluye este excursio legislativo con el decreto interministerial 182/2020 y la posterior modificación del DI 153/2023 relativo a la adopción del modelo nacional de plan educativo individualizado y directrices relacionadas, así como los métodos de asignación de medidas de apoyo a los alumnos con discapacidad, de conformidad con el artículo 7, apartado 2-ter del decreto legislativo de 13 de abril de 2017, n. 66.

Todas estas normas e indicaciones han dado lugar con el tiempo a, incluso desde un punto de vista terminológico, una definición de la inclusión a menudo de manera diferente, al igual que los “destinatarios” de los procesos inclusivos. Entre ellos se encuentran tanto alumnos con discapacidad, con TDAH, con otras formas de necesidades educativas especiales (BES), como también todos los alumnos con sus variadas diferencias. Todo esto, en el tiempo, ha producido unas enormes ambigüedades, y una confusión conceptual dentro del ámbito (D’Alessio & Watkins, 2009; EASNIE, 2017; Ianes & Dell’Anna, 2020; Messiou, 2017; Nilholm & Göransson, 2017). No por último en termino de importancia, se añade también la ambivalente figura del profesor de apoyo como elemento clave para la inclusión de los alumnos que necesitan especial ayuda, que describiremos en el siguiente apartado.

## **El docente de apoyo**

El docente de apoyo llega a la escuela italiana con la ley 517/1977. ¿Quién es y qué hace el docente de apoyo? Según los elementos culturales y normativos italianos, el docente de apoyo debería presentarse como un punto de referencia para toda la comunidad escolar, sin quedar relegado, como suele ocurrir, a una relación directa únicamente con los alumnos con dificultades, situándose en un segundo plano con respecto al docente ‘común’. En primer lugar, gracias a su formación y especialización en el sector, es capaz de reconocer las diferencias en el funcionamiento individual y potenciar la autonomía de todos, llevando a cabo una pluralidad de estrategias didácticas y garantizando así la igualdad de oportunidades formativas. El docente de apoyo es hábil en el activar cambios sustanciales en la gestión del aula, proponiendo una diferenciación didáctica, capaz de involucrar a todos los alumnos y optimizar las condiciones

organizativas y contextuales (Gaspari, 2016). Se perfila, por tanto, la figura de un «profesor competente que permite que el contexto escolar sea competente y que, por lo tanto, no limita ni cierra la competencia a su presencia, sino que la vincula a la inversión estructural del entorno escolar» (Canevaro, 2006).

El docente de apoyo, configurándose como una figura estratégica del sistema (Cottini, 2014; Ianes y Canevaro, 2015), «está llamado a trabajar en red y a asumir un papel de puente entre el alumno certificado y los alumnos de la clase, entre el alumno y los profesores del plan de estudios, entre la escuela y las entidades locales y territoriales, entre la escuela y la familia» (Mannucci y Collacchioni, 2008).

El profesor de apoyo, además de establecer relaciones fructíferas con el territorio y los distintos servicios sociosanitarios, colabora con otra figura fundamental en este proceso de inclusión: el educador profesional (Tatulli, 2015) o el asistente educativo (Medeghini y Cavagnola, 2001).

De acuerdo con la normativa italiana y con la bibliografía de referencia sobre el tema (entre otros, Gelati, 1996; Pavone, Tortello, 2002; Ianes, 2004, 2008, 2013; Albanese, 2006; Cardarello, Antonietti, 2010), los profesores especializados en el apoyo didáctico a alumnos con discapacidad deberían:

- Actuar como mediadores en el proceso de interacción entre la escuela, la familia y las autoridades locales, incluidas las estructuras sanitarias.
- Utilizar un enfoque según el modelo biopsicosocial de la ICF (*Index for inclusion*, que introduce una visión más amplia y dinámica según la cual la discapacidad “no es solo un déficit, sino el resultado de la interacción entre el estado de salud del individuo y los factores ambientales, sociales y culturales que influyen en su funcionamiento”), (Pradal, 2024), con el fin de diseñar actividades adecuadas para niños con discapacidad.
- Conocer y aplicar las metodologías más adecuadas.
- Utilizar un estilo comunicativo empático con todas las personas con las que se relaciona.
- Ser capaz de documentar sus acciones, observando y analizando minuciosamente el contexto y a los alumnos, cuyas dificultades y modalidades de aprendizaje conoce en detalle.
- Ser capaz de gestionar las situaciones con iniciativa y una cierta dosis de flexibilidad y capacidad de adaptación (Antonietti, 2024).

## **Los documentos para la inclusión**

¿Cuáles son los documentos principales para la inclusión en Italia? Básicamente, existen dos documentos principales: PEI (Plan Educativo Individualizado) y el PDP (Plan Didáctico Diferenciado). El Plan Educativo Individualizado (PEI) es una herramienta fundamental de las políticas de integración escolar italianas. Normativamente, el PEI se confirma por primera vez a través de la ley marco 104/1992. Sin embargo, su desarrollo se inicia ya en el informe final de la Comisión Falcucci (1975). Es aquí donde nace, de hecho, una reflexión sobre la integración escolar entendida no solo como la mera acogida física de las personas con discapacidad, sino como una verdadera y profunda integración entre la enseñanza «normal» y la de recuperación y apoyo. Partiendo de este principio, se desarrolla la idea de que existe un único gran horizonte cultural en el que todos los alumnos pueden participar, independientemente de sus capacidades o discapacidades, y en este sentido sienta las bases para una integración de calidad, sin olvidar, sin embargo, que los riesgos de marginación y exclusión no son tan difíciles (Ianes, Cramerotti, 2009).

De este modo, gracias al PEI, se materializa la idea de que los alumnos con discapacidad pueden asistir a la escuela compartiendo objetivos y un horizonte formativo común para su desarrollo. Nos encontramos ante una idea de escuela basada en un currículo común que puede individualizarse y personalizarse con las herramientas de una planificación diferenciada, lo que representa una premisa fundamental para lograr la integración de los alumnos con discapacidad (Bürli, 2005).

En otras palabras, la situación actual en Italia prevé algunas indicaciones a nivel nacional, que establecen de manera general las metas y los objetivos que los alumnos deben alcanzar anualmente, así como una declinación más específica de los mismos, de manera que se adapten a las necesidades de los alumnos con discapacidades (Ianes, Cramerotti, 2009).

Como ya se ha anticipado, el PEI, creado por la ley 104/1992, mantiene en los años posteriores a su promulgación una impronta pedagógica destinada a apoyar la «construcción de un proyecto global e individualizado al mismo tiempo, capaz de involucrar al individuo y a todas las realidades del territorio» (Cottini, 2017). Por ello, gracias a la formulación del Diagnóstico Funcional y del Perfil Dinámico Funcional, las familias se ven cada vez más involucradas activamente en la construcción del proceso educativo y didáctico de sus hijos.

Gracias a esta norma se ponen en práctica los principios del derecho total a la educación y a la integración escolar. En particular, El PEI tiende a destacar de manera coherente y adecuada los objetivos, los aprendizajes, las experiencias y las actividades de rehabilitación con el fin de garantizar su coordinación y la asunción concreta y efectiva de responsabilidades por parte de las distintas instituciones, incluida la familia (art. 3.4 de los Acuerdos de Programa del 30 de noviembre de 1996). La ley 104/92, además, especifica que el PEI debe redactarse para todos los alumnos certificados incluso cuando el plan de estudios prevea la consecución de los objetivos mínimos (Amatori, Bocci, 2021).

Como ya se ha dicho, hoy en día la escuela italiana se enfrenta a un nuevo reto en materia de inclusión con la adopción del nuevo modelo de PEI a nivel nacional, que pone en marcha una serie de intervenciones y medidas de acción inclusivas en favor de los alumnos con discapacidad (D.I. 182 del 29 diciembre 2020 – D.I. 153 del 1 agosto 2023).

Otro importante avance en materia de inclusión en Italia se ha logrado gracias a la Ley 170 de 2010, que reconoce formalmente los trastornos específicos del aprendizaje (TEA). Hasta ese momento, muchos estudiantes con dificultades para leer, escribir o calcular solían ser considerados perezosos, poco motivados o incluso «incapaces», lo que tenía repercusiones negativas en su autoestima y rendimiento escolar.

La ley ha modificado radicalmente esta idea, centrándose en un principio crucial, es decir: los TEA no comprometen las capacidades globales del estudiante y tampoco su inteligencia, sino que solo afectan a algunas de sus habilidades básicas útil para aprender. Reconocer esta distinción fundamental ha significado dejar de poner etiquetas a los niños, definiéndolos como “menos capaces”, y comprender que, por el contrario, necesitan estrategias didácticas específicas (Sapere Quotidiano).

Ha sido la circular ministerial de 2013 la que ha marcado concretamente el punto de cambio, introduciendo el Plan Didáctico Personalizado (PDP). Este representa una especie de contrato formativo compartido, cuya elaboración corre a cargo del consejo de clase en colaboración con la familia y, cuando es necesario, también con la participación de especialistas externos a la escuela. El Plan Didáctico Personalizado permite formalizar las estrategias, los instrumentos y las metodologías que se deben adoptar para garantizar la igualdad de oportunidades a todos los alumnos, incluidos aquellos que no disponen de certificación sanitaria, pero que, no obstante, presentan dificultades considerables.

El documento del PDP se presenta como algo dinámico, siempre es posible realizar modificaciones en función de la evolución de las necesidades y los requisitos de los alumnos. Precisamente por este motivo, va más allá de la mera aplicación burocrática y pone en marcha una planificación didáctica y pedagógica verdadera y profunda que valora el proceso de personalización como principio fundamental (Sapere Quotidiano).

## **Algunas limitaciones**

En Italia, a pesar del gran valor que se ha atribuido a lo largo de los años al tema de la inclusión y de los esfuerzos académicos y políticos para apoyarlo, parece que en la vida escolar cotidiana persisten diversas formas de exclusión. A menudo cuesta admitir la enorme fragilidad existente y la imposibilidad de llevar a cabo los caminos emprendidos. Incluso los profesores, en su día a día, sienten la fatiga de cómo «debería ser», permaneciendo encerrados en una retórica a menudo poco objetiva (Inanes, Zagni, 2024).

Diferentes investigaciones y datos recientes nos ofrecen un panorama bastante complejo y problemático, en el que también se vislumbran posiciones opuestas por parte de los docentes con respecto a la posibilidad de integrar a los alumnos con discapacidad en clases especiales. El dato parece estar aumentando también entre los profesores de apoyo y los nuevos profesores, lo que indica que el esfuerzo de la inclusión tal y como se concibe está empezando a dar señales de debilidad (Avvenire).

A esto se añade el hecho de que el número de alumnos con discapacidades o trastornos del aprendizaje sigue aumentando enormemente, lo que genera diagnósticos superficiales y apresurados por parte de los especialistas, que no logran cubrir todas las necesidades. Esto genera una demanda anormal de profesores de apoyo, que el sistema escolar no puede satisfacer, introduciendo en las aulas profesores de apoyo sin la especialización necesaria para este tipo de enseñanza. En muchos casos se trata de profesores principiantes sin formación específica y sin experiencia en el campo. Las metodologías didácticas aplicadas son deficientes y no responden a las necesidades reales y particulares, siguen siendo transmisivas y estandarizadas (Castoldi, 2009; Trincherò, 2013).

Sin olvidar que, a menudo, más allá de la especialización, muchos compañeros perciben al profesor de apoyo como un docente de importancia secundaria, sin ninguna posibilidad de integrarse plenamente en el contexto del aula como profesor de todos los alumnos, lo que genera frustración y aislamiento en la díada profesor de apoyo-alumno con discapacidad (Inanes, 2015; Inanes et al., 2020; D'Alessio, 2011).

En las investigaciones falta la voz de los estudiantes con discapacidad para comprender su percepción sobre cómo se sienten incluidos en el contexto del aula y un control posterior para comprender cómo, con el tiempo y fuera del entorno «protegido» de la escuela y/o la universidad, persiste la idea de inclusión y con qué mecanismos. Pero también falta toda la parte relativa a la retroalimentación de los alumnos que no están incluidos en el itinerario estándar de inclusión con el profesor de apoyo y la aplicación de los documentos anteriormente mencionados. Del mismo modo, apenas se tiene en cuenta la opinión de las familias de todos los alumnos, tanto de los que tienen necesidades educativas especiales como de los que no tienen necesidades especiales certificadas, cuyas relaciones suelen ser superficiales y estar plagadas de controversias legales (Inanes, Zagni, 2024).

No se trata de ser escépticos con respecto al delicado tema de la inclusión, que, en cualquier caso, está plenamente presente y respaldado por numerosas investigaciones que también subrayan la importancia de sus beneficios en términos de una mayor aceptación de la diversidad y comprensión hacia los alumnos con dificultades por parte de sus compañeros de clase, quienes se muestran cada vez más predispuestos y menos prejuiciosos (Dell'Anna et al., 2021; Bates et al., 2015).

Más bien se trata de refutar la idea inicial de la que partimos, según la cual la inclusión debe concebirse como un elemento imprescindible y fundamental de la educación, sin el cual no es posible educar para la vida. Acoger al otro, por decirlo con Arboleda (2025), es un “imperativo de vida comunitaria, una condición *Sine qua non* para coser el lazo humano y del plexo vital de humanidad y naturaleza”. El propio Levinas afirma que: nadie es humano por sí solo, sino por el otro; la subjetividad viene de “fuera”. Hay que hacerse cargo del otro desde la «compasión», superando las diferentes formas de indiferencia hacia los demás seres humanos, tejiendo con ellos un vínculo fraternal (Ruiz, 2024). Por último, ir ‘más allá’ de la educación inclusiva en los centros ordinarios como principio rector para todos los alumnos (Rodríguez-Herrero y Herrán-Gascón, 2025), ya que, tal vez, en palabras de Gomá (2025), esto podría no ser una prioridad para ellos, mientras que podría serlo el bienestar, la salud y la educación de cada alumno (Rodríguez y Herrán, 2020).

## Referencias bibliográficas

Albanese, O. (Coord.) (2006). *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti*. Bergamo, Junior.

Amatori, G., & Bocci, F. (2021). Il PEI: la via italiana all'inclusione tra istituito e istituyente. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2), 72-83.

Antonietti, M. (2014). Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria. Uno studio italiano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 155-174.

Arboleda, J. C. (2025). *Texto de la conferencia impartida el 12 de noviembre de 2025 en el marco del I Seminario Internacional "Educación, saberes e Inclusión"*.

Avvenire: [https://www.avvenire.it/attualita/sos-inclusione-un-prof-su-tre-vorrebbe-classi-speciali-per-gli-studenti-disabili\\_100898](https://www.avvenire.it/attualita/sos-inclusione-un-prof-su-tre-vorrebbe-classi-speciali-per-gli-studenti-disabili_100898)

Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione e Individualizzazione: la parola a ...* En *Innovazione educativa*, 5(6) 11-15.

Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E. & McKenzie, K. (2015). Review: Typically developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation*, 37(21), 1929-1939.

Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Edizioni Erickson.

Bürli, A. (2005). *Heil/Sonderpädagogik im Rahmendes schweizerischen Bildungswesens*, Bern, Generalsekretariat EDK, <https://edudoc.ch/record/29530/files/130.pdf>.

Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento, Erickson.

Cardarello, R., Antonietti, M. (2010). *L'importanza della scelta metodologica come risposta al bisogno*. En L. Piccolo (Coord.), *La complessità invisibile: le sinergie dell'integrazione*, 111-123. Milano: Franco Angeli.

Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma, Carocci.

Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 10-20.

Cottini, L. (2016). Il paradigma dell'inclusione scolastica. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 1(1), 32-50.

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci.

D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam Sense Publishers.

D'Alessio, S. & Watkins, A. (2009). International comparison of inclusive policy and practice. Are we talking about the same thing? *Research in comparative and international education*, 4(3), 233-249.

Dell'Anna, S., Pellegrini, M. & Ianes, D. (2021). Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8) 944-959.

Dovigo, F., & Ianes, D. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*.

EASNIE, (2017). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 dataset Cross-Country Report*, Denmark, Odense.

Gaspari, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special education for Inclusion*, 4 (2), 31-44.

Gelati, M. (1996). *Pedagogia Speciale - Problemi e Prospettive*. Ferrara, Corso.

Gomá, J. (2025). Educación y ejemplaridad: cultivando un corazón educado. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 37(1), 1-14. <https://doi.org/10.14201/teri.32141>

González, A. O. (2024). Educación inclusiva: Un territorio de múltiples errores de aproximación. *Revista Boletín Redipe*, 13(1), 35-50.

lanes, D. (2004). La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis* 3, 589-598.

lanes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva* – Nuova edizione. Trento, Erickson.

lanes, D. & Canevaro, A. (Coords.) (2015). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*, Trento, Erickson.

lanes, D., & Cramerotti, S. (2009). Il piano educativo individualizzato. *Progetto di vita*, 1.

lanes, D., Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES*. Trento, Erickson.

lanes, D., Demo, H., Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49, 249-263.

lanes, D. & Dell'Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 19 (1) 109-128.

lanes, D. & Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento, Erickson.

lanes, D., & Zagni, B. (2024). Inclusione scolastica in Italia, inclusioscetticismo, difficoltà epistemologiche e metodologiche della ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 351-363.

Mannucci, A. & Collacchioni, L. (2008). *Insegnante di sostegno ed educatore. Incontro tra professionalità diverse*. Roma, Aracne Editrice.

Medeghini, R. & Cavagnola, R. (2001). *L'assistente educatore nella scuola. Ad personam... un ruolo da ripensare*. Brescia, Vannini editore.

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.

Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-251.

Palumbo, M. (2024). L'INCLUSIONE NELLA SCUOLA ITALIANA: DALLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI ALLA COSTRUZIONE DI UN AMBIENTE DI APPRENDIMENTO INCLUSIVO. IL CASO DELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE. *Italiano LinguaDue*, 16(2), 540-554.

Pavone, M., Tortello, M. (2002). *Individualizzazione e integrazione – insegnare agli alunni handicappati nella scuola di tutti*. Brescia, La Scuola.

Piccioli, M. (2017). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo. *CQIA RIVISTA*, 7, 91-99.

Pradal, M. (2014). L'approccio pedagogico della classificazione ICF-CY. *Edizioni Erickson-L'integrazione scolastica e sociale*, 13(2), 164-175.

Pugnaghi, A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 82-108.

Rodríguez, P. y Herrán, A. de la (2020). Del 'diseño universal del aprendizaje' al 'diseño universal de la enseñanza formativa': Críticas y propuestas desde la pedagogía y la didáctica. En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán Gascón y M. C. Domínguez Garrido (Coords.), *Hacia una didáctica humanista* (pp. 461-481). Editorial REDIPE y Editorial UNED.

Rodríguez-Herrero, P., & de-la-Herrán-Gascón, A. (2025). Más allá y más acá de la educación inclusiva. Crítica y expansión de su concepto. *Estudios Sobre Educación*. <https://doi.org/10.15581/004.51.001>

Ruiz, P. O. (2024). El "otro" en la antropología de E. Levinas. *Revista Boletín Redipe*, 13(1), 21-34.

Sapere Quotidiano 1/settembre 2025. L'evoluzione sull'inclusione scolastica in Italia, <https://www.saperequotidiano.it/evoluzione-normativa-sullinclusione-scolastica-in-italia/>

Tatulli, I. (2015). *Gli insegnanti e l'educatore scolastico: una relazione in via di costituzione*. En L. de Anna, P. Gaspari, y A. Mura (Coords.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Milano, Franco Angeli, 187-198.

Trincherò, R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re*, 13(2), 52-67.

## **Normativas**

Circolare ministeriale n. 8, 6 marzo 2013.

<http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf>

Decreto Legislativo 62/2017 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione a norma della art. 1 commi 180 e 181 lettera c) della legge 13 luglio 2015 n. 107.

**Decreto Legislativo 66/2017 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.**

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>

Decreto Intermistieriale 182 - Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.

del 29 dicembre 2020

[https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m\\_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti\(R\).0000182.29-12-2020.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti(R).0000182.29-12-2020.pdf)

Decreto Intermistieriale 153 - Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182 del 1 agosto 2023

<https://www.mim.gov.it/web/quest/-/decreto-ministeriale-n-153-del-1-agosto-2023>

Decreto Ministeriale 12 luglio 2011

[https://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/allegati/prot566\\_9\\_11.pdf](https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot566_9_11.pdf)

Direttiva Ministeriale, dicembre 2012

<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c>

Decreto Legislativo 96/2019 relativo alle Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107».

Decreto Interministeriale 182/2020 e successiva modifica/integrazione D.I. 153/2023 concernente l'Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.

**Legge n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*, 31 dicembre 1962.**

**Legge n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, 4 agosto 1977.**

**Legge n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, 5 febbraio 1992.**

Legge n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, 28 marzo 2003 (Riforma Moratti).

Legge n. 18, *Linee Guida per gli alunni con disabilità* - 2009

<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull'integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilita.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0>

Legge n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, 8 ottobre 2010.

[https://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/allegati/legge170\\_10.pdf](https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf)

**Legge n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti (La Buona Scuola). 13 luglio 2015- Allegati:**

[https://www.istruzione.it/allegati/2017/La\\_Buona\\_Scuola\\_Approfondimenti.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2017/La_Buona_Scuola_Approfondimenti.pdf)

Miur, *Relazione conclusiva Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, 1977.

## 10.

# EL MESTIZO Y LO MESTIZO LATINOAMERICANO EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE LA TRANSCULTURALIDAD DEL ANIME.

## UNA APUESTA PARA LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI<sup>55</sup>.

**Andrés Felipe Pérez-Velasco<sup>56</sup>**

Universidad Autónoma de Occidente

### 1. Introducción

Dentro de las apuestas y líneas de pensamiento que se vienen presentando en la perspectiva latinoamericana desde el primer tercio del siglo XX, están las reivindicaciones de los pueblos minoritarios *negros*<sup>57</sup> [afros] e indígenas, la protección de las memorias, saberes, la valoración y legitimación de sus derechos y movimientos sociales, que como pueblo(s) *otros* han sido reducidos y segregados, asunto trabajado por distintos autores. En cuanto al asunto mestizo en Latinoamérica, hay diversos autores como Castillo y Vélez (2020), Loza (2018), Díaz (2020) Wade (2003), Oehmichen (2001), Almario (2010), Betancur (2014), Cabrera (2015), Fabregat (1981), Majfud (2007), Martínez

---

<sup>55</sup> Este artículo es parte de la iniciativa personal de una línea de investigación “Asia y Latinoamérica como tierra en común, Educación intercultural desde la transculturalidad” originada en el 2019 por el autor, que ya ha generado unos artículos previos. Es una versión ampliada de la ponencia titulada “Una mirada intercultural de la urbanidad japonesa” la cual fue presentada en el marco del “Coloquio internacional: Interpretación de la Cultura y Sociedad” realizado en la Universidad San Buenaventura de Armenia el 13 de marzo de 2024.

<sup>56</sup> Educador en Universidad Autónoma de Occidente, Cali, magister en educación: desarrollo humano, Cali-Colombia. Investigador en Red Iberoamericana de Pedagogía REDIPE de la línea de investigación “Educación, cultura y tecnología”, miembro de Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África ALADAA, miembro de Red Iberoamericana de Investigación en Narrativas Audiovisuales Red INAV. Correo electrónico: [andresfelipe3286@hotmail.com](mailto:andresfelipe3286@hotmail.com) / <https://orcid.org/0000-0003-3043-390X>

<sup>57</sup> Se debe tener en cuenta, que el término negro/a no siempre contiene la concepción señalada en el norte global, en regiones como el pacífico colombiano, y así como en otras, esta palabra a sido resignificada por la propia población desde el afecto, comprendiendo que estas poblaciones del sur son muy diversas étnicamente, al contrario que el norte global. En palabras de Stuart Hall (2014), desde la resignificación, “lo negro es bello” (p.439).

(2005), Rodríguez (2009), Solcke (2009), Taracena (2002), y Wade (2017) que trabajan el mestizo y la idea de mestizaje desde la concepción en la cual este último conformaría una ideología empleada en la época pos-independentista para la construcción de Estados-naciones, desde apuestas como la *raza cósmica* de Vasconcelos, configurando una homogenización poblacional, como una idealización del pueblo *como* mestizo que presupone incluir a toda la población, pero que realmente segregaba a poblaciones minoritarias indígenas y afros.

Una vez cita a Borges, quien asegura que él había dejado de ser español hace ciento cincuenta años, Ospina (2009) resalta las raíces indígena, afro y española de los pueblos mestizos latinoamericano.

Sin embargo, en la búsqueda de textos académicos que abordaran la cuestión mestiza, se logra entrever cierta indiferencia e incluso abandono por *la* y *el* mestizo, y *lo* mestizo, asunto que se detallará más adelante. Por otro lado, se rastreó textos académicos que plantearan una *educación intercultural desde lo transcultural*, encontrándose solo desde una de las dos perspectivas – intercultural o transcultural– existiendo distintos textos académicos situados en su gran mayoría desde la educación sobre salud [medicina y enfermería] y el trabajo social en el contexto de España-África.

Si bien existen abundantes trabajos académicos que abordan lo intercultural y transcultural, se presenta la situación de que no se llegan a abordarlos en conjunto. En el rastreo documental se encontraron solo dos textos académicos en idioma español. Tabbara (2015) realiza una mención *corta* sobre la importancia en el contexto transcultural del Mediterráneo Europa-África para lograr trabajar la educación intercultural desde la ciudadanía. Y por otro lado, Moromenacho (2023) dentro del contexto de Ecuador y la educación bilingüe en comunidades indígenas, rescata el entorno digital de las redes sociales como nuevos espacios de interacción, como propiciador de interconexiones globales que alimentan la esfera de la identidad desde lo transcultural, expandiendo la representación de sí mismos combinando elementos locales, nacionales y globales, aspectos que deben ser tenidos en cuenta por la educación intercultural. En razón de lo hallado, en el contexto latinoamericano existe un vacío sobre esta apuesta en la educación.

En razón de lo anterior, para quien escribe, en Latinoamérica se ha quedado por fuera la cuestión del mestizo y *lo mestizo* no solo en la educación intercultural (EI), sino también comprendiendo lo mestizo desde realidad actual de la transculturalidad que acontece en latinoamericana, como una de las circunstancias transversales del siglo XXI. Por lo anterior, se propone abordar la *cuestión mestiza en Latinoamérica desde lo mestizo*, como asunto de indagación y reflexión de la EI para el nuevo siglo.

En este contexto, en este texto se comprende a *las y los mestizos* como los sujetos que son vistos y en muchos casos invisibilizados como sujetos en cuerpos étnicos-biológicos, como el resultado de la hibridación biológica de distintas etnias, y se comprende *lo mestizo* como las diversas amalgamas culturales inacabadas que emergen entre las diversas interacciones de aportes entregados en lo étnico-cultural –cosmologías, tradiciones, nuevas tradiciones, epistemes, folclor, prácticas, modas en voga, etc– situados en territorios, y sujeto a procesos históricos-sociales.

En virtud de lo anterior, ¿Cabría reflexionar sobre el mestizo latinoamericano en la tercera década del siglo XXI?, ¿Cómo se podría abordar la cuestión mestiza en el siglo XXI en Latinoamérica?. Esta propuesta se enfoca en el y la mestiza *en lo mestizo*, comprendiendo que este asunto ha sido muy poco explorado en Latinoamérica *desde esta perspectiva*. Así mismo, esta propuesta de EI no deja de lado a los afros e indígenas, al contrario, estas poblaciones que conforma los *otros* junto a los mestizos, son todas y todos partícipes de la *realidad transcultural*, a la cual la EI debe abordar.

Para terminar, esta investigación tiene un origen eco-autobiográfico<sup>58</sup> en el autor, encontrándose en las diversas ocasiones en las que desde el 2012, tuvo que diligenciar fichas de programas educativos del gobierno de la ciudad, pudiendo descubrir que no aparecía la opción de identificarse como mestizo, pero si otras como afrodescendiente, negro, raizal, indígena, palenquero, gitano, población rom, etc. En esta experiencia vital, emerge el interés por el asunto mestizo.

## **2. Metodología.**

La metodología parte principalmente desde el paradigma histórico-hermenéutico con el apoyo de algunos aspectos de la propuesta metodológica de *revisión*

---

<sup>58</sup> Propuesta de la Maestría en Educación: Desarrollo humano, de la Universidad San Buenaventura de Cali.

*documental* de tipo análisis cualitativo-crítico de Barbosa *et al.* (2013), con aportes del modelo de *meta-análisis* desde la teoría fundada de tipo cualitativo de Trinidad y Jaime (2007). En las respectivas fases heurística y hermenéutica de tipo explorativa, se encontró e interpretó cuatro categorías: 1) el mestizo y lo mestizo en Latinoamérica, 2) educación intercultural, 3) filosofía de la tecnología, y 4) saberes tecnológicos en la transculturalidad del anime. Se optó por partir desde esta metodología pues, no se lograron encontrar en la masa documental obras académicas que abordaran apuestas que partan desde lo transcultural que tributen a la EI, por esta razón se recurrió a una mirada interdisciplinar explorativa que abogara por este objetivo.

### **3. Resultados y discusión: los mestizos y la transculturalidad desde la educación intercultural.**

A continuación, el desarrollo de las cuatro categorías propuestas, y al final se ofrece una posible vía para la EI desde la transculturalidad. Como ejercicio final, en anexos se aportara un ejercicio que aborda las prácticas con la tecnología encontradas en lo transcultural de los mestizos en Latinoamérica.

#### **3.1. El mestizo y lo mestizo en Latinoamérica:**

Si bien algunos autores como escritor colombiano Ospina (2009) resaltan el carácter mestizo de los pueblos latinoamericanos. En diversos textos académicos se puede encontrar un vacío sobre el diálogo de las y los mestizos *desde lo mestizo* en especial, situado en el siglo XXI. comprendiendo este vacío como el tratamiento de este asunto, en el cual, en distintos casos en textos académicos sobre EI o interculturalidad no se resalta la existencia de los mestizos como población latinoamericana, y en otros se señala únicamente la existencia de unos sujetos, ciudadanos o *habitantes* mestizos y/o *campesinos* en Latinoamérica. Fornet-Betancour (2006) muestra que las tradiciones y el *mundo mestizo/criollo* con un humanismo hispánico con una razón y un modo de buen vivir conforman un mestizaje, como forma y práctica universalista con su narrativa, que cristaliza tradiciones en América. En esta línea Grimson (2013) manifiesta que la hegemonía blanca o mestizas impusieron una homogenización de las naciones para parar las luchas de minorías étnicas. O en Sanjines (2005, en Quijano, 2016) quien dice que los *sectores tradicionales mestizo-criollo* miran la realidad únicamente desde un euro-etnocentrismo blanco, excluyendo la mirada indígena. Rememorando también la propuesta de la obra de José

Vasconcelos, una de las obras fundantes de los Estado-nación en Latinoamérica, donde el filósofo mexicano prone la visión de la raza –entendida como pueblo y cultura– latinoamericana como el resultado de la amalgama de la herencia hispánica, con pequeñas gotas de la sangre indígena y afro (Solodkow, 2024).

Es decir, afirmaciones como las anteriores, podrían haber llevado el interés de la comunidad académica a dejar de lado el asunto mestizo. Incluso, otros investigadores *malinterpretando* estas afirmaciones, podrían ver con indiferencia y/o desprecio el asunto mestizo, entendiendo *todo lo mestizo* y por concomitancia la y el mestizo como depredador inconsciente del neoliberalismo que legitima el colonialismo. Comprendiendo también que algunos autores como el peruano Portocarrero (2013) manifiestan la existencia del *mundo mestizo-criollo* como la ideología del blanqueamiento como señalan los autores anteriores, pero Portocarrero hace una matización resaltando la belleza estética del mestizo, que emerge en la riqueza étnica, como parte de la diversidad de Latinoamérica.

Por otro lado, existen otras miradas sobre el mestizo y lo mestizo, recuperando al autor chileno Irarrázaval (2009) asegura que *no existe una esencia mestiza o de lo mestizo*. Desde lo dicho por los autores anteriores, afirmar que *todo lo mestizo* y las y los mestizos que habitan en el mundo mestizo/criollo tienen interiorizado completamente o son partidarios de este mundo blanco, es hablar de una *esencia mestiza*. Esta idea señalaría desde un *esencialismo a todo mestizo y lo mestizo* calificándolo siempre y en todo caso como sujetos sin consciencia, como mero replicante, como sujeto pro sistema y/o alienado del capitalismo y razón eurocéntrica. De lo anterior se podría comprender la relativa poca existencia de investigaciones académicas que trabajen el asunto mestizo en Latinoamérica en el siglo presente en la educación y en otros campos, pues el legado de la obra de Vasconcelos y de otros autores de la época, todavía pesa sobre la perspectiva latinoamericana. Por lo anterior, esta propuesta se aleja de la concepción que se le dio al mestizaje desde obras como la de Vasconcelos.

Al interior de esta apuesta, se propone considerar que, siguiendo a Irarrázaval (2009) se debe reconocer que los mestizos en el denominado mundo mestizo/criollo son personas que se sienten desarraigadas que buscan sobrevivir por medio de una vía etnocéntrica que es hostil a los diferentes –indígenas, afros

y mestizos—. En palabras de Arias (2019), el habitante de la urbe que se asume *moderno*, deviene de la migración del campo con orígenes indígenas y afros, este no comprende que una vez perdiendo su trabajo, o asumiendo un gasto oneroso inesperado, puede terminar tras un mes del impago como habitante de la calle.

Distintos autores como Pérez-Brignoli (2017), Bracho (2009), Suárez (2005), Ávila (2016), Irrázaval (2009), Portocarrero (2013), y Waldman (2004) situados en campos como la historia, la antropología, la sociología y la filosofía, aseguran que existe poca investigación situada en el asunto mestizo desde lo mestizo latinoamericano, pues según los autores se suele mirar este asunto desde categorías como “cultura popular”, “lo popular”, “la ciudadanía”, “los habitantes”, “lo urbano”, observándose un desinterés por lo mestizo. Según estos autores el mestizo, al igual que los indígenas y los afros, eran discriminados en las etapas de la conquista de América, posteriormente en la colonización, incluso en la etapa post-independentista de las repúblicas, incluso llegando hasta el siglo XX. Es decir, todo individuo no blanco, era el *otro* —sea indígena, afro o mestizo—. Algunos de estos autores muestran como en las etapas de la edificación Latinoamérica, los mestizos terminaban siendo discriminados en varias regiones no solo por los blancos europeos y criollos —comprendidos como fuente de todo prestigio—, también por los indígenas.

En todo caso, los autores señalados en el párrafo anterior, así como Solodkow (2024) y Rappaport (2018) afirman que el mestizo desde la visión eurocéntrica, eran prescritos como holgazanes, incapaces, no confiables, bastardos, manchados, impuros y violentos. En 1915 el político y diplomático argentino Juan Bautista Alberdi afirmaba que los mestizos eran la causa de la problemática en Latinoamérica (Ávila, 2016; Sanmiguel, 2018). Incluso en 1959 el político e historiador boliviano Arguedas afirmaba que el mestizo era un obstáculo para el desarrollo de Latinoamérica (Ávila, 2016). Sanmiguel (2018) Muestra que en la década de los 30's la clase política colombiana impedía que llegaran inmigrantes no blancos pues deterioraba aún más la ya defectuosa raza mestiza de los colombianos. Por otro lado, Solodkow (2024) expone como la clase política e intelectual dirigente en Colombia desde los inicios del siglo XX, veían a los indígenas y afros como razas defectuosas, pero se veía con aún más desprecio a los mestizos, justamente por ser el peor resultado posible de la hibridación de

razas ya dañadas. Así mismo el historiador colombiano Ocampo en 1978 mostraba a los indígenas, afros y mestizos como “estamentos inferiores” de la sociedad (Suárez, 2005). Incluso, en pleno 2025 todavía sigue la discriminación de las y los mestizos<sup>i</sup>.

Este constructo ideológico fomentado en los nacientes Estado-Nación de inicios del siglo pasado, termina invisibilizando la propia existencia del mestizo en su caminar socio-histórico, sea desde la élite política, o sea desde la mirada de algunas perspectivas de la academia, y por otro lado, se niega la posibilidad de observar la y el mestizo desde otros lugares, pues termina imponiéndose un relato muy reduccionista, que oculta la riqueza de los orígenes mestizos. Desde lo expresado, con el objetivo de iniciar a comprender el fenómeno del mestizaje en el presente siglo, se presentará muy brevemente como se *dio también* el encuentro entre Latinoamérica y Europa desde el siglo XV en la conquista y colonia.

La historiadora colombiana Sanmiguel (2018) y el geopolitólogo argentino Gullo (2021) muestran que la conquista española en Latinoamérica fue muy particular<sup>59</sup> pues, el mestizaje se dio desde los inicios de la conquista ya que los conquistadores no traían mujeres con ellos, por esto se dio, sea por matrimonios arreglados –y promovidos incluso por ley desde el reino de España–, el concubinato, relaciones ocasionales y por medio de la violencia por ejemplo como parte de botín por encomienda, situaciones que originaron un altísimo grado de mestizaje. Un ejemplo entre estos encuentros culturales desde la *concepción de aquellas culturas*, “Las mujeres no siempre eran tomadas por la fuerza, sino que, en muchos casos, eran ofrecidas por los caciques indígenas como muestra de amistad.” (Sanmiguel, 2018, p.33), pues como recuerda Gullo (2021) el contexto histórico de las Américas del tiempo de la conquista no era como se suele representar actualmente de forma reduccionista, era mucho más complejo, los diversos pueblos indígenas estaban en constantes disputas y

---

<sup>59</sup> El caso de la conquista y colonia desde la perspectiva geopolítica, en Latinoamérica aconteció unas circunstancias muy distintas a otras esferas como la anglosajona, como señala Gullo, por ejemplo, los colonos anglosajones viajaban en núcleos familiares, lo que implicaba que no se necesitara mestizarse con otros pueblos, no solo se desaprobaba fuertemente el mestizaje con cualquier otra etnia, incluso más allá, no se buscaba “convertir a la fe” a estos pueblos “salvajes”, sino que se buscaba la ocupación total de sus tierras, requiriendo la total erradicación de estos pueblos, así, en estos imperios, estos pueblos no tenían ni siquiera espacio para existir al menos en calidad de conversos y súbditos.

guerras entre estos, en especial contra el imperio Azteca antropófago, que imponía cuotas de personas de otros pueblos indígenas sometidos para ser sacrificados y devorados<sup>60</sup>, entre otras razones llevaron a distintos pueblos aborígenes a asociarse con los españoles. Incluso, bajo el supuesto del *español puro*, Sanmiguel (2018) asegura que los españoles eran igualmente mestizos también, tenían sangre íbera, celta, fenicia, romana, cartaginesa, griega, visigoda, berebere, judía, gitana y de esclavos medievales de otras regiones<sup>61</sup>. El asunto mestizo es tratado por distintos autores desde dos aspectos. Pérez-Brignoli (2017), Bracho (2009), Suárez (2005), Ávila (2016), Irrázaval (2009), Portocarrero (2013), Solodkow (2024), Waldman (2004), Guerrero (2016), Castillo y Vélez (2020), Wade (2022), Loza (2018), Díaz (2020), Wade (2003), Oehmichen (2001), Almario (2010), Betancur (2014), Cabrera (2015), Fabregat (1981), Majfud (2007), Martínez (2005), Rodríguez (2009), Solcke (2009), Taracena (2002), Wade (2017), y Oehmichen (2001) resaltan dos aspectos socio-históricos para la concreción del relato actual sobre el mestizo. El primero, se puede visualizar en la idea de “raza cósmica” del José Vasconcelos, quien proponía la idea de una Latinoamérica como síntesis cultural y étnica. Idea que fue tomada por la élite política e intelectual de Latinoamérica para configurar una idea homogénea y estable de pueblos latinoamericanos. Este relato fue sujetado e impulsado en especial por los Estados latinoamericanos como una suerte de configuración de una identidad regional [latinoamericana] para lograr generar una sólida concepción de población diferenciada y situada frente al *escenario geopolítico* de finales del siglo XIX y principios del XX, ante la constante amenaza de un Estados Unidos colonizador, frente a unos Estado-naciones latinoamericanos en estado de gestación. Por otro lado, la idea de Latinoamérica, diferenciaba la región frente a la homogenización *del estar* situado bajo la idea del *hemisferio occidental* como constructo de dominio de las potencias del norte con la doctrina Monroe. El segundo, la idea del mestizo fue sujetado por los Estados-gobiernos para construir una gobernabilidad basada en la homogenización esencialista de la población, implantando la idea del mestizo como ideología, este mestizo era ideológicamente una imagen del poblador, pero

---

<sup>60</sup> Este hecho histórico se puede ver representado claramente en el filme *Apocalypto* del año 2006.

<sup>61</sup> Este aspecto se puede ver ilustrado en las novelas históricas ambientadas en España medieval, “*Los herederos de la Tierra*” de Ildelfonso Falcones y “*Prométeme que serás libre*” de Jorge Molist.

un poblador bajo la concepción instituida [dada] del racionalismo, capitalismo y religiosidad modernista euro-etnocéntrica, imagen que homogenizaba a indígenas, afros y mestizos por igual bajo esta mirada, negando su existencia. No obstante, como evidencian solo los primeros siete autores citados de este párrafo, bajo el proyecto de Estado-nación centralizado, con el cual se gobernaba los pueblo(s) como un ente homogéneo, se proyectaba y expandía la dicotomía-binaria de “civilización o barbarie”, por la cual regía y segregaba *no solo a indígenas y afros, también a los mestizos*, ya que todos estos eran *lo no-blanco*, el otro con *lo otro*.

Siguiendo especialmente a estos *seis primeros autores* citados en el párrafo anterior, muy sintéticamente se puede exponer los mestizos latinoamericanos desde dos perspectivas fundamentales, lo étnico [biológico] y cultural. Reconociendo que la población mayoritaria en Latinoamérica son los mestizos como fundición de todas las etnias, *los que en su mayoría no se reconocen e identifican como mestizos*, pues desde la *visión de la colonialidad que permanece*, el mestizo se siente manchado. En tal caso, se identifican como mero *habitante* de una urbe, poblado o región. Por lo anterior, los autores aseguran que el mestizo debe iniciar a reconocerse mestizo, con raíces étnicas afros, indígenas y blancas, debe asumir e identificarse no solo su herencia étnico-biológica, sino también su plural y enorme riqueza cultural legada. Si bien existe *un modelo mestizo/criollo* colonial instalado en los diversos pueblos mestizos, indígenas y afros de Latinoamérica, desde estos seis autores citados, se puede asegurar que *el mestizo en lo mestizo* también es un fenómeno y producto constante –ser siendo inacabado– de relaciones interculturales que se opone a la supuesta pureza esencialista, sea blanca/criolla o una supuesta esencia mestiza señalada anteriormente. Es expresión de identidad(s) de conciliación, recuperación y creación cultural, no solo de reproducción.

Por lo presentado, esta propuesta encuentra basamento en la obra de Néstor García-Canclini (1996), que según el autor, Latinoamérica se ha imbuido en procesos dispares, inequitativos e inconstantes dentro de la globalización y las dinámicas de los medios masivos de información, generando representaciones simbólicas reelaboradas y transformando los sistemas sociales, gestionando, renovando y reestructurando el sentido, lo que por un lado transforma constantemente la cultura y sociedad, pero por otro lado se da una cultura global

que homogeniza. Según el antropólogo, lo anterior lleva a no una desaparición de las culturas populares, sino a un cambio constante de las personas, prácticas y los espacios.

Desde lo anterior Latinoamérica se reconoce como espacio plural, de culturas híbridas. Gómez (2021) propone denominar la región conocida como Latinoamérica desde la visión de la educación y lo intercultural como *indoafrolatinoamérica*, por su herencia indígena, afro y blanca. Así, Latinoamérica es espacio y tiempo de creación. Briceño (2020) propone no seguir la senda hacia el único formato de modernidad eurocéntrica, sino una *modernidad mestiza* que interprete de una nueva forma los *vínculos entre el pasado y el futuro* con sus nuevos requerimientos. En este panorama, pocos autores promueven una cuestión que para esta propuesta es fundamental, Irarrázaval (2009) asegura que se debe replantear el mestizaje en el siglo XXI. Desde lo anterior, se asumen las preguntas realizadas en la introducción.

Para terminar este apartado, se ofrece un personaje que pertenece a *la memoria* de las nuevas generaciones, que rescata el asumirse como mestizo. Recuperando dicho personaje literario que emerge en la riqueza de los *terruños* y *raíces transculturales* de las *culturas híbridas* que se mencionarán más adelante, en los libros y películas de Harry Potter, Severus Snape siendo un mestizo, un *sangre sucia* [hijo de madre hechicera con padre no hechicero] en la ficción se le segrega e infravalora por su condición mestiza, se le presenta como odioso y/o villano. Sin embargo, Severus se asumía como mestizo, apodándose *el príncipe mestizo*, y en al final, participando como agente doble –desde su visión de mestizo–, logra crear la posibilidad para un nuevo mundo para las *nuevas generaciones* dentro de esta ficción.

### **3.2. Educación intercultural:**

Dentro del contexto que se propone abordar, se define la interculturalidad desde los *estudios culturales*, Lozano (2016) en su obra parte definiendo la cultura como “maneras de interpretar el mundo (*weltanschauung*)” (p.16), en coherencia, asegura el autor que la interculturalidad consiste en las interacciones *entre distintas* formas de comprender la realidad. Lozano asevera que, por lo anterior sería incorrecto definir la interculturalidad como la interacción entre *diferentes culturas* o maneras de entender el mundo, pues se estaría concibiendo las culturas como entes eternos, estables y definidos claramente, lo cual es un

error, pues toda cultura es naturalmente dinámica, híbrida y mudable. Desde lo señalado, se aclara que no únicamente se da interculturalidad *entre* culturas distintas, sino también *entre la misma cultura* en su interior. Lozano resalta algo a recordar, al interior de cada cultura [singularmente] existen *distintas formas* de interpretar la realidad, así mismo se presentan como cambiantes, y la cultura se dispone como escenario de disputa de intereses, por esto, Lozano (2016) asegura que “todas las culturas son interculturales” (p.16). A razón de lo expuesto, existiría interculturalidad no solo entre distintas culturas, en este caso específico de Latinoamérica y Japón como se verá posteriormente, sino también al interior de cada cultural.

Partiendo de lo anterior, se propone acercar la definición de la interculturalidad al campo de la educación, “Cobra relevancia pensar en un tejido social amplio, que se extiende a las múltiples formas de encuentros y desencuentros, haciendo con ello posible la interculturalidad. En un escenario de pluralismo y de diferencias también cabe preguntar por aquellos valores que pueden ser compartidos” (Roldán y Ocampo, 2023, p.161). Desde la mirada de los autores, la interculturalidad se presenta como lugar plural de interacción donde se forman encuentros y desencuentros en el extenso tejido social, circunstancia que es también labor de la educación.

Situándose en una óptica educativa, Gómez (2021) propone desde una perspectiva Latinoamericana, una visión intercultural para crear una *paideia indoafrolatinoamericana*. En este contexto donde se vivencia la interculturalidad, el pensamiento filosófico latinoamericano debe comprender el contexto socio-histórico para buscar una transformación de la realidad de la región (Ávila, 2015). En virtud de lo anterior, para reconocer y construir una educación situada y diferenciada en Latinoamérica, se requiere la apuesta de la educación intercultural (EI). Fonet y Saldaña (2021) manifiestan que se requieren capacidades para una convivencia intercultural en los tiempos actuales. Para autores como Borboa (2006), Escarvajal (2011), Saldaña (2022), Fonet-Betancourt, Saldaña y Salas (2021), Duque y Sánchez (2021), Mejía (2021), Martín y Caldera (2021), Fonet-Betancourt, R. (2023), y Carlos, Gallardo y González (2023) la EI debe iniciar por comprender que la epistemología central de origen colonial moderno-eurocéntrico configura *un modo de ser humano*, comprendiendo el contexto socio-histórico acontecido en Latinoamérica. Por otro

lado, como manifiestan los autores, la EI no busca solo aprender las diferencias de otras culturas, sino también descubrir los órdenes establecidos dentro de la propia cultura, no busca *apropiarse sino de participar en lo otro*, compartir y crear con lo otro, así la educación realiza el giro antropológico en la interculturalidad. De esta manera, la EI “supone la tensión constitutiva del ser humano entre lo ahistórico y lo histórico, entre el ser sin herencia y el ser que tanto es capaz de vivir como de confrontar a su herencia.” (Saldaña, 2022, p.4).

Desde el afincamiento de la EI, el mestizo en *lo mestizo* –así como afros e indígenas– debe evitar ignorar o negar sus raíces, sino reconocer, asumir y confrontar su herencia histórica, cultural y étnica, de sus raíces indígenas, afros y blancas. En este contexto se da una tensión y lucha *por lo que se considera tradición*, como *memoria que es documentada e interpretada*. Por esta razón, Saldaña (2024) asevera que la EI busca recuperar las epistemes de la vida misma, de la cotidianidad, por esto, no busca excluir las experiencias de la población, sino más bien de ampliar los horizontes para el enriquecimiento mutuo. En este sentido, un reconocerse como mestizo.

Si se parte de los conceptos de *destradicionalización* y *fronterización* encontrado en Fonet-Betancourt (2012) y Saldaña (2022) la EI posibilita partir de las cultura(s) –lo mestizo– de las y los mestizos, propiciando en una relación socio-histórica *creativa y abierta con sus tradiciones*, teniendo la oportunidad de dignificar y estimar la propia cultura, sirviendo lo propio como horizonte para encontrarse y relacionarse con otros horizontes culturales. Por otro lado, los autores anteriormente citados en este apartado, como en el anterior sobre el asunto mestizo, reconocen que se genera desde tiempos de la colonia, una aculturación por las relaciones de saber/poder asimétrico, del saber blanco/criollo sobre los saberes otros –afros, indígenas y mestizos–. Recordando que se propone aquí, diferenciar que los saberes del *mundo mestizo/criollo* pertenecen al proyecto universalista modernista-eurocéntrico, no pertenecen a la totalidad o conforman un *esencialismo* sobre las y los mestizos con lo mestizo, sino que, partiendo de lo expuesto por García-Canclini, los mestizos, indígenas y afros no hacen parte de una cultura cerrada, sino de una cultura híbrida en constante cambio.

Asumiendo lo presentado, como resaltan Saldaña (2022) y Fonet-Betancourt y Saldaña (2021) la EI debe estribarse en las políticas públicas educativas, con el

objetivo de fortalecer las capacidades de la población de los países para vivenciar la experiencia humana desde la interculturalidad. En virtud a lo anterior, se propondrá al final en los anexos, algunos aspectos dentro de la EI desde lo transcultural, por los cuales abordar al menos en parte de herencia étnico-cultural, y también posibilitar consciencia sobre las producciones híbridas actuales de los mestizos del siglo XXI.

### **3.3. Filosofía de la tecnología para lo cotidiano:**

Con el objetivo de realizar un tránsito desde los saberes transculturales híbridos encontrados en la población mestiza latinoamericana del siglo XXI, en este caso particular, sobre las *prácticas cotidianas con la tecnología*, con el fin de ser objeto de trabajo en la EI. Se propone abordar algunos aportes de la filosofía de la tecnología (FT), como categoría por la cual se logre encontrar bases epistemológicas para abordar reflexivamente los saberes transculturales de lo tecnológico en *lo mestizo actual*.

Desde la FT, Mitcham (1986) hace un llamado a extender la conciencia tecnológica, no solo en áreas especializadas, sino también en lo cotidiano. En esta línea, Heidegger (citado en López, 2012) señala algo fundamental, según el autor la tecnología *se hace transparente* en la medida en que siempre funciona. De ahí, se puede comprender el poco interés en especial sobre la tecnología de uso cotidiano. Desde lo anterior, se define siguiendo a autores como Rubio y Esparza (2016) la tecnología como dimensión, un impulso transformador y productor que emerge del interior –del sujeto– hacia el exterior, siendo una dimensión humana. Por otro lado, Rubio y Esparza (2016) señalan que los utensilios creados por la tecnología poseen una *noción del mundo*, una forma de ser. En otras palabras, Stiegler (en Moreno et al, 2020) asegura que la tecnología es “la materialidad donde descansa el pensar humano”. Es decir, la tecnología presenta una visión de mundo, una concepción metafísica. Bajo este razonamiento, Heidegger (en Mascaró 2021) afirma que la tecnología en su esencia no posee nada técnico. Pues es una dimensión humana, que se traslada a los objetos técnicos (OT).

Partiendo desde los aportes de los filósofos citados, se puede abordar reflexivamente dos cuestiones que configuran la percepción sobre la tecnología, y por esto, la forma con la que se emplea OT en cotidianidad, y en consecuencia las prácticas sociales diarias asociadas a estos OT. Primero, Almazán (2021)

manifiesta que los OT poseen unas características inherentes, poseen unos “linajes o líneas técnicas” que fusionan diversos OT hacia una única dirección de evolución. Segundo, la siguiente cuestión reposa en la idea, la creencia de que la tecnología es neutra, que depende del uso que se haga de ella, manifiesta en la clásica metáfora del martillo, con el cual se podría construir una casa o hacer daño a alguien. Partiendo desde Moreno et al (2020) que siguiendo a Latour afirman que, la tecnología no es neutra, no depende del uso, desde la *teoría actor-red*, esta es igual al igual que el ser humano en cuanto a que es un *agente* que posee un rol activo, desde la teoría actor-red tanto el humano como la tecnología tienen agencia material sobre los otros.

Recuperando lo señalado por Stiegler, se podría afirmar que yace en su interior la noción positivista. Esta misma aparece en *nuevas formas instrumentales e inmateriales de tipo algorítmico* de los ecosistemas digitales. De esto se desprende, desde la *teoría actor-red* que la tecnología no es buena ni mala, sin embargo no depende de su uso, no es neutra, pues tiene agencia (Latour, en Moreno et al., 2020). Asumiendo lo anterior, estas características algorítmicas se pueden elaborar sucintamente en dos autores seguidamente.

Pueden acontecer en las obras del filósofo Byung-Chul Han (2019a) como sociedad de la transparencia, en cuando todo se hace accesible y uniforme que destierra cualquier experiencia que transforme, como psicopolítica (Han, 2019b) o el enjambre (Han, 2020), cuando los entornos digitales explotan la libertad, entregan la falsa sensación de la libre elección entre una gama de opciones pre-establecidas, fomentando con esto una auto-explotación de sí mismo, auto-iluminándose a sí mismos en soledad, en una burbuja de información que desconoce a la otredad. Estas dinámicas también fomentan una sociedad del cansancio (Han, 2021) que se edifican por un lado en la práctica del multi-tasking que evita una contemplación profunda, este mismo origina un cansancio mental [burnout], y por otro, la promoción de las grandes empresas tecnológicas del ideal del “empresario de sí mismo”, impulsando sinergias de auto-rendimiento, auto-explotación y finalmente de auto-destrucción.

En autores como el filósofo Éric Sadin, quien abandona un tecno-optimismo en su primera etapa en obras como *La Humanidad Aumentada* donde afirmaba que dado el debilitamiento del ejercicio político, se debía conceder progresivamente las decisiones públicas a las proyecciones y resultados algorítmicos (Sadin,

2018a). Y transita a una nueva perspectiva sobre las cualidades inmateriales de los ecosistemas virtuales, pues asevera que estas fomentan una “economía del dato” originando un *tecnoliberalismo*, en el cual el “espíritu de Silicon Valley” promueve una “sili-colonización del mundo”, sin violencia “unilateral”, sino que es deseada por la población, logrando inscribirse en todo el planeta, como un “acompañamiento algorítmico” a modo de modelo civilizatorio, que termina por diluir las relaciones sociales, y sustituye las relaciones personales espontáneas (Sadin, 2018b). Y por último, Sadin (2020) asegura que la inteligencia artificial (IA) y los algoritmos se apoderan de la capacidad de la *aletheia* [verdad] de los humanos, infiltrándose e imponiéndose en cada campo humano como fuente única de verdad, eliminando de raíz el proceso humano de aprehensión plural de las cosas inscritas en la realidad. Que según Sadin, estos se presentan como herramienta de asistencia, pero que están en la trayectoria de imponer exigencias y procedimientos rígidos, como “industria de la vida” como un deseable “orden trascendente universal”, relegando cualquier cualidad o valor que sean diferentes. En otras palabras, estas características inmateriales expulsan *lo otro*, homogenizan lo humano.

Desde los planteamientos anteriores que posibilitan la FT, a posteriori, en el apartado 3.4 se realizará una mirada más atenta, detallada y crítica del anime como propio *saber transcultural* en este caso particular situado especialmente en el saber de la tecnología, los que actualmente irrigan profusamente a los pueblos otros –mestizos, afros e indígenas– de Latinoamérica del siglo XXI.

### **3.4. Saberes tecnológicos en la transculturalidad del anime:**

Si se acepta que el pueblo mestizo en el año 2025 en Latinoamérica tiene circunstancias muy distintas a épocas anteriores, incluso diferentes a las circunstancias de finales del siglo XX y la primera década del siglo actual. Desde lo anterior, el chileno Irarrázaval (2009) manifiesta que se debe replantear el mestizo en el siglo XXI, y propone que se debe investigar los aportes regionales y locales del mestizaje. Plantea una posible vía desde lo religioso por la cual iniciar a discurrir sobre estas realidades complejas que envisten lo mestizo en el presente siglo. Apuesta que compagina con la EI, pues como ya mencionó Saldaña, esta tiene el fin de *recuperar las experiencias* de la población para

posibilitar una expansión de horizontes más prósperos para los pueblos, desde los que se pueda transformar la realidad como proyecto ético-político.

Asumiendo lo presentado, esta propuesta encontrada al interior de este texto, no busca una definición y análisis completo del fenómeno de la hibridación biológica del cual emergen sujetos en cuerpos mestizos, tampoco busca presentar una definición total y completa de *lo mestizo* –la cultura híbrida que se presenta constantemente en Latinoamérica–, con el fin de ser aplicado como matriz de comprensión para todo territorio en Latinoamérica, sino más bien posibilitar desde la EI un espacio para una definición inicial que genere apertura, que sea ampliable, que se revise y discuta de lo que entraña el mestizo y lo mestizo en el siglo veintiuno en Latinoamérica.

Si se parte del aporte del sociólogo venezolano Briceño (2009) quien afirma.

América Latina ofrece una singularidad que es el resultado de una mezcla repetida en el tiempo de influencias y resistencias distintas, consumos externos y reelaboraciones internas, que han provocado un mestizaje, una dimensión social nueva, llena de superposiciones y asincronías, que es necesario revisar y reconstruir permanentemente.

(p.27)

En estas circunstancias señaladas por los distintos autores, se propone abordar al mestizo con lo mestizo situado *también* en el siglo XXI, en la transculturalidad híbrida. Si se recurre a la existencia de *otras epistemologías*. Siguiendo a De Almeida (2022) afirma que se requiere en el campo educativo y la investigación educativa un pensamiento epistemológico que no estén pautadas desde la idea de la verdad única y total del modelo de epistemología científica, se requiere por el contrario una apertura a interpretaciones múltiples de diversos fenómenos contemporáneos dispuestos en la educación, con múltiples aproximaciones como la hermenéutica, la antropología del imaginario, la teoría de la complejidad entre otras. De Almeida propone *epistemologías posmodernas* con base humanista que genere investigación que promueva crear conocimientos necesarios para encarar los actuales desafíos del mundo actual. Dentro de esta concepción epistemológica, se propone la categoría de *currículo informal*<sup>62</sup> que

---

<sup>62</sup> Categoría abordada en los siguientes textos, en Pérez-Velasco, *El aprendizaje informal en el currículo informal desde una perspectiva crítico-social*, y en Pérez-Velasco, *Socialización digital e intersubjetividad en la educación: una urdimbre desatendida*.

siguiendo al autor, este está compuesto de ecosistemas vivos dinámicos en constante transformación, compuestos y a su vez creadores de múltiples documentos de socialización digital –como un meme, videojuegos, una canción de latin trap o el anime– distribuidos en transposición de la virtualidad-digital que ocurre por ejemplo en redes sociales, y la corporeidad territorializada que se manifiesta por ejemplo en los hogares o en un salón de clase, en los que se va desarrollando el aprendizaje informal, desde el cual se co-edifica en intersubjetividad un mundo en común.

A partir de lo señalado, desde el pensamiento latinoamericano en relación con la El se podría abordar *lo mestizo* como identidad como proponen los autores citados en el apartado 2.1. Comprendiendo la identidad étnico-cultural en nexos y relación a lo transcultural encontrado en el currículo informal, que encuentra relación y sustento epistemológico en las culturas híbridas. Recordando lo señalado por García-Canclini y Briceño, y empleando como ejemplificación los géneros musicales, se reelabora las identidades de los latinoamericanos entre lo culturalmente propio –situado y diferenciado– que deviene de siglos y/o décadas pasadas, y lo que actualmente es foráneo, comprendiendo que, como ocurre con los géneros musicales de la salsa, el tango, la samba o el merengue que tienen orígenes en países y culturas extranjeras, a raíz de procesos culturales constantes, pasan a formar parte de la identidad de países y pueblos donde no se originaron primariamente, transformándose en *tradiciones propias*. Tradiciones que con en el transcurso del tiempo, en la actualidad ya no son asumidas como identidad propia por parte de la nueva población mestiza latinoamericana, los que inician a elegir nuevos géneros musicales como el *latín trap*<sup>63</sup>, los *corridos tumbados* (o bélicos) o el *funk brasileño* para edificar nuevas identidades. Procesos de reelaboración de las culturas híbridas.

En esta línea, con los nuevos procesos elaborados a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, que multiplican las pantallas con internet, han incrementado en especial la transculturalidad en los contenidos desde el tercer lustro del siglo XXI, aumentando el acceso a múltiples culturas

---

<sup>63</sup> Sobre el latín trap, ver el texto “*La Cultura, latin trap, y Economía Naranja. El desarrollo económico y sus reflejos en la cultura*”. Para quien escribe, estos dos géneros *corridos tumbados* y el *funk brasileño* son una respuesta del mercado musical nacional para no ser colonizados por el latin trap, sino que se apropian a su manera de este, como otro proceso de culturas híbridas.

exógenas, proceso ya advertido por García-Canclini. Sin embargo, en honor a la verdad, la transculturación en el contexto de la relación Latinoamérica y Japón, no inició con la llegada de creaciones culturales como el anime en el siglo XX en Latinoamérica. Pues, en el censo realizado por el gobierno de Lima (Perú) en 1613, ya existían un total de veinte japoneses registrados como habitantes de la ciudad (Sanmiguel, 2018). Y con el impulso oficial del Estado Japonés, en 1899 cientos de japoneses que inmigraron a Perú y distintos países de Latinoamérica, iniciando a convivir con la cultura local originando la *cultura nikkei*<sup>64</sup> peruana y la *cocina nikkei* (Nippon, 2013; Sanmiguel, 2018).

Es decir, la identidad de los pueblos mestizos latinoamericanos también se ha ido forjando desde procesos transculturales con Japón desde hace más de cuatro siglos. Dicho lo anterior, en esta propuesta se define la *transculturalidad desde la construcción de la identidad en Latinoamérica*, tomando los aportes de autores como Domínguez (2020), Zebadúa (2011), Valle (2010), Chiappe (2015) y Peinado (2021) quienes aseguran que, en un mundo conectado por las tecnologías de la información y los medios de desplazamiento, se fomenta una dinámica que lleva al acercamiento, vinculación y relación entre culturas distintas, que impulsan *nuevos hechos culturales*, con prácticas y significados creados en préstamos, adaptaciones e intercambios culturales que generan múltiples identidades que se reproducen, que están ubicadas en algún lugar entre la propia cultural y las culturas exteriores, produciendo un tercer espacio. Así, se está en consonancia con los autores que proponen el abordar lo mestizo del siglo XXI. No como un mestizaje cerrado visto en la raza cósmica, sino más bien con un mestizaje que permite apertura al diálogo.

Por lo anterior, desde el aporte de Briceño, Domínguez, Zebadúa, Valle, Chiappe, y Peinado, se puede afirmar que los mestizos latinoamericanos del siglo XXI generan nuevas singularidades, identidades partiendo *también* desde influencias y consumos exógenos desde una reelaboración interna que transforma abrazando lo foráneo pero que también en otras oportunidades lo resiste, cocreando nuevas e iridiscentes identidades y hechos culturales. Lo anterior estaría en consonancia con lo afirmado por Borboa, Escarvajal, Saldaña, Fonet-Betancourt, Saldaña y Salas, Duque y Sánchez, Mejía, Martín y Caldera,

---

<sup>64</sup> El término *nikkei* se refiere en general a los inmigrantes de origen japonés y sus descendientes.

Fornet-Betancourt, pues la IE no solo tiene como objetivo comprender las diferencias entre las culturas sino también compartir, crear participando en *lo otro*. En esta mirada, tomando lo aseverado por Fornet-Betancourt (2012) y Saldaña (2022) los conceptos de destradicionalización y fronterización, donde la destradicionalización no es *tradicionalismo* que queda encerrado en tradiciones vernáculas únicamente, pero que tampoco niega las tradiciones fundantes, sino que las tradiciones son formas de “dialogar y abrir camino”, y la fronterización no están en el dogmatismo territorial que divide lo propio de lo ajeno, sino que se valora con autoestima lo propio de la región, sirviendo de referente para “los encuentros”, pues, la confluencia con el otro y *lo otro* –contornos culturales exógenos– requiere a la vez un reencuentro del sujeto consigo mismo en comunidad.

Asumiendo lo expuesto, se comprende la propuesta de la EI desde la apuesta de la identidad en la transculturalidad, como edificación constante de la identidad de los pueblos latinoamericanos en el maremágnum de las vivas y dinámicas corrientes de la cultura híbrida, como parte de las circunstancias actuales de Latinoamérica. Por esto, comprendiendo la actualidad de las nuevas generaciones en el siglo XXI, se propone, y habría que recurrir a la animación japonesa [el anime] –entre otros–, el cual se ha consolidado, transversalizado y legitimado con el tiempo, por un porcentaje cada vez más extendido de la población latinoamericana puntualmente desde la última década del siglo XX y en especial desde inicios del tercer lustro del siglo XXI. Razón por la cual, esta creación cultural será presentada metafóricamente como *tierra fértil en común* y su vez como *profunda raíz endógena transcultural*.

Esta legitimación del anime como elemento transcultural, se puede ver reflejada en las afirmaciones de consumo cultural híbrido de los medios de información. Entretanto Hollywood enfrenta una creciente crisis en creatividad, producción y en ventas en el mercado local e internacional, por otro lado, el consumo de producciones culturales japonesas se expande cada vez más en Estados Unidos con producciones de anime, videojuegos y música, teniendo Japón el indiscutible liderazgo dentro de las producciones no estadounidenses especialmente con el anime, incluso sobre las producciones de series surcoreanas y europeas, aumentando su consumo cada vez más dentro de la generación de estadounidenses más reciente (Somos Kudasai, 2024; Digiday, 2024). A nivel

internacional en plataformas como Netflix se puede apreciar también, el consumo de series occidentales ha ido bajando, y por otro lado el consumo del anime está aumentando (El Confidencial, 2024). Es decir, se apreció un incremento significativo de las personas participantes en la transculturalidad del anime.

Desde lo anterior, se propone comprender el anime así. Como *tierra fértil en común* que siendo originalmente exógena, con el devenir histórico-cultural ha logra y sigue legitimándose ante buena parte población latinoamericana, proveyendo de sustancias transcultural(es) enriquecedora a la identidad de los pueblos, y a su vez como *raíz endógena transcultural* desde la cual se estructuran nuevas prácticas culturales. Así, como tierra y raíz, el anime posibilita a los nuevos mestizos otras formas de reconocer, comprender, compartir, crear participando en lo otro desde su identidad. Por lo anterior, el anime ha transmutado en parte del terruño fértil y la raigambre robusta donde se nutre y estructura nuevos acontecimientos y prácticas culturales de los mestizos latinoamericanos. Desde la cual se dialoga la realidad, se coedifica en intersubjetividad la identidad de estas poblaciones.

Desde lo anterior, no se toma tanto el *suelo* [tierra] como episteme, como campo de posibilidades, que se hace germinar con preguntas como propone Foucault según Gómez (2010). Al interior de esta metáfora se hace hincapié del papel de la cultura desde la figura de la agricultura desde la tierra, la raíz y el agricultor, los mestizos latinoamericanos del siglo presente no son nómadas-recolectores que solo se limitan a recoger *lo dado*, lo instituido por la tierra –sea la cultura propia o foránea transcultural–, los mestizos son agricultores, pues en su territorio, transformar la tierra (episteme) con curiosidad inocente y también curiosidad epistemológica (en Freire) revisando y seleccionando los nutrientes de la tierra y las semillas propias y forasteras, dejando que estas sustancias nutricias y semillas de raíces exógenas logren enraizarse en el territorio y fortalezca el acervo, transformando la tierra como cultura híbrida.

En virtud de lo expresado, buena parte de los mestizos y mestizas latinoamericanas, que en la actualidad están vivenciando con el anime su infancia, adolescencia y su adultez-joven, incluso para aquellos que experimentaron en el pasado su infancia, adolescencia en los 80's y 90's, y que están actualmente en su adultez, estando en el presente incluso en sus

cuarentas, quienes se les observa viendo anime en el transporte público después de la jornada laboral. En virtud del contexto anterior, se propone dejar de situar las producciones culturales audiovisuales y otras, en este caso específico el anime, desde una visión meramente “didáctica”, como material de “apoyo educativo” que sobrevienen realmente en entretenimiento *en el* salón de clase. Al contrario de lo anterior, esta proposición ve en estas creaciones culturales – muchas de estas transculturales– una tierra y enraizamiento vivo que fomenta la fertilización y la estructuración de nuevas formas sociales donde se elaboran a su vez nuevos hechos culturales dentro del territorio, que se pueden observar en la elección de las nuevas generaciones de comida japonesa en vez o también de la típica comida rápida, o en los referentes narrativos del anime que emplean para comunicar ideas. Que partiendo de lo expuesto por García-Canclini, (1996) muchas de estas formas sociales y hechos culturales están inacabados, están en transformación. Y siguiendo con la metáfora, otros nutrientes yacen también en las profundidades en algún sustrato geológico –o roca madre– de forma silentes en Latinoamérica, alimentando casi imperceptiblemente estas transformaciones a las que no se le logra atisbar y detallar dentro de su origen puntual, en este caso particular, la transculturalidad de la cultura japonesa a través del anime que permanece instituyente como roca madre. Por lo anterior, estas creaciones culturales como tierra común que provee las poblaciones mestizas, afros e indígenas de Latinoamérica con conocimientos externos que se van transformando en propios. Posibilitando la co-creación de *lo nuevo propio* desde lo que se comprende tradicional pero también foráneo.

Partiendo desde esta óptica en lo educativo, se presenta muy sucintamente una propuesta configurada en tres artículos desde los que se puede exponer algunos aportes de la transculturalidad del anime para los pueblos latinoamericanos. En estos, se expusieron unos hallazgos en el anime desde una investigación audiovisual y documental generada desde la educomunicación, y posteriormente con apoyo de la sociología [prácticas sociales y urbanidad], politología [políticas públicas], psicología, la biología, la neurociencia y neuroeducación. Los que llevaron a los siguientes hallazgos. En estos tres textos<sup>65</sup> se expone que existen

---

<sup>65</sup> Estos aspectos de la nueva urbanidad japonesa se elaboran en Pérez-Velasco, *El anime desde la posibilidad de la política pública en el Gobierno japonés*, en Pérez-Velasco, *Las nuevas interpretaciones y*

algunas investigaciones académicas que resaltan en el anime, una mirada crítica sobre la tecno-ciencia, el mercantilismo y afán de lucro, el manejo capitalista de la naturaleza y los infortunios atroces de la guerra. Sin embargo, el autor afirma que no existe una mirada atenta y reflexiva sobre las prácticas cotidianas que se hace de los OT, sea en distintos escenarios de la vida cotidiana real, o en las representaciones en el anime u otro tipo de creación audiovisual. Es decir, la tecnología se hace transparente cuando esta funciona (Heidegger, citado en López, 2012). Según el autor en el anime desde 1997-1998 se presentaría lo que denomina la *nueva urbanidad japonesa* la que buscaría desde las políticas públicas, a través de la teoría de cultivo, promover desde las narrativas ficticias del anime –en todo tipo de género y subgénero– prácticas sociales con los OT que fomenten una salud integral [biológica-cognitiva-emocional].

Esta nueva urbanidad reconociendo las características intrínsecas de los *OT digitales-virtuales* como linajes o líneas técnicas (en Almazán, 2021); como el celular, videoconsolas portables o la computadora, etc, *los que poseen pantallas digitales* [con luz LED], así como *ondas electromagnéticas* [wifi] y *microondas* [llamada directa por celular], características muy dañinas para la salud y el deterioro del aprendizaje según los descubrimientos de los últimos lustros, y por último, por el diseño intencional de algoritmos e interfaz gráfica generan *comportamientos adictivos* para provocar la *economía de la atención y economía del comportamiento* en videojuegos, redes sociales y algunos aplicativos. En otras palabras, estos utensilios digitales poseen una *noción del mundo* (en Rubio y Esparza, 2016), una forma de ser. Expresado de otra manera, según Stiegler (en Moreno et al, 2020) en los OT como materialidad descansa el pensar humano.

Estas características incorpóreas se hacen visibles de forma no directa con las prácticas que realiza los personajes del anime, evitando el uso constante de estos artefactos o desaprobándolos directamente, en otros casos, las narraciones se enfocan en explorar y exponer los problemas de estos entornos digitales. En este sentido, esta características de las *nuevas formas instrumentales e inmateriales de tipo algorítmico* de los ecosistemas digitales

---

*presentaciones de las tecnologías en relación con el uso en el anime, y en Pérez-Velasco, Nuevas prácticas de socialización generadas en las nuevas reinterpretaciones de las relaciones entre lo humano y la tecnología cotidiana en el anime.*

descritas por Han, y Sadin en sus obras, también se representan en el anime, con el objetivo de generar conciencia, sea no normalizando el uso constante o repetitivo de estos OT con el ejemplo de los personajes, o bien sea por el camino de exhibir las problemáticas personales y sociales que estos OT originan en los mundos ficcionales del anime.

En este sentido, la nueva urbanidad que sería promovida por el gobierno japonés, busca fomentar desde las narraciones del anime la *redistribución a consciencia* de las prácticas sociales con los OT, recuperando *OT analógicos* – sin tecnología digital-virtual– del siglo XX para retomar prácticas sociales cotidianas que se realizaban con estos, evitando el empleo extenso y permanente de los OT digitales-virtuales, dadas las afecciones a la salud [biológico y emocional] y al aprendizaje que originan.

Desde lo anterior, se presenta lo transcultural del anime –así como en otras producciones– como posibilidad de epistemología otra. Como crisol en el cual se pueden descubrir, reflexionar, reinterpretar y crear nuevos conocimientos que hacen parte del tejido transcultural de los mestizo, afros e indígenas latinoamericanos del siglo presente.

### **3.5. La transculturalidad como vía para la educación intercultural:**

Recordando que esta propuesta se enfatiza en la población mestiza, debido a que hay muy pocas investigaciones latinoamericanas que aborden la y el mestizo en *lo mestizo*. Pero recordando también que el objetivo es realizar un tránsito, un caminar mestizo en esa *modernidad mestiza* latinoamericana procurada por Bracho, o la cultura híbrida expuesta por García-Canclini. Labor que no solo corresponde a mestizos, sino a indígenas, afros y blancos por igual, que en muchas circunstancias están en el mismo proceso de aculturación de sus raíces étnico-culturales, situación que les invita a participar en esta apuesta. Por lo expuesto en los apartados anteriores, se propone concebir lo mestizo desde una perspectiva edificante. Lo mestizo en clave edificante.

Desde los apartados anteriores, se expone el reconocimiento de tres circunstancias y se ofrece dos propuestas para iniciar a crear un horizonte que propicie una EI que parta desde la transculturalidad para la población mestiza en Latinoamérica del siglo XXI.

Primera circunstancia, siguiendo a Pérez-Brignoli (2017), Bracho (2009), Suárez (2005), Ávila (2016), Irarrázaval (2009) en el siglo XXI no existe una esencia mestiza universal, así mismo no hay un mundo mestizo/criollo totalizado o generalizado sobre toda la población mestiza latinoamericana, *el mestizo en lo mestizo* también es un fenómeno y producto constante –ser siendo– de relaciones interculturales que es contrario a la supuesta pureza esencialista, sea de un mundo mestizo/criollo o una supuesta esencia mestiza, es expresión de *identidade(s) de conciliación, recuperación y creación cultural, no solo de reproducción*.

Segunda circunstancia, como también señalan estos autores, por los procesos socio-históricos ya descritos, la mayoría de la población mestiza *no se reconocen, no se asumen, no se identifican, y ni se apropian como mestizos*. No existe en buen parte de estos un interés por realizar este ejercicio socio-histórico de reconocimiento e identificación. En estas condiciones, las nuevas generaciones de mestizos que se *encuentran en situación de habitantes* de caseríos, pueblos, y ciudades grandes y pequeñas –como “ciudadanos” que pagan impuestos y reproducen una idea vaga de democracia representativa–, en proceso de aculturación respecto a sus raíces étnico-culturales y incluso territoriales. Realmente *como habitantes* de lugares geográficos, como individuos ahistóricos, sin herencia y legado, situación que les dificulta apropiarse, crear y ejercer ciudadanía.

Tercera circunstancia, si se parte de las culturas híbridas propuesta por García-Canclini y la modernidad mestiza planteada por Bracho, colmada de superposiciones, asincronías y resistencias, donde se da consumo externo y *reelaboración* interna, manifestando *una mezcla* como algo completamente nuevo<sup>66</sup>, que debe ser revisada y reconstruida permanentemente. En la posibilidad de la modernidad mestiza se abre la oportunidad de asumir desde a El a los pueblos mestizos del siglo presente desde la circunstancia transcultural, en la cual se da también la modernidad mestiza.

I) Como primera propuesta, asumiendo las circunstancias anteriores, la El desde el pensamiento latinoamericano, puede *también* asumir y enunciarse desde

---

<sup>66</sup> Una mezcla como algo que es completamente nuevo, que Briceño refleja en la metáfora del *café con leche*, pues ya no es ni café ni leche, no se puede reducir a ninguno de los dos.

elementos transculturales como la animación japonesa [el anime], sólida, profunda y transversalmente legitimada por buena parte de la población latinoamericana en especial desde la última década del siglo XX. Elemento transcultural que como se puede apreciar, cada vez gana más participantes en el tiempo actual. Así, se asume como condición cultural e histórica la transculturalidad como *raigambre y tierra en común*, reconociendo que si bien, esta *transculturalidad* ha devenido en gran parte por dinámicas capitalistas, que fomentan una homogenización cultural como resalta García-Canclini. Sin embargo, la transculturalidad como *tierra fértil en común* se posibilita comprender que, estas tierras exógenas<sup>67</sup> han migrado por las corrientes de la globalización, y ahora se transforma en tierra enriquecedora en el propio terruño, que provee de semillas y sustancia cultural(es) enriquecedora a los nuevos mestizos para observar, reconocer, comprender, compartir, crear participando en *lo otro*. Y es en este suelo, donde se originan raíces endógenas por la hibridación entre lo propio y lo foráneo, arrojando frutos inesperados e impensados, raíces endógenas transculturales tan propias para estas nuevas generaciones como las raíces étnico-culturales ancestrales de cada territorio. Incluso pueden ser percibidas como más propias por esta población.

Por lo tanto, dentro de esta propuesta de horizonte se asume y reconoce la tierra y la raigambre ya legitimadas por la población, pues son condición necesaria para diseñar, coedificar y promover una EI que pueda tener oportunidad de ser aceptada y ejercida por la nueva población latinoamericana en proceso de aculturación. II) Segunda propuesta, y por último, si se tiene en cuenta los aportes de los *estudios culturales de Asia y Oriente*, es Lozano-Méndez (2009) que afirma que la identidad de los japoneses y a nivel social, Japón habría sido de los primeros países en llegar al posmodernismo, y así mismo habría sido este país el primero en llegar al “agotamiento posmoderno”. A razón de lo señalado, se propone aquí que desde una perspectiva latinoamericana se tenga en cuenta esta circunstancia, siendo Japón *el primer país no euroamericano* en llegar a la posmodernidad, y así mismo el primero en llegar al agotamiento posmoderno. Incluso, para quien escribe, revisando la historia, la sociología y la antropología

---

<sup>67</sup> Como ocurre con las toneladas de arena que viajan por las corrientes intercontinentales de aire desde el Sahara al Amazonas para ayudar a la fertilidad de Suramérica.

<https://www.abc.es/ciencia/20150226/abci-nasa-polvo-sahara-amazonas-201502261610.html>

de Japón se podría pensar que, desde la perspectiva occidental fue el primer país no euroamericano en llegar a la consolidación de un proyecto modernista euroamericanocéntrico desde el Estado-nación. Si bien, categorías como modernidad y posmodernidad no están completamente definidas en la academia, como se había sugerido en otros momentos<sup>68</sup> esta circunstancia bajo la óptica del sur global, puede ser provechosa pues podría facilitar la realización consciente de ejercicios de comprensión y transformación en Latinoamérica desde un reflejo no euroamericano. Pudiendo ser una propicia posibilidad formativa interónoma (Arboleda, 2024) para las nuevas generaciones. Quienes, desde este reflejo podrían comprenderse y transformarse como mestizos latinoamericanos en el siglo XXI.

#### **4. Últimas consideraciones:**

Como cierre y apertura se puede comprender en primera instancia, que el mestizo y la mestiza desde lo mestizo en el contexto latinoamericano contemporáneo está muy poco explorado y labrado en el campo educativo e investigativo fuera de la ya conocida mirada de la raza cósmica. Por lo presentado, se propone buscar otras alternativas que aborden el mestizo y lo mestizo fuera de la categoría del mundo mestizo/criollo, que observen lo mestizo latinoamericano como expresión de identidades de conciliación, recuperación y creación cultural, de producción y no solo de reproducción, en otras palabras, lo mestizo desde una óptica edificante.

Esta postura edificante debe tener en cuenta categorías como la cultura Híbrida o una modernidad mestiza transversalizada también por la circunstancia de la transculturalidad en el siglo XXI, a la cual la educación intercultural (EI) debe hacer nota atenta, para posibilitar un diálogo más integral, que pueda ser legitimado ante los mestizos latinoamericanos del presente siglo.

Por último, y dentro del marco de la transculturalidad mestiza latinoamericana, se presenta un evento que si bien, no representa la totalidad de la identidad cultural de las personas latinoamericanas, si coadyuva a descubrir y comprender el sustrato geológico –o roca madre– que se está gestando y expandiendo en

---

<sup>68</sup> En “*La animación japonesa no solo como producción artística y cultural, sino también como vehículo del saber tecnológico.*” <https://www.youtube.com/watch?v=rjZoh5u1prg>

Latinoamérica. Tras el fallecimiento el 1 de marzo de 2024 de Akira Toriyama, el autor del mundialmente conocido anime *Dragon Ball*, miles de fan del anime se juntaron a conmemorar al autor y su obra en distintas ciudades como; Chile, Argentina, Perú o México (Univisión, 2024). Si en tiempos pasados del siglo XX los feligreses latinoamericanos se congregaban para rendir homenaje a un papa fallecido, vivenciando un enraizamiento en la fe católica, en el presente siglo los latinoamericanos mestizos se reúnen para brindar reconocimiento a sus raíces transculturales, vivenciando un último adiós a uno de los grandes referentes – Toriyama– de esta tierra en común, que si bien no es compartida por toda la población latinoamericana, inicia a ser referente compartido por un número cada vez más creciente de latinoamericanos.

Comprendiendo también, que, si se reconoce que en el siglo pasado quienes experimentaron su infancia y adolescencia y adultez-joven vieron en *la televisión un aproximado total de solo 4 a 6 series de anime* –debido a la escasa oferta de su tiempo–. Cabría realizar futuros ejercicios investigativos que enfoquen en reflexionar sobre las implicancias socio-históricas que se están presentando y se presentarán en los pueblos latinoamericanos con relación a lo educativo, Asumiendo que, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes adultos pueden estar observando actualmente un promedio de 2 a 4 o más series de anime *en uno o dos meses*. Comprendiendo también que estas nuevas generaciones también coedifican y refuerzan sus identidades desde las *posibilidades transmedia del anime y múltiples contenidos digitales ligados al anime*, desde diversos medios y dispositivos virtuales-digitales que no existían en el siglo XX. En estas circunstancias actuales de los pueblos latinoamericanos, se presenta como pertinente crear un nuevo espacio investigativo desde la EI que pueda partir desde la transculturalidad, como raigambre y tierra en común, que logre legitimarse ante las nuevas generaciones mestizas latinoamericanas. En donde se labre lo mestizo como edificante.

NOTA FINAL: este texto no fue escrito con ningún tipo de soporte de las denominadas *inteligencias artificiales*, fue un esfuerzo del obrar de la inteligencia natural humana, la que encuentra sentido en el acontecer.

**Referencias:**

- Almario, O. (2010). Los negros en la independencia de la Nueva Granada. En H. Bonilla (Ed), *Indios, negros y mestizos en la independencia* (21-47). Bogotá, Colombia: Planeta-Universidad Nacional de Colombia.
- Andrade, B. (2021). Incidencias en los procesos de enseñanza aprendizaje etnocultural a la luz de la interculturalidad [Tesis de grado de Maestría en educación: desarrollo humano]. Universidad San Buenaventura de Cali.
- Arboleda, J. (2024). De las practices formativas interónomas. *Revista Boletín Redipe*, 13(9), 17-26.  
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2160>
- Arias, J. (febrero 15 de 2019). *Identidad y sujeto* [Discurso principal]. Seminario 3 del ciclo2 de la Maestría en educación: desarrollo humano de la Universidad San Buenavenura, Cali, Colombia.
- Ávila, A. (2016). La filosofía intercultural y la identidad diversa y mestiza latinoamericana. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 47, 100-112.
- Barbosa, J., Barsosa, J.C., Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: Una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecología*, 27(61), 83-105.
- Betancur, M. (2014). Mestizaje lingüístico y cultural. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 20(2), 103-129.
- Borboa, M. (2006). La interculturaldiad: Aspectos indispensables para unas adecuadas relaciones entre distintas culturas. El caso entre “Yoris” y “Yoremes” del centro ceremonial de San Jerónimo de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, México. *Revista Ra Ximhai*, 2(1), 45-71.
- Bracho, J. (2009). Narrativa e identidad. El mestizaje y su representación historiográfica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 48, 55-86.
- Briceño, R. (2020). La modernidad Mestiza de América Latina. *Revista Espacio Abierto*, 29(1), 24-46.
- Cabrera, S. (2015). Hispanismo, mestizaje y representaciones indígenas durante el quinto centenario en Ecuador: Vistazo y El Comercio. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 42(1), 213-244.

- Carlos, L., Gallardo, L., y González, P. (2023). El poder, la cultura y las capacidades: retos de la educación para el desarrollo humano. En Saldaña, R (Ed.), *Educación, Sociedad y Desarrollo humano. Reflexiones académicas de la formación magister*. (23-36). Editorial Bonaventuriana.
- Castillo, L., y Vélez, J. (2020). *El mestizaje, una construcción binaria en el contexto latinoamericano*. Montería, Colombia: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Chiappe, C. (2015). ¿Transculturación o acultura? Matices conceptuales en Juan Van Kessel y Alejandro Lipschutz. *En Revista de Ciencias Sociales CL*, 35, 47-57.
- De Almeida, R. (2022). Epistemologías posmodernas: implicaciones educacionales. En Esteban, E., Quispe., R., López, C., y Morón, J (Eds), *Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos*. (11-26). Lima, Perú: High Rate Consulting/RIPE.  
<https://doi.org/10.38202/inveducativa>
- Díaz, R. (2020). El mestizaje en América Latina ¿Síntesis cultural o encubrimiento del otro?. *Revista de Estudios Críticos Otros Logos*, 4 (diciembre 2013), 127-144.
- Digiday. (15 de marzo de 2024). Por qué el anime vive un momento de auge en marketing en 2024. *Digiday*. <https://digiday.com/es/por-que-el-anime-vive-un-momento-de-marketing-en-2024/>
- Domínguez, O. (2020). Lo imaginario y lo transcultural. En Domínguez, O (Edt), *Imaginario transculturales. Culturas urbanas juveniles de Asia Oriental y su influencia en México*. (5-14). Ciudad de México, México: Editorial Palabra de Clío, A.C.
- Duque Vargas, N., y Sánchez Cifuentes, G. (2021). Un bosquejo de proyecto para las ciencias sociales y las humanidades. En Rengifo Castañeda, C., y Álvares López, M (Eds.), *Educación y Desarrollo humano en perspectiva latinoamericana*. (39-55). Editorial Bonaventuriana.
- El Confidencial. (9 de noviembre de 2024). El anime: la gallina de los huevos de oro de las plataformas de streaming. *El Confidencial*.  
[https://www.elconfidencial.com/mercados/2024-11-09/anime-inversion-crecimiento-plataformas-streaming\\_3995859/](https://www.elconfidencial.com/mercados/2024-11-09/anime-inversion-crecimiento-plataformas-streaming_3995859/)

- Escarbajal Frutos, Andrés (2011). Hacia la Educación Intercultural. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 18, 2011, 131-149
- Fabregat, C. (1981). La hispanización del mestizaje cultural en América. *Revista Quinto Centenario*, (1), 99-141.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Aachen, Alemania: Editorial Científica Mainz.
- Fornet-Betancourt, R. (2012). *Interculturalidad, crítica y liberación*. Wissenschaftsverlag Mainz Aachen, Concordia.
- Fornet-Betancourt, R. (2023). Pensando la educación, la sociedad y el desarrollo humano en América Latina. En Saldaña, R (Ed.), *Educación, Sociedad y Desarrollo humano. Reflexiones académicas de la formación magister*. (17-22). Editorial Bonaventuriana.
- Fornet-Betancourt, R., Saldaña, R., y Salas, R. (2022). Educación e Interculturalidad. Desafíos y retos Hoy. *Revista Campos en Ciencias Sociales*, 9(1), 1-22.
- Fornet, R., y Saldaña, R. (2021). Migración, interculturalidad y educación en el mundo contemporáneo. En Rengifo Castañeda, C., y Álvares López, M (Eds.), *Educación y Desarrollo humano en perspectiva latinoamericana*. (29-38). Editorial Bonaventuriana.
- García-Canclini, N. (1996). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México D.F, México: Editorial Grijalbo.
- Gómez, O. (2021). Educación y desarrollo humano desde el sur. Aportes para una *paideia* suramericana. En Rengifo Castañeda, C., y Álvares López, M (Eds.), *Educación y Desarrollo humano en perspectiva latinoamericana*. (235-239). Editorial Bonaventuriana.
- Grimson, A. (2013). La muerte con sangre entra. En Grimson, A., y Bidaseca, K (Eds.), *Hegemonía cultural y política de la diferencia*. (65-78). Buenos Aires, Argentina: Editorial CLACSO.
- Guerrero Mosquera, A. (2016). Los Aportes del Mestizaje a la Cultura Latinoamericana. *Revista Estudios Latinoamericanos*, (24-25), 118–126.
- Gullo, M. (2021). *Madres Patria. Desmontando la leyenda negra desde Bartolomé de las Casas hasta el separatismo catalán*. Barcelona: España. Editorial Planeta, S.A.

- Hall, S. (2014). El espectáculo del "Otro". En Restrepo, E., Walsh, K. y Vich, V. (Eds), *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, 419-446, Editorial Universidad del Cauca.
- Han, B. (2019a). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona, España: Herder Editorial, S.L.
- Han, B. (2019b). *Psicopolítica*, España: Herder Editorial, S.L.
- Han, B. (2020). *En el enjambre*. Barcelona, España: Herder Editorial, S.L.
- Han, B. (2021). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Herder Editorial, S.L.
- Irarrázaval, D. (2009). Mestizaje latinoamericano. *Revista Temas Sociológicos*, 13, 209-220.
- Loza, J (2018). De la nación mestiza a la nación pluricultural. Un recorrido por análisis críticos de las formaciones nacionales latinoamericanas. *Revista Estudios Culturales Contemporáneos*, 18 (junio), 172-185.
- Lozano-Méndez, A. (2009). Genealogía del Tecno-Orientalismo. *Revista Inter Asia Papers*, (7), 1-64.  
<https://www.raco.cat/index.php/interasiapapers/article/view/133167>
- Majfud, J. (2007). Mestizaje cosmológico y progreso de la historia en el Inca Garcilaso de la Vega. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 9(18), 289-298.
- Martín, V., y Caldera, J. (2021). Educación para la felicidad y su inclusión en las políticas públicas. Enfoques sobre felicidad responsable, educación y desarrollo humano. En Rengifo Castañeda, C., y Álvares López, M (Eds.), *Educación y Desarrollo humano en perspectiva latinoamericana*. (213-234). Editorial Bonaventuriana.
- Martínez, E. (2005). De la transculturación a la interculturalidad: Cómo presentan los medios la emigración, el mestizaje y las relaciones interétnicas. *Revista Portularia*, 5(2), 45-53.
- Mejía, M. (2021). Pensar las relaciones educación y desarrollo desde América Latina. En Rengifo Castañeda, C., y Álvares López, M (Eds.), *Educación y Desarrollo humano en perspectiva latinoamericana*. (151-184). Editorial Bonaventuriana.

- Moromenacho, T. (2023). Identidades digitales transculturales en la educación intercultural [Tesis de grado de Master de Comunicación y Educación Audiovisual]. Universidad Internacional de Andalucía.
- Nippon. (septiembre 30 de 2013). Sabores de la inmigración japonesa en Perú. *Nippon*. <https://www.nippon.com/es/views/b01702/>
- Oehmichen, C. (2001). Espacio urbano y segregación étnica en la ciudad de México. *Revista Papeles de Población*, 7(28), 1-15.
- Ospina, W. (2009). Mestizaje e interculturalidad. Diálogos con William Ospina. Santa Cruz, Bolivia: Editorial Observatorio Político Nacional-Universidad Autónoma Gabriel Rene Moreno
- Peinado, M. (2021). De la diversidad cultural a la educación transcultural. *En Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociaedad y Multiculturalidad*, 7(1), 82-91.
- Pérez-Brignoli, (2017). Aculturación, transculturación, mestizaje; metáforas y espejos en la historiografía latinoamericana. *Revista Cuadernos de Literatura*, 21(41), 96-113.
- Portocarrero, G. (2013) Utopía del blanqueamiento y la lucha por el mestizaje. En Grimson, A., y Bidaseca, K (Eds), *Hegemonía cultural y política de la diferencia*. (165-200). Buenos Aires, Argentina: Editorial CLACSO.
- Quijano, O. (2016). *Ecosimías. Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contexto de multiplicidad*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Rappaport, J. (2018). *El mestizo evanescente: Configuración de la diferencia en el Nuevo Reino de Granada*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad del Rosario.
- Riascos, H. (2021). Escuelas de puertas abiertas, escuelas que conocen y reconocen las etnias. Una reflexión desde el Pacífico [Tesis de grado de Maestría en educación: desarrollo humano]. Universidad San Buenaventura de Cali.
- Rodríguez, E. (2009). Reflexiones en torno al mestizaje y sus implicaciones para la relación oralidad / escritura en el marco de la discusión intercultural. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31 (2), 187-198.

- Roldán, C., y Ocampo, R. (2022). Estéticas de la vida y ética intercultural. En Flórez, J., Calle, B., Concha, V., Roldán, C., Jesús, R., Campo, N., Acosta, A., Gómez, E., y Torres, A (Eds.), *Con el corazón en el territorio. Estética, Ética y Creación en la Construcción de la Región Suroccidente de Colombia*. (151-188). Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente.
- Sadin, É. (2018a). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra Editora.
- Sadin, É. (2018b). *La silicolonización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra Editora.
- Sadin, É. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra Editora.
- Saldaña, R. (2022). Aproximaciones a la interculturalidad. Una reflexión desde la perspectiva antropológica. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(99), 1-11.
- Saldaña, R. (2024). Interculturalidad como posibilidad para las pedagogías en América Latina. *Revista Guillermo de Ockham*, 22(1), 23–39.  
<https://doi.org/10.21500/22563202.6653>
- Sanmiguel, I. (2018). *En pos de El Dorado. Inmigración japonesa a Colombia*. Bogotá: Colombia. Ediciones Fondo de Cultura Económica SAS.
- Solodkow, D. (2024). *Mestizaje inconcluso, raza y gobierno de la población. Luis López de Mesa y el ensayo biopolítico en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Somos Kudasai. (24 de noviembre de 2024). El anime estaría venciendo a Hollywood. *Somos Kudasai*. <https://somoskudasai.com/noticias/cultura-otaku/el-anime-estaria-venciendo-a-hollywood/>
- Stolcke, V. (2009). Los mestizos no nacen sino que se hacen. *Avá Revista de Antropología*, (14), 1-30.
- Suárez, I. (2005). A propósito de los mestizo en la historia y la Historiografía colombianas. *Revistas de Ciencias Sociales (Ve)*, 11(1), 29-47.
- Tabbara, N. (2015). Nuevas perspectivas para la educación euromediterránea educación transcultural para una ciudadanía intercultural. *Revista Quaderns de la Mediterrània*, 22, 255-259.

- Taracena, A. (2019). Guatemala: Del mestizaje a la ladinización, 1524-1964. En Toriello, G. et al (Eds), *Antropología del Pensamiento crítico guatemalteco contemporáneo*, (517-544), Editorial Clacso. *Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamerica*.
- Trinidad, A., y Jaime, A. (2007). Meta-análisis de la investigación cualitativa. El caso de la evaluación del Plan Nacional de Evaluación y Calidad Universitaria en España. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 65(47), 45-71.
- Univisión. (marzo 11 de 2024). Miles de fans de 'Dragon Ball' se reunieron para hacer un último Genki Dama en honor a Akira Toriyama. *UNIVISIÓN*. <https://www.univision.com/entretenimiento/cultura-pop/fans-dragon-ball-goku-reunieron-hacer-ultimo-genki-dama-honor-akira-toriyama-tras-muerte>
- Valle, S. (2010). Los procesos de transculturación desde la identidad de nuestra América y la Europa mediterránea. *Revista Cuadernos Americanos*, 132, 55-63. <http://www.cialc.unam.mx/cuadamer/textos/ca132-55.pdf>
- Wade, P. (2003). Repensando el Mestizaje. *Revista Colombiana de Antropología*, 39 (enero-diciembre), 1-18.
- Wade, P. (2017). Estudios afrodescendientes en América Latina: Racismo y Mestizaje. *Revista Tabula Rasa*, (27), 23-44.
- Wade, P. (2022). Mestizaje y convivialidad en Brasil, Colombia y México. En Mecila (Ed.), *Convivialidad-desigualdad: explorando los nexos entre lo que nos une y lo que nos separa*. (281-314). Editorial CLACSO. [https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar\\_libro\\_detalle.php?id\\_libro=2507&campo=titulo&exto=desigualdad](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=2507&campo=titulo&exto=desigualdad)
- Waldman, G. (2004). Chile: indígenas y mestizos negados. *Revista Política y Cultura*, 21, 97-110.
- Zebadúa Carbonell, J. P., (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, IX(1), 36-47.

## **ANEXO:**

Un ejercicio sintético de EI desde la transculturalidad

Con el Objetivo de realizar un aterrizaje de esta propuesta en la práctica, se propone muy sucintamente un ejercicio como apuesta particular dentro de la EI que parta desde la transculturalidad. Que en este caso busca realizar una mirada más atenta, detallada y crítica sobre las *prácticas sociales cotidianas realizadas con la tecnología* (PSCT) reflejadas en las representaciones de series y películas, que pueda fomentar un aprendizaje intercultural. Comprendiendo estas producciones extranjeras como saber transcultural propio, que irriga profusamente a los pueblos mestizos de Latinoamérica del siglo XXI. Y por último, aprovechando el interés manifiesto y constante de los jóvenes por la tecnología, esta apuesta particular parte de este interés para promover un ejercicio de EI que fomente una mirada atenta sobre lo que se *percibe como tecnología* en relación con la mirada transcultural.

**A)** Dentro del primer momento, se buscaría posibilitar un encuentro inicial abriendo un diálogo introductorio sobre lo que los estudiantes desde su perspectiva comprenden como tecnología, así mismo sobre las PSCT. En este momento toma relevancia los aportes de la filosofía de la tecnología.

**B)** En un segundo momento, si se rememora la concepción aquí planteada, en la cual, se comprende las producciones culturales de países extranjeros, en este caso particular el anime japonés, como tierra fértil en común y raíces transcultural-endógena, la que es honda y profundamente legitimada por la nueva generación de mestizos latinoamericanos del siglo XXI. Se posibilita emplear en este contexto un *ojo mágico*,<sup>69</sup> así.

ese ojo mágico podría ofrecer una mirada ingenua que se quede en el simple gozo de toda aquella información propagada por la nueva sociedad de la información y el conocimiento. O bien podría este ojo mágico otorgar una óptica crítico-reflexiva que labre las imágenes desde una práctica atenta y rigurosa, que encuentre en los DSD fuentes de epistemología. Un ojo mágico que transforme a los prosumidores-replicantes en prosumidores crítico-reflexivos. (p.89)

---

<sup>69</sup> Asunto encontrado en Pérez-Velasco, *El aprendizaje informal en el currículo informal desde una perspectiva crítico-social*.

Desde un ojo mágico, se propone observar con detenimiento y rigurosidad, presto al asombro que conlleva sumergirse en la posibilidad de otras epistemologías encontradas en lo mestizo latinoamericano. Desde esta óptica, se logra descubrir en los apartados 2.3 y 2.4, en primera instancia 1) en el anime desde 1998 se estaría promoviendo transversalmente una concepción japonesa no euroamericana en todos los géneros y subgéneros narrativos del anime una visión integral de las PSCT en todos los aspectos de la vida diaria (hogar, trabajo, estudio, ocio) que invitan a ejercitar una conciencia sobre que, cómo y para qué se emplean los Objetos técnicos (OT) *digitales y analógicos*, fomentando una fragmentación, reconstrucción y redistribución de todas las practicas sociales que se ejercen empleando los actuales artefactos digitales, y recuperando OT y prácticas realizadas con tecnología analógica en el siglo pasado, buscando una salud integral [biológica-cognitiva-emocional].

En segunda instancia 2) recuperando los aportes de la filosofía de la tecnología (FT) desde la nueva urbanidad japonesa presente en el anime, ayuda a reflexionar entendiendo que, el que los OT siempre funcionen provoca un engegucimiento con respecto a los mismos. Por esta razón, en esta nueva urbanidad se manifiesta una consciencia expandida sobre los OT. Por otro lado, partiendo de la nueva urbanidad japonesa y la FT se puede observar las *representaciones* y comprender que, en la actualidad se está erigiendo desde la industria tecnológica occidental y su correspondiente lobby, una *única percepción y concepción sobre la tecnología*, de tipo digital-virtual. Es decir, se manifiesta una sola visión sobre lo que se entiende como tecnología, fabricando desde este statu quo un único linaje técnico con una sola vía evolutiva, asumiendo como ya se expuso, que la tecnología no es neutra –no depende únicamente de su uso–, comprendiendo desde lo anterior que, esta única línea evolutiva puede arrastrar con sigo diversos procesos deshumanizantes. Presentes también en la educación, en el paradigma de la transición digital, el cual ya se ha transformado en dogma de fe.<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Estos aspectos se trabajan en Pérez-Velasco, *El renacimiento y re-existencia de lo analógico en la era digital. Percepción, aprendizaje e interacción como reflexión*, en Pérez-Velasco, *Una perspectiva crítico-social sobre la concepción de la alfabetización transmedia*, y en Pérez-Velasco, *El uso opresivo del saber tecnológico en la educación. Una mirada crítico-social desde el desarrollo humano*.

Por último, y en virtud de lo anterior, la FT desde la nueva urbanidad se presenta como propuesta que invita a deconstruir y reconstruir la mirada sobre los OT, estimulando una nueva concepción y redistribución en el uso de los OT en la cotidianidad. Así mismo favorece una vía para que el mestizo latinoamericano pueda pensarse así mismo desde la tecnología, encontrándose, y encontrando como latinoamericano un lugar instituyente en Japón a través del anime, distinto a la concepción de tecnología fabricada en el norte global.

**C)** En un tercer momento, después de fomentar diálogo inicial *desde los saberes otros transculturales –de lo mestizo– de las y los mestizos latinoamericanos del siglo XXI*, el educador podría traer al diálogo un *primer espacio* en el cual, se realiza preguntas sobre cuales son los saberes sobre las PSCT que se observan por ejemplo, en películas y series realizadas en su país de origen en Latinoamérica en el siglo presente, como saber cultural *presuntamente propio*. Comprendiendo que este momento tiene como objetivo que las y los estudiantes *se piensen así mismos* desde sus PSCT, las que muchas veces se asumen de forma acrítica. Recordando por otro lado, que muchas de estas *producciones mestizas latinoamericanas* han sido y son permeadas e influenciadas por otras producciones transculturales con origen en países como Estados Unidos, Europa, Japón o Corea del Sur, vía servicios streaming como Netflix, o contenidos de Instagram y Tik Tok. Las que conllevan en su interior concepciones sobre la tecnología y PSCT que son exógenas, pero se asumen como propias o *normales* sin reflexionar críticamente.

En el *segundo espacio*, se podría realizar preguntas en las cuales los estudiantes podrán reflexionar sobre cuáles han sido PSCT que han realizado tradicionalmente los pueblos indígenas, afros y mestizos de sus respectivos países. Lo anterior con el objetivo en el cual se posibilite un espacio de reflexión que lleve al estudiante a comprender que en el devenir socio-histórico una cultura va pariendo a su vez, tecnología propia y concepciones sobre la tecnología, en

las cuales se dan PSCT. Un ejemplo de esto se encuentra desde los estudios culturales de Japón<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> En el Seminario “La animación japonesa, no solo como producción artística y cultural, sino también como vehículo del saber tecnológico”. <https://www.youtube.com/watch?v=rjZoh5u1prg>

## 11.

# **SEGUIMIENTO OCULAR Y REGISTRO BIO- ELÉCTRICO, GSR PARA CONTRASTAR LA POSIBLE EMOCIONALIDAD COMO PRINCIPIO DE APRENDIZAJE EN ENCUENTROS VIRTUALES SINCRÓNICOS<sup>72</sup>.**

**Juan Carlos Castañeda Patiño<sup>73</sup>.**

**Mario Andrés Martínez Plazas.**

**Mildred Eugenia Gutiérrez Moreno**

Universidad del Quindío

En la revisión de los compromisos con la educación superior, sobre todo en los tiempos en los cuales la utilización de plataformas y tecnologías facilitadoras del aprendizaje y mediadoras de la educación, son especialmente observadas para descubrir cómo desde los estímulos iniciados por docentes de la Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes, los encuentros sincrónicos en aquellos programas que recurren su utilización presentándolos desde Ambientes Virtuales de Aprendizaje y los Objetos Virtuales de aprendizaje; es decir, en los encuentros, los medios utilizados, justifican otras maneras de dirigir la educación, desde la filosofía, Artes Visuales, CIDBA, Trabajo Social y la Comunicación social, programas donde se muestrean los espacios académicos soportados en las tecnologías y plataformas de reuniones. En tal sentido, es como emerge la indagación, asociadas con las forma en la cual se muestran los

---

<sup>72</sup> Simposio Internacional Educación Saberes e Inclusión de la Red Iberoamericana de Educación y Pedagogía - Redipe. Universidad del Estado de Río de Janeiro. RedSurdos. Universidade Eduardo Mondlane.

<sup>73</sup> jccastaneda@uniquindio.edu.co. <https://orcid.org/0000-0002-7920-4588>. Tel. 57 3165222445.

contenidos en los encuentros vía remota entre estudiantes y profesores, de tal manera que se puedan interpretar las señales bioeléctricas emitidas por el cuerpo de ambientes. En tal sentido, la forma como el emisor impacta en la percepción y codificación del mensaje, lo que se puede advertir como respuestas involuntarias provocadas por lo verbal y lo no verbal, siendo así y poniendo en práctica el seguimiento ocular, sumado a las respuestas bioeléctricas GSR, es posible inferir la emoción, sumando la atención y la fijación, más los comportamientos involuntarios, relacionados con la emoción, objetos de los seguimientos emulando ejercicios de neuromarketing. El docente descubre en la percepción del mensaje y su codificación las posibles respuestas de cada estudiante y los equipos el muestreo, respecto del uso de la imagen y el sonido como contribución decir, comprender, analizar, sintetizar y aplicar en el proceso de aprendizaje.

#### Planteamiento del Problema:

Para Sampieri R. & otros (2016 p 558), los problemas de investigación implican entre otras, las metas, preguntas de investigación, el modo en el cual se justifica el estudio, su viabilidad, más la exploración en las deficiencias del conocimiento a visibilizar, sumando la inmersión en el ambiente de exploración; entonces surge las preguntas integradas a los aspectos pedagógicos, según la intención, ¿Cómo la educación virtual de las Ciencias Humanas y las Bellas Artes, garantiza dentro de los espacios virtuales sincrónicos el aprendizaje?; en tal sentido, los programas Artes Visuales, Comunicación Social y Periodismo, CIDBA, Trabajo Social y Filosofía, son los objetos del muestreo representativo de los cursos virtuales de la Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes, en los cuales se analizan, las respuestas a los estímulos, implicados estudiante en sincronía producida por el encuentro.

Para poner en la práctica lo mencionado se requiere de la utilización de herramientas tecnológicas, tanto del seguimiento de la mirada (ocular), de la actividad propuesta, como el registro de señales bioeléctricas del cuerpo, por medio de sensores GSR; por consiguiente, de dicha obtención de datos

mostrando cambios fisiológicos, se infieren posibles emociones, tal como lo demuestra el Neuromarketing y los estudios exploratorios de marcas.

Del mismo modo y a manera de nuevo conocimiento, este surge integrando los encuentros virtuales, la recolección de información registrada y digitalizada, precisamente de las acciones comunicativas entre emisor y receptor, sobre todo para el posterior análisis de los eventos logrados; es decir, entre el profesor y estudiante, con el seguimiento ocular, más los fisiológicos se infieren los efectos producidos por los mensajes visuales y sonoros, como formas de emocionar, guiar o mediar aprendizajes; en síntesis, con los seguimientos resultantes de la utilización de tecnologías, combinando disciplinas en lo educativo, se advierte la oportunidad en el mejoramiento en los procesos de aprendizaje, comenzando con la verificación de emocionalidad. "No existe un estudio que combine la tecnología de seguimiento ocular y el registro de cambios en señales fisiológicas obtenidas mediante sensores GRS, además indicadores de posibles cambios emocionales, relacionados con el encuentro sincrónico de aprendizaje, muestra de los programas de la facultad de ciencias humanas y bellas artes de la universidad del Quindío"; por lo mencionado, en la meta se implican mapas de calor, movimientos sacádicos y secuencias de la mirada de los aprendientes con las posibles emociones.

En otros términos la propuesta pretende documentar, analizar, inferir y comunicar el comportamiento voluntario e involuntario de los intervinientes, configurada como intención metodológica de la propuesta a desarrollar; En síntesis, las respuestas en el conocimiento que esperan, se encuentran relacionadas con "¿Cómo demostrar que las relaciones existentes entre los cambios de las señales bioeléctricas GSR y seguimiento ocular registradas mediante dispositivos tecnológicos, representan la posible emocionalidad, gracias a los estímulos visuales y auditivos, en los cursos virtuales sincrónicos, diseñados para el aprendizaje. También porque de ahí emerge la viabilidad del estudio, porque la experiencia asociada con utilización de herramientas Eye Tracker y

GSR, funcionan como antecedente experimental fenomenológico, demostrando la utilidad en fortalecimiento educativo.

Por lo tanto evaluar la efectividad en la comunicación visual, asociada con las actividades pedagógicas del aprendizaje, el saber- hacer y el ser, se convierte en la información sobre las reacciones inconscientes asociadas con el seguimiento ocular y los registros GSR para las interpretaciones de resultados y conocimientos, contribuyendo las comprensiones interdisciplinarias, transdisciplinarias de la educación, que el ambiente elegido, fortalece los ejes misionales docencia, investigación y la extensión o proyección social; ente tanto, con el reconocimiento de los mapas de calor asociado con el seguimiento ocular y estímulos visuales, auditivos en la comunicación en la Facultad mencionada, permitiendo lecturas o respuestas del cuerpo permiten mejorar las alternativas para mediar el aprendizaje, haciendo las asociaciones del neuromarketing, mencionado por Lindstrom M. (2008) y Clarik Jurgen (20213), admiten la nueva configuración educativa universitaria, poniendo en marcha una especie de Marketing Educativo.

### **Objetivo General**

Contrastar los registros del seguimiento ocular, y las respuestas señales bioeléctricas mediados como estímulos visuales y auditivos sincrónicos recibidas por los estudiantes de en cursos virtuales mediante herramientas tecnológicas, para interpretarlos como posibles cambios emocionales, principios de cambio de conducta para el aprendizaje.

### **Objetivos Específicos.**

Analizar las variaciones en la atención el seguimiento ocular y el registro GSR muestreada de los participantes en encuentros de los 5 programas de la facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes, presentaciones en tiempo real, para la inferencia en la efectividad

comunicativa, referenciadas en los cambios bioeléctricos (humedad alvánica, resistencia dérmica, entre otras ).

Registrar los datos de las señales bio-eléctricas GSR y seguimiento ocular, correspondientes a los encuentros sincrónicos muestreado, desde la observación de los estímulos en la imagen y el diseño, composición, color, interactividad, contrastes y estéticas, en la pantalla del ordenador para la posible emocionalidad en estrategias de aprendizaje.

Correlacionar las señales GSR y el seguimiento ocular (movimientos sacádicos, atención y fijación) con los estímulos diseñados para el aprendizaje, en los encuentros virtuales de Filosofía, Trabajo Social, Comunicación Social, CIDBA y Artes Visuales en tiempo real, para la interpretación de la posible emocionalidad.

Demostrar cómo las relaciones existentes entre los cambios de las señales bioeléctricas GSR y seguimiento ocular registradas, mediante dispositivos tecnológicos, representan la posible emocionalidad, gracias a los estímulos del aprendizaje en encuentros virtuales sincrónicos diseñados para el aprendizaje, en su imagen y demás para la efectividad del mensaje o principios de mediación pedagógica.

### **Justificación.**

Para Sampieri R. & otros (2016), la propuesta investigativa a desarrollar, comienza definiendo la conveniencia de desarrollarlo, en tanto, el nuevo conocimiento generado implica varias disciplinas Educación, Comunicación, Tecnologías Electrónicas, entre otras por la aplicación de herramientas tecnológicas de seguimiento ocular combinadas con lecturas de señales GSR; es decir, que se cuestiona la efectividad en el aprendizaje, gracias a las formas de producción de mensajes educativos, para la producción de

emociones, gracias a la fijación y la atención de los perceptores asistentes a la sesión de aprendizaje, también relacionados en principio de la aceptación de las imágenes y el sonido, dentro del discurso pedagógico.

De las anteriores circunstancias, ¿para qué sirve la propuesta?, la misma permite descubrir desde la experimentación del fenómeno Husserl E. citado por Bolio A. (2012), se puede probar la efectividad de las estrategias de aprendizaje, utilizando tecnologías en virtualidad sincrónica; es decir, que registrando información, asociando la atención, fijación y el seguimiento a las miradas de perceptores, más registros de electricidad humana, como afectaciones fácticas, se pueden como afectaciones del miso, posiblemente emocionales, ya estas integras formas fisiológicas explicadas fisiológicamente en calidad de percepciones, desde la aceptación y el gusto, revisando los postulados en creación de marcas y el neuromarketing, de tal manera que una vez llevado a la mediación pedagógica, es posible el mejoramiento en la producción de nuevas didácticas en el aprendizaje relacionado con el mensaje, la imagen y el mensaje en general.

Bolio, Antonio Paoli Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX Reencuentro, núm. 65, diciembre, 2012, pp. 20-29 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34024824004>

Es de agregar que, dentro de las oportunidades de la propuesta, también es posible la optimización de recursos en la comunicación audio/visual, mejorando las estéticas dentro de la mediación pedagógica, gracias a las pruebas entregadas por los encuentros virtuales sincrónicos en las Ciencias Humanas y Bellas Artes de la Universidad del Quindío, adicionando a la relevancia y trascendencia social. Entre otras, los hallazgos presupuestados en el estudio, innova, desde la presentación de alternativas mediadas con herramientas tecnológicas tipo Eye Tracker, en combinación utilización de electrodos para señales GSR, sobre todo, porque pretende la integración entre las ciencias y las disciplinas. Este enfoque integra las respuestas de los perceptores, incluida su posible emotividad, claramente influida por la

mediación en el aprendizaje virtual, dejando claros los presupuestos fisiológicos de afectación voluntaria e involuntaria, ya que son explicaciones de las ciencias de la salud y la medicina y estos son tratados con seriedad y respeto por sus demostraciones en el estudio.

En tales direcciones, la relevancia social de la propuesta permite ser destacada en el hecho de examinar cómo, a través de la utilización de métodos desarrollados con fines económicos y comerciales, que se configuran en lecturas alternativas, para repensarse, resignificar y comprobar aquellos utilizados en el neuro-marketing; adicionalmente porque demuestran la eficacia de la imagen y su impacto en el consumidor, lo cual permite ser influenciado e inducido a la compra, de manera emocional o racional, rápida o lenta, que entre otras la mediación educativas puede experimentar para el reconocimiento de las formas como el docente influye en el aprendiente, tal vez adaptando técnicas, métodos y metodologías adaptadas, para el cambio en lo humano y sus aprendizajes para la vida. Esto implica una recontextualización de la educación, transformándola en una oportunidad para evocar emociones en el perceptor de la estrategia de aprendizaje, estimulándolo inicialmente a través de la combinación de elementos visuales y auditivos. Estos aspectos permiten el registro de cambios relacionados con la imagen y el sonido en el entorno sincrónico virtual, ya mencionado.

Para mayor ilustración existen un gran número de experiencias que justifican el tránsito del Marketing hacia la educación teniendo claras las variables extraíbles de los experimentos realizados, tal como menciona Bojko Aga User Centric, Inc, en 100 Eye Tracking Measures and Counting, documento que retoma experiencias que significan avances en medicina, psicología y Marketing, entre otras.

**Fundamentos: Bases teóricas y prácticas del tema.**

El desarrollo de tecnologías combinadas en la lectura de señales bioeléctricas y afectación fisiológica, han venido demostrando que los seres humanos se afectan gracias a los estímulos, tal como lo afirma Arroyo Almaraz, 2003, citado por Cárdenas C. & Castañeda J. (2020), en el año 2020. Los estímulos que los estudiantes reciben en las clases y que ellos reflejan como respuestas emitidas por cuerpo de forma natural, pueden llegar a ser interpretados como conductas asociadas a los estados de ánimo y utilizadas para lograr entender cómo un estudiante reacciona en una clase. La medición de señales bioeléctricas GSR y resultados Eye Tracker, como la respuesta galvánica de la piel y el pulso cardíaco, ellas están asociadas al cuerpo ante diferentes estímulos, ya sean visuales, auditivos o táctiles.

Por lo tanto y como antecedente, se puede inferir que hallazgos de investigaciones ya reconocidas por la comunidad científica, también dentro de la Universidad del Quindío, vienen demostrando los avances en la lectura de señales bioeléctricas, de manera transdisciplinar, es decir, combinando herramientas tecnológicas para señalar cambios de acuerdo con los estímulos en estudiantes de tecnología en Instrumentación electrónica, tal como lo publica REVISTA BOLETÍN REDIPE 9 (5): 199-208 - MAYO 2020 - ISSN 2256-1536. De allí se desprende el hecho demostrado que al direccionar otras preguntas se pueden descubrir nuevos hallazgos, sumando otras herramientas, con el fin de complementar y fortalecer las estrategias virtuales sincrónicas de aprendizaje; de tal manera que al someter estrategias de la virtualidad, la sincronía y la mediación, se evidencia una nueva oportunidad para la comparación de nuevas y distintas variables dependientes e independientes en el nuevo estudio; es otras palabras retomando las experiencias, se relacionan otros estudiantes en cursos virtuales, con el fin de revisar sus respuestas inconscientes como afectaciones parasimpáticas, involucrando la dirección, detención y tiempo en la mirada, más el registro de cambios arrojados relacionados con los cambios térmicos de piel y sus relaciones, mediante sensores.

Desde otra óptica, tener en cuenta que las instituciones de educación superior, deben asumir los retos sociales en el nuevo conocimiento regional, nacional y mundial, se exploran alternativas que ayuden a los estándares de calidad y acreditación; es claro que, la Universidad ha venido asumiendo la responsabilidad a través de la investigación y esta es una apuesta innovadora, evolutiva y contemporánea para el mejoramiento del currículo, cumpliendo con lo propuesto desde el año 2016 en el proyecto educativo Uniquindiano y la política académica curricular. Es decir, que la Institución procura por el mejoramiento en la educación visual, considerada también como parte importante de la evolucionada universidad abierta y a distancia tradicional.

De lo mencionado también se aprecia que en términos educativos y respondiendo con el currículo y la didáctica de la (Página 7 de 30 PAC 2016) y la evaluación, se necesitan nuevos procesos de investigación en los cuales se comprendan, tanto el registro e interpretación de señales bioeléctricas GSR y Eyes Tracker, utilizando sensores y sistemas sencillos, los cuales registran cambios en el ritmo cardíaco, cambios de temperatura, asumidos por grupos de personas en el aula como respuestas a estímulos (Castañeda J & Cárdenas C. 2020); es decir, que a la propuesta de identificar la efectividad de las imágenes por medios electrónicos, viene retomando experimentos realizados desde el año 2018. Adicionalmente se viene adelantando la aplicación de herramientas tipo eye tracker para inferir el seguimiento ocular del perceptor, dirección de la mirada, ambos como aspectos generadores de mapas de calor o respuestas oculares, implicando la efectividad del emisor, para hacer coincidir con la percepción del otro y producir reciprocidad en la comunicación visual, desde la educación y su proceso para influir.

Al referirse a las experiencias previas a la utilización de herramientas de rastreo ocular y registro de señales bioeléctricas, es importante mencionar los antecedentes de expertos en análisis de datos de atención que utilizan Tobii. Estos expertos se especializan *“en ayudar a las empresas a aumentar su valor a través de una comprensión más profunda de la atención y la intención*

*humanas*". Según Tobii (2023), su servicio de consultoría se enfoca en mejorar el compromiso del consumidor y optimizar los procesos de capacitación para los empleados mediante la aplicación de tecnología de seguimiento ocular y conocimientos técnicos para abordar preguntas críticas para el negocio. Además, Tobii destaca que es socio en la investigación ágil a través de Tobii Insight Services, ofreciendo un servicio completo que explora desde las preguntas de investigación, hasta la personalización de los diseños, aprovechando los datos de atención. De tales circunstancias, se obtiene acceso a respuestas basadas en datos que ayudan a tomar decisiones comerciales informadas.

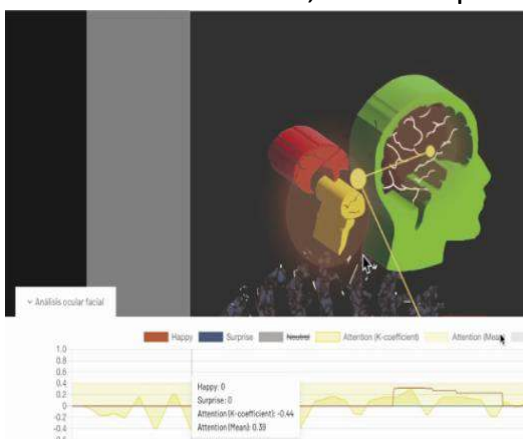
De lo anterior se colige la importancia y relevancia de un estudio que utiliza una tecnología de punta que se está posicionando en Latinoamérica, ya que, al "medir la realidad y no las suposiciones", advierten mejoras en los procesos de transformación humana. Además, desde la atención se validan las ideas sobre el comportamiento humano y con el estudio de seguimiento ocular, se retoman las acciones para mejorar lo que está pasando en los negocios; de esta forma, surge la innovación para implementar dicha tecnología al aprendizaje y en asuntos de investigación aplicada.

### **Metodología y componente ético y bioético.**

La propuesta implica la efectividad en la comunicación sincrónica, mediada por plataformas y herramientas tecnológicas en la modalidad virtual, en los programas de las Ciencias Humanas y Bellas Artes de la Universidad del Quindío; asuntos que orientan actividades donde el uso de herramientas utilizadas por el Neuromarketing, tales como el seguimiento ocular y registro de señales bioeléctricas, en su orden Eye Tracker y Electroodos de uso GSR; es decir, las mismas son utilizadas para las lecturas de los mapas de calor y seguimiento al movimiento sacádicos resultantes del encuentro en tiempo real entre estudiantes y profesores de la Facultad en mención.

Se contrasta de la actividad, los comportamientos emergentes de la mirada y las señales de búsqueda en las personas, una vez estas son estimuladas por los contenidos del encuentro, hallando las imágenes y sonidos, resultado de la transmisión, asuntos que permiten advertir características de cambios en la emoción, tal cual se expresa en la fisiología del sistema nervioso parasimpático; es decir, que la cuestión se centra en las reacciones involuntarias del aprendiente, mostrando señales que el estudio admite como cambios en ojos, fijación, atención, cambios en la pupila, piel y ritmo cardíaco, los cuales orientan el estudio a la posible afectación provocada en la percepción de los mensajes mediadores del aprendizaje.

A manera de ilustración, el dispositivo de seguimiento ocular se ubica en la base de la pantalla del computador y este es calibrado con la pupila del estudiante, se dispone al encuentro con el profesor que guía el mismo en el otro lado de la comunicación, mediando y motivando con las imágenes, textos, estímulos auditivos, de donde surge la comunicación audiovisual, de donde se espera el feed back, comprendido como principios de emoción, influenciando la persona en el ser, saber y saber hacer. En tal sentido, las imágenes demuestran seguimiento ocular de la persona conectada, mostrando en su orden de la secuencia, el tamaño demostrando atención y fijación, entre otros datos, desde la primera mirada y las siguientes, mapas de calor con los



puntos calientes de la imagen, aquellas zonas de la imagen en las cuales el observador fija durante más tiempo su mirada.

Imagen propia. 2022.



Imagen propia. 2022.



Imagen propia. 2022.

Por consiguiente y en acuerdo con la necesidad descubrir el impacto emocional en los estudiantes de los programas de la Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes de la Universidad del Quindío, en las imágenes, sonido, comunicación verbal escrita presente en encuentros virtuales de aprendizaje dentro de las Ciencias Humanas y Bellas Artes, la que se constituye como parte de la muestra representativa, deja la evidencia de la grabación con las actividades del curso desarrolladas. En tal sentido, con cada estudiante se muestrea cada sesión donde de forma continua se puede apreciar de primera mano el encuentro y sus resultados como datos que aportan confiabilidad y validez de la investigación;

adicionalmente se espera que las herramientas permitan registrar y almacenar las señales bioeléctricas tipo GSR, porque con los resultados de los estímulos comunicacionales se puede reconocer la efectividad de la propuesta de mediación de aprendizaje.

### **Proceso de Ejecución del Proyecto.**

La propuesta implica las siguientes fases :

Descubrimiento y gestión de cursos; se indaga dentro la Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes en la Universidad del Quindío, los cursos generadores de encuentros sincrónicos de aprendizaje, además de la gestión con los docentes orientadores, dentro de cada programa, con el fin de programar con antelación los equipos y la logística para la muestra representativa, previendo dos encuentros por programa con estudiantes registrados en el curso.

Revisión de cursos a muestrear; etapa la pretensión incluye indagar sobre programas que incluyan encuentros sincrónicos, personalizados e incluyan imágenes, presentaciones en Canvas, Power Point, PDF, textos, colores, diseño, entre otras, con el fin de generar el reconocimiento, espacio académico, sonido y sus efectos, para la aplicación de herramientas, observación y análisis de las mismas.

Registro y documentación de observación de cursos muestras: esta fase se desarrolla de manera individual, ya que se cuenta con un solo equipo para muestrear; es decir, cada estudiante se conecta al Eye Tracker y el juego de electrodos y experimenta el encuentro dejando los datos dentro del software que soporta el laboratorio, al presentar imágenes, sonido y recursos en el monitor, para testear durante el tiempo del encuentro definido por el profesor guía. Una vez transcurrido el tiempo, se guarda la información que permite inferir de acuerdo con el diseño, color y composición.

Fase de análisis de los datos: Análisis para evaluar la respuesta visual de los estudiantes ante los estímulos en los encuentros sincrónicos presentados, se observan secuencias, mapas de calor y las trayectorias sacádicas asociadas a las imágenes, más las lecturas bioeléctricas resultado de los electrodos.

Criterios de inclusión y exclusión para la selección de individuos que se relacionarán con la recolección de datos resultado del encuentro y sincrónico; es decir, quienes deciden cual estudiante muestrear son los docentes orientadores del espacio, respecto de sus criterios de inclusión o exclusión para el muestreo, asociando disponibilidad, cercanía, voluntad y disposición para la indagación.

#### **Discusión: Los hallazgos y observaciones más relevantes.**

La primera es dada a un nivel de órganos sensoriales, es decir, fuera del cerebro; mientras que la segunda inicia su camino a partir del momento en el cual cada nervio toma la información de cada modalidad, por tanto, se da a nivel cerebral según el área que corresponda.

En general, es viable asociar la sensación como afectación fisiológica con la estimulación y la detección de la información que ha sido registrada y percibida por los receptores que se encuentran alojados en los órganos sensoriales; además de la organización, integración, reconocimiento e interpretación de esa información, en formas de seguimientos registrados.

Relaciones fisiológicas cualitativas de la experiencia. Perceptos. El mundo externo desde las características físicas, es un caldo de energía de las vivencias humanas diferentes a las formas de sentir y percibir; es decir, el cerebro es quien transforma la energía neuronal y el entramado de nervios.

#### **Conclusiones: Las ideas principales a las que se llegó, respaldadas por los resultados.**

Circuitos de inclusión. Descriptos La experiencia subjetiva es más compleja que una configuración de energía, sobre todo por la necesidad inter-disciplinaria de la fisiología, el lenguaje verbal y no verbal, nombrados DESCRIPTOS por Grimberg (códigos):

emergiendo así su combinación en circuitos específicos de energía de inclusión y reducción. Color, árbol, casa, creación, obra pictórica, boceto, óleo, acrílico, entre otras. Patrones compuestos y unidad de la Experiencia. EL cerebro humano no solo es capaz de construir representaciones del mundo, sino también manejarlas de forma abstracta y cognitiva, lo que Grimberg llama perceptos que forman descriptos (palabras).

Aprender-imaginar son procesos cognitivos relacionados con la actividad electro-físico-química del cerebro, involucrando las neuronas que comienzan participando en experiencias perceptuales cognitivas de ideas, formas, fondos, entre otras.

Es evidente la conexión que debe existir en tiempo relación con el espectador, queda demostrado que el contacto visual permite el principio en señales de las emociones o afectación fisiológica, sobre todo integrando el sistema nervioso central entre las personas involucradas en la comunicación o mediación del aprendizaje.

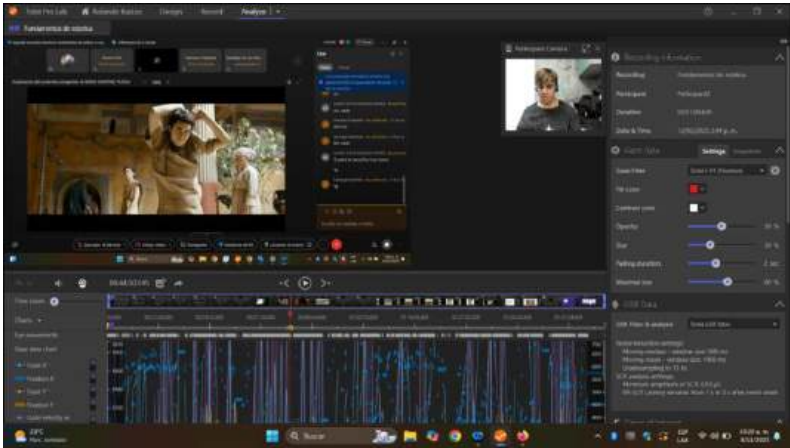
Se infiere que la atención varía cuando el cerebro no está invitado a experimentar sensaciones distintas a las provocadas por el texto, sin imágenes.

Se colige que las personas involucradas en el proceso de mediación del aprendizaje deben comprenderse por medio de nuevos signos y símbolos, no basta con mostrar el rostro en la mediación, se debe buscar el diseño de imágenes que contrasten el discurso educativo.

El aporte principal es la demostración sobre la necesidad de establecer contacto visual entre los participantes en la comunicación sincrónica emisor/perceptor, puesto que se evidencian cambios en las señales del cuerpo como emocionalidad, lo que admite que la educación virtual puede ser mejorada bajo la premisa de tener contacto permanente entre los intervinientes.

La formación como misión de las instituciones de educación superior, integrada desde la inter-pluri-transdisciplinariedad, permite registrar e interpretar los estímulos en la mediación pedagógica, para evidenciar cambios en las sensaciones/emociones/percepciones, también como manifestaciones de cambios en la experiencia al observarlos de formas no voluntarias, tal como sostiene la fisiología del SNC.

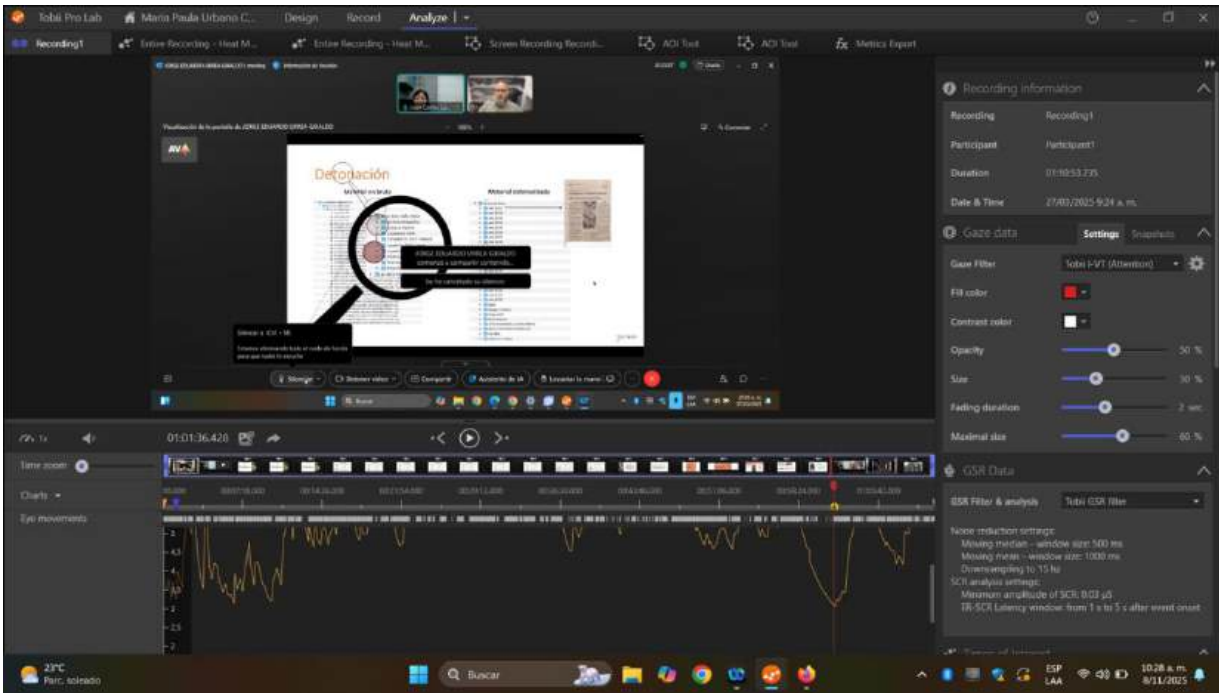
Se puede sostener que la emoción comienza modificando las conductas, teniendo en cuenta lo cognitivo, prácticas y afectos, porque es el docente emisor, quien estimula la percepción desde el mensaje y su codificación para respuestas



Señales del cuerpo mientras se desarrolla el encuentro. Imagen propia 2025



Señales del cuerpo y puntos de mirada mientras se desarrolla el encuentro. Imagen propia 2025



Lo que llega a nuestro córtex visual primario pasa luego al córtex de asociación visual y se difunde a otras partes del cerebro, como conexiones sinápticas. *En muchos casos pasará al sistema límbico que lo revestirá de carga emocional y a través de varias rutas llegará también a los lóbulos frontales y otras áreas cerebrales*

### **Referencias Bibliográficas.**

Alberich Jordi . Gómez Fontanills David . Ferrer Franquesa Alba. (2017). Percepción visual. PID\_00191345. Universidad Oberta de Cataluña.

Alzate-Ortiz, Faber Andrés and Castaneda-Patino, Juan Carlos. Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Educare* [online]. 2020, vol.24, n.1, pp.411-424. Epub Jan 30, 2020. ISSN 1409-4258. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.21>.

Cárdenas Valencia, C. A., & Castañeda Patiño, J. C. . (2020). Análisis de señales bioeléctricas como respuesta a estímulos asociados a la mediación pedagógica: estudio piloto. *Revista Boletín Redipe*, 9(5), 199–208. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i5.988>.

Gila, L., Villanueva, A., & Cabeza, R. (2009). Fisiopatología y técnicas de registro de los movimientos oculares. In *Anales del sistema sanitario de Navarra* (Vol. 32, pp. 9-26). Gobierno de Navarra. Departamento de Salud.

Grimberg Z. J. (2020). Gómez F. La creación de la experiencia. La teoría Sintérgica. Ciudad de México I.N.P.E.C.

Klaric Jugen (2014) Véndele a la mente no a la gente. Perú. BiiA International Publishing.  
Linstrom Martín (2009). Compradicción. Verdades y mentiras de por qué las personas compran. Bogota. Grupo Editorial Norma.

Linstrom Martín (2008) Buyology. Verdades y mentiras de por qué compramos. New York. Editorial Gestión 2000.

MCTI. (2021). Investigación + Creaciøn. Definiciones y reflexiones Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación - MinCiencias Dirección de Generación de Conocimiento.

Mac Donald R. (2017). Las funciones de Roman Jakobson en la era digital. Facultad de Humanidades. Departamento de Ciencias de la Comunicación Editorial Cara Parens de la Universidad Rafael Landívar.

Sanchez N. (2019). Sensación y percepción. Una revisión conceptual. Universidad Cooperativa de Colombia Sede Barrancabermeja.

## Referencias Bibliográficas

- Alberich Jordi . Gómez Fontanills David . Ferrer Franquesa Alba. (2017). Percepción visual. PID\_00191345. Universidad Oberta de Cataluña.
- Alzate-Ortiz, Faber Andrés and Castaneda-Patino, Juan Carlos. Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Educare* [online]. 2020, vol.24, n.1, pp.411-424. Epub Jan 30, 2020. ISSN 1409-4258. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.21>.Cárdenas Valencia, C. A., & Castañeda Patiño, J. C. . (2020). Análisis de señales bioeléctricas como respuesta a estímulos asociados a la mediación pedagógica: estudio piloto. *Revista Boletín Redipe*, 9(5), 199–208. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i5.988>.
- Gila, L., Villanueva, A., & Cabeza, R. (2009). Fisiopatología y técnicas de registro de los movimientos oculares. In *Anales del sistema sanitario de Navarra* (Vol. 32, pp. 9-26). Gobierno de Navarra. Departamento de Salud.
- Grimberg Z. J. (2020). Gómez F. La creación de la experiencia. La teoría Sintérgica. Ciudad de México I.N.P.E.C.
- Klaric Jugen (2014) Véndele a la mente no a la gente. Perú. BiiA International Publishing.
- Linstrom Martín (2009). Compradicción. Verdades y mentiras de por qué las personas compran. Bogota. Grupo Editorial Norma.
- Linstrom Martín (2008) Buyology. Verdades y mentiras de por qué compramos. New York. Editorial Gestión 2000.
- MCTI. (2021). Investigación + Creaciøn. Definiciones y reflexiones Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación - MinCiencias Dirección de Generación de Conocimiento.
- Mac Donald R. (2017). Las funciones de Roman Jakobson en la era digital. Facultad de Humanidades. Departamento de Ciencias de la Comunicación Editorial Cara Parens de la Universidad Rafael Landívar.
- Sanchez N. (2019). Sensación y percepción. Una revisión conceptual. Universidad Cooperativa de Colombia Sede Barrancabermeja.

## 12.

# FORTALECIMIENTO DE LOS LAZOS FAMILIARES EN CONTEXTOS MIGRATORIOS: UNA EXPERIENCIA CON LA COMUNIDAD LATINA EN ESTADOS UNIDOS

Jenny Neira Cardenas<sup>74</sup>

EE UU

### Introducción

En escenarios migratorios, la familia se convierte simultáneamente en refugio afectivo y en un campo de tensiones. Migrar no se reduce al desplazamiento geográfico: supone aprender nuevas normas institucionales, transitar barreras lingüísticas, reorganizar tiempos de cuidado por las dinámicas laborales y sostener vínculos en un entorno con expectativas culturales distintas. En este proceso, la vida familiar puede verse atravesada por pérdidas simbólicas (estatus, territorio, redes afectivas de origen) y, a la vez, por oportunidades de aprendizaje, crecimiento y reconstrucción de un proyecto común.

Estas tensiones suelen expresarse con particular fuerza en la relación intergeneracional: mientras madres y padres buscan preservar marcos de sentido del país de origen, hijas e hijos se adaptan con rapidez a la cultura receptora por su inmersión escolar y social. Desde una lectura ecológica, la disonancia cultural no puede explicarse solo como “problema de disciplina” o “falla comunicativa”, sino como un fenómeno situado en la interacción entre sistemas familiares, escolares, comunitarios e institucionales, y en las narrativas culturales que atraviesan la vida cotidiana (Bronfenbrenner, 1979). En ese tránsito, niñas, niños y jóvenes suelen asumir roles de mediación cultural y lingüística, que pueden aportar agencia y

---

<sup>74</sup> Licenciada en Pedagogía Infantil; Especialización en Docencia Universitaria; MBA (en curso), Global Business. Experiencia de voluntariado comunitario en acompañamiento a familias latinas en iglesias y redes comunitarias en Los Ángeles, California, EE. UU.

Correo: neirajenny3@gmail.com

Localidad: Los Ángeles, California, Estados Unidos.

aprendizaje, pero también producir sobrecarga y tensiones si no hay acompañamiento y distribución justa de responsabilidades (Orellana, 2009).

Fortalecer los lazos familiares, por tanto, implica cultivar procesos de resiliencia como práctica relacional: construir significados compartidos ante la adversidad, sostener esperanza, flexibilizar patrones organizacionales y mejorar la comunicación para resolver problemas sin romper el vínculo (Walsh, 2016). Asimismo, la reconstrucción identitaria en contextos migratorios ocurre bajo miradas sociales que pueden validar o estigmatizar; por ello, pertenencia y orgullo cultural operan como recursos protectores para el bienestar de niños y jóvenes y para sus trayectorias de adaptación (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001).

Este capítulo organiza y reflexiona sobre una experiencia de acompañamiento comunitario a algunas familias latinas en Los Ángeles, CA, Estados Unidos, realizada mediante voluntariado en espacios eclesiales y redes locales de apoyo. Su objetivo es presentar estrategias concretas para fortalecer los vínculos familiares en medio de la diferencia cultural y generacional, y analizarlas a la luz de los marcos teóricos señalados. Se adopta un enfoque descriptivo–interpretativo, sustentado en observación participativa, acompañamiento y registro de aprendizajes emergentes; por ello, las conclusiones se comprenden como hallazgos situados que pueden orientar intervenciones comunitarias similares.

#### Planteamiento del problema y justificación

Las familias migrantes suelen enfrentar una disonancia cultural y generacional que se expresa en conflictos de crianza, diferencias en expectativas educativas, formas de comunicación y sentidos de pertenencia. En muchos hogares, madres y padres sostienen como prioridad la preservación de normas y valores del país de origen; mientras hijas e hijos aprenden rápidamente códigos del país receptor por su inmersión escolar y social. Esta asimetría puede derivar en choques de autoridad, silencios defensivos, sentimientos de incomprensión y debilitamiento del vínculo. A ello se suman presiones estructurales: jornadas laborales extensas, precariedad económica inicial, inseguridad migratoria, y redes de apoyo fragmentadas. Bajo estas condiciones, la familia puede perder su función de contención emocional y de socialización positiva. De aquí la necesidad de diseñar estrategias comunitarias que fortalezcan los lazos: no como un ideal romántico, sino como una condición de salud relacional para sostener procesos de adaptación.

## Objetivos

### Objetivo general

Sistematizar y analizar una experiencia comunitaria de fortalecimiento de lazos familiares en familias latinas en Estados Unidos, a partir de marcos teóricos ecológicos, transculturales y de resiliencia familiar, con el fin de proponer orientaciones pedagógico-comunitarias replicables.

### Objetivos específicos

- Describir las tensiones intergeneracionales y culturales observadas en familias migrantes y su impacto en la cohesión familiar.
- Caracterizar las estrategias implementadas (talleres, grupos de apoyo, encuentros intergeneracionales, actividades culturales) y su lógica de intervención.
- Interpretar los hallazgos a la luz de Bronfenbrenner, Orellana, Walsh y Suárez-Orozco & Suárez-Orozco.
- Proponer lineamientos para programas comunitarios de bajo costo orientados al fortalecimiento de comunicación, pertenencia e identidad compartida.

## 4. Marco teórico

### 4.1. La perspectiva ecológica del desarrollo humano: familia y sistemas en interacción (Bronfenbrenner)

Bronfenbrenner concibe el desarrollo humano como un proceso que ocurre en interacción constante con entornos estructurados en diferentes niveles: el microsistema (familia, pares, escuela inmediata), el mesosistema (relaciones entre microsistemas), el exosistema (instituciones que afectan al individuo sin participación directa) y el macrosistema (valores culturales, políticas, ideologías). En migración, esta perspectiva ayuda a evitar explicaciones reduccionistas que culpabilizan a la familia por tensiones que, en realidad, están moduladas por condiciones laborales, escolares y culturales más amplias (Bronfenbrenner, 1979). Desde este enfoque, fortalecer lazos familiares implica intervenir tanto en la comunicación intrafamiliar como en las conexiones con instituciones (escuela, iglesias, servicios comunitarios) y en la lectura crítica de las narrativas culturales que atraviesan a la familia. El objetivo no es aislar a la familia del entorno, sino aumentar su capacidad de agencia y de articulación con redes de apoyo.

### 4.2. Mediación cultural, mediación lingüística y espacios transculturales (Orellana)

En comunidades migrantes, niñas, niños y jóvenes suelen asumir un papel de mediación cultural y lingüística: interpretan documentos, traducen conversaciones, explican normas escolares y ayudan a la familia a moverse en la sociedad receptora. Orellana analiza estas dinámicas y muestra cómo la mediación puede ser una fuente de aprendizaje, responsabilidad temprana y empoderamiento, aunque

también puede generar sobrecarga y tensiones en roles familiares cuando no hay acompañamiento adulto (Orellana, 2009).

Además, Orellana propone pensar la vida migrante como tránsito por espacios transculturales donde las fronteras no son solo geográficas, sino simbólicas: el lenguaje, la pertenencia y la identidad se negocian cotidianamente. En estos espacios, el “amor” y los vínculos pueden funcionar como fuerza que conecta personas a través de fronteras culturales, y como motivación para el aprendizaje y la convivencia (Orellana, 2015).

#### 4.3. Resiliencia familiar y esperanza compartida (Walsh)

Walsh entiende la resiliencia familiar no como un rasgo individual, sino como un conjunto de procesos relacionales que permiten a la familia responder a crisis, reorganizarse, encontrar sentido y proyectarse hacia el futuro. Su marco identifica procesos clave en tres dominios: sistemas de creencias (dar significado a la adversidad, sostener esperanza), patrones organizacionales (flexibilidad, cohesión, recursos) y comunicación/resolución de problemas (claridad, apertura emocional, colaboración) (Walsh, 2016).

En migración, la resiliencia familiar se expresa cuando la familia logra integrar raíces y nuevas posibilidades: mantener la identidad cultural sin convertirla en frontera rígida, y adoptar aprendizajes del país receptor sin vivirlos como amenaza. La esperanza compartida, más que optimismo ingenuo, se convierte en una práctica cotidiana: imaginar futuro, sostener esfuerzos y nutrir vínculos.

#### 4.4. Costos, oportunidades y reconstrucción identitaria en la inmigración (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco)

Suárez-Orozco & Suárez-Orozco describen la inmigración como una experiencia psicosocial compleja, marcada por ganancias y pérdidas: oportunidades educativas y de movilidad, pero también duelos, estrés aculturativo y reconfiguración de roles familiares. Los autores muestran cómo niños y jóvenes reformulan su identidad en el nuevo contexto, en interacción con miradas sociales que pueden validar o estigmatizar, afectando trayectorias de adaptación y pertenencia (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001).

Este enfoque resulta clave para comprender que la tensión intergeneracional no es exclusivamente un “problema de disciplina”, sino un síntoma de la reubicación de la familia en nuevos escenarios de reconocimiento, expectativas y narrativas sociales.

Metodología: sistematización de una experiencia comunitaria

El capítulo se construye desde una sistematización descriptiva de experiencia comunitaria. La información procede de: (a) observación participativa durante procesos de acompañamiento a familias latinas; (b) registro de actividades

formativas realizadas en espacios comunitarios; y (c) reflexión pedagógica sobre aprendizajes emergentes. Este enfoque permite articular práctica y teoría sin perder la especificidad del contexto.

La experiencia se desarrolló en el marco de voluntariado comunitario en iglesias y redes locales en el área metropolitana de Los Ángeles, California. La población estuvo conformada por familias latinas con diversos tiempos de residencia, trayectorias laborales y niveles de dominio del inglés. Dado el carácter comunitario y no experimental, no se plantearon mediciones estandarizadas; los resultados se presentan como hallazgos cualitativos basados en observaciones recurrentes y retroalimentación en los espacios formativos.

### Estrategias implementadas y lógica de intervención

Se implementaron cuatro líneas de acción complementarias, diseñadas para intervenir en distintos niveles ecológicos y responder a necesidades frecuentes en la vida cotidiana de familias migrantes.

#### 6.1. Talleres participativos de comunicación afectiva y resolución de conflictos

Los talleres se orientaron a fortalecer habilidades de escucha, validación emocional y conversación difícil. Se trabajaron escenarios típicos (normas en casa, uso del idioma, desempeño escolar, amistades) con metodologías participativas: role-play, preguntas guía y acuerdos familiares. La finalidad fue mover la comunicación de la reacción defensiva hacia el diálogo colaborativo, en línea con el énfasis de Walsh en claridad y apertura emocional (Walsh, 2016).

#### 6.2. Grupos de apoyo para madres y padres: crianza intercultural

Estos grupos funcionaron como espacios de contención y aprendizaje entre iguales. Las temáticas incluyeron: autoridad y límites sin violencia, negociación cultural, manejo del estrés, y reconocimiento del rol de hijas e hijos como mediadores culturales. El grupo permitió que madres y padres situaran sus desafíos en un contexto ecológico más amplio (Bronfenbrenner, 1979), reduciendo la sensación de aislamiento y reforzando la red social como recurso organizacional (Walsh, 2016).

#### 6.3. Encuentros intergeneracionales: narrativas de adaptación

En los encuentros intergeneracionales, hijas e hijos compartieron sus experiencias de adaptación escolar y social, mientras madres y padres expresaron sus temores y expectativas. La dinámica buscó transformar el conflicto en comprensión: reconocer que muchas tensiones emergen de formas distintas de leer el entorno cultural y sus riesgos. Este espacio permitió visibilizar la mediación cultural y lingüística de los jóvenes, y abrir conversaciones sobre distribución de responsabilidades para evitar sobrecarga (Orellana, 2009).

#### 6.4. Actividades comunitarias de revalorización cultural

Se promovieron celebraciones, arte, música y cocina como medios para revalorizar la identidad latina y construir pertenencia compartida. Más que “folclorizar” la cultura, se buscó que la familia encontrara orgullo y continuidad simbólica: un anclaje que sostuviera esperanza y sentido. En términos de Walsh, estas prácticas fortalecen los sistemas de creencias y el sentido de trascendencia; y, para Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, actúan como recursos en la reconstrucción identitaria (Walsh, 2016; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001).

### Hallazgos y resultados observacionales

Los hallazgos se organizan como patrones observados de manera recurrente, a partir de la participación de familias en los espacios descritos. No se presentan como causalidades comprobadas, sino como indicios convergentes de cambios percibidos en la experiencia comunitaria.

#### 7.1. Mejora de la comunicación intrafamiliar

Se observó una transición desde conversaciones centradas en reproches hacia interacciones con mayor escucha y empatía, especialmente cuando las familias adoptaron acuerdos explícitos para hablar de temas sensibles (idioma, escuela, amistades). Este movimiento coincide con la propuesta de Walsh sobre comunicación clara, validación emocional y colaboración en la resolución de problemas (Walsh, 2016).

#### 7.2. Disminución de tensión generacional mediante diálogo intercultural

En varios casos, la tensión generacional disminuyó cuando madres, padres e hijos pudieron nombrar la disonancia cultural sin convertirla en ataque personal. Reconocer que no se trata de “rebeldía” o “falta de valores”, sino de aprendizaje de códigos distintos, permitió conversaciones más productivas. La lectura ecológica ayudó a situar el conflicto en relaciones entre sistemas (familia-escuela-comunidad) (Bronfenbrenner, 1979).

#### 7.3. Revalorización identitaria y pertenencia

El fortalecimiento de la identidad cultural apareció como un recurso de pertenencia y orgullo. Las actividades comunitarias facilitaron que hijas e hijos percibieran la cultura de origen no como “atraso”, sino como legado. Este proceso se vincula con la reconstrucción identitaria en el nuevo contexto descrita por Suárez-Orozco & Suárez-Orozco (2001).

#### 7.4. Reconocimiento del rol de mediación cultural y lingüística

Se visibilizó el papel de niñas, niños y jóvenes como mediadores culturales y lingüísticos. Cuando este rol fue reconocido y redistribuido. Se observó una disminución de conflicto y una percepción de mayor justicia relacional. Este hallazgo

dialoga con Orellana, quien advierte que la mediación puede ser valiosa, pero requiere acompañamiento para no convertirse en sobrecarga (Orellana, 2009).

#### 7.5. Fortalecimiento del sentido de comunidad

Finalmente, se observó que la creación de redes entre familias funcionó como factor protector: intercambio de información, apoyo emocional y acompañamiento en crisis. Desde Walsh, esto puede entenderse como un recurso organizacional que fortalece la cohesión y amplía apoyos sociales (Walsh, 2016).

#### Implicaciones pedagógicas y comunitarias

A partir de la experiencia, se proponen cuatro orientaciones para programas comunitarios orientados al fortalecimiento de lazos familiares en migración:

- Diseñar talleres y eventos participativos de padres e hijos con la comunidad: combinar acciones intrafamiliares (comunicación y acuerdos) con articulación comunitaria e institucional (Bronfenbrenner, 1979).
- Reconocer la mediación juvenil: validar el aporte de hijos e hijas como puentes culturales, y a la vez protegerlos de sobrecarga (Orellana, 2009).
- Trabajar sobre proyectos de vida: incluir narrativas de futuro, sentido y pertenencia que sostengan esfuerzos familiares (Walsh, 2016).
- Promover identidad integrada: facilitar que la familia integre aprendizajes del país receptor sin una ruptura con la cultura de origen (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001).

#### Conclusiones

Fortalecer los lazos familiares en contextos migratorios es trabajar por la vida cotidiana: por la posibilidad de que el hogar siga siendo un lugar seguro para los niños y jóvenes, un espacio de aprendizaje y proyecto común. La experiencia descrita sugiere que las familias migrantes pueden adaptarse e incluso florecer cuando logran integrar lo aprendido en el país de acogida sin perder su raíz cultural. Toma tiempo, es un proceso que a futuro sostiene un buen fruto.

Los marcos de Bronfenbrenner, Orellana, Walsh y Suárez-Orozco & Suárez-Orozco permiten una lectura compleja del fenómeno: la familia no está sola; está atravesada por sistemas, instituciones y narrativas culturales. Por ello, las intervenciones comunitarias, aunque sean de bajo costo, pueden convertirse en puentes entre generaciones y entre sistemas sociales, potenciando comunicación, pertenencia e identidad integrada. En síntesis: cuando la familia encuentra palabras para su experiencia, redes para sostenerse y prácticas para dialogar, la migración deja de ser solo ruptura y se convierte también en camino de reconstrucción.

### Referencias bibliográficas

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Orellana, M. F. (2009). *Translating childhoods: Immigrant youth, language, and culture*. Rutgers University Press.

Orellana, M. F. (2015). *Immigrant children in transcultural spaces: Language, learning, and love*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315752617>

Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Harvard University Press.

Walsh, F. (2016). *Strengthening family resilience* (3rd ed.). Guilford Press.

## 13.

# **QUEHACERES DOCENTES EN LAS VIVENCIAS DE PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES: ENCUENTROS CON LAS OBRAS DE LA MAESTRA COLOMBIANA GLORIA RINCÓN BONILLA**

**Lilia Cañón Flórez**

Universidad Pedagógica Nacional- Universidad La Salle

Gloria la directora de tesis: ¿Cuándo van a terminar? Pregunta sin respuestas pero con tu compromiso genuino de escribir a varias manos; perdón, ¿solamente escribir? reorganizar, volver a pensar, conversar [...]: construcción conjunta de significados compartidos mientras aprendíamos trabajando juntas [...] Gloria la investigadora principal: ¿Y qué sigue? más proyectos para soñar...redes, lazos académicos que creaste entre múltiples comunidades de actores para darnos la oportunidad de comprender la variación de las existencias académicas en torno al lenguaje, la lectura, la oralidad y la escritura. Homogenizar no era tu mensaje; todo lo contrario, la diferencia, la inclusión y el pluralismo eran tus banderas. (Narváez et al, 2020, p. 38) (1)

*PALABRAS CLAVE:* Prácticas, lectura, escritura, textos académicos, formación universitaria, quehacer y ser docente, biografía academia.

Esta ponencia forma parte de los productos de investigación derivados del proyecto de investigación titulado: “Entre los quehaceres del docente: de las Prácticas de Lectura y Escritura de Textos Académicos manifiestas en el acompañamiento docente para la elaboración del trabajo de grado en las Licenciaturas de Educación Física y Recreación de la Universidad Pedagógica Nacional, avalado por la Subdirección de Proyectos CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional.

Se pretende aportar, desde una mirada investigativa de corte cualitativo que, para esta ponencia se sitúa en las fases exploratoria y de análisis, exponer un tema de principal interés, para las comunidades académicas universitarias, relacionado con

preguntas derivadas de las prácticas de lectura y escritura académica, a los compromisos misionales de los programas de formación de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En este caso específico, en las licenciaturas en Educación Física y Recreación de la Facultad de Educación Física.

Preguntarse por las prácticas de lectura y escritura académica, en el acompañamiento docente para la elaboración de trabajos de grado, conlleva desplegar procesos investigativos que se soportan en la producción de conocimiento disciplinar e interdisciplinar y se involucran en interrogantes derivados de procesos educativos, pedagógicos, didácticos o evaluativos. Así, detenerse en las prácticas de lectura y escritura académica otorgaría apoyo, firmeza y decisiones reflexionadas en el ámbito de la formación de futuros docentes de Educación Física y Recreación que, además, podrán irradiarse a otros espacios de educación universitaria.

Narváez, E. [et al] (2020). Una y mil “glorias” Navegar entre-textos y contextos con Gloria Rincón Bonilla. En Enredate-Vé Boletín del Nodo Enredate-ve, Red de Maestros del Valle del Cauca para la Transformación Docente en Lenguaje.

Se presentan avances investigativos que se detienen en la obra de quien con sus quehaceres estuvo presente en las aulas y, también, se consolidó como intelectual reconocida en la educación, la formación de educadores, la pedagogía, la didáctica y las acciones en políticas públicas en educación, entre otras. La maestra Gloria Rincón Bonilla llevó el nombre de Colombia a diversos lugares del mundo académico y su legado siempre estará presente cuando se estudian la lectura y la escritura en las disciplinas. Es decir, tanto en la literacidad como en la alfabetización académica que, en este caso, se particularizan en las citadas licenciaturas. Además, se torna imposible dejar en el olvido la investigación, coordinada por la maestra Gloria Rincón: “Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana” donde, entre las universidades colombianas participantes, se ubica la Universidad Pedagógica Nacional y, en la publicación, derivada de este proyecto, se dedica un capítulo a la Facultad de Educación Física.

Se propone un detenimiento en la obra de quien con sus quehaceres estuvo presente en las aulas y, también, se consolidó como intelectual reconocida en la educación, la formación de educadores, la pedagogía, la didáctica y las acciones en políticas públicas en educación, entre otras. La maestra Gloria Rincón Bonilla llevó el nombre de Colombia a diversos lugares del mundo académico y su legado

siempre estará presente cuando se estudian la lectura y la escritura en las disciplinas. Es decir, tanto en la literacidad como en la alfabetización académica que, en este caso, se particularizan en las citadas licenciaturas. Además, se torna imposible dejar en el olvido la investigación, coordinada por la maestra Gloria Rincón: “Para qué se lee y se escribe en la universidad” donde, entre las universidades colombianas participantes, se ubica la Universidad Pedagógica Nacional y, en la publicación, derivada de este proyecto, se dedica un capítulo a la Facultad de Educación Física.

En esta ocasión, se realzan esos trazados que se cruzan con relaciones, lecturas y apuestas de esos otros, quienes con su ser y sus quehaceres han posibilitado preguntarse por la lectura y la escritura en la formación universitaria de docentes.

Entre las múltiples cuestiones que se puedan traer, aquí, se llama la atención frente a que, más allá de la correspondiente disciplina del saber, la “maestra Gloria” colocó en el escenario la pregunta macro. De forma permanente, interrogaba a los docentes por sus propios desempeños y prácticas de lectura y escritura. Si los docentes no despliegan este saber, ¿cómo llegar a que los estudiantes logren alcanzar experticias como lectores y escritores en comunidades académicas?

De ahí que, en un atrevimiento con la vida y la obra de quien se dedicó como maestra, investigadora y compañera a formas de leer y escribir el mundo desde las entrañas de la vida misma, en este texto, con ocasión de conmemorar el quinto año de su partida, se sustentará un tejido con publicaciones y estudios de la maestra Gloria Rincón Bonilla (1955-2020). Este escrito configura una parte del homenaje póstumo a sus pesquisas, búsquedas y encuentros como mujer colombiana y maestra por siempre.

Se hace necesario traer a colación la salvedad de que quedará faltando más de lo que se alcanza a reconocer. Se enmarca el propósito de seguir los caminos por los trabajos que, han pasado a convertirse en referentes y antecedentes principales cuando se plantean preguntas por la lectura y la escritura de textos académicos inmersas en la vida universitaria de docentes y futuros maestros.

Cada momento investigativo de la maestra Gloria Rincón abrió puertas para pensarnos, no solo las preguntas relacionadas con la lectura y la escritura en ámbitos académicos, sino, también, por la urgencia de ir pasando por transformaciones epistemológicas y metodológicas. Sus huellas tendieron puentes para que, quienes somos hacedores de investigaciones, podamos separarnos de miradas instrumentales para encaminarnos hacia aportes devenidos de la psicolingüística y las perspectivas socioculturales en contextos universitarios; particularmente, en la formación universitaria de docentes.

Distintos ámbitos internacionales encontraron a la maestra Gloria Rincón Bonilla como investigadora reconocida y citada en diversas publicaciones. No puede dejar de referirse que su tesis doctoral, realizada en la Universitat de Barcelona (España), la dirigió la Doctora JuanaMaría Sancho Gil y la codirigió Ana Teberosky Coronado. Sumado a esta notoriedad, el tribunal calificador estuvo conformado por los Doctores Saturnino Torre de la Torre y José Contreras Ruiz como presidente y secretario respectivamente junto con los Doctores Javier Onrubia Goñi, Ignacio Vila y Daniel Cassany en la mesa de evaluación. También, se hace importante mencionar sus trabajos en políticas educativas y en lineamientos curriculares.

En nuestras vivencias y quehaceres como docentes e investigadores, subyacen lazos de unión con la “Maestra Gloria”, sus enseñanzas, su fuerza locutiva, sus investigaciones en lectura y escritura, formación docente, investigación formativa, prácticas docentes y perspectivas socioculturales.

formación de docentes, presentó los objetivos del Programa de Mejoramiento Docente en Lenguaje, su sistematización y seguimiento durante su implementación en 1998 y 1999

En definitiva, pensar en la docencia, la investigación y la formación en investigación, asuntos de principal interés en las mencionadas licenciaturas, obligatoriamente implica hacer detenimientos en la lectura y la escritura de textos académicos como ejes centrales que concentran esta formación como un proceso continuo que se consolida en la construcción de un trabajo de grado que refleja las particularidades discursivas y textuales de cada campo del conocimiento y comunidad académica.

La ponencia presenta avances de orden cualitativo de corte descriptivo y documental que se detienen en la obra de quien con sus quehaceres estuvo presente en las aulas y, también, se consolidó como intelectual reconocida en la educación, la formación de educadores, la pedagogía, la didáctica y las acciones en políticas públicas en educación, entre otras. La maestra Gloria Rincón Bonilla llevó el nombre de Colombia a diversos lugares del mundo académico y su legado siempre estará presente cuando se estudian la lectura y la escritura en las disciplinas. Es decir, tanto en la literacidad como en la alfabetización académica que, en este caso, se particularizan en las citadas licenciaturas. Además, se torna imposible dejar en el olvido la investigación, coordinada por la maestra Gloria Rincón: "Para qué se lee y se escribe en la universidad" donde, entre las universidades colombianas participantes, se ubica la Universidad Pedagógica Nacional y, en la publicación, derivada de este proyecto, se dedica un capítulo a la Facultad de Educación Física.

En consonancia con lo expuesto en este apartado, la ponencia apunta, entonces, a generar impactos, en escenarios internacionales. Esto con el objeto

de hacer aportes a los grupos de investigación que conforman la Facultad y la Universidad. Además, se pretende fortalecer el nombre

y las calidades académicas e investigativas que emergen en las licenciaturas de la Facultad de Educación Física.

.La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se reconoce como “educadora de educadores” en Colombia. En educación formal, titula licenciados en diversas áreas del saber. Su concepción curricular glocal interpela lo global y encara interrelaciones entre problemáticas nacionales y mundiales. Sus facultades integran su visión en generalidades y particularidades. En este ámbito, emergen desafíos, reflexiones y acciones que, como exclusas, abren compuertas, tal como lo indica la presentación de este Congreso de Redipe, hacia “(...) la necesidad de aportar en la reorientación de la educación (...) para generar escenarios para desarrollar sus procesos a la luz de la formación de conciencia de vida.” En coherencia, en esta propuesta de ponencia, se comparten preguntas de lectura y escritura académica concernientes al docente, sus quehaceres y, por supuesto, su ser.

La Facultad de Educación Física (FEF) de la UPN, adherentemente, ha cuestionado qué ocurre al leer y escribir en su formación. Se sigue un alto recorrido investigativo propio en este problema que, actualmente, pretende *caracterizar prácticas de lectura y escritura de textos académicos propuestos por los docentes cuando acompañan la elaboración de trabajos de grado (TG).*

En perspectiva teórica, leer y escribir textos académicos comparte miradas de prácticas socio culturales; aquí, situadas en comunidades académicas: se estudian en la vida social y en la participación del docente en labores realizadas con estudiantes. En coherencia, las prácticas de lectura y escritura privilegian interpelarse por: *qué, cómo, por qué y para qué* de leer y escribir en el acompañamiento entre seres, en ámbitos académicos. La docencia universitaria detenta espacios que acompañan elaboraciones de TG. Implica

apreciar relaciones sucedidas dentro de estas prácticas que, también, interconectan el conocimiento con textos y formas discursivas académicas. Verbigracia, los TG se reconocen como textos que, además de requisito curricular, fortalecen las escrituras académicas. Así, esta mirada entona con REDIPE al compaginar “(...) la formación de seres con potenciales cognitivos, afectivos, actitudinales, comprensivos, entre otros, que le permitan relacionarse como seres para la Vida (...)”. De este modo, se marca un alejamiento de la educación centrada en “(...) procesos en el aprendizaje y la enseñanza, a la luz de los tecnicismos que a través del sistema competencial impone el mundo del mercado, descuidando su sentido y significado originario en virtud del cual aquellos deben tener como centro o núcleo la función de educar para Ser (...)” <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2232>.

El diseño metodológico cualitativo de corte exploratorio y descriptivo se propuso en tres fases: exploratoria, analítica y de sistematización. Se acudió a observaciones participantes, grupos focales y entrevistas. Para analizar e interpretar armonizó la hermenéutica con esquemas de representación, campos semánticos, meta-textos y, complementó, el análisis del discurso. Lo dialógico emergió entre prácticas de lectura y escritura académicas con aquello que el docente propone en sus acompañamientos. La información generó unidades semánticas integradas sistemática y significativamente para formular resultados que posibiliten entender el propósito investigativo en cuanto saberes y comprensiones que circundan la mirada del ser, situado en instituciones que construyen conocimiento y, consecuentemente, otorgan sentido y brillo a la existencia.

El análisis configuró el núcleo de las prácticas de lectura y escritura académicas en concatenación con las presencias y dinámicas del acompañamiento de TG. Se identificaron textos y relaciones con

particularidades de los TG y, a su vez, se ubicaron maneras como cada docente despliega lecturas y solicita escrituras.

En general, se encontró que los docentes proponen las prácticas de lectura para buscar, seleccionar organizar y categorizar información relevante y representarla gráficamente; también, recomiendan estrategias nemotécnicas. Luego, solicitan escrituras complejas de síntesis, análisis y argumentación. Empero, el qué, el cómo, el porqué de y el para qué, no aluden a orientar prácticas para dar paso de identificar, organizar y representar, a construir textos. Aparecen divergencias entre lo exigido y la formación precedente. Leer y escribir se convierten en peticionar tareas que llevan solicitar otras, sin precisar su pertinencia o uso en la composición de TG. Entonces, se enmarca la necesidad de aportar hacia la generación de oportunidades y capacidades que fortalezcan la función de educar más allá de la reproducción y, por el contrario, colocar las prácticas de lectura y escritura académicas en interrelación con “el plexo de la vida”.

## 14.

# FORTALECIMIENTO DEL SER DESDE LA GESTIÓN EDUCATIVA.

## *Trazos en clave de Auto/Eco/Biografía*

Ana María Aragón Holguín<sup>75</sup>

Universidad Ecci

Hay caminos que no comienzan en un punto geográfico, sino en una pregunta interior. El mío empezó con la necesidad de comprender cómo la educación puede ser un territorio de humanización, un espacio donde el ser no se disuelve en el hacer, sino que se expande, se reencuentra, se fortalece. En ese horizonte, la gestión educativa se ha vuelto para mí una práctica espiritual y política a la vez: el arte de cuidar lo humano en medio de la estructura, de mantener el sentido entre los indicadores, de sostener el alma de los proyectos educativos sin que se pierda en la burocracia del deber ser.

Este texto es una bitácora simbólica —una auto/eco/biografía— que recoge los trazos de una vida dedicada a la educación desde distintas orillas, pero siempre con un mismo propósito: contribuir a que los procesos formativos sean caminos de fortalecimiento del Ser. Es también un intento por pensar la gestión educativa no

---

<sup>75</sup> Directora regional universidad Ecci

solo como administración de recursos o coordinación de procesos, sino como un acto ético, estético y profundamente relacional.

## **I. Auto/eco/biografía: habitar el sentido**

He habitado la educación desde múltiples lugares: la docencia, la gestión, la investigación, la creación de programas, el acompañamiento institucional. Pero más allá de los roles, lo que ha permanecido es la certeza de que cada experiencia ha sido un trazo vital en el lienzo de mi propio devenir.

Mi biografía profesional ha sido, en realidad, un proceso de autoformación. Cada desafío institucional me ha invitado a revisar mi manera de comprender la educación; cada encuentro humano ha sido una oportunidad para reconocer la dimensión eco-relacional de la existencia: somos con los otros, somos en los otros.

En este sentido, la gestión educativa se revela como un territorio de alteridad. Dirigir, coordinar, liderar, no son verbos de poder, sino de escucha. He aprendido que quien gestiona educativamente no gobierna estructuras, sino vínculos; no administra tiempos, sino sentidos. La gestión, entendida así, se convierte en un lugar de diálogo entre lo técnico y lo sensible, entre la organización y la vida.

Como señala Humberto Maturana (1990), educar es un acto de amor, porque implica aceptar al otro como legítimo otro en la convivencia. Desde esta comprensión, gestionar es también amar: crear las condiciones para que lo educativo ocurra, para que florezcan las comprensiones y los saberes, para que lo humano no se pierda entre los papeles y los plazos.



## **II. El Ser como horizonte de la gestión educativa**

La pregunta por el Ser atraviesa toda práctica educativa. Edgar Morin (1999) nos recuerda que educar para el futuro exige enseñar la condición humana, es decir, ofrecer caminos para integrar razón, emoción, ética y complejidad. He procurado que la gestión educativa sea ese espacio donde se reconcilian los fragmentos: donde la planeación se une con la sensibilidad, la evaluación con el reconocimiento, la organización con la esperanza.

Gestionar, en este sentido, es un acto hermenéutico. Gadamer (1993) afirma que comprender es siempre un modo de estar en el mundo, una apertura hacia el sentido. Así, cada decisión educativa se vuelve interpretación: de contextos, de necesidades, de sueños colectivos. En esa tarea, la biografía profesional se entreteje con la vida de las instituciones y de las personas que las habitan. Lo que hacemos afuera tiene siempre una resonancia interior.

En mi recorrido, los escenarios institucionales han sido verdaderos laboratorios de humanidad. En ellos he confirmado que la gestión puede ser también un acto pedagógico, un espacio de formación de comprensiones. La gestión que fortalece el Ser no se impone, se ofrece; no se mide solo en resultados, sino en transformaciones sutiles: en los gestos, en las conversaciones, en los aprendizajes compartidos. Es allí donde la biografía se vuelve eco-biografía, donde lo personal y lo colectivo se reflejan mutuamente.

### **III. Saberes, comprensiones y conciencia de vida**

La formación de saberes y comprensiones, tema que convoca este Congreso, me invita a mirar retrospectivamente mi propio proceso como un camino de conciencia. Los saberes técnicos y administrativos que acompañan la gestión educativa adquieren sentido solo cuando están al servicio de la vida. Como plantea Paulo Freire (1997), la educación auténtica es la que permite leer el mundo para transformarlo, pero también leerse a sí mismo para reinventarse. Desde esa perspectiva, el fortalecimiento del Ser es un movimiento dialéctico: hacia adentro y hacia afuera, hacia lo propio y hacia lo común.

Cada experiencia institucional —la apertura de nuevos proyectos, la construcción de modelos pedagógicos, la participación en redes académicas, la dirección de programas— ha sido un modo de aprender sobre la vida y con la vida. No se trata de logros acumulados, sino de comprensiones ganadas: que la educación no se decreta, se cultiva; que la gestión no se ejerce, se habita; que el liderazgo no se impone, se siembra.

Leonardo Boff (2002) propone pensar la educación como cuidado, como un acto de ternura hacia la existencia. Cuidar es reconocer la vulnerabilidad como fuente de fuerza. Desde esa mirada, gestionar instituciones educativas es cuidar comunidades humanas: acompañar los procesos, sostener las esperanzas, proteger los sueños. Es también cuidar el propio ser que gestiona, para no volverse instrumento, sino presencia.

La conciencia de vida de la que habla este Congreso —vida integrada de humanos y no humanos— implica asumir la gestión educativa como acto ecológico: no solo porque

impacta ecosistemas institucionales, sino porque participa de la red de la vida. Cada decisión, cada política, cada modelo, tiene efectos en el tejido vital del que formamos parte. En palabras de Morin (2003), educar para la era planetaria exige reconocer la interdependencia y la comunidad de destino entre todos los seres.

#### **IV. En clave de sentido: una ética del fortalecimiento**

El fortalecimiento del Ser no es un estado alcanzado, sino una ética del camino. Implica reconocerse inacabado, como diría Freire (1996), y al mismo tiempo consciente de la responsabilidad de seguir aprendiendo. He comprendido que la gestión educativa no es un oficio, sino una forma de existencia: una praxis que teje humanidad, que abre posibilidades, que sostiene la esperanza cuando el sistema parece olvidar el alma.

Como diría Ricoeur (1996), narrar la propia historia es ya una forma de comprenderla. En este texto me he narrado desde los vínculos, las decisiones, los desafíos y las transformaciones. Cada institución, cada proyecto, cada estudiante, ha sido parte de esa historia mayor de la educación que nos trasciende. El fortalecimiento del Ser, desde esta mirada, es también un proceso de comunión: autoformación, ecoformación y heteroformación (Pineau, 1983). Ser con los otros, aprender de los otros, y dejarse transformar por ellos.

Educación, gestionar, vivir... son, en el fondo, actos del mismo orden: actos de creación. La gestión educativa puede ser entonces un arte poético, una práctica de sentido que, lejos de la rigidez del control, promueve la apertura al misterio de lo humano. Es allí donde se funden los saberes y las comprensiones: cuando la razón se abraza con la emoción, cuando la técnica se pone al servicio de la vida.

## **V. Cierre: resonancias para seguir caminando**

Si tuviera que definir en una sola frase el propósito de mi trayectoria, diría que ha sido aprender a mirar lo invisible. Mirar los procesos que no se cuantifican, los vínculos que no se miden, las transformaciones que no se reportan. Porque el verdadero fortalecimiento del Ser ocurre en lo invisible: en la conciencia, en la ternura, en la capacidad de asombro.

Hoy, frente a los desafíos de la educación contemporánea, reafirmo que la gestión educativa debe recuperar su dimensión ética y poética. No basta con gestionar instituciones; hay que gestionar humanidad. Y en esa tarea, el conocimiento se convierte en comprensión, y la comprensión en sabiduría.

Como afirma Edgar Morin (2011), “la misión de la educación es civilizar las civilizaciones”, recordándonos que nuestro trabajo educativo no termina en las aulas ni en los informes, sino en la vida misma. Ese es, al final, el sentido de este texto y de mi recorrido: fortalecer el Ser, para que cada decisión, cada encuentro, cada palabra, sea una forma de vida que haga posible seguir siendo.

## Referencias

- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano – compasión por la Tierra*. Trotta.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Sígueme.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.

UNESCO.

- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Morin, E. (2011). *La vía: Para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Pineau, G. (1983). *Les histoires de vie en formation*. Paris: L'Harmattan.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.

## 15.

# ALFABETIZACIÓN DIGITAL PARA HORTICULTURA DE INVERNADERO APLICANDO INTELIGENCIA ARTIFICIAL CON METODOLOGÍAS ACTIVAS

**Jesús Alfonso Torres Ortega<sup>76</sup>**

**Maynor Alirio Gaitán Hernández<sup>77</sup>**

**Edwin Arias Cruz<sup>78</sup>**

**Daniel Felipe Daza Robayo<sup>79</sup>**

Corporación Universitaria Minuto de Dios

---

<sup>76</sup> Ingeniero Químico, Magíster en Ingeniería Química, Doctor en Ingeniería  
Docente investigador Escuela de Ingenierías, Zipaquirá, Colombia  
[jesus.torres.o@uniminuto.edu](mailto:jesus.torres.o@uniminuto.edu), [itorresortega@gmail.com](mailto:itorresortega@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4476-0816>

<sup>77</sup> Ingeniero Industrial, Magíster en Innovación Educativa  
Investigador Corporación Universitaria Minuto de Dios, Escuela de Ingenierías, Zipaquirá, Colombia  
[maynor.gaitan@uniminuto.edu](mailto:maynor.gaitan@uniminuto.edu), [maynor.gaitan.h@uniminuto.edu.co](mailto:maynor.gaitan.h@uniminuto.edu.co)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6790-1403>

<sup>78</sup> Ingeniero de Sistemas, Especialista en Informática para la Innovación Educativa, Maestrante en Innovación Pedagógica  
Investigador Corporación Universitaria Minuto de Dios, Escuela de Ingenierías, Zipaquirá, Colombia  
Fundación Universitaria del Área Andina, Facultad de Educación, Bogotá, Colombia  
[edwin.arias.c@uniminuto.edu](mailto:edwin.arias.c@uniminuto.edu), [earias70@estudiantes.areandina.edu.co](mailto:earias70@estudiantes.areandina.edu.co)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7922-6801>

<sup>79</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios, Escuela de Ingenierías, Zipaquirá, Colombia  
[daniel.daza.r@uniminuto.edu](mailto:daniel.daza.r@uniminuto.edu), [pipedazar@gmail.com](mailto:pipedazar@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8206-878X>

Ingeniero Industrial, maestrante en Gestión de Suministro y Gestión de Proveedores

## **1. INTRODUCCIÓN**

La floricultura constituye uno de los sectores más representativos y estratégicos de la economía agroindustrial colombiana, destacándose por su participación en las exportaciones no tradicionales y su impacto en la generación de empleo rural, particularmente en el departamento de Cundinamarca. En la región Sabana Centro que agrupa los municipios de Cajicá, Chía, Cogua, Cota, Gachancipá, Nemocón, Sopo, Tabio, Tenjo, Tocancipá, y Zipaquirá, este renglón no solo representa una fuente significativa de ingresos, sino también un ecosistema productivo que articula pequeños, medianos y grandes productores bajo una dinámica de alta competitividad y exigencia ambiental, el sector enfrenta múltiples desafíos asociados con la sostenibilidad ambiental, la productividad y la eficiencia en el uso de los recursos naturales, factores como la degradación del suelo, el uso intensivo de agua, la generación de residuos orgánicos y plásticos, los costos energéticos y la dependencia de insumos externos han puesto en evidencia la necesidad de repensar los modelos de producción, además de la presión por adaptarse a las nuevas exigencias del mercado globalizado, que demanda productos con mayor valor agregado, trazabilidad y baja huella ambiental.

En suma, el proyecto se plantea como una respuesta estratégica y multidimensional a las demandas actuales de la quinta revolución industrial, relacionada como una etapa en donde se logra articular la automatización con máquina-humano y sostenibilidad, haciendo énfasis en la economía circular y resiliencia productiva; por cuanto su ejecución contribuirá en el mediano plazo, no solo al fortalecimiento de la competitividad y sostenibilidad regional, sino también al avance de la bioeconomía y la innovación tecnológica en Colombia, en concordancia con los lineamientos de la Estrategia Nacional de Economía Circular (ENEC 2030), el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Educación de calidad (ODS 4), Agua limpia y saneamiento (ODS 6), Producción y consumo responsables (ODS 12) y Acción por el clima (ODS 13).

En este contexto, la economía circular se presenta como un enfoque metodológico idóneo para impulsar la transición hacia sistemas productivos más sostenibles, eficientes y resilientes. Este paradigma propone sustituir el modelo lineal de

“producir, usar y desechar” por un ciclo regenerativo que maximice el aprovechamiento de materiales, minimice los residuos y promueva la innovación en los procesos. Su integración en la floricultura de Sabana Centro puede generar oportunidades significativas para optimizar el uso de insumos, reducir costos y mejorar la competitividad empresarial. Asimismo, la incorporación de herramientas de inteligencia artificial (IA) ofrece un soporte técnico y analítico sin precedentes para la toma de decisiones en la gestión productiva. Mediante el uso de algoritmos predictivos, análisis de datos y modelos de optimización, es posible identificar patrones de rendimiento, anticipar escenarios de riesgo y diseñar estrategias más eficientes para el manejo de recursos y residuos. En combinación con el enfoque circular, la IA se convierte en un instrumento clave para la innovación tecnológica en el agro. Sin embargo, la adopción efectiva de estas tecnologías requiere no solo de infraestructura, sino también de procesos formativos que promuevan el aprendizaje significativo y la apropiación tecnológica.

En síntesis, este trabajo explora la importancia de fortalecer la alfabetización digital mediante el uso de IA y propone una ruta pedagógica que contribuye a impulsar la innovación, mejorar la productividad y promover un desarrollo agrícola más inteligente, eficiente y resiliente., resaltando el vacío que se encuentran en los modelos integrales que articulen la economía circular, inteligencia artificial mediante metodologías activas para los cultivadores de Sabana Centro potenciando la productividad sostenible y la competitividad del sector, integrando conocimiento científico, transformación digital y compromiso ambiental hacia un modelo circular e inteligente de desarrollo regional.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Las metodologías activas buscan aprendizaje en contextos reales, así pues “Una Metodología Activa es un proceso interactivo basado en la comunicación profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-material didáctico y estudiante-medio, que potencia la implicación responsable de este último y conlleva la satisfacción y enriquecimiento de docentes y estudiantes” (López, F.,2005). La interacción con el entorno, el aprendizaje que involucra los sentidos permite aprehensión del

conocimiento y aplicación de este en diferentes contextos. En este sentido, el uso de herramientas al servicio de la pedagogía genera motivación hacia una experiencia de sumergirse en el saber.

Dentro de las metodologías activas, se evidencian herramientas que permiten desarrollar estrategias para ejecutar en sesiones de clase con variados recursos dentro de la aplicación se tienen en cuenta: Aprendizaje Basado en Proyectos el cual requiere que los estudiantes lleguen a un producto final real mostrando la solución a una problemática planteada del contexto; aprendizaje basado en problemas, enfatizando más en el proceso de aprendizaje que en llegar a un producto final; éstas metodologías se pueden engranar con el aprendizaje cooperativo, es decir se puede trabajar en equipos de esta manera Johson D, et al (1994) afirma “en una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (p.15); así pues se busque un producto en la finalización de la actividad o no se trabaja en grupos en los cuales se aporte la propuesta y la construcción de cada integrante como ficha clave para llegar al cumplimiento del objetivo propuesto. El aprendizaje basado en proyectos es una metodología de adquisición de conocimientos y competencias mediante la elaboración de proyectos, generalmente, en grupos de estudiantes, que dan respuesta a distintos problemas de la vida real. Entonces, cada metodología tiene sus características en cuanto a enfoque, producto, proceso y rol del docente, aquí una comparación realizada por el Instituto Tecnológico de Monterrey en la Tabla 1.

**Tabla 1.** «Edu Trends | Aprendizaje Basado en Retos». Esta tabla ha sido extraída del documento <https://observatorio.itesm.mx/edutrendsabr>.

<b>Técnica</b>	<b>Aprendizaje basado en proyectos</b>	<b>Aprendizaje basado en problemas</b>	<b>Aprendizaje basado en retos</b>
Aprendizaje	Los estudiantes construyen a través de una tarea	Los estudiantes adquieren nueva información a través	Los estudiantes trabajan con maestros y expertos

	<p>específica (Swiden, 2013). Los conocimientos adquiridos se aplican para llevar a cabo el proyecto asignado.</p>	<p>del aprendizaje autodirigido en problemas diseñados (Boud, 1985, en Savin-Baden y Howell Major, 2004)</p>	<p>en sus comunidades, en problemáticas reales, para desarrollar un conocimiento más profundo de los temas que están estudiando. Es el propio reto lo que detona la obtención de nuevo conocimiento y los recursos o herramientas necesarios.</p>
Enfoque	<p>Enfrenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y predefinida, para la cual se demanda una solución (Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles, 2014).</p>	<p>Enfrenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y normalmente ficticia, para la cual no se requiere una solución real (Larmer, 2015).</p>	<p>Enfrenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y abierta, para la cual se demanda una solución real.</p>

Producto	Se requiere que los estudiantes generen un producto, presentación, o ejecución de la solución (Larmer, 2015).	Se enfoca más en los procesos de aprendizaje que en los productos de las soluciones (Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles, 2014).	Se requiere que estudiantes creen una solución que resulte en una acción concreta.
Proceso	Los estudiantes trabajan con el proyecto asignado de manera que su abordaje genere productos para su aprendizaje (Moursund, 1999).	Los estudiantes trabajan con el problema de manera que se ponga a prueba su capacidad de razonar y aplicar su conocimiento para ser evaluado de acuerdo con el nivel de aprendizaje (Barrows y Tamblyn, 1980).	Los estudiantes analizan, diseñan, desarrollan y ejecutan la mejor solución para abordar el reto en una manera que ellos y otras personas pueden verlo y medirlo.
Rol del profesor	Facilitador y administrador de proyectos (Jackson, 2012).	Facilitador, guía, tutor o consultor profesional (Barrows, 2001 citado en Ribeiro y Mizumaki, 2005)	Coach, co-investigador y diseñador (Baloian, Hoeksema, Hoppe y Milrad, 2006)

Desde una perspectiva conceptual, Deterding et al. (2011) definen la gamificación como “el uso de elementos de diseño de juegos en contextos ajenos al juego”, enfatizando que no se trata de convertir actividades en juegos completos, sino de

integrar componentes que aumenten la motivación y la participación. Entre estos elementos se destacan los puntos, insignias, niveles, recompensas, desafíos, retroalimentación inmediata, tableros de clasificación y narrativas interactivas (Werbach & Hunter, 2012).

Los principios del aprendizaje significativo y del aprendizaje experiencial respaldan el uso de la gamificación en educación, al permitir que el estudiante experimente reflexione y construya conocimientos desde la interacción activa (Kolb, 1984). Investigaciones recientes destacan que la gamificación mejora el compromiso, la retención del conocimiento, la resolución de problemas y la persistencia en tareas complejas, especialmente cuando se combina con tecnologías digitales y metodologías activas (Domínguez et al., 2013; Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014). En síntesis, la gamificación representa una estrategia poderosa para potenciar el aprendizaje, la motivación y el compromiso, siempre que se base en teorías psicológicas sólidas, principios de diseño de juegos y una implementación pedagógica adecuada.

La inteligencia artificial (IA) es un campo interdisciplinario que busca desarrollar sistemas capaces de realizar tareas que tradicionalmente requieren inteligencia humana, como el razonamiento, el aprendizaje, la percepción y la toma de decisiones. Sus fundamentos se encuentran en áreas como la computación, las matemáticas, la estadística, la neurociencia y la filosofía de la mente. Uno de los aportes teóricos más influyentes lo presenta Russell y Norvig (2021), quienes definen la IA como el diseño de agentes inteligentes, es decir, sistemas capaces de percibir su entorno y actuar de manera racional para maximizar sus objetivos. Esta perspectiva permite clasificar la IA en enfoques basados en reglas, aprendizaje automático, agentes autónomos y sistemas híbridos.

El auge reciente de la IA se debe en gran medida al deep learning, un enfoque basado en redes neuronales profundas que permite procesar grandes volúmenes de datos y reconocer patrones complejos. Goodfellow, Bengio y Courville (2016) explican que estas redes imitan, de manera simplificada, el funcionamiento del cerebro humano mediante capas interconectadas capaces de abstraer representaciones jerárquicas. La IA también abarca subcampos como la visión por

computador, el procesamiento de lenguaje natural (PLN), la robótica autónoma y los sistemas expertos. En el ámbito del PLN, Jurafsky y Martin (2023) señalan que los modelos de lenguaje actuales utilizan arquitecturas avanzadas —como transformadores— que permiten tareas de comprensión, generación y análisis semántico a gran escala.

**Proyección de Crecimiento del Mercado**



**Figura 1.** CAGR 4% (2025-2034) - Crecimiento sostenido pero moderado. Requiere inversiones en eficiencia y diferenciación para capturar valor.

El sector floricultor colombiano ha sido objeto de múltiples investigaciones orientadas a mejorar la productividad y sostenibilidad de sus procesos, dado su papel estratégico en la economía nacional. Según Ceniflores (2021), Colombia es el segundo exportador mundial de flores, con una participación cercana al 15% del mercado global, concentrando la mayor parte de su producción en la región de la Sabana de Bogotá y, en particular, en Sabana Centro, la cual lidera la producción nacional con un 70 % de flores de corte que tienen como destino el exterior (Sánchez y Pyszcsek, 2022) y se proyecta un crecimiento sostenido del sector (véase Fig. 1). No obstante, la alta competitividad del mercado internacional ha impulsado la necesidad de adoptar tecnologías sostenibles que reduzcan costos, aumenten la eficiencia y garanticen el cumplimiento de estándares ambientales (Sánchez y Reyes, 2020).

La región Sabana Centro de Cundinamarca, localizada al norte de Bogotá, constituye una de las zonas de mayor dinamismo económico y productivo del departamento. Está conformada por once municipios: Cajicá, Cota, Chía, Cogua,

Gachancipá, Nemocón, Sopó, Tabio, Tenjo, Tocancipá y Zipaquirá. Este territorio se caracteriza por su alta concentración de actividades industriales, logísticas y agropecuarias, en particular la floricultura, la cual ocupa una porción significativa del suelo rural y genera miles de empleos directos e indirectos, en particular en temporadas especiales con altas demandas de tallos para consumo nacional e internacional (véase Fig. 2).

**Estacionalidad de Demanda**

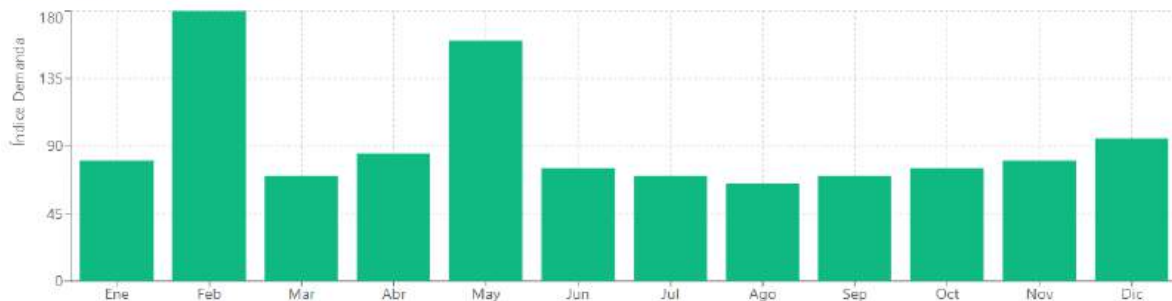


Figura 2. Picos Críticos: San Valentín (febrero): +125% demanda, Día de las madres (mayo): +100% demanda. Recomendación: Implementar modelos predictivos (IA) y contratos logísticos estacionales.

El clima templado de la Sabana, la disponibilidad relativa de agua y la cercanía a los centros de exportación han favorecido la consolidación de un clúster floricultor de relevancia nacional. Según datos de Rodríguez y Russi (2021) y el MADR y UPRA (2023), más del 60% de las empresas floricultoras de Cundinamarca se ubican en esta región, aportando un valor considerable al PIB agrícola y posicionando a la zona como referente de innovación en producción y comercialización de flores de corte. Sin embargo, este mismo desarrollo ha generado presiones significativas sobre el entorno natural, especialmente en términos de uso de agua, calidad del suelo, residuos agroindustriales y emisiones derivadas del transporte.

En el plano ambiental, varios estudios coinciden en que la economía circular aplicada a la agricultura puede incrementar la productividad hasta en un 25%, al tiempo que reduce los costos operativos y la huella de carbono (Kalra et al. (2023);

Sánchez y Montero (2024); Ayure (2025)). De acuerdo con la FAO (2023) es posible la determinación y evaluación de innovaciones incipientes en las que se aplican métodos combinados de recopilación de datos y consultas de expertos mediante valoraciones de diversos investigadores o mediante procesos de consultas de expertos para evaluar y clasificar la madurez de una cartera de tecnologías e innovaciones.

### 3. METODOLOGÍA

En la Tabla 2 se presenta un resumen de las fases planteadas.

**Tabla 2.** Fases del desarrollo del proyecto.

Fase	Acción general	Tareas específicas de gestión
1	Documentación y diagnóstico general de los viveros	Levantar inventario de viveros (ubicación, especies, infraestructura, recursos tecnológicos y conectividad).
		Diseñar y aplicar instrumentos de recolección (listas de chequeo, fichas técnicas, encuestas, guías de observación).
		Registrar prácticas actuales de riego, nutrición, control de plagas y manejo de residuos.
		Identificar problemas prioritarios por vivero (sobre/infra riego, mortalidad, baja germinación, uso ineficiente de insumos).
		Sistematizar la información en una base de datos que servirá como insumo para los modelos de IA y para el rediseño pedagógico.
2	Adaptación de metodologías activas e IA al contexto de los viveros	Seleccionar metodologías activas pertinentes (ABP, gamificación, aprendizaje basado en retos, proyectos en el vivero) y contextualizarlas a los ciclos de cultivo.
		Definir casos de uso concretos de IA en viveros (predicción de riego, alertas de plagas/estrés, análisis de crecimiento).

		Diseñar flujos de trabajo pedagógico–técnicos donde estudiantes y docentes recolecten, registren y analicen datos.
		Seleccionar herramientas tecnológicas viables (sensores de humedad, termohigrómetros, cámaras, hojas de cálculo, notebooks).
		Elaborar protocolos de uso de datos y dispositivos (qué se mide, con qué frecuencia, quién registra y valida).
3	Pruebas de adecuación y adaptación de metodologías e IA	Ajustar las secuencias didácticas (tiempos de explicación, trabajo en vivero, análisis de resultados).
		Aplicar instrumentos de evaluación de usabilidad y aceptación (encuestas, grupos focales con estudiantes, docentes y técnicos).
		Revisar calidad de datos, reentrenar y calibrar los modelos (umbrales de riego, criterios de alerta, etc.).
		Documentar incidencias, mejoras sugeridas y lecciones aprendidas de la fase piloto.
4	Implementación de IA en viveros evidenciando eficiencia y optimización	Escalar las soluciones validadas a más viveros, formalizando protocolos operativos (registro de datos, revisión de indicadores, toma de decisiones).
		Definir e implementar indicadores de desempeño (eficiencia hídrica, supervivencia de plántulas, tiempos de detección de problemas, participación).
		Desarrollar e impartir capacitaciones continuas en uso responsable de IA y lectura de resultados.
		Generar informes comparativos antes/después y portafolio de buenas prácticas (casos de éxito, guías, videos, plantillas).

	Establecer un esquema de seguimiento y mejora continua del sistema de gestión del vivero apoyado en IA y metodologías activas.
--	--

Las técnicas e instrumentos de recolección de información que acompañaron el desarrollo de la investigación fueron encuestas a gerentes, técnicos y operarios de empresas floricultoras; entrevistas a representantes de asociaciones gremiales y entidades ambientales; observación directa de procesos productivos, como fuentes primarias mientras que para las secundarias se realiza una revisión de informes de Asocolflores, MADR, MADS, Minciencias, entre otros y literatura académica sobre economía circular e inteligencia artificial en agroindustria, a través de cuestionarios estructurados, guías de entrevista, fichas de observación y matrices de análisis comparativo. La información cuantitativa será procesada mediante herramientas estadísticas (SPSS, Excel, Python) y técnicas de modelado con IA (clustering, regresión, redes neuronales). Los datos cualitativos se analizan con enfoque de análisis de contenido y codificación temática utilizando software como NVivo o ATLAS.ti. Los resultados son triangulados para garantizar la validez y confiabilidad del estudio.

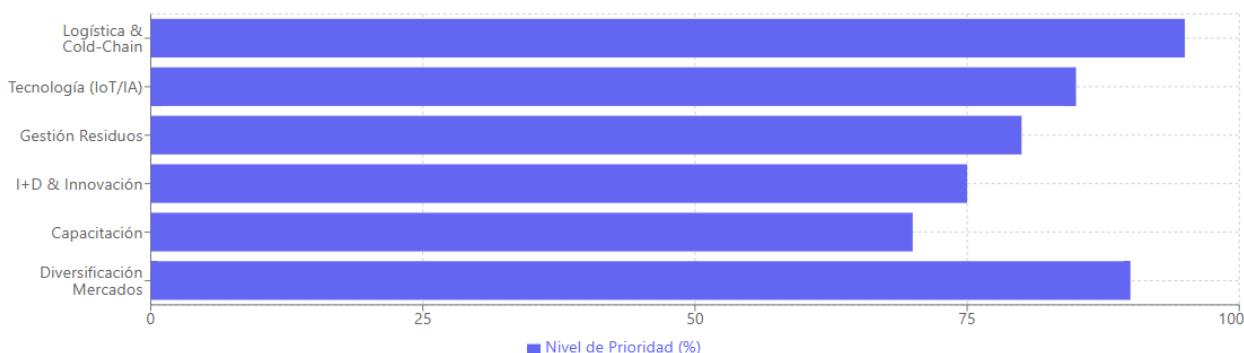
## **4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **4.1. Diagnóstico integral del sistema productivo floricultor**

El diagnóstico integral del sistema productivo floricultor debe abordar desde la estructura organizativa y procesos hasta la gestión ambiental, social y económica. Según Ayure Garzón (2025) y otros estudios, la aplicación de Sistemas Integrados de Gestión (ISO 9001, ISO 14001, ISO 45001) es fundamental para identificar fortalezas, debilidades y oportunidades que permitan mejorar la calidad, seguridad, salud laboral y mitigación ambiental. En este sentido, el diagnóstico incluirá aspectos como consumo eficiente de agua, manejo de residuos, controles fitosanitarios, uso racional de agroquímicos y optimización de recursos energéticos, con indicadores medibles y sistemas de monitoreo digital apoyados en IA (véase Fig. 3). Además, la caracterización socioeconómica del sector revelará el impacto

en generación de empleo, acceso a mercados y sentido de asociatividad, aspectos clave para el desarrollo competitivo sostenible del sector (Avendaño et al., 2023).

### Áreas Prioritarias de Inversión



**Figura 3.** Recomendaciones Clave: Modernización logística: cold-chain y puntos de consolidación, Pilotos tecnológicos: riego de precisión, sensores IoT, Diversificación de mercados: Europa y Asia, Fondo regional de innovación agro florícola. Elaboración propia.

## 4.2. Modelos de circularidad y eficiencia basados en IA

Desde la gestión del agua mediante sensores y riego inteligente, hasta la valorización de residuos orgánicos para compostaje o biogás (Sánchez y Montero, 2024), la IA facilitará la toma de decisiones y automatización de procesos. Según Ayure (2025) y Córdoba y Osorio (2025), estas tecnologías también pueden optimizar la logística de distribución, minimizando pérdidas y emisiones asociadas a transporte. La combinación de algoritmos de análisis de datos y modelación de escenarios generará una reducción significativa del impacto ambiental, optimizando insumos y favoreciendo un ciclo productivo ininterrumpido bajo el enfoque de economía circular (Ovalle et al., 2023).

Modelos aplicables de inteligencia artificial para optimizar la circularidad y eficiencia en la floricultura incluyen:

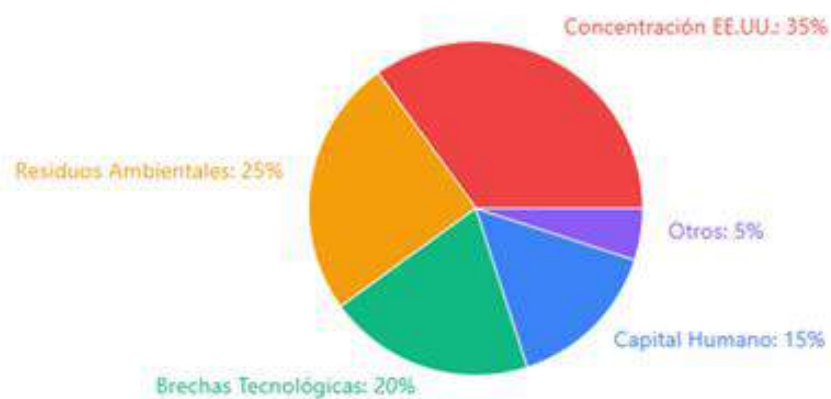
- Modelos predictivos basados en aprendizaje automático para anticipar necesidades hídricas, riego inteligente y prevención de plagas, aplicando

análisis de datos de sensores en tiempo real para optimizar recursos y minimizar desperdicios.

- Algoritmos de optimización logística que analizan variables como tráfico, condiciones climáticas y demanda para planificar rutas de distribución eficientes y precisas, reduciendo tiempos de entrega, costos y huella ambiental.
- Sistemas de análisis de ciclo de vida y modelos para la gestión integral de residuos, que utilizan IA para clasificar, reciclar y valorizar subproductos de la floricultura, fomentando la economía circular mediante el aprovechamiento de biomasa y residuos orgánicos.
- Redes neuronales y modelos de machine learning para monitoreo continuo y adaptativo del sistema productivo, facilitando toma de decisiones automatizada para maximizar eficiencia energética, reducir uso de agroquímicos y optimizar la productividad sostenible.

### 4.3. Estrategias de intervención sostenible validadas y transferibles

Las estrategias de intervención desarrolladas serán pilotadas y validadas en regiones representativas, con enfoque en mejorar la eficiencia hídrica, reducir residuos y optimizar la producción mediante biotecnologías y bioinsumos (véase Fig. 4).



**Figura 4.** Principales riesgos vs estrategias de mitigación. Alta dependencia mercado USA / Apertura comercial a nuevos mercados; Residuos agroquímicos sin tratamiento / Plantas regionales de tratamiento; Baja adopción tecnológica / Programas de extensión técnica. Elaboración propia.

Estudios como los de Villarreal Usaquén (2022) resaltan la importancia de prácticas agroecológicas adaptadas al contexto local, promoviendo la formación y asociatividad de productores para facilitar la transferencia de conocimiento. La replicabilidad de estas estrategias asegurará su escalabilidad y sostenibilidad económica y ambiental, contribuyendo a la reducción de plaguicidas tóxicos (Bolaño Munive) y fortaleciendo cadenas de valor más resilientes (Pinzón et al., 2022). Así se contribuye al bienestar social, incrementando empleos verdes y desarrollando un sector más competitivo en mercados internacionales (Córdoba y Osorio, 2025).

#### **4.4. Contribución al fortalecimiento de políticas regionales de economía circular y desarrollo sostenible**

Los resultados del diagnóstico y la validación de modelos y estrategias aportarán evidencia científica y técnica para el diseño y fortalecimiento de políticas públicas que promuevan una floricultura sostenible y circular. Tal como destacan Sánchez y Montero (2024), esta información impactará en la formulación de agendas ambientales y económicas, alineadas con compromisos nacionales de reducción de emisiones y carbono neutralidad (Kalra et al., 2023). Además, la articulación entre actores privados, gubernamentales y comunitarios será clave para la adopción de marcos regulatorios que incentiven innovaciones tecnológicas, bioinsumos y educación rural, cerrando brechas de conocimiento y promoviendo una economía verde inclusiva (Karen Villarreal, 2022; Metroflor, 2025). Así, el proyecto respaldará el posicionamiento de Colombia como potencia mundial en floricultura sostenible (Rovensia Next Latam, 2025).

## **6. CONCLUSIONES**

La alfabetización digital con IA y metodologías activas es clave para cerrar la brecha tecnológica en el sector floricultor de Sabana Centro. El documento identifica que los pequeños y medianos productores presentan una baja adopción de tecnologías digitales y de inteligencia artificial. La propuesta formativa basada en metodologías activas (ABP, gamificación, aprendizaje basado en retos y proyectos reales en invernadero) permite que trabajadores, técnicos y estudiantes se apropien de manera práctica y significativa de herramientas como sensores IoT, visión artificial y modelos predictivos, logrando un aprendizaje contextualizado y duradero.

La integración de inteligencia artificial mejora sustancialmente la eficiencia, sostenibilidad y resiliencia de los invernaderos hortícolas. Se demuestra que el uso de IA (modelos predictivos de riego y nutrición, detección temprana de plagas mediante visión artificial, optimización logística y gestión de residuos) puede reducir significativamente el consumo de agua, energía y agroquímicos, al tiempo que incrementa la productividad y la capacidad de respuesta ante picos de demanda y riesgos ambientales, contribuyendo directamente a un modelo de economía circular. Las metodologías activas son el vehículo pedagógico idóneo para lograr una verdadera apropiación tecnológica en contextos rurales. El capítulo enfatiza que enfoques como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el trabajo colaborativo y la gamificación generan mayor motivación, retención del conocimiento y transferencia inmediata al entorno productivo real de los viveros, superando las limitaciones de la formación tradicional teórica y permitiendo que los participantes construyan conocimiento a partir de la práctica y la reflexión.

El proyecto propone una ruta concreta y escalable que articula formación, tecnología y economía circular, alineada con políticas nacionales y los ODS. La iniciativa se presenta como una respuesta estratégica a la quinta revolución industrial y a instrumentos como la Estrategia Nacional de Economía Circular (ENEC 2030), el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 y los ODS 4, 6, 12 y 13. Ofrece un modelo replicable de diagnóstico, pilotaje, implementación y mejora continua que puede transformar la floricultura de Sabana Centro (y potencialmente de otras regiones) en un clúster más inteligente, competitivo y sostenible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, C. E., Duque Flórez, M. A., Mazo, G. E., Ruiz Flórez, F.E., & Pulgarín, J. A. (2019). \*Análisis de la industria de las flores en Colombia\*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/27469/gemazor.pdf>
- Asocolflores. (2024). \*Informe de logros\* [Comunicado]. <https://cecodes.org.co/asocolflores-informe-de-sostenibilidad/>
- Avendaño Ruiz, B. D., Sierra López, O. A., & Cabezas Mora, W. F. (2023). \*Competitividad de las empresas exportadoras de flores cortadas desde Colombia en el mercado de Estados Unidos de América, 2000–2019\*. Ciencia y Tecnología Agropecuaria, 24(2), Article e2278. [https://doi.org/10.21930/rcta.vol24\\_num2\\_art:2278](https://doi.org/10.21930/rcta.vol24_num2_art:2278)
- Ayure Garzón, E. J. (2025). \*Perspectivas de investigación y desarrollo de tecnología agrícola para la floricultura en Colombia: Una apuesta por el aumento de la competitividad mediante la gestión ambiental\* [Trabajo de especialización, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio Institucional UMNG. <https://repository.umng.edu.co/server/api/core/bitstreams/04b8b7cd-ae11-430f-aa06-156f469f0f22/content>
- Ceniflores. (2021). \*Sector floricultor\*. <https://ceniflores.org/sector-floricultor/>
- Córdoba, D., & Osorio, F. (2025). \*Informe especial: Las flores en tiempos de San Valentín: La importancia estratégica de la floricultura colombiana\*. Corficolombiana. <https://investigaciones.corfi.com/documents/38211/0/2025-02-02-14%20Informe%20Especial%20Flores%20F.pdf>
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. American Psychologist, 55(1), 68–78. [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Domínguez, A., et al. (2013). Gamifying Learning Experiences: Practical Implications and Outcomes. *Computers & Education*, 63, 380–392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- Escobar Iza, R. D., Maliza Bedon, D. S., & Cadena Moreano, J. A. (2021). \*Análisis de suelos utilizando redes neuronales en las florícolas de rosas del sector norte de la provincia de Cotopaxi\*. *RECIMUNDO*, 5(2), 316–330. [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(2\).abril.2021.316-330](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(2).abril.2021.316-330)
- Expert Market Research. (2024). Mercado de la floricultura en Colombia – Por tipo de producto (flores cortadas, flores sueltas); por tipo de flor (rosas, crisantemos, claveles, alstroemerias, hortensias, lirios, otros); por aplicación (aplicaciones estéticas y decorativas, sabores y fragancias, colores naturales, medicinas, otros); dinámica del mercado (2025-2034) y panorama competitivo\*. <https://www.informesdeexpertos.com/informes/mercado-de-la-floricultura-en-colombia>
- Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2023). \*Presentación de perspectivas de las tecnologías y la innovación en los sistemas agroalimentarios - 2022\*. <https://doi.org/10.4060/cc2506es>
- Flórez, V. J. (Ed.). (2021). \*Productos relevantes del proyecto Fortalecimiento de la competitividad del sector floricultor colombiano mediante el uso de ciencia, tecnología e innovación aplicadas en Cundinamarca\*. (Vol. 91). Ediciones Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/91>
- Gaitán Hernández M.A., De La Cruz R (2024). Aplicación de metodologías activas en el Gimnasio Moderno Santa Bárbara. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9772309>

- Ghezzi, P., Hallak, J., Stein, E., Ordóñez, R., & Salazar, L. (2022). \*Competir en la agroindustria: Estrategias empresariales y políticas públicas para los desafíos del siglo XXI\*. Banco Interamericano de Desarrollo BID.
- Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). Deep Learning. MIT Press. <https://mitpress.ublish.com/ebook/deep-learning-preview/107/v>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Herrera Herrera, H., Blanco Herrera, D., & Hernández Santiago, F. (2024). \*Evaluación de riesgos cibernéticos en la seguridad de la información en el sector de la floricultura enfocado al Internet de las Cosas (IoT)\*. Apuntes de Ciencia e Ingeniería, 3(1), Article A3. <https://doi.org/10.37511/apuntesci.v3n1a3>
- Jurafsky, D., & Martin, J. (2023). Speech and Language Processing (3rd ed.). Prentice Hall. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3970727>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1994). El aprendizaje cooperativo en el aula. Editorial Paidós. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Kalra, N., Molina-Pérez, E., Syme, J., Esteves, F., Cortés, H., Rodríguez-Cervantes, M. T., Espinoza-Juárez, V. M., Jaramillo, M., Alatorre, C., Buttazzoni, M., & Vogt-Schilb, A. (2023). \*Costos y beneficios de lograr la carbono-neutralidad en América Latina y el Caribe\*. Banco Interamericano de Desarrollo - BID. <https://doi.org/10.18235/0005330>
- Kolb, D. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice Hall.

<http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>

López, F. (2005). Metodologías participativas en la enseñanza universitaria. Narcea.

Lozano García, R. (2024). \*El desafío de la productividad en la floricultura colombiana: Análisis y propuestas de mejora\*. Revista Metroflor-Agro, (124). <https://www.metroflorcolombia.com/edicion-no-124/>

Metroflor-Agro. (2025, 28 de julio). \*Cerrar las brechas de la educación rural, promover la asociatividad y aprovechar la tecnología: la gran oportunidad del sector agrícola colombiano\*. Metroflor-Agro, 128, 30–32. <https://www.metroflorcolombia.com/cerrar-las-brechas-de-la-educacion-rural-promover-la-asociatividad-y-aprovechar-la-tecnologia-la-gran-oportunidad-del-sector-agricola-colombiano/>

Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (2024). \*Documento técnico: Política pública de agroecología\*. <https://www.minagricultura.gov.co/Normatividad/Resoluciones/Anexo%20Técnico%20-%20Lineamientos%20de%20Política%20Pública.pdf>

Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural & Unidad de Planificación Rural Agropecuaria. (2023). \*Metodología para la identificación de las zonas de protección para la producción de alimentos en la provincia Sabana Centro del departamento de Cundinamarca para la declaratoria de Áreas de Protección para la Producción de Alimentos (APPA)\*. <https://www.minagricultura.gov.co/Normatividad/Proyectos%20Normativos/APPA%20Sabana%20Centro%20Cundinamarca.pdf>

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2021). \*Estrategia Nacional de Economía Circular (ENEC 2030)\*. <https://www.minambiente.gov.co/asuntos-ambientales-sectorial-y-urbana/estrategianacional-de-economia-circular/>

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2024). \*Ecosistemas territoriales de ciencia, tecnología e innovación\*. <https://www.minciencias.gov.co/codecti>

- Ovalle Másmela, J., Romero Perdomo, F., & Uribe Galvis, C. (2023). \*Tecnologías emergentes para el agro y su aplicación en Colombia\*. AGROSAVIA. <https://repository.agrosavia.co/server/api/core/bitstreams/37dbc9f0-ed29-480d-90b1-c0f57712261b/content>
- Perfetti, J. J., Leibovich, J., Delgado, M., & López, E. (2024). \*La tierra para uso agropecuario en Colombia: Equidad y productividad\*. Fedesarrollo.
- Pinzón Muñoz, C. A., Peña Jiménez, Y. E., Cuarán Ramos, N. L., & Rendón Méndez, A. C. (2022). \*Sector floricultor colombiano en los TLC con Canadá y República de Corea\*. Podium, 42, 117–136. <https://doi.org/10.31095/podium.2022.42.7>
- Ramírez, A. M., Ortiz, S. A., Romero, F. A., Aguilar, Ó. E., & Uribe, C. P. (2025). \*Boletín de indicadores de ciencia, tecnología e innovación del sector agropecuario colombiano: Cifras 2022\*. Agrosavia; Octiagro.
- Rodríguez, C. E. M., & Russi, N. Y. Q. (2021). \*Resultados de apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación en el sector floricultor de Cundinamarca. En V. J. Flórez (Ed.), Productos relevantes del proyecto Fortalecimiento de la competitividad del sector floricultor colombiano mediante el uso de ciencia, tecnología e innovación aplicadas en Cundinamarca\* (pp. 330–345). Ediciones Unisalle; Ceniflores.
- Rovensa Next. (2025). \*Colombia, potencia mundial en floricultura: Crecimiento, sostenibilidad e innovación\*. Rovensa Next Latam. <https://www.rovensanext-latam.com/es-co/noticias/floricultura-colombiana/>
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). Artificial Intelligence: A Modern Approach (4th ed.). Pearson. [https://books.google.com.co/books/about/Artificial\\_Intelligence.html?id=k0FptAEACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/Artificial_Intelligence.html?id=k0FptAEACAAJ&redir_esc=y)
- Sánchez, C., & Montero, H. (2024). \*Guía ambiental cultivos de flores y especies ornamentales con enfoque de economía circular\*. Asocolflores; Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. <https://www.minambiente.gov.co/wp->

[content/uploads/2025/01/GUIA-AMBIENTAL-FLORES-Y-  
ORMANENTALES DIGITAL-1-1.pdf](https://backend.uniagustiniana.edu.co/server/api/core/bitstreams/c86f7e4c-e2a8-4621-bee5-36add000a90c/content)

Sánchez, L., & Reyes, O. (2020). \*Competitividad del sector de la floricultura colombiana a nivel internacional\* [Trabajo de grado, Universitaria Agustiniana].

<https://backend.uniagustiniana.edu.co/server/api/core/bitstreams/c86f7e4c-e2a8-4621-bee5-36add000a90c/content>

Sango Viracucha, B. A., Chanaluisa Orellana, C. G., & Llano Casa, A. C. (2021). Sistema inteligente para el análisis de plagas en plantas rosas Freedom aplicando redes neuronales. \*RECIMUNDO, 5\*(2), 344–357.

[https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(2\).abril.2021.344-357](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(2).abril.2021.344-357)

Sutton, R., & Barto, A. (2018). Reinforcement Learning: An Introduction (2nd ed.). MIT Press.  
<https://web.stanford.edu/class/psych209/Readings/SuttonBartoIPRLBook2ndEd.pdf>

Torres Ortega, J. A., & Contento Rodríguez, O. (2020). \*Desafíos del aprendizaje digital para la formulación de proyectos pedagógicos en la agroindustria\*. Revista Boletín Redipe, 9(4), 162–166.

<https://doi.org/10.36260/rbr.v9i4.956>

Torres Ortega, J. A., Méndez Cárdenas, F., & Contento Rodríguez, O. (2021). \*Manejo ambiental de cultivos ornamentales\*. En Memorias del XXXVII Congreso Interamericano de AIDIS. Asociación Interamericana de Ingeniería Sanitaria y Ambiental (AIDIS). Buenos Aires.

Vargas Montaña, S. (2023). \*Metodologías de innovación para el sector floricultor en Colombia\* [Trabajo de grado, Universidad Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito]. Repositorio Escuela Colombiana de Ingeniería.

<https://repositorio.escuelaing.edu.co/server/api/core/bitstreams/82a91ef1-b5f6-4cec-b6df-87170265550d/content>

Villarreal Usaquén, K. (2022). \*Estrategias de contribución al desarrollo sostenible en el sector floricultor colombiano\* [Trabajo de especialización, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio Institucional UMNG.

<https://repository.umng.edu.co/server/api/core/bitstreams/e4921e90-d11e-48b6-9a6b-8aa2cb98d167/content>

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Wharton Digital Press.  
<https://www.researchgate.net/publication/273946893> For the Win How Game Thinking can Revolutionize your Business

## 16.

# **CAPACIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LOS RINCONES Y CONTEXTOS DE LA ESCUELA RURAL: ESTRATEGIA PARA LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR<sup>80</sup>**

Social-emotional skills in rural school settings and contexts: Strategy for transition to higher education

**Diana Carolina Valverde Gómez<sup>81</sup>**

**Diana Vanessa Mora Rosero<sup>82</sup>**

**Oscar Valverde Riascos<sup>83</sup>**

Universidad Mariana

### **Resumen**

Este artículo tiene el objetivo de proponer el desarrollo de capacidades socioemocionales en estudiantes de educación media rural del corregimiento de Obonuco del municipio de Pasto, que facilite su transición a la educación superior. La investigación se realizó con un enfoque mixto y un tipo de investigación descriptiva propositiva. Se mostró que en los rincones y contextos de la escuela rural de los estudiantes en transición a la educación superior requiere de la

---

<sup>80</sup> Artículo a partir de datos cuantitativos del resultado de investigación "Desarrollo de las competencias Socioemocionales de estudiantes en Educación Media Rural: Una Estrategia para Facilitar la Transición a la Educación Superior".

<sup>81</sup> Trabajadora Social, Universidad Mariana, Maestrante en pedagogía de la Universidad Mariana. Correo electrónico: [dvalverde@umariana.edu.co](mailto:dvalverde@umariana.edu.co)

<sup>82</sup> Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, Maestrante en pedagogía de la Universidad Mariana. Correo electrónico: [dianavmora@umariana.edu.co](mailto:dianavmora@umariana.edu.co)

<sup>83</sup> Doctor en Estudios Sociales y Políticos de la Educación, Universidad Valencia-España. Profesor del doctorado en pedagogía Universidad Mariana. Correo electrónico: [ovalverde@umariana.edu.co](mailto:ovalverde@umariana.edu.co)

promoción de capacidades intrapersonales imprescindibles como: la influencia en toma de decisiones, desafíos académicos y reacción emocional; así como, la importancia de la gratificación, el apoyo y la motivación-presión. Se resaltó que se requiere fortalecer las capacidades interpersonales de expectativas, sentimientos y no repetir lo vivido en el colegio. Finalmente, las capacidades de desafíos y metas son positivas o negativas y requieren motivaciones y estrategias para una escuela con visión de futuro y de adaptación a la universidad. Capacidades halladas que promueven líneas de intervención pedagógica y didáctica desde la pedagogía social.

*Palabras claves:* Capacidades, Competencias socioemocionales, pedagogía social, pedagogía de las emociones y pedagogía socioemocional.

## **Abstract**

This article aims to propose the development of social-emotional skills in rural secondary school students in the village of Obonuco in the municipality of Pasto, to facilitate their transition to higher education. The research was conducted using a mixed approach and a descriptive-propositional research design. It was shown that in the corners and contexts of the rural school, students in transition to higher education require the promotion of essential intrapersonal skills such as influence in decision-making, academic challenges, and emotional reaction; as well as the importance of gratification, support, and motivation-pressure. It was emphasized that it is necessary to strengthen interpersonal skills related to expectations and feelings and not to repeat what was experienced in school. Finally, the skills of challenges and goals are positive or negative and require motivation and strategies for a school with a vision for the future and adaptation to university. The skills found promote lines of pedagogical and didactic intervention.

*Keywords:* Abilities, Social-emotional competencies, social pedagogy, pedagogy of emotions, and social-emotional pedagogy.

## **Introducción**

La investigación reconoce que existen desafíos que enfrentan los jóvenes con la salud mental, incertidumbres profesionales, miedos, riesgos a las nuevas tecnologías, aprendizaje de la competencia socioemocional; especialmente, de estudiantes de educación rural, que son más vulnerables cuando están en transición a la educación superior. Pues bien, algunos estudios como el de Montes (2002) refiere que la transición de la educación media a la educación superior se convierte en “la desazón con que los jóvenes dejan la enseñanza media, en la cual de ordinario recibieron protección y calor humano, y dan el paso a instituciones mayores que le son desconocidas y relativamente ajenas” (p. 270). De igual forma, se encontró que 77% de estudiantes de secundaria se sienten preparados académicamente pero no listos para ir a la universidad debido a la falta de capacidades, habilidades y competencias socioemocionales. Siguiendo, con estudios realizados por Guevara y Zapata (2015), en El País, afirman que los estudiantes sienten temor al ingresar a la universidad por ser etapa crucial de su vida. Además, Duche et al (2020) señalan que las deficiencias de los estudiantes están en habilidades y destrezas para solucionar problemas y aplicar conocimientos. Así mismo, se encontró que Herrera y Rivera (2020) señalan que los factores de continuidad a nivel superior más relevantes y que impactan se dan por las limitaciones económicas y familiares con un 73% estudiantes afectados, el rendimiento académico bajo con un 23%, y la deficiencia en habilidades y destrezas en resolución de problemas. Que en áreas rurales es donde más existen problemas de salud mental, ansiedad, depresión, estrés, nerviosismo, fatiga, soledad, desafíos interpersonales (Papalia, Duskin & Martorel, 2012) y, finalmente, se insiste en desarrollar estudios de cognición integrando las competencias socioemocionales (Mikulic, 2013).

Todos estos estudios, la exploración inicial con jóvenes estudiantes de educación media rural y conversatorios con los maestros de la maestría, motivó el que se realice el estudio del desarrollo de competencias socioemocionales para el tránsito a la educación superior; cuyos propósitos específicos, fueron identificar las capacidades intrapersonales de los estudiantes a partir del conocimiento consigo mismo y el uso de las emociones en el tránsito a la universidad; describir las

capacidades interpersonales de los estudiantes, relacionadas con la construcción de relaciones armónicas y los sentimientos y necesidades de los demás en el tránsito a la universidad; analizar las capacidades necesarias para asumir retos y desafíos que perciben los estudiantes en trazar metas, solucionar conflictos y tomar decisiones en su transición a la universidad. Para el desarrollo de este estudio acorde a sus objetivos planteados, siguió una metodología de la investigación bajo el paradigma pragmático por la diversidad metodológica y el enfoque mixto se enfatiza en lo cuantitativo (empírico analítico)- cualitativo(interpretativo); mientras que el tipo de investigación se explicita el carácter descriptivo-interpretativo-propositivo, ampliando la concepción y la caracterización del proceso de investigación. Descriptivo porque se caracterizó aspectos concretos del estudiante joven de educación media rural de la institución educativa de Obonuco, expresando lo que sienten y las capacidades o cualidades que tienen para asumir el tránsito a la vida universitaria acerca de su desarrollo individual, familiar y de contexto, describiendo las características y el perfil de las personas, grupos, comunidades, y procesos que se benefician o cómo se manifiestan, qué características tienen o adopta y cómo prevalece o cambia a través del tiempo. Desde lo cualitativo, lo interpretativo, dando sentido y significado a sus emociones, percepciones, intenciones o acciones de estos estudiantes jóvenes de educación media y rural hacia su primer año de vida universitaria, que permita generar una propuesta para el desarrollo de las competencias emocionales, facilitando el tránsito de la educación media a la universidad. Mientras que, desde la perspectiva de lo proyectivo, se configura en el momento que se define proponer líneas de intervención pedagógica y didáctica para el desarrollo de competencias emocionales de estudiantes de educación media rural en tránsito a la vida universitaria.

En consecuencia, la temática de la transición en educación es de importancia porque cada sujeto tiene experiencias personales y particulares que hace del tránsito una experiencia diferente. Las experiencias que tienen los estudiantes a lo largo de la vida entre la media académica rural y el tránsito a la vida universitaria tienen avances y retrocesos, aspectos positivos y negativos; sin embargo, este

tránsito a la universidad no debe verse solo desde aspectos traumáticos o negativos, sino desde las oportunidades de mejorar, situaciones prometedoras, nuevos horizontes y relaciones. Estas nuevas experiencias de vida en el tránsito a la educación superior requieren indagarse personalmente con los sujetos involucrados; por cuanto la transición y los cambios deben ser asumidos como oportunidades de desarrollo, progreso y autoevaluación que ayude a estudiantes en tránsito como a los estudiantes que inician este proceso; aún más si en ese tránsito, se parte desde las capacidades o características o cualidades o habilidades innatas o adquiridas por la formación recibida en el colegio para continuar en el tránsito a la vida universitaria.

### **Metodología**

La investigación siguió un diseño descriptivo-interpretativo-proyectivo con técnicas cuantitativas como los autoinformes con escala Likert propios para la medición de las capacidades y competencias, permitiendo mediante sus afirmaciones identificar las capacidades innatas que genere una propuesta para el desarrollo de la competencia socioemocional en el tránsito a la vida universitaria y, para las técnicas cualitativas, se utilizó las encuestas cualitativas las cuales permitieron examinar temas relativamente poco estudiados, como los aspectos más específicos de las capacidades intrapersonales, interpersonales y desafíos o retos que asumen en la educación media rural en tránsito a la universidad. Igualmente, este tipo de investigación facilitó la descripción del entorno sociocultural de los estudiantes de educación media rural en relación con el plan que siguieron en su institución educativa acerca del abandono escolar, identificando las relaciones viables entre las variables del estudio y fijando las tendencias, en este caso relacionadas con las capacidades emocionales como habilidades o cualidades innatas o potenciales para realizar una tarea. Este tipo de investigación, se puede desarrollar en cuatro momentos (Hurtado, 2008): explorar, describir, analizar y proponer posibles soluciones de transformación, sin necesidad de implementarla y que podría producir los cambios que, para el caso, son las líneas de intervención pedagógica y didáctica

para el desarrollo de competencias socioemocionales de estudiantes de media rural como estrategia de tránsito a la educación superior. Los diferentes momentos que se utilizaron fue: primer momento, el de exploración y reflexión acerca de la propuesta de investigación; segundo momento, de la entrada al escenario de aula del estudiante de media académica en tránsito a la educación superior; en su tercer momento, de la retirada del escenario de aula para la descripción, interpretación y propuesta; finalmente, de la socialización y difusión de los resultados de la investigación y presentación de la propuesta desde la pedagogía social y emocional.

Considerando lo expuesto se determinó que la población está conformada por los estudiantes de grado 10 y 11 de la educación media y rural del corregimiento de Obonuco del municipio de Pasto, departamento de Nariño - Colombia, según datos oficiales del Rector, para el año 2023 son 22 estudiantes de grado décimo y once, quienes dieron su consentimiento informado para participar del estudio, pero del cual, solo asistieron 21 estudiantes en el momento de recolección de información; la cual se seleccionó mediante el muestreo intencionado y por conveniencia según criterios de selección como: estar matriculado académicamente a la institución, estar asistiendo a clases y tener el deseo de participar en esta investigación; para lo cual, se seleccionó los estudiantes de media académica rural de grados 10 y 11 de la institución educativa de Obonuco del municipio de Pasto, principalmente con una muestra de estudiantes jóvenes de grado 10, con un total de 22 estudiantes, del cual, asistieron 21 estudiantes, se escogió a los sujetos participantes de las instituciones educativas de grado 10 y 11 entre el año 2023 y 2024.

Algunos criterios de exclusión de la muestra se aplicaron con el fin de garantizar la representatividad de los participantes y asegurar la calidad de los datos recolectados:

1. Estudiantes que hayan asistido a clases
2. Estudiantes que perdieron el año escolar en el 2023
3. Estudiantes que no quieren participar o sus acudientes o padres de familia no les firman el consentimiento y asentimiento informado

#### 4. Estudiantes que tienen problemas de salud y no asisten a clases

### **Resultados**

En esta sección se presentan los resultados obtenidos del proceso investigativo, es concretamente, la contribución que se hace al nuevo conocimiento, en donde se evidencia la coherencia entre los objetivos planteados al inicio de la investigación, y la información obtenida a través de los instrumentos de recolección de ésta, es aconsejable que se mencione todos los resultados importantes obtenidos, hasta aquellos que están en contraposición a la hipótesis que fundamenta la investigación.

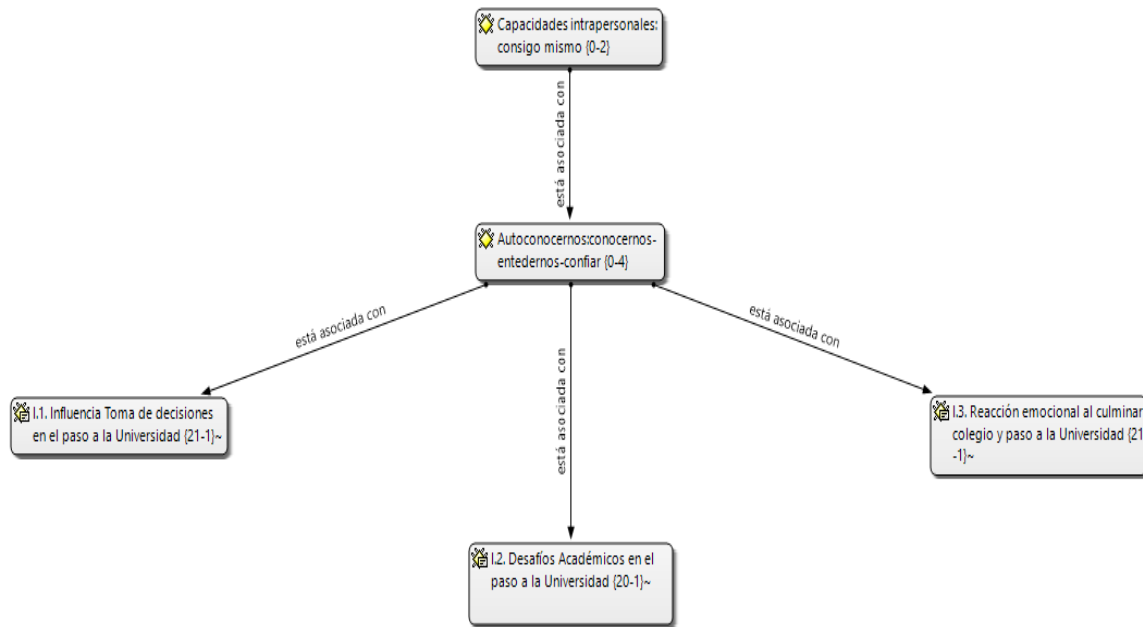
Si va a incluir figuras (gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías e ilustraciones), deben ubicarse en el lugar respectivo dentro del texto, estarán numeradas y descritas con una leyenda en la parte superior izquierda que comience con la palabra “Figura”, en donde se consigne brevemente el contenido del elemento allí dispuesto, en cursiva y sin punto final. Para el caso de las tablas, estas deberán contener –preferiblemente- la información cuantitativa que menciona el texto, se enumerarán y contarán con una leyenda descriptiva ubicada en la parte superior izquierda del elemento, la cual iniciará con la palabra “Tabla”, su descripción debe ir en cursiva y sin punto final, no se aceptan tablas como imágenes, deberán estar insertadas en el archivo. Para todas las figuras y tablas se señalará la fuente de donde son tomadas; por favor, abstenerse de ubicar material que no cuente con el permiso escrito del autor y de los participantes (adjuntar el consentimiento firmado), así como la calidad y legibilidad. Emplear las figuras y tablas únicamente cuando sean necesarias, no debe redundar la información que expresan con el contenido textual, asimismo, serán autoexplicativas, sencillas y de fácil comprensión. Las figuras deben ser enviadas en archivos independientes con mínimo 300 dpi en formato JPG o PNG.

Se presentan los resultados obtenidos del análisis de datos cuantitativos y el análisis de información cualitativa recopiladas y relacionadas con los objetivos específicos acorde con las categorías y subcategorías de análisis.

Para el primer objetivo específico de ***Identificar las capacidades intrapersonales de los estudiantes a partir del conocimiento consigo mismo y el uso de las emociones en el tránsito a la universidad***, se encontró desde lo cuantitativo que en la primera categoría va de capacidades intrapersonales del estudiante, incluyendo las subcategorías de autoconocimiento o conocimiento consigo mismo y de autorregulación o uso de las emociones con sus respectivas categorías inductivas o emergentes (figura 1). A continuación, primeramente, se pasa a comentar las capacidades intrapersonales de autoconocimiento.

## **Figura 7**

*Capacidades Intrapersonales de autoconocimiento: Tomar decisiones, desafíos y reacción emocional*



**Es así, como desde el análisis de datos cuantitativos,** la capacidad intrapersonal del autoconocimiento o conocimiento consigo mismo del estudiante de media académica rural, de acuerdo con los datos cuantitativos y cualitativos, se encontró que predominan la influencia en la toma de decisiones, desafíos académicos y reacción emocional, como se muestra en la siguiente figura 1. A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos y los gráficos de barras que recoge la percepción que tiene el estudiante sobre las capacidades intrapersonales de autoconocimiento en el paso a la universidad por cada una de sus categorías inductivas (emergentes).

<b>Categorías/variables</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Desviación</b>
1.1.1. Entiendo cómo pueden otras personas influir en la toma de decisión de mi vida	21	1	5	2,38	1,117

---

personal y mi vida  
universitaria.

---

1.1.2. Enfrento los desafíos académicos del trayecto escolar a la vida universitaria, sabiendo que estaré con mayor capacidad al superarlos.	21	1	5	2,10	1,221
--	----	---	---	------	-------

---

1.1.3. Presto atención a como mi mente y cuerpo reaccionan ante una emoción en la vida escolar al pasar a la universitaria.	21	1	4	2,24	1,044
---	----	---	---	------	-------

---

<b>N válido (por lista)</b>	<b>21</b>
-----------------------------	-----------

---

Pues bien, al revisar las capacidades intrapersonales del autoconocimiento, que emergen la influencia en la toma de decisiones, los desafíos académicos a enfrentar y la reacción emocional en el paso a la vida universitaria. Se hace necesario describir estadísticamente el comportamiento que se tiene por cada una de dichas categorías, utilizando la media y la desviación típica de la escala Likert, que va de 1 (Muy de acuerdo) a 5 (Muy en desacuerdo). Es así como en la tabla 1, se presentan los estadísticos correspondientes; de lo cual, se puede inferir que la media para las categorías de influencia en la toma de decisiones es de 2.38, los desafíos académicos enfrentar es de 2.10 y la reacción emocional es de 2.24 (tabla 1). Lo que indica que la percepción de estudiantes está de acuerdo respecto a la influencia que se tiene en la toma de decisiones, desafíos académicos que asumen y la diversidad de reacciones emocionales.

## Tabla 7

### *Las capacidades intrapersonales del autoconocimiento*

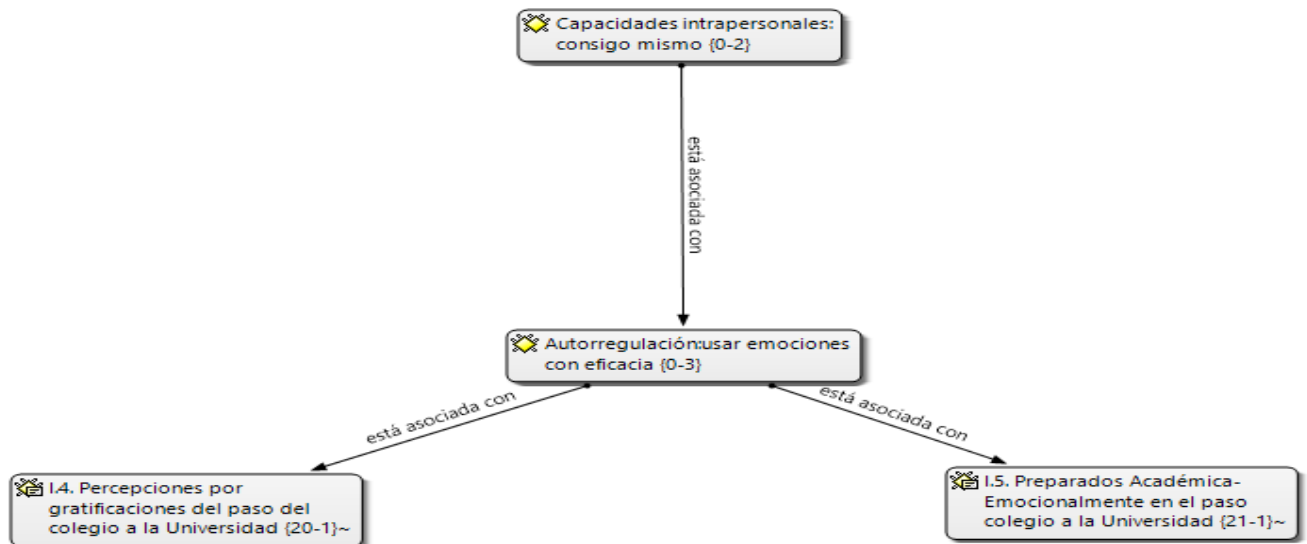
Ahora desde el análisis descriptivo-interpretativo se asumió de forma complementaria el **análisis y recolección de información cualitativa** a los datos cuantitativos que se han presentado anteriormente, conservando la categoría, subcategorías y categorías inductivas (emergentes) referenciadas en la figura 1. Es así, como en esta figura se presenta los hallazgos para la categoría intrapersonal del autoconocimiento, con sus respectivas categorías inductivas y las percepciones (citas) que los estudiantes dieron a conocer mediante la encuesta cualitativa.

De esta manera, la primera subcategoría del autoconocimiento de la categoría de las capacidades de autorreflexión o intrapersonales, es decir, que permite pensar sobre nosotros mismos, confiar en las habilidades de triunfar y saber cómo se siente en el paso de la educación media académica a la universidad (figura 1). De las capacidades intrapersonales de autoconocimiento se puede observar en la figura 1, que surge las categorías inductivas (emergentes) como: la influencia en la toma de decisiones se da por la familia y amigos, es positiva, es para el mejor futuro y con oportunidades; la existencia de desafíos académicos se da por la responsabilidad y madurez, estudiar y afrontar la universidad, esforzarse y alcanzar un mejor futuro; y por las reacciones emocionales en el tránsito hacia la universidad, se da por la felicidad y nuevos sueños, mezcla de alegría y nostalgia, orgullo e incertidumbre y por no estar listos para la universidad.

Continuando con el análisis descriptivo-interpretativo del primer objetivo específico; se realizó teniendo en cuenta los datos cuantitativos y la información cualitativa suministrada por los participantes del estudio. En segunda instancia, sobre las capacidades intrapersonales de autorregulación (figura 2), que se comprende, como el uso con eficacia de las emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes situaciones de la vida escolar en el paso a la universidad.

## Figura 8

## Capacidades intrapersonales de autorregulación: gratificaciones y preparación académica



En este sentido, a partir de las apreciaciones realizadas por los estudiantes se da cuenta de que, en este proceso de autorregulación, que comprende el uso de las emociones con eficacia, se identifican las percepciones por gratificaciones y la preparación académica y emocional en tránsito a la universidad (figura 2). A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos y los gráficos de barras que recoge la percepción que tiene el estudiante sobre las capacidades intrapersonales de autorregulación en el paso a la universidad por cada una de sus categorías inductivas (emergentes).

Como se puede observar, al revisar las capacidades intrapersonales de la autorregulación, emergen las categorías inductivas de gratificaciones y la preparación académica y emocional en tránsito a la universidad (figura 2). Se hace necesario describir estadísticamente el comportamiento que se tiene por cada una de dichas categorías inductivas, utilizando la media y la desviación típica de la escala Likert, que va de 1 (Muy de acuerdo) a 5 (Muy en desacuerdo). Es así como en la tabla 2, se presentan los estadísticos correspondientes; de lo cual, se puede inferir que la media para las categorías de no gratificación inmediatas es de 2.6, la

preparación académica y emocional (manejo de emociones y frustraciones) de 2.6. Lo que indica que la percepción de estudiantes está de acuerdo respecto a las capacidades intrapersonales que asumen y la diversidad de reacciones emocionales y frustraciones.

**Tabla 8**

*Las capacidades intrapersonales de autorregulación: emociones con eficacia*

Capacidades	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
1.2.1. Renuncio a gratificaciones inmediatas en el paso del colegio a la vida universitaria para lograr metas mayores en el futuro.	21	1	5	2,62	1,359
1.2.2. Manejo mis emociones acerca del tránsito a la vida universitaria, usando lo que dice mi interior.	21	1	4	2,52	,814
1.2.3. Acepto la frustración que me daría, si al pasar de la vida escolar a la vida universitaria, no me admiten, escogiendo otra alternativa de estudio.	21	1	5	2,62	1,117

Desde esta perspectiva de las categorías inductivas (ver figura 2) se encontró que la capacidad intrapersonal de autorregulación, uso de emociones con eficacia, está asociada con las percepciones de estar muy de acuerdo y de acuerdo, por recibir gratificaciones y estar preparados académica y emocionalmente en el paso del

colegio a la universidad que se representa con una media aproximada de 2,6 como se indica en la tabla 2.

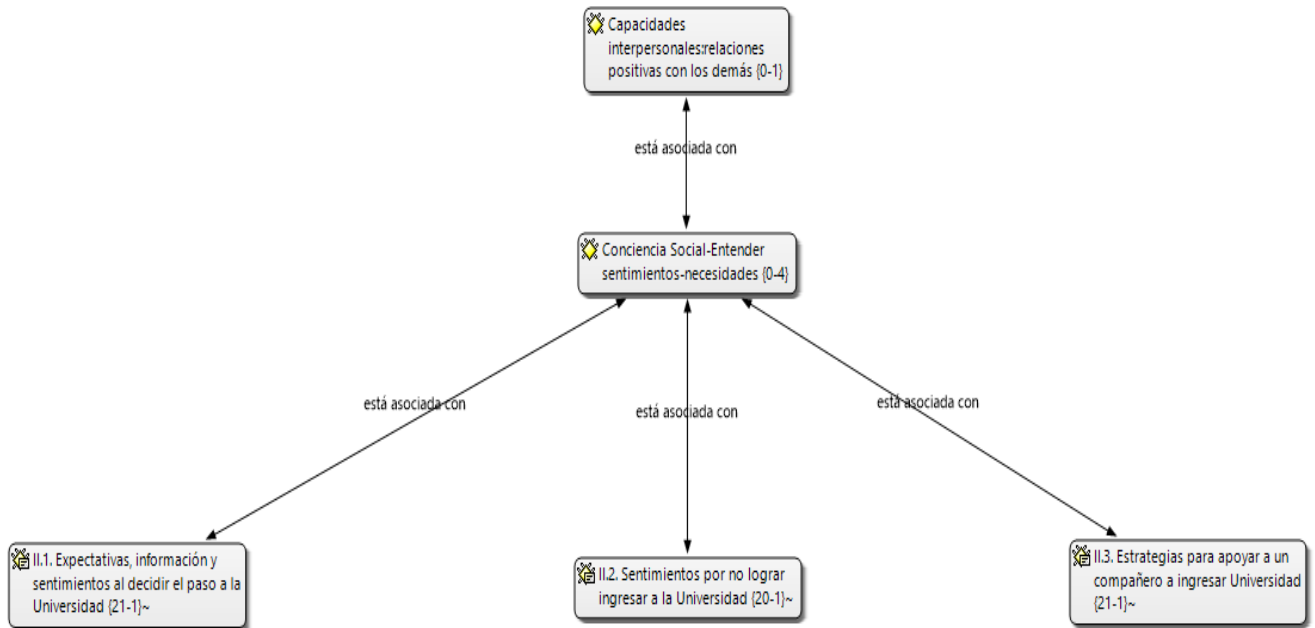
De esta manera, combinando de forma complementaria el análisis y recolección de información cualitativa a los datos cuantitativos que se han presentado anteriormente, conservando la categoría, subcategorías y categorías inductivas (emergentes) referenciadas en la figura 2. Es así, como en esta figura se presentan los hallazgos para la categoría intrapersonal de autorregulación, con sus respectivas categorías inductivas y las percepciones (citas) que los estudiantes dieron a conocer mediante la encuesta cualitativa.

Por lo tanto, para las capacidades intrapersonales de autorregulación se puede observar en la figura 2, que surgen las categorías inductivas (emergentes) como: las percepciones por gratificación que se reconoce por la valoración, el apoyo, la motivación y presión, y la oportunidad y aprovechamiento inteligente. Además, se resalta el estar preparados académicamente para asumir el tránsito a la universidad y emocionalmente, con lo cual se sienten con habilidades, afectación positiva y negativa, incertidumbres y tolerancia a la frustración.

Para el segundo objetivo específico de ***Describir las capacidades interpersonales de los estudiantes a partir de la conciencia social y de la relación con los otros***, se encontró que en el paso a la universidad predominan en la conciencia social están las expectativas y la información, los sentimientos y las estrategias de apoyo con un compañero, como se muestra en la figura 3. A continuación, se presentan la percepción que tiene el estudiante sobre las capacidades interpersonales asociadas a los sentimientos y necesidades en el paso a la universidad por cada una de sus de las tres categorías emergentes (categorías inductivas).

### **Figura 9**

*Capacidades interpersonales de conciencia social: expectativas, sentimientos y estrategias de apoyo a compañeros al pasar a la universidad*



***Es así, como desde el análisis de datos cuantitativos,*** al revisar las capacidades interpersonales de conciencia social, que emergen las expectativas, ponerse en el lugar del otro y animar a los compañeros en el paso a la vida universitaria. Se hace necesario describir estadísticamente el comportamiento que se tiene por cada una de dichas categorías, utilizando la media y la desviación típica de la escala Likert, que va de 1 (Muy de acuerdo) a 5 (Muy en desacuerdo). Es así como en la tabla 3, se presentan los estadísticos correspondientes; de lo cual, se puede inferir que la media para las categorías de expectativas, información y sentimientos es de 2.33, ponerse en el lugar de los compañeros es de 2.0 y animar a los compañeros que no han logrado ingresar a la universidad es de 1.81. Lo que indica que la percepción de estudiantes está de acuerdo y muy de acuerdo respecto a estas capacidades interpersonales generadoras de conciencia.

**Tabla 9**

*Capacidades interpersonales de conciencia social: expectativas, ponerse en lugar del otro y animar a los compañeros*

Capacidades	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
2.1.1. Considero las expectativas, información y sentimientos de los demás antes de juzgar el paso de la vida escolar a la vida universitaria.	21	1	5	2,33	1,155
2.1.2. Me pongo en el lugar de los compañeros que no han sido admitidos a la universidad.	21	1	4	2,00	1,000
2.1.3. Animo a los compañeros/as que no ha logrado ingresar a la vida universitaria.	21	1	4	1,81	,928
N válido (por lista)	21				

El estudio asumió de forma complementaria el análisis y recolección de información cualitativa a los datos cuantitativos que se han presentado anteriormente, conservando la categorías y subcategorías referenciadas en la figura 3. Es así, como en esta figura se presenta los hallazgos para las categorías emergentes y las percepciones (citas) que los estudiantes dieron a conocer mediante la encuesta cualitativa.

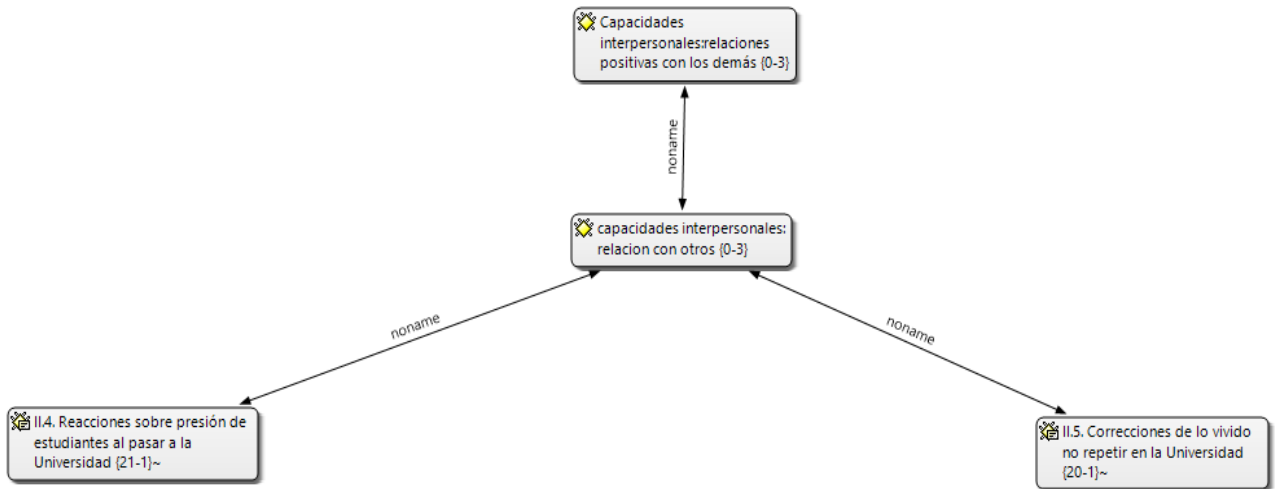
De esta manera, se encontró que las capacidades interpersonales desde la conciencia social o la comprensión de las necesidades o sentimientos que hace

parte de las capacidades interpersonales, es decir, que permite la comprensión de necesidades, información y sentimientos acerca del paso de la educación media académica a la universidad (figura 3), se concluyó que las capacidades interpersonales sobre la conciencia social como se puede observar en las tres categorías inductivas (o emergentes) como las expectativas e información, los sentimientos por no lograr el ingreso y estrategias de apoyo a compañeros en el tránsito hacia la universidad, resalta que los estudiantes perciben que se tiene en cuenta, en la primera categoría inductiva, las expectativas, la información y sentimientos al decidir sobre el paso a la universidad, integrándose en aspectos como, el futuro, el querer y sobrevivir, el proyecto de vida, las expectativas familiares o amigos y presión social o miedos. En la segunda categoría inductiva de las capacidades interpersonales surge los sentimientos originados por no lograr el ingreso a la universidad, en las percepciones revisadas, se observa que lo más relevante está dado por desmotivación y tristeza, miedo, culpa y reflexión, motivación y apoyo emocional. Mientras que, en la tercera categoría inductiva de las capacidades interpersonales de la conciencia social, relacionada con las estrategias de apoyo dadas a sus compañeros por no ingresar a la universidad, se percibe apreciaciones que se relacionan con la orientación motivacional, oportunidades y ayuda en la preparación.

Continuando con el análisis descriptivo-interpretativo del segundo objetivo específico, se halló que para la capacidad interpersonal desde la comprensión de la relación con los otros en estudiantes de media académica rural, de acuerdo con los datos cuantitativos y cualitativos, se encontró que en transición a la universidad predominan las reacciones sobre la presión que les genera y las correcciones de lo vivido para no repetir los errores en la vida universitaria, como se muestra en la figura 4. A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos que recoge la percepción que tiene el estudiante sobre las capacidades interpersonales asociadas en la relación con los otros en el paso a la universidad por cada una de sus categorías inductivas (categorías emergentes).

**Figura 10**

*Capacidades interpersonales: relación con otros*



Pues bien, al revisar las capacidades interpersonales de *relación con los otros*, emergen las *reacciones sobre presión de estudiantes* y las *correcciones de lo vivido a no repetir* en el paso a la vida universitaria. Se hace necesario describir estadísticamente el comportamiento que se tiene por cada una de dichas categorías, utilizando la media y la desviación típica de la escala Likert, que va de 1 (Muy de acuerdo) a 5 (Muy en desacuerdo). Es así como en la tabla 4, se presentan los estadísticos correspondientes; de lo cual, se puede inferir que la media para las categorías de *reacciones sobre lo que dicen los demás* (2.14), *considero opiniones de otros acerca del paso a la universidad* (2.3) y *el manejo del conflicto y correcciones de lo vivido* es de 2.1. Lo que indica que la percepción de estudiantes está de acuerdo y *muy de acuerdo* respecto a estas capacidades interpersonales acerca de la relación con los otros.

**Tabla 10.**

*Capacidades interpersonales: relación con los otros*

Capacidades	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
-------------	---	--------	--------	-------	------------------

2.2.1. Concentro mi atención en lo que otros me quieren decir y mostrarme acerca del paso de la vida escolar a la vida universitaria.	21	1	4	2,14	1,062
2.2.2. Considero las opiniones de otros acerca del paso a la vida universitaria.	21	1	5	2,29	1,189
2.2.3. Manejo el conflicto con las demás personas, identificando lo que hice mal y cómo lo corrijo.	21	1	4	2,05	,921
N válido (por lista)	21				

De esta manera, se encontró que la relación con los otros que hace parte de las capacidades interpersonales, es decir, que permite comprender y escuchar a los demás de forma asertiva y constructiva acerca del paso de la educación media académica a la universidad (figura 4). Por un lado, de las capacidades interpersonales sobre la relación con los otros se puede observar en la figura 4, que surge dos categorías inductivas (emergentes) como las reacciones sobre la presión que tienen los estudiantes y las correcciones de lo vivido para no repetir en el tránsito hacia la universidad.

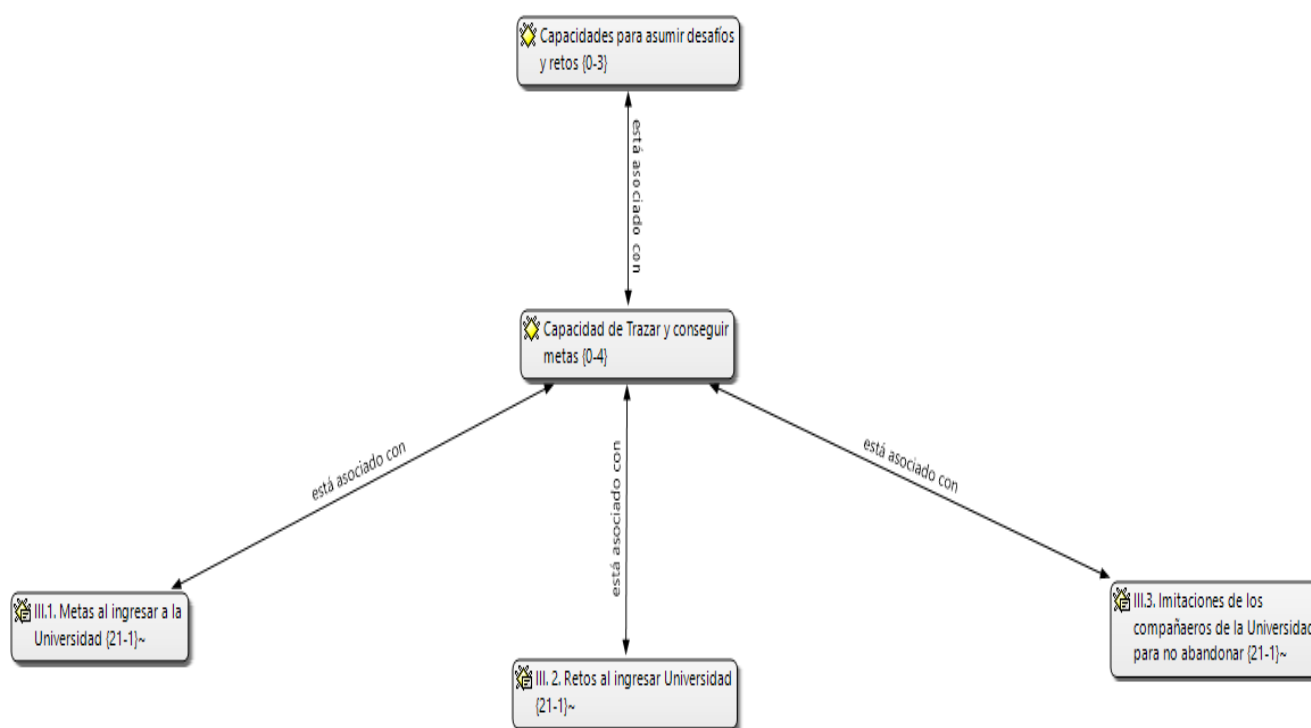
Aún más, de las percepciones expresadas por los participantes se van configurando en emociones, por eso las reacciones sobre las presiones como estudiantes y las correcciones fraternas de lo vivido para no repetir en la transición a la universidad, está compuesta por emociones de tristeza y miedo, de sorpresa y ansiedad, reflexión sobre interés personales y sin palabras por su futuro, Así como también, surge las percepciones por las correcciones fraternas observadas y enfatizadas en

la responsabilidad, mejor atención estudiantil y actitud, y lecciones aprendidas y correcciones.

Para el tercer objetivo específico de **Analizar las capacidades necesarias para asumir retos y desafíos de los estudiantes que les permita trazar metas y tomar decisiones en su transición a la universidad**, se encontró que el análisis descriptivo se realizó teniendo en cuenta los datos cuantitativos y la información cualitativa suministrada por los participantes del estudio. En seguida, se efectúa el análisis cuantitativo y cualitativo, finalizando con un proceso de triangulación de los datos para inferir las capacidades para trazar y conseguir metas.

**Figura 11**

*Capacidades para asumir desafíos, retos y trazar metas*



Ahora bien, el análisis de datos cuantitativos sobre la capacidad para asumir desafíos y retos desde la comprensión de trazar y conseguir metas del estudiante de media académica rural, de acuerdo con los datos cuantitativos y cualitativos, se

encontró que en la transición a la universidad predominan las metas al ingresar, los retos en el ingreso y las imitaciones de los compañeros para no abandonar la universidad, como se muestra en la siguiente figura 5. A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos que recoge la percepción que tiene el estudiante sobre las capacidades para asumir desafíos y retos, asociadas a las metas, retos e imitaciones en el paso a la universidad por cada una de sus de las tres categorías inductivas (categorías emergentes) (tabla 5).

**Tabla 11**

Capacidades para asumir retos y desafíos, trazar y conseguir metas

Capacidades	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
3.1.1. Uso mi mentalidad de crecimiento para alimentar mi motivación para pasar de la vida escolar a la vida universitaria.	21	1	4	2,05	1,024
3.1.2. Me Preparo para enfrentar los retos que supone terminar el grado once para pasar a la vida universitaria.	21	1	4	1,90	,995
3.1.3. Identifico lo que hacen los demás y las estrategias para afrontar el paso de la vida escolar a la vida universitaria.	21	1	5	2,43	1,248

Pues bien, al revisar las capacidades para asumir retos y desafíos, trazar y conseguir metas, emergen las *metas, los retos y las imitaciones y estrategias para afrontar* el paso a la vida universitaria. Se hace necesario describir estadísticamente el comportamiento que se tiene por cada una de dichas categorías, utilizando la media y la desviación típica de la escala Likert, que va de 1 (Muy de acuerdo) a 5 (Muy en desacuerdo). Es así como en la tabla 5, se presentan los estadísticos correspondientes; de lo cual, se puede inferir que la media para las categorías *del uso de mentalidad de crecimiento para motivar (2.05), se prepara para enfrentar retos (1.9) e identifico lo que hacen los demás y las estrategias para afrontar el paso a la universidad 2.4*. Lo que indica que la percepción de estudiantes está de acuerdo y *muy de acuerdo* respecto a estas capacidades para asumir retos, desafíos, trazar y conseguir metas.

Es así, como a partir de la descripción-interpretativa se asumió de forma complementaria el análisis y recolección de información cualitativa a los datos cuantitativos que se han presentado anteriormente, conservando la categorías y subcategorías referenciadas en la figura 5. Por tanto, en esta figura se presenta los hallazgos para las categorías inductivas (emergentes) y las percepciones (citas) que los estudiantes dieron a conocer mediante la encuesta cualitativa.

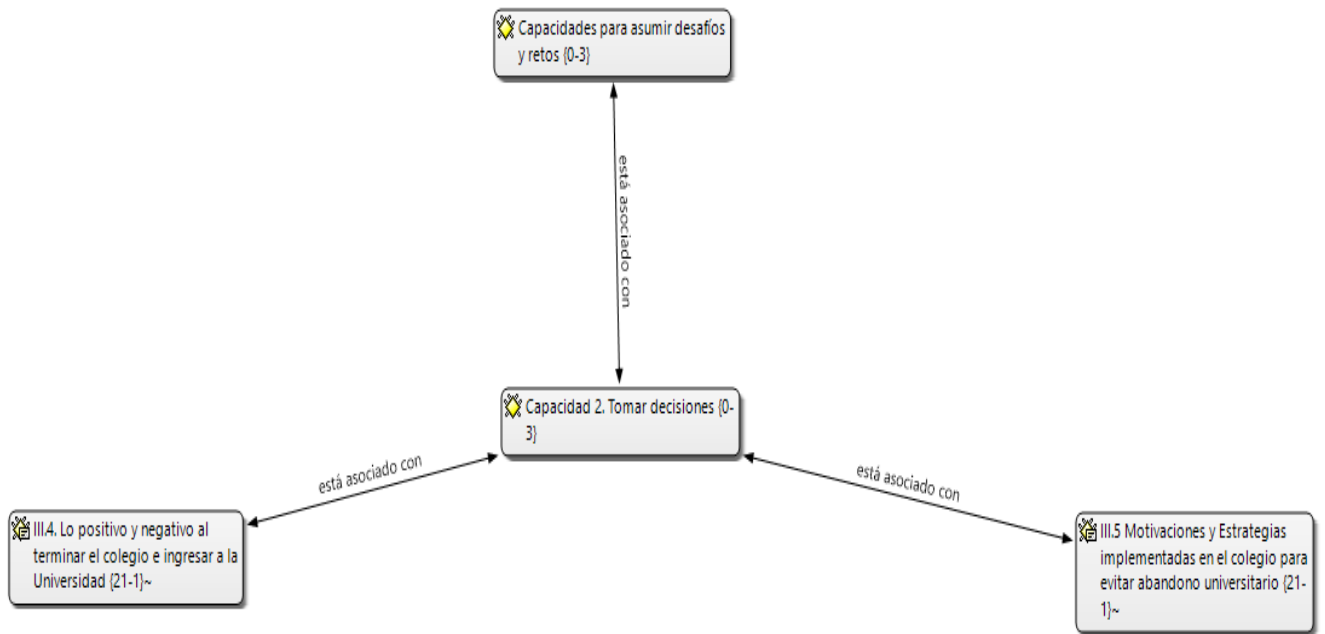
En este sentido, se encontró que las capacidades para asumir desafíos y retos como cualidades que tiene el estudiante potencialmente para hacer o aprender a realizar una tarea como trazar y conseguir las metas acerca del paso de la educación media académica a la universidad (figura 5). Por un lado, de las capacidades para asumir retos y desafíos sobre la forma como se traza metas al ingresar a la universidad, que surge tres categorías emergentes (inductivas) como las metas al ingresar, los retos en el ingreso y las imitaciones de los compañeros para evitar el abandono en el tránsito hacia la universidad.

En fin, las capacidades para asumir desafíos y riesgos se destacan las cualidades para alcanzar las metas de ingreso al decidir sobre el paso a la universidad, que están integradas en aspectos relevantes u objetivos alcanzar en el tiempo, como, Ser responsable, positivo, disciplina y puntual; atención y adaptación; ser profesional y líder; hábitos de estudio y gestionar el tiempo. De la misma manera, surge las cualidades de los retos u obstáculos o dificultades al ingresar a la universidad, en las percepciones revisadas, se observa que lo más relevante está dada en aspectos como, depender de sí mismo y ser mejor, terminar la carrera y definir intereses profesionales y ayudar a la familia. También, se destaca por imitar a los compañeros para no abandonar la universidad, se percibe apreciaciones que se relacionan con los esfuerzos, actitud y gustos, no han ayudado las imitaciones y no tengo compañeros universitarios, y madurez, apoyo y recursos.

Continuando con el análisis descriptivo-interpretativo del tercer objetivo específico, se halló que el análisis descriptivo se realizó teniendo en cuenta los datos cuantitativos y la información cualitativa suministrada por los participantes del estudio. En seguida, se efectúa el análisis cuantitativo y cualitativo para inferir las capacidades para asumir retos o desafíos y tomar decisiones, que se percibe a partir de lo positivo o negativo al terminar el colegio e ingresar a la universidad, y las motivaciones y estrategias implementadas en el colegio para evitar abandono universitario (figura 6).

## **Figura 12**

*Capacidades para asumir desafíos, retos y tomar decisiones*



Sobre la capacidad para asumir desafíos y retos desde la comprensión de las cualidades de tomar decisiones de estudiantes de media académica rural, de acuerdo con los datos cuantitativos y cualitativos, se encontró que se destacan aspectos como, lo positivo o negativo al terminar el colegio e ingresar a la universidad, y las motivaciones y estrategias implementadas en el colegio para evitar abandono universitario, como se muestra en la siguiente figura 6. A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos que recoge la percepción que tiene el estudiante sobre las capacidades de tomar decisiones asociadas con lo positivo y negativo al terminar el colegio e ingresar a la universidad y las motivaciones y estrategias implementadas en la institución para evitar el abandono como parte de cada una de sus de las dos categorías inductivas (categorías emergentes).

**Tabla 12**

Capacidades para asumir desafíos, retos y tomar decisiones

<b>Capacidades</b>	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
3.2.1. Imagino explicaciones nuevas, diferentes y únicas al comentar sobre el paso del grado once a la universidad.	21	1	4	2,10	,944
3.2.2. Identifico cuestiono lo que hacen los demás y tomo decisiones propias cuando comentan el paso del grado once a la universidad.	y21	1	4	2,38	1,161
3.2.3. Reconozco que al hablar del paso de la vida escolar a la universidad no he tomado las mejores decisiones para seleccionar la carrera profesional.	que21	1	5	2,71	1,056
N válido (por lista)	21				

Aún más, al revisar las capacidades para asumir retos y desafíos, tomar decisiones, emergen las *capacidades para asumir desafíos, retos y tomar decisiones* en el paso a la vida universitaria con una media de 2.4. Se hace necesario describir estadísticamente el comportamiento que se tiene por cada una de dichas

categorías, utilizando la media y la desviación típica de la escala Likert, que va de 1 (Muy de acuerdo) a 5 (Muy en desacuerdo). Es así como en la tabla 6, se presentan los estadísticos correspondientes; de lo cual, se puede inferir que la media para las categorías *de explicaciones nuevas y comentar sobre el paso a la universidad (2.1)*, *se identifica con lo que hacen los demás y toma decisiones propias (2.4)* y *reconozco que al hablar sobre el paso a la universidad no ha tomado las mejores decisiones en el paso a la universidad 2.7*. Lo que indica que la percepción de estudiantes está de acuerdo y *muy de acuerdo* respecto a estas capacidades para asumir desafíos, retos y tomar decisiones.

En consecuencia, de las percepciones expresadas por los participantes se van configurando en emociones, por eso la capacidad para tomar decisiones, según lo positivo, lo negativo, y las motivaciones, y estrategias implementadas en el colegio para evitar el abandono se resaltan la motivación intrínseca y por el futuro, estrategias para seleccionar carrera profesional, aunque pocos, dicen que no ha existido motivación por parte de la institución educativa y por algunos padres, porque es responsabilidad de cada estudiante (figura 6).

Desde este enfoque mixto del estudio que se presenta recogiendo los aspectos positivos y aspectos por mejorar acerca de las capacidades intrapersonales, interpersonales y de asumir desafíos y riesgos para trazar metas en el paso a la universidad y las posiciones divididas acerca de la percepción de la existencia de un programa de acompañamiento pedagógico para evitar el abandono, el programa de desarrollo de competencias socioemocionales y las orientaciones vocacionales para la selección de una carrera profesional, se presenta la propuesta de líneas de intervención pedagógica y didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales para facilitar el tránsito a la educación superior, que se integra por el contexto y principios, hacia una pedagogía de las emociones que facilita el tránsito a la universidad, campo de aplicación, líneas de intervención pedagógica y ruta para organizar el apoyo de intervención.

## Conclusiones

La presente investigación permitió analizar y valorar el desarrollo de competencias socioemocionales en los rincones y contextos de la escuela rural de los estudiantes en tránsito a la educación superior, aportando evidencia empírica desde los datos cuantitativos más relevantes al campo educativo. A continuación, se sintetizan las conclusiones principales a partir de los objetivos propuestos:

- Se identificó que el autoconocimiento y la gestión emocional constituyen herramientas fundamentales para la toma de decisiones académicas y personales durante el tránsito a la universidad. Más de la mitad de los estudiantes reconocen la importancia de estas capacidades, que inciden de manera directa en su adaptación al entorno universitario. La habilidad para tolerar la frustración emerge como un recurso esencial frente a los desafíos de esta etapa, fortalecida por el apoyo recibido y el reconocimiento de logros.
- Desde una perspectiva interpersonal, destaca el elevado sentido de empatía y conciencia social desarrollado por los estudiantes rurales, quienes manifiestan apoyo hacia sus pares y sensibilidad frente a las realidades de quienes no acceden a la educación superior. Sin embargo, la transición está marcada por expectativas y presiones sociales que condicionan las decisiones y afectan el bienestar emocional, lo cual enfatiza la necesidad de estrategias de autorregulación y acompañamiento afectivo.
- En relación con la capacidad para afrontar retos y trazar metas los resultados señalan la centralidad de una mentalidad de crecimiento, la preparación anticipada y la identificación de estrategias efectivas. Estos factores potencian la resiliencia estudiantil, permitiendo transformar los obstáculos en oportunidades para el desarrollo personal y académico.
- En cuanto al objetivo general, se evidenció la necesidad de fortalecer los programas institucionales destinados al acompañamiento pedagógico, desarrollo socioemocional y orientación vocacional. La propuesta de intervención pedagógica

basada en una pedagogía de las emociones se perfila como clave para fomentar el tránsito exitoso, integrando acciones contextuales, principios orientadores y rutas metodológicas claras.

La investigación desde los datos cuantitativos ofrece aportes significativos para instituciones educativas interesadas en prevenir el abandono universitario y facilitar procesos de adaptación, abriendo al mismo tiempo nuevas líneas de investigación sobre la trayectoria del estudiante rural en el primer año universitario y la aplicación de la Ley 2383 de 2024 en programas de transición educativa. Por eso, el análisis desarrollado de los datos cuantitativos se complementarán con los análisis de datos cualitativos y el proceso de triangulación que son fruto de otra obra más amplia y a profundidad que da cuenta de la yuxtaposición de los resultados cualitativos y cuantitativos a partir de los significantes de los estudiantes en una escuela que habla desde los diversos rincones y contextos, la discusión de resultados y la propuesta amplia para procesos de intervención pedagógica y didáctica que se presentará a la comunidad académica en próximos meses.

## Referencias bibliográficas

Buitrago, R. E. (2012). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia)*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada, España.

Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación* (10), 61-82.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Barcelona, España: Síntesis.

Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.

De La Ossa, V. (2022). Habilidades Blandas y Ciencia. *Revista Científica RECIA*, Vol. Número 1 (2022). <https://doi.org/10.24188/recia.v14.n1.2022.945>.

Duche Pérez, A. B., Paredes Quispe, F. M., Gutiérrez Aguilar, O. A. y Carcausto Cortez, L. C. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria/ Secondary-university transition and adaptation to university life. *Revista De Ciencias Sociales*, 26(3), 244-258. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33245>

Guevara F. y Zapata, A. (2015). Temores en la transición del colegio a la universidad. *El País*. <https://www.elpais.com.co/entretenimiento/cultura/temores-en-la-transicion-del-colegio-a-la-universidad.html>.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill, Interamericana.

Herrera Arias, D., y Rivera Alarcón, J. (2020). La Educación rural: Un desafío para la transición a la Educación Superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 87-105. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000300087&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000300087&script=sci_arttext)

Hué, C. (2007). *Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa. Caminando hacia Europa*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Hurtado, J. (2008). *Cómo formular objetivos de investigación. Investigación Holística*. <http://investigacionholistica.blogspot.pe/2011/04/formulacionde-objetivos-en.html>.

López-Zafra, E., Pulido, M., y Berrios, P. (2014). EQI-versión corta (EQI-C) Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de psicología*, 110, 21-36.

Ley 115 de 1994. *Ley general de educación*. EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA.

Ley 2383 de 2024. Ley que promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media. Imprenta Nacional de Colombia.

Lucero, S. (2015). La autorregulación cognitivo-emocional, una estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales. *Revista UNIMAR*, 33(2), 81-96.

Mikulic, I. M<sup>a</sup>. (2013). La educación emocional y social en Argentina: entre certezas y esperanzas. En C. Clouder (coord.) *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Botín.

Montes, H. (2002). La transición de la educación media a la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 18.

Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Reifop*, 12 (2), 145-153.

Papalia D., E., Duskin, R. F. & Martorel, G. (2012). *Desarrollo Humano*. Editorial MacGraw-Hill. Interamericana editores.

Rendón Uribe, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256.

Pereira, T., M. A., Dias, G. A. C., Wottrich, S. H., y Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202. Recuperado en 10 de mayo de 2023, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572008000100013&lng=pt&tlng=](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100013&lng=pt&tlng=).

Trujillo M. y Ordoñez, M. (2013). *Proyecto Tejer desde Adentro*. Programa Editorial Universidad del Valle.

Urquijo, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Revista Edetania*, 46, 63-80.

---

NOTAS:

<sup>i</sup> Una estudiante de pregrado nos contaba sus vivencias en agosto de 2024 alrededor de la clase de Formación Ciudadana 2. Por su circunstancia de mestiza, con una madre mestiza y un padre afro, en su población de Guachené (Colombia), con una casi total mayoría de población afro, desde niña no se le considera a ella “completa o realmente” afro, es decir, era mestiza, de niña le cantaban esta canción “*Los blancos huelen a mierda, los indios a cagalera y nosotros los negritos a dulce con canela*”, es decir, se le veía como la *otra*. Ella encarna uno de los múltiples casos de como los mestizos incluso en el siglo XXI terminan negados por las comunidades e invisibilizados por los Estados, de ahí la pertinencia en el reconocimiento de la y el mestizo.

Hoy en día todavía es segregada por las y los jóvenes del poblado, tanto que prefiere no salir de la casa por la discriminación. Esta experiencia de vida representa las diversas historias que ha escuchado quien escribe en el salón de clase, las que han sido contadas por estudiantes que han sido objetivo de segregación en distintas poblaciones con mayoría afro o Indígena por su condición de mestizos. Lo anterior, es reflejo del complejo fenómeno de la discriminación, el cual se desborda del relato común de la segregación.