

# EDUCAR

*en el siglo XXI:*

Reflexiones y Percepciones desde  
la Digitalización hasta la Inclusión



César Augusto Hernández Suárez • Juan Diego Hernández Albarracín • Francisco Javier Rodríguez Moreno •  
Raúl Prada Núñez • Mariana Peñaloza Tarazona • Yurley Carolina Flórez Urbina • Yurley Karime Hernández Peña •  
Sandro Javier Velásquez Luna • Sandra Milena Rojas Bayona • Penélope Gallegos Casanova • Jordi Planella Ribera •  
Omar Rozo Pérez • Candy Carime Castellanos Corzo • Wolfgang Eiffel Arias Prada • Carlos Eduardo Maldonado •  
Nidia Ramírez Carreño

# EDUCAR

## *en el siglo XXI:*

Reflexiones y Percepciones desde  
la Digitalización hasta la Inclusión

### **Editores**

Raúl Prada Núñez  
César Augusto Hernández Suárez  
Juan Diego Hernández Albarracín

### **Autores**

César Augusto Hernández Suárez  
Juan Diego Hernández Albarracín  
Francisco Javier Rodríguez Moreno  
Raúl Prada Núñez  
Mariana Peñaloza Tarazona  
Yurley Carolina Flórez Urbina  
Yurley Karime Hernández Peña  
Sandro Javier Velásquez Luna  
Sandra Milena Rojas Bayona  
Penélope Gallegos Casanova  
Jordi Planella Ribera  
Omar Rozo Pérez  
Candy Carime Castellanos Corzo  
Wolfgang Eiffel Arias Prada  
Carlos Eduardo Maldonado  
Nidia Ramírez Carreño

Educar en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión / editores-autores Raúl Prada Núñez, César Augusto Hernández Suárez, Juan Diego Hernández Albarracín; Francisco Javier Rodríguez Moreno [y otros doce] – Villa del Rosario: Editorial Cielo, 2023.

232 páginas; figuras a color

Incluye bibliografía

ISBN: 978-628-01-1662-4 -- 978-628-01-1663-1 (e-ISBN)

1. Educación -- investigaciones 2. Innovaciones educativas 3. Transformación digital 4. Aprendizaje 5. Educación intercultural 6. Educación inclusiva 7. Educación rural -- Currículo  
I. Título

CDD: 370.112 ed. 23

## **Editores**

©Raúl Prada Núñez

©César Augusto Hernández Suárez

©Juan Diego Hernández Albarracín

## **Autores**

©César Augusto Hernández Suárez

©Juan Diego Hernández Albarracín

©Francisco Javier Rodríguez Moreno

©Raúl Prada Núñez

©Mariana Peñaloza Tarazona

©Yurley Carolina Flórez Urbina

©Yurley Karime Hernández Peña

©Sandro Javier Velásquez Luna

©Sandra Milena Rojas Bayona

©Penélope Gallegos Casanova

©Jordi Planella Ribera

©Omar Rozo Pérez

©Candy Carime Castellanos Corzo

©Wolfgang Eiffel Arias Prada

©Carlos Eduardo Maldonado

©Nidia Ramírez Carreño

Esta obra está bajo una **Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional**.



ISBN: 978-628-01-1662-4 (Versión impresa)

E - ISBN: 978-628-01-1663-1 (Versión electrónica)

**Editor, Asesor y Coordinador Editorial**

Jhon Franklin Espinosa Castro

**Corrección de estilo**

Cindy Karina Leal Ortega

**Portada y contraportada**

Raúl Prada Núñez

César Augusto Hernández Suárez

**Diseño e ilustración**

Roger Vergara Bohórquez

**Imágenes de secciones**

Freepik

**Gestión, proceso y producción editorial**

Editorial Cielo

[editorialcielo@editorialcielo.com.co](mailto:editorialcielo@editorialcielo.com.co)

[www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)

**Octubre de 2023 Cúcuta**

**Made in Colombia**



## *Dedicación*

Agradezcamos a Dios, a nuestro hogar por la comprensión y el apoyo, la familia, compañeros de estudio y la Universidad.



## *Agradecimientos*

Al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, profesores y compañeros de estudio. Además, de las experiencias vividas, enseñanza adquirida y compartida.

Y, la oportunidad de plasmar nuestro aprendizaje en una publicación de un libro resultado de investigación.



## **Cómo citar este libro**

Prada Núñez, R., Hernández Suárez, C.A. y Hernández Albarracín, J.D. (Eds.). (2023). *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)

## **Cómo citar este capítulo**

Hernández Suárez, C.A., Hernández Albarracín, J. D. y Rodríguez Moreno, F.M. De las TIC a la apropiación de las TAC, TEP y TRIC en la educación: un análisis reflexivo de la transformación de las competencias digitales docentes. (2023). En Prada Núñez, R., Hernández Suárez, C.A. y Hernández Albarracín, J.D. (Eds.). *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. (pp. 29-50). Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)

Prada Núñez, R., Peñalosa Tarazona, M. y Rodríguez Moreno, F.J. El enfoque educativo STEAM. una alternativa para la integración de saberes dentro del currículo escolar. (2023). En Prada Núñez, R., Hernández Suárez, C.A. y Hernández Albarracín, J.D. (Eds.). *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. (pp. 51-72). Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)

Flórez Urbina, Y.C. y Hernández Peña, Y.K. Currículo interdisciplinario para el desarrollo de las competencias tecnológicas en estudiantes de básica primaria. (2023). En Prada Núñez, R., Hernández Suárez, C.A. y Hernández Albarracín, J.D. (Eds.). *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. (pp. 73-94). Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)

Velásquez Luna, S.J. y Hernández Albarracín, J.D. Enfoque de gestión de la calidad educativa desde una perspectiva inclusiva. (2023). En Prada Núñez, R., Hernández Suárez, C.A. y Hernández Albarracín, J.D. (Eds.). *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. (pp. 97-122). Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)

Rojas Bayona, S.M. y Peñalosa Tarazona, M. Pedagogía del encuentro para la formación ciudadana desde el nivel preescolar en contextos fronterizos. (2023). En Prada Núñez, R., Hernández Suárez, C.A. y Hernández Albarracín, J.D. (Eds.). *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. (pp. 123-142). Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)

Gallegos Casanova, P. Planella Ribera, J. y Rozo Pérez, O. Percepciones y necesidades educativas del homosexual adolescente. (2023). En Prada Núñez, R., Hernández Suárez, C.A. y Hernández Albarracín, J.D. (Eds.). *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. (pp. 143-166). Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)

Castellanos Corzo, C.C. y Hernández Albarracín, J. D. Desafíos de la educación inclusiva desde la perspectiva de las capacidades excepcionales. (2023). En Prada Núñez, R., Hernández Suárez, C.A. y Hernández Albarracín, J.D. (Eds.). *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. (pp. 167-182). Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)

Arias Prada, W.E. y Maldonado, C.E. El dilema de la autonomía: hacia una ontología de la pedagogía. (2023). En Prada Núñez, R., Hernández Suárez, C.A. y Hernández Albarracín, J.D. (Eds.). *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. (pp. 185-206). Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)

Ramírez Carreño, N. y Hernández Peña, Y.K. Resignificación del currículo multigrado en contextos rurales. (2023). En Prada Núñez, R., Hernández Suárez, C.A. y Hernández Albarracín, J.D. (Eds.). *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. (pp. 207-228). Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)



# Proyecto y producto

Nombre del proyecto	Nombre del capítulo de investigación
Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en el Departamento Norte de Santander: derivaciones conceptuales a partir de la evaluación del modelo de educación nacional de Colombia	De las TIC a la apropiación de las TAC, TEP y TRIC en la educación: un análisis reflexivo de la transformación de las competencias digitales docentes
Competencias STEAM en docentes de educación básica y media: Composición de un instrumento de medida	El enfoque educativo STEAM, una alternativa para la integración de saberes dentro del currículo escolar
Resignificación curricular del área de tecnología e informática para el desarrollo de competencias digitales en estudiantes de básica primaria	Currículo interdisciplinario para el desarrollo de las competencias tecnológicas en estudiantes de básica primaria
Enfoque de gestión de la calidad educativa desde una perspectiva inclusiva en el contexto de la educación básica	Enfoque de gestión de la calidad educativa desde una perspectiva inclusiva
Pedagogía del encuentro para la formación ciudadana desde el nivel preescolar en contextos fronterizos	Pedagogía del encuentro para la formación ciudadana desde el nivel preescolar en contextos fronterizos
Imaginario y necesidades educativas frente a la diversidad sexual en los adolescentes	Percepciones y necesidades educativas del homosexual adolescente
Talentos y capacidades excepcionales de los estudiantes desde un enfoque inclusivo	Desafíos de la educación inclusiva desde la perspectiva de las capacidades excepcionales
El dilema de la autonomía: hacia una ontología de la pedagogía	El dilema de la autonomía: hacia una ontología de la pedagogía
Revisión sistemática de la integración de aprendizajes como orientación a la organización del currículo multigrado de 0° a 5° en entornos rurales	Resignificación del currículo multigrado en contextos rurales

Productos derivados de los doctorandos de la **Tercera Cohorte, Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta.**

# Contenido

Presentación.....	15
Prólogo.....	17
Introducción.....	21
Desarrollo de secciones.....	24
<b>SECCIÓN 1: TECNOLOGÍA Y COMPETENCIAS DIGITALES .....</b>	<b>27</b>
<b>Capítulo I.</b> De las TIC a la apropiación de las TAC, TEP y TRIC en la educación: un análisis reflexivo de la transformación de las competencias digitales docentes .....	29
<b>Capítulo II.</b> El enfoque educativo STEAM. Una alternativa para la integración de saberes dentro del currículo escolar .....	51
<b>Capítulo III.</b> Currículo interdisciplinario para el desarrollo de las competencias tecnológicas en estudiantes de básica primaria .....	73
<b>SECCIÓN 2: ENFOQUES INCLUSIVOS Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN.....</b>	<b>95</b>
<b>Capítulo IV.</b> Enfoque de gestión de la calidad educativa desde una perspectiva inclusiva.....	97
<b>Capítulo V.</b> Pedagogía del encuentro para la formación ciudadana desde el nivel preescolar en contextos fronterizos .....	123
<b>Capítulo VI.</b> Percepciones, y necesidades educativas del homosexual adolescente.....	144
<b>Capítulo VII.</b> Desafíos de la educación inclusiva desde la perspectiva de las capacidades excepcionales .....	168

<b>SECCIÓN 3: CURRÍCULOS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS ESPECÍFICOS.....</b>	<b>185</b>
<b>Capítulo VIII. El dilema de la autonomía: hacia una ontología de la pedagogía .....</b>	<b>186</b>
<b>Capítulo IX. Resignificación del currículo multigrado en contextos rurales .....</b>	<b>209</b>
<b>Reflexión final y recomendaciones .....</b>	<b>231</b>



---

---

## **Presentación**

El presente libro es un producto del Doctorado en Ciencias de la Educación de la tercera cohorte del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, y está dividido en tres (3) secciones fundamentales para la apropiación y divulgación en la comunidad académica, en las instituciones públicas o privadas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde y para la educación.

El libro aborda tres (3) pilares fundamentales de la educación contemporánea, ofreciendo un análisis profundo y reflexivo de cada uno.

### **SECCIÓN 1: TECNOLOGÍA Y COMPETENCIAS DIGITALES**

### **SECCIÓN 2: ENFOQUES INCLUSIVOS Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN**

### **SECCIÓN 3: CURRÍCULOS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS ESPECÍFICOS**

En conjunto, esta obra ofrece una panorámica actualizada y detallada de los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación en el siglo XXI, brindando herramientas y perspectivas para adaptarse y prosperar en este escenario en constante cambio.

**Raúl Prada Núñez**  
**César Augusto Hernández Suárez**  
Universidad Francisco de Paula Santander.





---

---

## Prólogo

La crisis, sistémica y sistemática, se expresa en todos y cada uno de los planos. Naturalmente, la educación no está exenta. Sintomáticamente, al mismo tiempo que hay una profunda crisis en la educación, existen, asimismo, numerosas reflexiones, de calibre distinto, sobre la misma. Al fin y al cabo, lo que se encuentra en juego con los sistemas educativos son las posibilidades de la vida misma. Clásicamente, la educación es uno de los canales de movilidad social. A la vez, ella aparece como la ventana más transparente para ver horizontes y posibilidades, esperanzas.

En Colombia, el mayor número de estudiantes en programas de postgrado –maestría y doctorado- se encuentran en el ámbito de la educación. Y en América Latina, el mayor número de revistas y artículos, de lejos, son de educación en el sentido amplio de la palabra: educación médica, educación y derecho, educación y pedagogía, y demás; por ejemplo.

La confianza en las posibilidades de la educación es una manera de ver el *conatus* mismo, en el sentido de Spinoza. Esto es, esa pulsión de vida y de resistencia que define a la naturaleza misma; y *a fortiori* a los seres vivos; incluido los seres humanos (esta última afirmación es un argumento *ceteris paribus*).

Es apasionante la preocupación que existe en Colombia y en América Latina por la educación. Sin duda alguna, un interés semejante no existe con la misma vivacidad en otros continentes. La razón no es difícil: América Latina es un continente joven –histórica y demográficamente-, y el interés por la educación no es, simple y llanamente, otra cosa, que el

---

interés por el futuro. Esto es, creer que el futuro es posible. Europa y más ampliamente los países de la OCDE están perfectamente desencantados con respecto al futuro. La tasa de natalidad es inferior a la necesaria para la reproducción de sus sociedades. La crisis civilizatoria también se expresa en este plano, muy significativamente.

La niñez y la juventud son la edad de las posibilidades. El joven está naturalmente llamado a comerse el mundo, si cabe la expresión. No sin humor, sostenía Hegel, que el joven se siente naturalmente inclinado a cambiar el mundo; pero cuando se da cuenta de que no lo puede hacer se vuelve hipocondríaco. Eso son los adultos. Gente que ha claudicado, que ha dejado de soñar, que ha dejado de creer en sus sueños, y a los que la realidad ha terminado por aplastarlos. Se ajustan, se acomodan, se someten y al final terminan muriendo como si nada. Los adultos ya no aprenden. En el mejor de los casos, llegaron a educarse. Dos cosas perfectamente diferentes. No por educarse se aprende. He aquí la clave de la verdadera, de la buena educación: aprender. Una cosa es la educación y otra, muy distinta, el aprendizaje. Pero los jóvenes están, hoy por hoy, cada vez más llenos de contradicciones. Razón tenía, en otro contexto, pero exactamente en el mismo plano, K. Horney: los jóvenes no heredan la neurosis, la aprenden; de sus padres, de su entorno. Y entonces, claro, enferman.

Sin pesimismo, vivimos un mundo enfermo. Ese que corresponde a la civilización occidental. Pero, al mismo tiempo, hay un mundo que emerge, lleno de vitalidad. *Conatus*, justamente. Aquel es un mundo que necesita certezas y seguridades. Este es un mundo de sueños, osadía, atrevimiento y mucho juego; desenfadado, en suma. La ingente cantidad de textos que se escriben en Nuestra América –para parodiar a Vasconcelos– oscila, sin saberlo, entre estos dos extremos. Unas veces como diagnóstico; otra como propuestas. Es en este marco amplio y móvil, sugiero como acabe leer los textos que componen este libro, tanto como la creciente bibliografía sobre educación, de calibres y densidades diferentes.

---

Recurrentemente, aparecen reflexiones, sugerencias, propuestas, acciones, formas de organización. Y siempre, discusiones sobre el aula en general, sobre el currículo, sobre las dinámicas, sobre planes y programas de educación, por ejemplo. Un movimiento incesante, sin un norte fijo y ciertamente no preestablecido. Un terreno de cultivo y abono, manifiestamente fértil. Cabe desear que solo buenas semillas se siembren.

Eso es la educación: un trabajo de sembrado. Hoy se siembran semillas que solo, al cabo del tiempo, se saben si germinarán y cómo, o no. No hay certeza total alguna. Solo espera, apuestas, confianza. Los padres confían en los colegios y universidades. Los profesores confían en los estudiantes. La sociedad confía en la educación. La dificultad estriba en que esas confianzas están atravesadas por planes, programas, estrategias y currículos, habitualmente pre-interesados y fijos; acomodaticios y orquestados. He aquí la verdadera tensión en ese mundo apasionante que es la educación. Un ámbito que interesa, siempre con sólidas razones, a Tírios y Troyanos.

Con todo, la verdadera complejidad de la educación en sentido amplio no se halla, en absoluto, al interior de los colegios o universidades. Sino en el entorno, esencialmente abierto e indeterminado. Los seres vivos controlan algunas pocas cosas; por ejemplo, al macho, la hembra o los críos. Hasta cierto punto. Pero lo más importante no lo controlan, a saber: el medioambiente. Es el medioambiente el que introduce la incertidumbre, las indeterminaciones, el azar. Es el sistema dinámico no-lineal por excelencia. La buena educación se debe a las fluctuaciones, las inestabilidades, las perturbaciones y la no-linealidad. Al fin y al cabo, en ellas nos va la vida misma.

Este es el punto. La buena educación se define de cara a la exaltación, al posibilitamiento, al cuidado, a la gratificación de la vida. De la vida humana, pero con ella, también de toda la vida de la biosfera. El aprendizaje es condición de posibilidad de la adaptación. Mientras que

---

---

la mala educación está enteramente enfocada en el trabajo, la buena educación se alimenta y se orienta hacia la vida. En este marco, más que el conocimiento y la memoria, el aprendizaje consiste en el despliegue de capacidad de imaginación, fantasía, juego, apuesta, riesgo y desafío, pompas de intuición, mucha autonomía y libertad, criterio propio, y la capacidad de improvisación, que es un arte. (*Impromptus*, se dice en música).

Tenemos con nosotros una variedad de trabajos de estudiantes de doctorado. Un doctorado forma en general gente con capacidad de apuesta, riesgo y desafío. Este es el mérito de este libro. Con todo y el reconocimiento de que en ciencia como en la vida, algunos apostamos poco y otros lo arriesgamos todo. La fenomenología que explica por qué es así es amplia y prácticamente interminable. Sembramos hoy, pero cosechamos mañana, o pasado mañana. Eso es cada libro.

**Carlos Eduardo Maldonado**  
Universidad El Bosque

---

---

## Introducción

### **Lógicas, temporalidad y vida, aportes para una introducción crítica sobre los futuros de la educación**

El proyecto UNESCO IESALC sobre futuros de la educación, plantea un asunto que para la educación todavía no logramos digerir. Tal cuestión es la de asumir la educación desde el punto de vista del tiempo y su incidencia en los procesos formativos, asunto que riñe con la configuración histórica de la escuela, anquilosada y quietiva frente a la naturaleza misma del cambio, como lo planteó Nietzsche en su crítica a las instituciones educativas de 1872, aún vigentes en nuestros sistemas educativos 151 años después.

Abrir los escenarios de futuro para la educación, plantea la organización de procesos que busquen quebrantar los límites y articular instancias otras de formación que no se supediten o reduzcan al ejercicio mecánico de transmitir un saber seguro, cuidadoso de la integridad del establecimiento. Pienso que la premisa de incluir el tiempo en la ecuación obliga a retomar políticamente el estado de la educación hoy y la construcción abierta para la prospectiva de la formación, cuyos fines sean transformadores en todo sentido.

Por tanto, el estado general de las revoluciones científicas que hoy movilizan las discusiones (Teoría cuántica y ciencias de la información) y los avances del conocimiento, deben intervenir de forma agresiva y contundente el escenario escolar todo. Lejos debe quedar, como documento, como archivo, las propuestas de la ciencia moderna y su

---

---

itinerario físico, para ser superada por lógicas orgánicas que se entrelazan, desplazan y autoorganizan por fuera de las regulaciones y las leyes de pasados tiempos.

La educación del futuro no es aquella que piensa en la cronología, sino en la capacidad para asumir la vida y sus despliegues como naturaleza transformada del conocimiento que sustenta otros sistemas lógicos que buscan en la complejidad de la vida, otros mundos posibles. Por esto, hoy el azar, el caos y la diferencia, deben ser los aliados de los educadores para incentivar las imaginaciones y superar las distancias en la que nos sumió la modernidad por más de 500 años.

Tiempo y vida, son la clave para asumir una educación que no vuelve sobre sus pasos y avanza por las geografías perdidas de gentes, relatos, microclimas, ficciones, faunas, floras, economías, entre otras, que organizan sistemas abiertos en los que la lógica del muro y del encierro son rumores de épocas menos prósperas. Razón por la cual, la educación mira de soslayo su pasado analítico, para enfrentarse al reto de la síntesis y conectar la exterioridad oculta a sus muros. Una escuela que busca el futuro es una escuela que crece descentrada, viviendo el ecosistema de sus articulaciones y permitiendo que actores y sectores sean partícipes de su propia transformación.

Es por esto, que el libro “Educar en el Siglo XXI: Reflexiones y Percepciones desde la Digitalización hasta la Inclusión”, desarrollado por estudiantes del doctorado en Ciencias de la educación de la Universidad Simón Bolívar en Cúcuta, intenta asumir posiciones ético-políticas de futuro, para fomentar la reflexión e invitar a la acción desde la perspectiva inclusiva en vertientes que van desde la necesidad de interculturalizar el saber a través de las pedagogías y la gestión curricular, hasta la democratización plena de la tecnología aplicada a los procesos educativos.

Por lo tanto, la mentalidad constituyente de la ecuación tiempo-vida para la educación, vista en la interseccionalidad de esta obra conjun-

---

---

ta, permite apostar por racionalidades que no entiendan de exclusiones o temores a la diferencia, más bien, incentivan a abrazar lo nuevo para articular y configurar nuevos saberes que nos libren de la normalización clasificatoria de la modernidad, pasando del paradigma de la discriminación, a uno asentado sobre la solidaridad y los entendimientos mutuos para excitar, preservar y proteger a la vida y sus sistemas.

**Juan Diego Hernández Albarracín**

Director

Doctorado en Ciencias de la Educación  
Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta



---

---

## Desarrollo de secciones

El presente libro está dividido en tres (3) en función de los capítulos propuestos en función de una mejor apropiación y divulgación.

### SECCIÓN 1: TECNOLOGÍA Y COMPETENCIAS DIGITALES

**Capítulo I.** De las TIC a la apropiación de las TAC, TEP y TRIC en la educación: un análisis reflexivo de la transformación de las competencias digitales docentes.

**Capítulo II.** El enfoque educativo STEAM. Una alternativa para la integración de saberes dentro del currículo escolar.

**Capítulo III.** Currículo interdisciplinario para el desarrollo de las competencias tecnológicas en estudiantes de básica primaria.

### SECCIÓN 2: ENFOQUES INCLUSIVOS Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN

**Capítulo IV.** Enfoque de gestión de la calidad educativa desde una perspectiva inclusiva.

**Capítulo V.** Pedagogía del encuentro para la formación ciudadana desde el nivel preescolar en contextos fronterizos.

**Capítulo VI.** Percepciones y necesidades educativas del homosexual adolescente.

**Capítulo VII.** Desafíos de la educación inclusiva desde la perspectiva de las capacidades excepcionales.

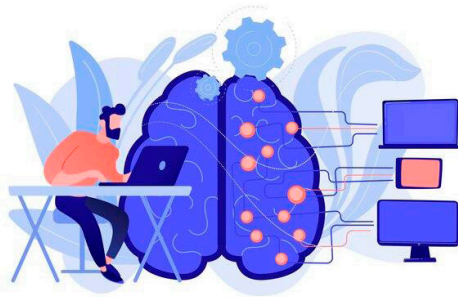
---

### **SECCIÓN 3: CURRÍCULOS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS ESPECÍFICOS**

**Capítulo VIII.** El dilema de la autonomía: hacia una ontología de la pedagogía.

**Capítulo IX.** Resignificación del currículo multigrado en contextos rurales.





## **SECCIÓN 1: TECNOLOGÍA Y COMPETENCIAS DIGITALES**

La irrupción de la tecnología en el ámbito educativo ha redefinido el papel del docente y las habilidades requeridas por los estudiantes. Esta categoría profundiza en la transición desde las TIC hasta la apropiación de herramientas avanzadas y cómo estas impactan en las competencias digitales docentes. Además, se explora la integración de diversos saberes mediante el enfoque STEAM, destacando su relevancia en el currículo escolar. Finalmente, se propone un enfoque interdisciplinario para el desarrollo de competencias tecnológicas en estudiantes de secundaria, marcando la trascendencia de una educación adaptada a la era digital.

**Capítulo I. De las TIC a la apropiación de las TAC, TEP y TRIC en la educación: un análisis reflexivo de la transformación de las competencias digitales docentes.**

**Capítulo II. El enfoque educativo STEAM. Una alternativa para la integración de saberes dentro del currículo escolar.**

**Capítulo III. Currículo interdisciplinario para el desarrollo de las competencias tecnológicas en estudiantes de básica primaria.**



## Capítulo I.

# De las TIC a la apropiación de las TAC, TEP y TRIC en la educación: un análisis reflexivo de la transformación de las competencias digitales docentes

From TIC to the appropriation of TAC, TEP, and TRIC in education: a reflective analysis of the transformation of teacher's digital competences

**César Augusto Hernández Suárez**

Doctorado en Ciencias de la Educación,  
Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta  
c\_hernandez13@unisimon.edu.co  
Docente, Universidad Francisco de Paula Santander  
cesaraugusto@ufps.edu.co  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7974-5560>

**Juan Diego Hernández Albarracín**

Doctor en Ciencias de la Educación  
Docente, Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta  
juan.hernandez@unisimon.edu.co  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2517-8393>

**Francisco Javier Rodríguez Moreno**

Docente, Universidad de Jaén  
jrmoreno@ujaen.es  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5890-3654>

### Para citar este capítulo / To cite this chapter

Hernández Suárez, C. A., Hernández Albarracín, J. D. & Rodríguez Moreno, F. J. (2023). De las TIC a la apropiación de las TAC, TEP y TRIC en la educación: un análisis reflexivo de la transformación de las competencias digitales docentes. *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. (29-50). Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)

## Resumen

Este artículo examina el proceso de transición desde el uso básico de las TIC hacia la apropiación de las tecnologías más avanzadas, como las TAC, TEP y TRIC, en el ámbito educativo. Además, resalta la importancia de las competencias digitales de los docentes en este proceso de transformación. Se analiza la importancia de la apropiación de estas tecnologías por parte de los docentes para su uso efectivo en el aula de clase. En conclusión, se destaca el proceso de transición desde el uso básico de las TIC hacia la apropiación de las tecnologías más avanzadas, como las TAC, TEP y TRIC, en el ámbito educativo.

**Palabras clave:** TAC, TEP, TREP, Metaverso, Competencias Digitales.

## Abstract

This article examines the transition process from the basic use of ICT to the appropriation of the most advanced technologies in the educational field, such as LKT, TEP, and RICT. In addition, it highlights the importance of teachers' digital skills in this Transformation process. The importance of teachers' appropriation of these technologies for their effective use in the classroom is analyzed. In conclusion, the transition process from the basic use of ICT to the appropriation of the most advanced technologies, such as LKT, TEP, and RICT, in the educational field is highlighted.

**Keywords:** LKT, TEP, RIPT, Metaverse, Digital, Competencies.

---

## Introducción

El avance de las tecnologías ha experimentado un crecimiento exponencial en la educación desde la década de 1990 revolucionando el campo de la educación, transformando la forma en que se enseña y aprende. A medida que las computadoras personales y el acceso a Internet se volvieron más accesibles, las escuelas comenzaron a adoptar estas tecnologías como herramientas pedagógicas. En este contexto, Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han evolucionado y transformado dando lugar a nuevas categorías, como las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) y Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (TRIC). Estas tecnologías han impactado significativamente la práctica pedagógica de los docentes, han impulsado el desarrollo de sus competencias digitales (Carrión, 2020; Hernández et al., 2021) y han requerido una apropiación efectiva para su uso en el aula de clase (Yoza y Vélez, 2021; Viñan-Viñan y Montoya- Lunavictoria, 2023) y la motivación y participación de los estudiantes (Reeves et al., 2017; Hew et al. (2016) entre otros. En este artículo, se examinará la influencia de estas tecnologías en la educación, sin dejar de reconocer la importancia de las investigaciones y los aportes de diversos autores en el campo.

---

### **De las TIC A LAS TAC, TEP y TRIP y el metaverso**

La aparición del computador personal y el surgimiento del teléfono móvil especialmente los smartphones representan un avance en cuanto al proceso de la comunicación y el manejo de la información, por lo que estos se encuentran directamente relacionados con la aparición de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), relevantes en el alcance de la cultura digital.

En este sentido, la integración de las TIC como componente fundamental en la educación es imperativa, por lo que los docentes deben tener una

---



formación adecuada en competencias digitales para implementar las tecnologías en el aula y formar habilidades digitales a los estudiantes. Los recursos digitales ofrecen herramientas que motivan a los estudiantes y facilitan un aprendizaje lúdico y accesible.

Las TIC han evolucionado y se clasifican según su orientación y usos, como el aprendizaje, participación y trabajo en equipo o relaciones sociales (Hernández, 2023; López Company, 2023):

**Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC).** Se refieren al uso didáctico de las tecnologías en el contexto educativo, adaptándolas a las necesidades de los estudiantes, en el proceso de aprendizaje y adquisición de conocimiento. Esto puede incluir:

- *Plataformas de gestión del aprendizaje (LMS):* Sistemas como Moodle, Canvas y Blackboard permiten a los docentes crear entornos virtuales de aprendizaje donde pueden proporcionar materiales educativos, asignar tareas, realizar evaluaciones y facilitar la interacción entre estudiantes.
- *Recursos educativos digitales interactivos:* Existen numerosos recursos digitales interactivos como simulaciones, laboratorios virtuales, animaciones, videos educativos y objetos de aprendizaje que pueden utilizarse para enriquecer las experiencias de aprendizaje. Algunas plataformas populares incluyen PhET, Khan Academy y TED-Ed.
- *Herramientas de colaboración en línea:* Aplicaciones como Google Docs, y Microsoft Office 365 permiten a los estudiantes colaborar de manera simultánea en la creación y edición de documentos, presentaciones y otros proyectos. Estas herramientas facilitan el trabajo en equipo, el intercambio de ideas y la retroalimentación entre los estudiantes.

- *Aplicaciones de creación de contenido:* Existen diversas herramientas que permiten a los estudiantes crear contenido digital de manera creativa, como blogs, podcasts, videos y presentaciones. Ejemplos de estas herramientas incluyen WordPress, Audacity, iMovie y Prezi.
- *Herramientas de evaluación en línea:* Plataformas como Quizizz, Socrative y Edpuzzle permiten a los docentes crear cuestionarios, evaluaciones interactivas y actividades de seguimiento para medir el progreso de los estudiantes y brindar retroalimentación personalizada.
- *Recursos de realidad virtual y aumentada:* Las tecnologías de realidad virtual y aumentada ofrecen experiencias inmersivas que pueden enriquecer el aprendizaje al permitir a los estudiantes explorar entornos virtuales y manipular objetos digitales. Algunas herramientas y aplicaciones populares son Google Expeditions, Merge Cube y CoSpaces Edu.

**Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP).** Promueven el aprendizaje a través de medios digitales, fomentando la comunicación, la participación, el empoderamiento, la colaboración y la autonomía, en contextos educativos y sociales. Esto puede incluir:

- *Plataformas de aprendizaje en línea interactivas:* Estas plataformas ofrecen experiencias de aprendizaje interactivas y personalizadas, permitiendo a los estudiantes participar activamente en su propio proceso de aprendizaje. Pueden incluir actividades gamificadas, desafíos, simulaciones y ejercicios interactivos.
- *Herramientas de creación de contenido multimedia:* Aplicaciones y herramientas como Adobe Spark, Canva y Prezi permiten a los estudiantes crear presentaciones, infografías, videos y otros recursos multimedia de manera fácil y creativa. Estas herramientas promueven la participación

activa y el empoderamiento al permitir que los estudiantes expresen sus ideas y conocimientos de forma visualmente atractiva.

- *Plataformas de colaboración en línea:* Herramientas como Google Drive, Microsoft OneDrive y Dropbox facilitan la colaboración en línea y el intercambio de archivos entre estudiantes. Estas plataformas permiten a los estudiantes trabajar juntos en proyectos, compartir ideas y colaborar de manera simultánea, promoviendo la participación y la autonomía.
- *Aplicaciones de evaluación y retroalimentación:* Herramientas como Socrative, Kahoot, y Mentimeter permiten a los estudiantes participar en cuestionarios, encuestas y juegos interactivos, lo que fomenta la participación y el empoderamiento al brindarles la oportunidad de evaluar su propio conocimiento y recibir retroalimentación inmediata.
- *Plataformas de aprendizaje social:* Redes sociales educativas como Edmodo, Google Classroom y Schoology ofrecen espacios seguros donde los estudiantes pueden interactuar, colaborar y compartir recursos con sus compañeros y docentes. Estas plataformas promueven la comunicación, la colaboración y la participación en un entorno social y educativo.
- *Herramientas de aprendizaje basadas en juegos:* Aplicaciones y plataformas como Minecraft: brindan experiencias de aprendizaje basadas en juegos que fomentan la participación, la colaboración y la autonomía de los estudiantes. Estas herramientas promueven el aprendizaje a través de la resolución de problemas, la toma de decisiones y el trabajo en equipo.
- *Aplicaciones de redes sociales:* Desempeñan un papel fundamental al permitir a los usuarios interactuar, colaborar, compartir información y participar en comunidades virtuales. Estas plataformas digi-

tales ofrecen a los estudiantes la oportunidad de expresar sus ideas, interactuar con sus compañeros y docentes, colaborar en proyectos conjuntos y participar activamente en el proceso de aprendizaje. Las redes sociales promueven la comunicación, la participación, la colaboración y el empoderamiento de los estudiantes.

### **Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (TRIC).**

Permiten a los docentes ser guías del proceso de aprendizaje, fomentando la comunicación, la interacción y las relaciones sociales en el aula e intercambio de información:

- *Plataformas de aprendizaje en línea:* Estas plataformas proporcionan un entorno virtual donde los docentes pueden compartir materiales educativos, asignar tareas, evaluar el progreso de los estudiantes y facilitar la comunicación entre ellos. Ejemplos populares son Moodle, Google Classroom y Schoology.
- *Foros de discusión en línea:* Los foros en línea permiten a los estudiantes participar en discusiones sobre temas específicos, realizar preguntas y responder a las contribuciones de sus compañeros. Esto fomenta la comunicación y el intercambio de información entre estudiantes y docentes.
- *Herramientas de colaboración en tiempo real:* Aplicaciones como Google Docs, Microsoft Office 365 y herramientas de pizarra digital, permiten a los estudiantes y docentes trabajar juntos en proyectos, documentos y presentaciones de manera simultánea. Esto fomenta la interacción y la colaboración en tiempo real.
- *Redes sociales educativas:* Plataformas diseñadas específicamente para entornos educativos, como Edmodo, permiten a los docentes y estudiantes interactuar y compartir recursos de manera segura. Estas redes sociales educativas promueven la comunicación y el intercambio de información en un entorno controlado.

- *Videoconferencias*: Herramientas como Zoom, Microsoft Teams y Google Meet facilitan la comunicación visual y auditiva en tiempo real, permitiendo a los docentes organizar clases virtuales, tutorías individuales o sesiones de preguntas y respuestas. Las videoconferencias fomentan la interacción y el contacto directo entre docentes y estudiantes.
- *Blogs y wikis*: Estas plataformas permiten a los estudiantes crear y compartir contenido en línea, promoviendo la colaboración, la interacción y el intercambio de información. Los docentes pueden utilizar blogs y wikis como espacios para discusiones, proyectos colaborativos y la creación conjunta de conocimiento.
- *Redes sociales*: proporcionan un entorno en el que los estudiantes y los docentes pueden comunicarse de manera efectiva, intercambiar ideas, compartir recursos educativos y mantenerse actualizados sobre temas relevantes. Además, las redes sociales permiten establecer relaciones sociales en el aula y promover un escenario libre de diferencias comunicativas.

Por otro lado, el metaverso es un concepto que se refiere a un espacio virtual compartido en línea, donde las personas pueden interactuar entre sí y con elementos digitales en tiempo real. Se trata de un entorno inmersivo y colaborativo que combina la realidad virtual, la realidad aumentada y otras tecnologías emergentes (Anaconda et al., 2019; Vargas, 2022). Las TAC, TEP y TRIC pueden desempeñar un papel importante en la educación, permitiendo nuevas formas de aprendizaje, colaboración y comunicación. En el contexto del metaverso, podrían integrarse en la creación de experiencias educativas más inmersivas y participativas (López-Belmonte et al., 2023).

El metaverso, como un entorno virtual y tridimensional, puede ser considerado como una herramienta dentro de las TAC. En este sentido, el metaverso puede ofrecer a los estudiantes un espacio virtual interactivo

donde pueden explorar, experimentar y adquirir conocimientos de forma inmersiva donde los estudiantes pueden interactuar con recursos digitales, colaborar en proyectos y construir su propio conocimiento. Con respecto a las TEP, al permitir a los usuarios interactuar y colaborar en un entorno virtual compartido y participativo, el metaverso puede fomentar la comunicación, la participación activa, el intercambio de ideas, la autonomía y el empoderamiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, permitiéndoles explorar y experimentar de manera activa. Finalmente, el metaverso puede contribuir a las TRIC al proporcionar un espacio compartido y socialmente interactivo donde los estudiantes y docentes pueden interactuar, comunicarse y establecer relaciones sociales en aula y fuera de ella. Además, el intercambio de información y la colaboración pueden ser promovidos en el metaverso a través de herramientas de comunicación y trabajo en equipo.

Es importante destacar que la relación entre el metaverso y las TAC, las TEP y las TRIC puede variar dependiendo de cómo se utilice y se integre el metaverso en el contexto educativo. La combinación de estas tecnologías puede proporcionar nuevas oportunidades y enfoques innovadores para la enseñanza y el aprendizaje, ofreciendo experiencias más inmersivas, colaborativas y participativas (Hernández, 2023). Finalmente, en el contexto del metaverso, las competencias digitales son especialmente relevantes, ya que implican la capacidad de navegar, comunicarse y participar de manera efectiva en entornos virtuales, y híbridos, como un complemento, a entornos presenciales (Ruiz-Campo et al., 2023).

## **Influencia en la práctica pedagógica de los docentes**

La incorporación de las TIC en la práctica pedagógica ha permitido la creación de ambientes de aprendizaje más dinámicos e interactivos. Autores como Prensky han destacado la necesidad de integrar las tecnologías en el entorno educativo para mantener la relevancia y el interés de los estudiantes en el aprendizaje (Prensky, 2001). Según Dede y Richards

(2017), las tecnologías digitales ofrecen la oportunidad de personalizar la enseñanza y el aprendizaje, atendiendo a las necesidades individuales de los estudiantes. Los docentes han utilizado software educativo, plataformas en línea y aplicaciones móviles para enriquecer sus clases y fomentar un aprendizaje activo y participativo.

La incorporación de las TIC en el ámbito educativo ha permitido a los docentes explorar nuevas estrategias y enfoques pedagógicos. Con la aparición de las TAC en la década de 2000, esta evolución ha impulsado la inclusión y el acceso equitativo en la educación, brindando a los docentes herramientas y recursos para adaptar el contenido educativo a las necesidades individuales de los estudiantes, fomentando un enfoque centrado en el estudiante. Investigaciones como las de Heras et al. (2020), han destacado el papel de estas tecnologías en el apoyo a estudiantes, por ejemplo, con discapacidades y necesidades especiales. Las adaptaciones tecnológicas, como los lectores de pantalla y el software de reconocimiento de voz, han garantizado la inclusión y la participación de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Con la aparición de las TEP A partir de la década de 2010, se han promovido la personalización del aprendizaje, los docentes han tenido que adquirir habilidades en el uso de plataformas de aprendizaje en línea, la recopilación y análisis de datos educativos, y la adaptación de los materiales de enseñanza para brindar una educación más personalizada acorde con las necesidades individuales de los estudiantes (Pinto-Santos et al., 2021a), enfrentando el desafío de adaptar sus prácticas pedagógicas al entorno digital. En la apropiación de las TEP, Autores como Pinto-Santos et al. (2021b) y Mulford et al. (2022), han señalado la importancia de desarrollar competencias digitales avanzadas en los docentes más allá del uso de las TIC para aprovechar el potencial educativo de estas tecnologías.

Las TRIC, por otro lado, han irrumpido en la educación en los últimos años transformando la forma en que los docentes se relacionan, comu-

nican e interactúan con los estudiantes ofreciendo nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Es decir, han enriquecido la experiencia de aprendizaje al crear entornos interactivos y envolventes, fomentando la participación activa de los estudiantes. Las TRIC han requerido que los docentes adquieran competencias digitales relacionadas con la creación de entornos virtuales interactivos y la gestión de proyectos colaborativos en línea. Han tenido que aprender a utilizar herramientas de realidad virtual y realidad aumentada, así como plataformas de colaboración en línea, para promover la participación activa de los estudiantes y fomentar la creatividad en el aula de clase. Investigaciones realizadas por Castelló-Martínez (2017); Bernal-Meneses et al. (2019) han destacado los beneficios de la realidad virtual, aumentada y otras experiencias inmersivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Autores como Sousa-Ferreira et al. (2021) destacan que estas tecnologías permiten a los estudiantes explorar entornos virtuales, interactuar con objetos tridimensionales y participar en simulaciones educativas, generando una mayor motivación y compromiso con el aprendizaje.

## **Desarrollo de competencias digitales y apropiación de las tecnologías digitales en la educación**

La incorporación de las TIC hacia las TAC, TEP y TRIC ha exigido que los docentes desarrollen competencias digitales específicas. Han tenido que adquirir habilidades técnicas relacionadas con el uso de herramientas y recursos digitales, así como la gestión de plataformas y aplicaciones educativas. Además, han tenido que reflexionar sobre su práctica pedagógica y adaptar sus enfoques para aprovechar al máximo el potencial educativo de las tecnologías digitales (Otero-Agreda et al., 2023).

La apropiación de las tecnologías digitales en el aula de clase es un proceso complejo, porque según Álvarez et al. (2021), implica ir más allá del simple uso de las tecnologías como herramientas, y consiste en aprovechar su potencial educativo para mejorar la calidad de la enseñanza



y el aprendizaje, lo que representa un desafío para los docentes. Implica no solo adquirir competencias digitales específicas, sino un cambio de mentalidad de los docentes, que deben adoptar un enfoque pedagógico centrado en el estudiante y en el uso efectivo de las tecnologías como mediadoras del aprendizaje. Los docentes deben ser capaces de seleccionar y utilizar de manera efectiva las herramientas digitales que mejor se adapten a sus objetivos educativos y a las necesidades de sus estudiantes. Además, deben reflexionar sobre su práctica, adaptar sus estrategias educativas y utilizar las tecnologías de manera creativa e innovadora y estar preparados para superar los desafíos y obstáculos que puedan surgir durante la implementación de estas tecnologías en el aula.

Para lograr una apropiación efectiva de las tecnologías digitales, es necesario proporcionar a los docentes oportunidades de formación y desarrollo profesional continuo. Los programas de capacitación deben abordar no solo las habilidades técnicas necesarias, sino también las estrategias pedagógicas y didácticas que permiten aprovechar al máximo el potencial de las tecnologías en el aula de clase.

Es importante destacar que la apropiación de las tecnologías digitales en el aula de clase no se limita únicamente a los docentes, sino que también implica la participación activa de los estudiantes. Los docentes deben fomentar la alfabetización digital de los estudiantes, desarrollando en ellos habilidades para utilizar y evaluar críticamente la información, comunicarse de manera efectiva en entornos digitales y enseñándoles a utilizar las tecnologías de manera crítica, ética y responsable, y promoviendo la colaboración y el trabajo en equipo en entornos digitales. Así como a proteger su privacidad y seguridad en línea.

## **Recomendaciones para la implementación de las TAC, TEP y TRIC**

**Estrategias de formación docente.** Brindar programas de formación docente continuos que promuevan el desarrollo de competencias digitales y habilidades pedagógicas. Según Cruz (2019), los docentes necesitan adquirir conocimientos tecnológicos y comprender cómo integrar las tecnologías de manera efectiva en su enseñanza.

Fomentar el aprendizaje entre pares y la colaboración mediante comunidades de práctica. Según Flórez y Fernández (2021), es decir, ofrecen un entorno de apoyo y aprendizaje compartido donde los docentes pueden intercambiar experiencias y buenas prácticas en la integración de tecnologías.

**Políticas institucionales.** Establecer políticas institucionales claras que respalden la integración de las tecnologías en el currículo y la práctica pedagógica. Según Fullan (2021), las políticas educativas deben enfocarse en proporcionar orientación y apoyo a los docentes en el uso efectivo de las tecnologías.

Fomentar la creación de entornos de aprendizaje flexibles y adaptativos que integren las tecnologías. Según Fajardo y Cervantes (2020), las instituciones educativas deben promover una cultura de innovación que permita a los docentes experimentar con diferentes enfoques tecnológicos.

**Recursos y herramientas de apoyo.** Proporcionar acceso a recursos digitales de calidad y herramientas tecnológicas adecuadas para el contexto educativo. Según Guzzetti (2020), es esencial que los docentes tengan acceso a plataformas en línea, software educativo y aplicaciones móviles que les permitan enriquecer su enseñanza.

Apoyar el desarrollo de repositorios de recursos educativos abiertos que promuevan la colaboración y el intercambio de materiales educati-

vos entre docentes. Según Santos-Hermosa y Abadal (2022), los recursos educativos abiertos ofrecen una oportunidad para acceder a materiales de calidad y adaptarlos a las necesidades específicas de los estudiantes.

**Selección y evaluación de tecnologías.** Implementar procesos de selección y evaluación de tecnologías basados en evidencias y buenas prácticas. Según Hernández et al. (2018), es fundamental considerar la pertinencia pedagógica, la usabilidad y el impacto potencial de las tecnologías en el aprendizaje.

Utilizar métodos de evaluación adecuados para medir el impacto de las tecnologías en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de competencias digitales de los docentes. Según Vega-Angulo et al. (2021), las evaluaciones pueden incluir observaciones, registros de desempeño, encuestas y entrevistas para obtener una visión integral del impacto de las tecnologías en el entorno educativo.

## **Limitaciones para implementar las TAC, TEP y TRIC**

Si bien, estas tecnologías ofrecen numerosas ventajas y posibilidades en el entorno educativo, también presentan algunas limitaciones que deben ser consideradas por los docentes e incluyen:

**Infraestructura y acceso desigual.** La disponibilidad de infraestructura tecnológica y acceso a Internet puede ser limitada en algunas áreas geográficas o entornos educativos. Esto puede dificultar la implementación efectiva de las TAC, TEP y TRIC, dado que los docentes y estudiantes pueden enfrentar barreras para acceder a las tecnologías necesarias.

**Brecha digital.** Existe una brecha digital que puede afectar la equidad en el acceso y uso de las TAC, TEP y TRIC. Algunos estudiantes y docentes pueden tener menos experiencia o habilidades para utilizar estas tecnologías, lo que puede ampliar la brecha educativa entre aquellos que tienen acceso y conocimientos digitales y aquellos que no.

**Dependencia de la conectividad.** Muchas de estas tecnologías requieren una conexión a Internet estable para funcionar correctamente. En áreas donde la conexión a Internet es inestable o inexistente, los docentes pueden enfrentar dificultades para utilizar plenamente las TAC, TEP y TRIC en sus clases.

**Formación y desarrollo profesional.** La incorporación efectiva de las TAC, TEP y TRIC en la práctica pedagógica requiere una adecuada formación y desarrollo profesional de los docentes. Algunos docentes pueden sentirse abrumados o desconocer cómo utilizar estas tecnologías de manera efectiva en el aula, lo que limita su implementación y aprovechamiento completo.

**Privacidad y seguridad.** El uso de tecnologías en el entorno educativo plantea desafíos en cuanto a la privacidad y seguridad de los datos. Los docentes deben ser conscientes de las políticas y regulaciones relacionadas con la privacidad de los estudiantes y la protección de datos, así como tomar medidas para garantizar la seguridad de la información.

**Actualización y obsolescencia.** Las tecnologías digitales evolucionan rápidamente y pueden quedar obsoletas en poco tiempo. Esto puede generar una necesidad constante de actualización y reemplazo de equipos y software, lo que puede ser costoso y requiere una planificación adecuada por parte de las instituciones educativas.

Es importante que los docentes consideren estas limitaciones y desafíos al utilizar las TAC, TEP y TRIC en su práctica pedagógica. Una planificación cuidadosa, formación continua y adaptación a las circunstancias particulares de cada contexto educativo pueden ayudar a superar estas limitaciones y aprovechar al máximo el potencial de estas tecnologías en el aula.

## Reflexiones y conclusión

La evolución de las TIC hacia las TAC, TEP y TRIC ha tenido un impacto significativo en la práctica pedagógica de los docentes, el desarrollo de sus competencias digitales y la apropiación tecnológica en el aula de clase, brindando nuevas oportunidades y desafíos, estas tecnologías han transformado la forma en que enseñamos y aprendemos, ofreciendo ambientes de aprendizaje más interactivos, inclusivos, personalizados y participativos. Sin embargo, es importante destacar que el uso efectivo de estas tecnologías requiere de un proceso continuo de formación y desarrollo profesional de los docentes, un enfoque pedagógico centrado en el estudiante y en el uso efectivo de las tecnologías como mediadoras del aprendizaje. La reflexión sobre la práctica, el desarrollo de competencias digitales y la integración creativa de las tecnologías son elementos clave para aprovechar todo su potencial educativo.

La apropiación efectiva de estas tecnologías requiere un enfoque integral que considere tanto las habilidades técnicas como la reflexión pedagógica. Es necesario que los docentes reciban formación y apoyo continuo para desarrollar sus competencias digitales y utilizar de manera efectiva las tecnologías digitales en el aula de clase. Asimismo, es fundamental promover la alfabetización digital entre los estudiantes y fomentar una cultura de uso responsable y ético de las tecnologías digitales. Para lograr una verdadera transformación educativa, es necesario seguir investigando y explorando las posibilidades de estas tecnologías en el ámbito educativo, así como compartir buenas prácticas y experiencias para maximizar su impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

En conclusión, la integración de las TIC hacia las TAC, TEP y TRIC en la práctica pedagógica de los docentes y la apropiación de las tecnologías digitales en el aula de clase tienen el potencial de mejorar la calidad de la educación y preparar a los estudiantes para un mundo digital en constante evolución, pero su éxito depende en última instancia de la capacidad de los

docentes para apropiarse de estas tecnologías y utilizarlas de manera efectiva en el aula de clase. La formación docente, la investigación constante y el intercambio de buenas prácticas son esenciales para seguir mejorando la práctica pedagógica y preparar a los estudiantes para un mundo digital en constante evolución.

## Referencias

- Alvarez, R. R., Sarmiento, R. R. y Amaya, T. R. (2021). Incorporación Y Apropiación De Las TIC En Los Procesos De Enseñanza Y Aprendizaje En El Nivel De Educación Media. *Scientia Et Technica*, 26(1), 37-48. <https://doi.org/10.22517/23447214.24191>
- Anaconda; J. D., Millán, E. E. y Gómez, C. A. (2019). Aplicación de los metaversos y la realidad virtual en la enseñanza. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 13(25), 59-67. <http://dx.doi.org/10.31908/19098367.4015>
- Anderson, T., y Dron, J. (2017). *Teaching Crowds: Learning and Social Media* (2nd ed.). AU Press.
- Bernal-Meneses, L., Gabelas-Barroso, J. A. y Marta-Lazo, C. (2019). Las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) como entorno de integración social. *Interface (Botucatu)*, 23, e180149:1-13. <https://doi.org/10.1590/Interface.180149>
- Carrion, E. V. (2020). Relación entre el uso de las TAC y las competencias digitales en universitarios del Perú. *Revista Luciérnaga Comunicación*, 13(25). <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a3>
- Castelló-Martínez, A. (2017). El papel de las Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (TRIC) y el factor r-elacional en la

- educación. *Revista Mediterránea de Comunicación: Mediterranean Journal of Communication*, 8(2), 303-305.
- Cruz, E. Del C. (2019). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). *Revista Educación*, 43(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.27120>
- Dede, C., y Richards, J. (2017). *Digital Teaching Platforms: Customizing Classroom Learning for Each Student*. Technology y Education, Connections (TEC).
- Delgado-Ramirez, J. C., Valarezo-Castro, J. W., Acosta-Yela, M. T. y Samaniego-Ocampo, R. D. (2021). *Educación Inclusiva y TIC: Tecnologías de Apoyo para Personas con Discapacidad Sensorial*. *Revista Docentes 2.0*, 11(1), 146–153. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.204>
- Fajardo, E. y Cervantes, L. C. (2020). Modernización de la educación virtual y su incidencia en el contexto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Academia Y Virtualidad*, 13(2), 103–116. <https://doi.org/10.18359/ravi.4724>
- Flórez, M. C. y Fernández, O. L. (2021). Comunidades de práctica como plataformas de mejoramiento educativo. *Sophia*, 17(1), e1104:1-16. <http://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1104>
- Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Centre for Strategic Education.
- Guaña, J. (2023). El papel de la tecnología en la transformación de la educación y el aprendizaje personalizado. *FIPCAEC (Edición 38)*, 8(2), 391-403.
- Guzzetti, P. C. (2020). Plataforma virtual: una herramienta didáctica para el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 4(2), 860-877. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v4i2.122](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.122)

- Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., y Akcaoglu, M. (2016). Examining the Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) model for technology integration. *Tech Trends*, 60, 433-441. <http://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>
- Heras, M. A., Orden, R. M. y Serrano, V. J. (2020). Las tecnologías en la organización de un aula inclusiva para niños con capacidades especiales. *Revista Científic*, 5(16), 334-351.
- Hernández, C. A. (2023). Gestión tecnológica del conocimiento en la formación del docente: una visión desde el modelo educativo híbrido [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio].
- Hernández, C. A., Prada, R. y Ramirez, P. (2018). Perspectivas actuales de los docentes de Educación Básica y Media acerca de la aplicación de las Competencias Tecnológicas en el aula. *Revista Espacios*, 39(43). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n43/a18v39n43p19.pdf>
- Hernández, V. K., Prada, R. y Hernandez, C: A. (2021). Diagnóstico de las competencias tecnológicas en docentes de educación superior. *Revista Boletín Redipe*, 10(13), 561-580.
- Hew, K. F., Huang, B., Chu, K. W. S., y Chiu, D. K. W. (2016). Engaging Asian students through game mechanics: Findings from two experiment studies. *Computers y Education*, 92-93, 221-236. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.010>
- López Company J. V. (2023). LAS TIC, TAC, TEP, TRIC en las situaciones de aprendizaje. *Supervisión* 21, 68(68). <https://doi.org/10.52149/Sp21/68.13>
- López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., Moreno-Guerrero, A.-J., y Lampropoulos, G. (2023). Metaverso en Educación: una revisión siste-



- mática. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(73). <https://doi.org/10.6018/red.511421>
- Montecé-Mosquera, F., Verdesoto-Arguello, A. y Caicedo-Camposano, C. (2017). Impacto De La Realidad Aumentada En La Educación Del Siglo XXI. *European Scientific Journal*, 13(25).
- Mulford, A., Anaya, E. Z. y Lobo, K. P. (2022). Ruta de competencias digitales docentes: oportunidad de transformación en la escuela. *Academia y Virtualidad* 15(2), 165-180. <https://doi.org/10.18359/ravi.6117>
- Otero-Agreda, O., Esteves-Fajardo, Z., Suarez-Merchán, D. y Montalván-Campoverde, M. (2023). Estrategias TIC, TAC, TRIC y TEP para la innovación tecno-pedagógica en docentes universitarios. *CIENCIAMATRIA*, 9(16), 90-101. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i16.1027>
- Parody, L. M. y Isequilla, E. (2022). El aprendizaje personalizado como una apuesta didáctica para la inclusión educativa. En D. Padilla, Carrión, J.J., Mercader, I., López, R., Aguilar, J.M. Pérez, M. D., Navarro, N., y Gutiérrez N., *Responsabilidad social para la inclusión* (pp. 219-226). Dykinson.
- Pinto-Santos, A. R., Pérez, A. y Darder, A. (2021a). Propuesta formativa basada en el modelo TEP para el desarrollo de la Competencia Digital Docente. *Revista Espacios*, 42(3). <https://www.revistaespacios.com/a21v42n03/a21v42n03p07.pdf>
- Pinto-Santos, A: R., Pérez, A. y Darder, A. (2021b). Modelo TEP para el desarrollo de la competencia digital docente en la formación inicial docente. En J. M. Romero, M. Ramos, C. Rodríguez y J. M. Sola., *Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible* (pp. 182-189). Dykinson.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

- Reeves, T. C., Herrington, J., y Oliver, R. (2017). Design research: A socially responsible approach to instructional technology research in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), 96-115.
- Ruiz-Campo, S., De Matías-Batalla, D., Boronat-Clavijo, B., y Acevedo-Duque, Ángel. (2023). Los metaversos como herramienta docente en la formación de profesores de educación superior. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 22(1), 135-153. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.135>
- Santos-Hermosa, G. y Abadal, E. (2022). *Recursos educativos abiertos Una pieza fundamental para afrontar los actuales retos de la Educación Superior*. Ediciones Octaedro, S.L
- Sousa-Ferreira, R., Campanari-Xavier, R. A. y Rodrigues-Ancioto, A. S. (2021). La realidad virtual como herramienta para la educación básica y profesional. *Revista Científica General José María Córdova*, 19(33), 223–241. <https://doi.org/10.21830/19006586.728>
- Sunkel, G. y Trucco, D. (2012). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina Algunos casos de buenas prácticas*. Naciones Unidas.
- Torres-Gordillo, J. J. y Herrero-Vázquez, E. A. (2016). PLE: Entorno personal de aprendizaje vs. Entorno de aprendizaje personalizado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 26-42.
- Vargas, K. (2022). Metaverso: Construcción teórica y campo de acción. *Fronteras en Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(1), 21-37.
- Vega-Angulo, H. E., Rozo-García, H. y Dávila-Gilede, J. (2021). Estrategias de evaluación mediadas por las tecnologías de la información y comunicación (TIC): Una revisión de bibliografías. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 285-306. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.16>
-

- Viñan-Viñan, D. I. y Montoya-Lunavictoria, J. K. (2023). El Uso de las TAC en el aprendizaje de Ciencias Naturales en estudiantes de sexto año del CECIB “Diego de Ibarra”, periodo 2022. *Polo de Conocimiento*, 87(3), 828-851.
- Yoza, A. y Vélez, C. (2021). Aporte de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento en las competencias digitales de los estudiantes de educación básica superior. *Revista Innova Educación*, 3(4), 58-70. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.004>

## Capítulo II.

# El enfoque educativo STEAM. Una alternativa para la integración de saberes dentro del currículo escolar

The STEAM educational approach. An alternative for the integration of knowledge within the school curriculum

### **Raúl Prada Núñez**

Doctorado en Ciencias de la Educación,  
Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta  
Docente, Universidad Francisco de Paula Santander  
r\_prada@unisimon.edu.co, raulprada@ufps.edu.co  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6145-1786>

### **Mariana Peñaloza Tarazona**

Doctorado en Educación  
Docente, Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta  
marianaptarazona@hotmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3863-0580>

### **Francisco Javier Rodríguez Moreno**

Doctor en Educación  
Universidad de Jaén, España  
jrmoreno@ujaen.es  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5890-3654>

### **Para citar este capítulo / To cite this chapter**

Prada Núñez, R., Peñaloza Tarazona, M. & Rodríguez Moreno, F. J. (2023). El enfoque educativo STEAM. Una alternativa para la integración de saberes dentro del currículo escolar. *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. (51-72). Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com](http://www.editorialcielo.com)

## Resumen

El objetivo de este documento de reflexión es el de analizar las condiciones actuales de devenir académico de los procesos de enseñanza que se adelantan en las instituciones educativas y como estas acciones no responden a las expectativas de calidad. En este contexto desalentador surge como una posible alternativa de solución la incorporación del enfoque educativo STEAM, puesto que propone la interdisciplinariedad curricular fundada en el constructivismo social mediante el uso de metodologías activas que aporten al desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico y creativo, para la toma de decisiones en la solución de problemas dentro de un ambiente de trabajo colaborativo.

**Palabras clave:** Competencias STEAM, Currículo, Interdisciplinariedad, Calidad educativa.

## Abstract

The aim of this reflection paper is to analyse the current conditions of academic development of the teaching processes that are carried out in educational institutions and how these actions do not respond to the expectations of quality. In this discouraging context, the incorporation of the STEAM, educational approach emerges as a possible alternative solution, since it proposes curricular interdisciplinarity based on social constructivism using active methodologies that contribute to the development of competences such as critical and creative, thinking for decision making in problem solving within a collaborative work environment.

**Keywords:** STEAM competences, Curriculum, Interdisciplinarity, Educational quality.

---

## Introducción

### A) La integración curricular, ¿Cuál es su estado actual?

La educación es un proceso integral que busca promover el crecimiento y desarrollo de las personas, equipándolas con los conocimientos, habilidades y valores necesarios para participar activamente en la sociedad y contribuir al bienestar común. El proceso educativo tiene como objetivo central no solo la apropiación de conocimientos, sino el desarrollo de habilidades junto con la adquisición de valores derivados del trabajo de aula o a partir de la experiencia. Es un proceso continuo que tiene como objetivo el desarrollo intelectual, moral y social de una persona (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020).

La educación no se limita a las aulas o instituciones educativas formales, sino que puede tener lugar en diversos entornos, como el hogar, la comunidad o incluso en línea. Su propósito principal es capacitar a los individuos para que se conviertan en miembros productivos de la sociedad, capaces de pensar de manera crítica, resolver problemas, comunicarse eficazmente y adaptarse a los cambios.

La educación abarca una amplia gama de áreas, desde la educación básica obligatoria hasta la educación superior y la formación profesional. Incluye disciplinas académicas como matemáticas, ciencias, historia y literatura. Además de transferencia de conocimientos y el desarrollo de habilidades, la educación también tiene un componente social y moral, dado que busca fomentar valores como la ética, el respeto, la tolerancia y la ciudadanía responsable.

En el párrafo anterior hace mención del *currículo escolar* entendido como el plan de estudios que ha sido diseñado para guiar y organizar las actividades académicas en las instituciones educativas. Es un documento que establece los objetivos educativos, los contenidos, las metodologías, las

evaluaciones y los recursos que se utilizarán en el proceso educativo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016).

El currículo escolar define los conocimientos, las habilidades y las competencias que los estudiantes deben adquirir en cada etapa educativa, desde la educación preescolar hasta la educación secundaria o superior. Está diseñado para asegurar una progresión lógica y coherencia en el aprendizaje de los estudiantes, construyendo sobre lo aprendido en etapas anteriores y preparándolos para etapas posteriores de su educación (Otero y Valle, 2020).

El currículo escolar en Colombia surge del Ministerio de Educación Nacional [Mineducación] que se refleja en una serie de documentos tales como Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje para el caso de los niveles de Educación Básica y Media; y las Competencias Básicas y Específicas con sus respectivos Resultados de Aprendizaje para la Educación Superior (Mineducación, 2006).

Luego, se puede sostener que el currículo escolar corresponde a un plan de formación en el que establece los objetivos, contenidos y metodologías asociadas con el proceso educativo al interior de una institución. Su propósito es facilitar una guía clara y coherente para los educadores y propender por una educación de calidad y relevante para los estudiantes (Portela-Guarin et al., 2020).

La principal dificultad que debe enfrentar el proceso educativo es la tradicional fragmentación de conocimientos, entendida como la división y enseñanza aislada de las diferentes disciplinas o asignaturas, sin establecer conexiones significativas entre ellas (Revel, 2013). Esto puede conducir a que los estudiantes construyan una visión aislada y limitada del conocimiento, sin comprender cómo se relacionan las diferentes áreas y cómo aplicar los conceptos de manera integrada. La fragmentación del conocimiento puede tener varias consecuencias negativas: a) *Falta de contextualización*: Al enseñar las disciplinas de forma aislada, los estudiantes pueden tener dificultades para relacionar el conocimiento con

situaciones reales, lo que obstaculiza la comprensión de la relevancia y aplicabilidad del conocimiento adquirido; b) *Pérdida de visión global*: La fragmentación puede llevar a cabo una falta de comprensión de las conexiones y la interdependencia entre diferentes disciplinas. Los estudiantes pueden tener dificultades para comprender cómo los conceptos y habilidades se relacionan entre sí y cómo se aplican en situaciones complejas; c) *Dificultad para resolver problemas complejos*: Muchos desafíos en el mundo actual requieren un enfoque multidisciplinario acompañado de la capacidad de integrar habilidades y conocimientos de diferentes áreas. La fragmentación del conocimiento puede limitar la capacidad de los estudiantes para abordar problemas complejos y encontrar soluciones creativas e innovadoras.

Con la integración curricular se pretende superar la fragmentación, fomentando una visión más holística e interdisciplinaria del conocimiento, donde los estudiantes pueden hacer conexiones significativas entre las diferentes áreas y aplicar el conocimiento en contextos reales. Al promover la integración curricular, se busca proporcionar en los educandos una comprensión total y contextualizada del conocimiento, el desarrollo del pensamiento creativo y crítico, junto con la resolución de problemas, al tiempo que encuentran conexiones entre las asignaturas y establecen vínculos entre los conceptos, temas y habilidades que se abordan en cada una de ellas. Esto les permite abordar los desafíos del mundo real de manera más efectiva, puesto que los prepara para un aprendizaje continuo a lo largo de la vida a partir de la solución de problemas reales propios de su contexto.

Además, de la integración de saberes de diversas asignaturas, se puede involucrar la conexión de habilidades y competencias transversales, como, por ejemplo, en el desarrollo de proyectos en los que se haga uso de habilidades de investigación, comunicación y resolución de problemas cotidianos, pero desde el contexto de diversas disciplinas. La integración curricular fomenta un enfoque más contextualizado y significativo del



aprendizaje, permitiendo a los estudiantes ver las prácticas de lo que están aprendiendo y fortaleciendo su capacidad para transferir conocimientos y habilidades a diferentes situaciones.

A manera de síntesis, la integración curricular es un enfoque que busca conectar y relacionar los diferentes elementos del currículo escolar, superando la fragmentación tradicional y promoviendo una visión holística e interdisciplinaria del aprendizaje, en la medida que se establecen conexiones entre las diferentes asignaturas o disciplinas para la promoción de la aplicación práctica y significativa del conocimiento (Arguedas-Ramírez y Camacho-Oviedo, 2021). Por ejemplo, en lugar de enseñar conceptos por separado de Matemáticas, Ciencias o Lenguaje, se pueden integrar al tiempo que se complementan con conceptos de Educación Física, Arte, Música, Educación en Valores o Competencias Ciudadanas, junto con competencias transversales dentro de las que se cuenta la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, entre otros; todos para aportar a la formación integral del individuo.

## **B) Algunas posturas teóricas alrededor de la integración curricular**

Existen varios autores y/o teóricos que han abordado el tema de la integración curricular en la educación, dentro de los que se destacan:

- **Jean Piaget.** Psicólogo suizo que realizó una extensa investigación sobre el desarrollo cognitivo en niños y formuló la *teoría del constructivismo cognitivo*, aporte que lo llevó al reconocimiento como el principal referente del constructivismo en el ámbito educativo (Saldarriaga-Zambrano et al., 2016). Su teoría sustenta que el conocimiento es construido por los individuos a través de la interacción activa con su entorno. Para este autor, los niños deben movilizarse a través de diferentes etapas en su desarrollo cognitivo, y a medida que crecen, van construyendo esquemas mentales y estructuras de

pensamiento más complejas, por lo que el aprendizaje se considera un proceso en constante edificación en el que deben asimilar nueva información apoyada en la acomodación de los esquemas mentales existentes, para posteriormente apropiarlos. Esta teoría ha tenido una influencia significativa en la educación y ha impulsado enfoques pedagógicos constructivistas que se centran en el aprendizaje activo, la exploración y la resolución de problemas. Los maestros que adoptan este enfoque teórico de Piaget buscan crear ambientes de aprendizaje que fomenten en los educandos su participación activa, la reflexión y la elaboración de su propio conocimiento. Si bien, Jean Piaget es ampliamente considerado como el principal referente de esta teoría, es importante mencionar que otros autores y educadores también han contribuido al desarrollo de enfoques constructivistas, como Lev Vygotsky y Jerome Bruner, quienes han enfatizado la importancia de la interacción social y el contexto cultural en el aprendizaje.

- **Lev Vygotsky.** Psicólogo y educador ruso cuyo enfoque se centra en la interacción social y el papel del entorno cultural en el desarrollo cognitivo de los individuos. Su teoría es conocida como la *teoría sociocultural del desarrollo cognitivo*. Vygotsky introdujo el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo [ZDP] para hacer referencia a la brecha que se genera a partir del desarrollo actual del individuo y su desarrollo potencial bajo la guía o colaboración de un compañero más competente (Hernández, 1999). Es en esta zona en que el aprendizaje y el desarrollo ocurren de manera óptima, y se enfatiza la importancia de la interacción y la colaboración con otros para alcanzar un mayor nivel de desarrollo, definiendo el andamiaje como aquel apoyo temporal y orientación que recibe de un adulto o compañero más competente para permitir que los individuos realicen tareas que aún no pueden realizar de manera independiente. Vygotsky argumentó que las funciones mentales superiores, como el razonamiento abstracto, la planificación y el autocontrol, se desarrollan a través de

la interacción social y la internalización de las experiencias compartidas en la cultura. Estas funciones mentales superiores se originan en las interacciones sociales y se apropian para convertirse en procesos cognitivos individuales (Carrera y Mazzarella, 2001).

- **Jerome Bruner.** Psicólogo y pedagogo estadounidense conocido por su contribución al campo de la psicología cognitiva y la teoría del aprendizaje, ha abogado por un enfoque *constructivista del aprendizaje*, enfatizando la importancia de la integración curricular para fomentar una comprensión más profunda y significativa del conocimiento. Su enfoque teórico se conoce como el enfoque constructivista de Bruner, cuyos aspectos clave son: a) Asegura que el aprendizaje es una permanente construcción de conocimientos que alcanza por medio de la interacción con su entorno. Según su perspectiva, los seres humanos son capaces de generar significados activos y construir estructuras mentales que les permiten comprender y dar sentido al mundo; b) Defiende la importancia del aprendizaje por descubrimiento, en contraposición al enfoque de enseñanza tradicional en donde el docente se dedica a la transmisión de conocimientos. Argumenta que los estudiantes deben ser animados a descubrir y construir su propio conocimiento a través de la exploración, la experimentación y la resolución de problemas; c) Asegura que el conocimiento se organiza en estructuras mentales que él denominó *representaciones*. Estas representaciones son construidas por el individuo para dar sentido al mundo y están influenciadas por las interacciones sociales y culturales. Bruner identificó tres modos de representación: *activa* (acción y experiencia directa), *icónica* (representación visual) y *simbólica* (representación mediante símbolos y lenguaje); d) El aprendizaje es un proceso gradual y continuo que avanza en espiral, lo que se traduce en que los estudiantes tienen la capacidad de comprender conceptos más complejos en la medida que se adaptan a los conocimientos y habilidades fundamentales junto con las experiencias previas. Lo cual permite inferir que la teoría de Bruner ha influido en el diseño de currículos y enfoques

pedagógicos que promueven el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y la construcción significativa del conocimiento. Su enfoque constructivista ha sido ampliamente aplicado en la educación, especialmente en el desarrollo de estrategias de enseñanza centradas en el estudiante y en la creación de entornos de aprendizaje que fomentan la participación activa y el descubrimiento (Ortiz, 2013).

- **John Dewey.** Filósofo, psicólogo y educador estadounidense cuya teoría educativa ha sido conocida como el *pragmatismo educativo*, el cual ha influido en la pedagogía y la filosofía educativa, recalcando la importancia de la experiencia, la participación activa y el aprendizaje contextualizado. Su enfoque pragmático ha sido aplicado en la educación progresiva y ha influido en la creación de enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, que promueven el aprendizaje experiencial, la reflexión y la conexión entre la teoría y la práctica. Los aspectos característicos de su propuesta son los siguientes: a) Enfatizó la relevancia en el aprendizaje que ofrece la experiencia, puesto que asegura que los estudiantes aprenden mejor cuando están involucrados activamente en experiencias significativas y auténticas. Defiende su enfoque educativo centrado en la experiencia directa, donde los estudiantes participan en actividades prácticas y reflexionan sobre sus experiencias para construir el conocimiento; b) Sostiene que el aprendizaje debe tener lugar en un contexto relevante y significativo para los estudiantes, puesto que el conocimiento adquiere sentido cuando se relaciona con la experiencia personal y social del individuo. Defiende la idea de conectar el currículo con los intereses, necesidades y experiencias de los estudiantes para promover un aprendizaje más auténtico y significativo; c) Argumentó que los estudiantes deben ser participantes activos en su propio aprendizaje, asumiendo con mayor compromiso la interacción, el diálogo y la colaboración en el aula, al tiempo que se involucran intensamente en la indagación y la resolución de problemas; d) La teoría y la práctica no deben separarse en el proceso educativo, puesto que se

debe propender por la aplicación de los conceptos y principios aprendidos en situaciones reales y comprender su relevancia en el mundo real; e) Reconoce la importancia de la educación como un medio para desarrollar una ciudadanía activa y comprometida, puesto que la educación debe preparar a los estudiantes para participar en la vida democrática, fomentar habilidades como el pensamiento crítico, la colaboración y la toma de decisiones informadas (Ruiz, 2013).

- **Howard Gardner.** Psicólogo y educador estadounidense conocido por su *teoría de las inteligencias múltiples* (Gardner, 1995), teoría que ha tenido un impacto significativo en la educación al promover la valoración de las habilidades y potencialidades individuales, así como la adaptación de los enfoques educativos para atender las diferentes formas de inteligencia. Según Gardner, la inteligencia no se puede reducir a una única capacidad general, puesto que existen diferentes áreas de habilidad asociadas a múltiples formas de inteligencia, específicamente el autor reconoce la existencia de ocho inteligencias: a) La lingüístico-verbal asociada con la habilidad para utilizar el lenguaje de manera efectiva, comprender y producir discursos; b) La lógico-matemática asociada con la habilidad para razonar lógicamente, pensar de manera analítica y utilizar el razonamiento matemático; c) La espacial asociada con la habilidad para percibir y manipular el espacio, visualizar objetos y construir representaciones mentales; d) La corporal-cinestésica asociada con la habilidad para utilizar el cuerpo de manera habilidosa y coordinada, como en actividades deportivas o artísticas; e) La musical asociada con la habilidad para apreciar, componer y producir música, así como reconocer patrones y tonos musicales; f) La interpersonal asociada con la habilidad para entender y relacionarse con los demás, mostrar empatía, comunicarse y trabajar en equipo; g) La intrapersonal asociada con la habilidad para comprender y autorregular las emociones propias, tener conciencia de sí mismo y establecer metas personales; h) La naturalista asociada con la habilidad para observar y comprender el mundo

natural, identificar patrones en la naturaleza y clasificar elementos del entorno. De esta teoría se destacan como aspectos característicos los siguientes: i) Gardner sostiene que cada persona tiene una combinación única de inteligencias y que el potencial intelectual de cada individuo puede variar en las diferentes áreas de inteligencia. Esto significa que las fortalezas y debilidades cognitivas pueden manifestarse en diferentes áreas, y el aprendizaje puede ser más efectivo cuando se aprovechan las inteligencias dominantes de cada persona; ii) Esta teoría ha tenido un impacto significativo en la educación al promover una visión más amplia de la inteligencia y una pedagogía más diversificada. Gardner afirma que los métodos de enseñanza deben adaptarse a las diferentes inteligencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes, tendrá oportunidades para desarrollar y expresar sus habilidades en diversas áreas; iii) La crítica más significativa alrededor de esta teoría se fundamenta en que estas inteligencias identificadas por Gardner no cumplen con los criterios científicos de una inteligencia, y que pueden superponerse o ser demasiado amplias, situación que obstaculiza la forma en que se miden y evalúan.

### **C) El Constructivismo Social como modelo pedagógico**

El *constructivismo social* es un enfoque pedagógico que propone que el aprendizaje se genera a partir de la construcción conjunta del conocimiento derivado de la interacción social. Este se desarrolló a partir de las teorías del constructivismo, donde destacan el rol protagónico del estudiante en la generación de su conocimiento. El constructivismo social, también conocido como constructivismo sociocultural, fue propuesto principalmente por el psicólogo ruso Lev Vygotsky. Según este enfoque, el aprendizaje se produce en un contexto cultural y social, y los individuos adquieren conocimientos y habilidades por medio de la interacción con otros miembros de la comunidad y la participación en actividades compartidas (Ortiz, 2015).

En el constructivismo social, se considera que el aprendizaje se produce en la denominada ZDP, que es la brecha entre lo que un estudiante puede hacer de manera independiente y lo que puede lograr con la ayuda de un guía experto o compañero de aprendizaje. Se enfatiza el papel del maestro como mediador del aprendizaje, brindando apoyo, orientación y facilitando situaciones de aprendizaje colaborativo.

Las principales características y principios de esta teoría son: a) Promueve el aprendizaje en grupo y la colaboración entre los estudiantes fomentando el diálogo, la discusión y la resolución conjunta de problemas, lo que les permite construir el conocimiento de manera colectiva; b) Considera que el aprendizaje se produce a través de la interacción con otros, por lo que los estudiantes se beneficiarán al participar en actividades conjuntas, al recibir comentarios y al discutir ideas con sus compañeros; c) Los maestros desempeñan un papel activo en el aprendizaje al proporcionar apoyo y andamiaje a los educandos cuando adaptan las instrucciones a las necesidades individuales de ellos con la finalidad de apoyar su avance académico; d) Reconoce la importancia del contexto cultural en el aprendizaje, puesto que considera que el conocimiento se construye en relación con la cultura y la comunidad en la que se encuentra el estudiante; e) Se enfatiza el uso de herramientas y artefactos culturales tales como tecnologías, libros, materiales educativos, entre otros; que apoyan y enriquecen el proceso de aprendizaje.

Como síntesis se puede resaltar que el constructivismo social como modelo pedagógico se centra en la construcción conjunta del conocimiento a través de la interacción social y cultural, con lo que se espera promover el aprendizaje colaborativo, la interacción entre pares, el andamiaje por parte de los maestros y la consideración de los contextos social y cultural como un aspecto direccionador del currículo escolar.

## Reflexión

*El enfoque educativo STEAM.* Es un enfoque interdisciplinario que integra las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por medio de este enfoque educativo emergente, se pretende fomentar la creatividad, el trabajo colaborativo entre los estudiantes a medida que se interesan por los procesos investigativos fundados en el pensamiento crítico para la resolución de problemas. El elemento diferenciador de esta propuesta educativa radica en conectar los conceptos y las habilidades de estas áreas para abordar problemas complejos del mundo real, en lugar de enseñar las disciplinas de manera aislada, como se realiza actualmente dentro de la propuesta curricular de enseñanza tradicional. Para alcanzar este objetivo, los estudiantes deben involucrarse en proyectos y/o actividades prácticas que les permitan aplicar los conocimientos y habilidades de STEAM en contextos auténticos, razón por la cual este enfoque educativo incorpora dentro de su funcionamiento diversas metodologías activas, donde se requiere del estudiante una actitud más participativa a partir de actividades fundadas en lo experiencial, al tiempo que se fomenta la creatividad, la imaginación, la innovación y la comunicación visual como expresión artística dentro de la integralidad del proceso de aprendizaje.

Cabe resaltar que con el enfoque STEAM se busca desarrollar las competencias y habilidades claves para este siglo, tales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la comunicación y la alfabetización digital, entre muchas otras; para con ellas poder asumir los desafíos y demandas de una sociedad que cada vez requiere más y más del conocimiento científico y tecnológico con tiempos de transformación cada vez más cortos.

*Contexto Global.* Los problemas que ha tenido que enfrentar la humanidad en las últimas décadas ha propuesto una serie de retos en los que se demanda de ciudadanos tanto profesionales como no profesionales que estén cualificados en STEAM, con la finalidad de garantizar la competitividad



económica de los mercados, el uso de energía suficiente y sostenible, una atención sanitaria eficiente, seguridad alimentaria, cuidado del ambiente y de la vida en todas sus expresiones, desarrollo y apropiación de la tecnología, entre muchos otros (Thibaut et al., 2018; Molano-Rojas et al., 2015, Bøe et al., 2011; National Society of Professional Engineers [NSPE], 2013).

*Contexto Educativo.* La sociedad demanda de una reorientación de las necesidades de formación del sistema educativo, se requiere que todas las personas en su proceso de cualificación, independientemente del nivel educativo, se alfabeticen y se familiaricen con los conceptos básicos de cada una de las disciplinas que integran el acrónimo de STEAM (Bybee, 2010; National Academy of Engineering and National Research Council, 2014) puesto que estas competencias le aportan a la solución de problemas reales con lo que se espera responder a las necesidades del mundo actual y necesidades futuras.

¿Cuál es el aporte del enfoque educativo STEAM a la educación? Este enfoque educativo resulta prometedor, puesto que incorpora una propuesta curricular en donde se integran los saberes, ofreciendo “experiencias más pertinentes, menos fragmentadas y más estimulantes para los alumnos” (Furner y Kumar, 2007, p. 186), partiendo de la premisa que en la vida real, los problemas no se presentan con exclusividad en áreas del saber aisladas, tal como se enseña en las instituciones educativas de forma tradicional, por lo que surge la necesidad del desarrollo de competencias transversales tal como se resalta en Beane (1995). En este sentido, la investigación de Hinde (2005) resalta que aquellos estudiantes que se han formado con propuestas curriculares integradoras de saberes han obtenido mejores resultados que aquellos cuya formación se ha dado de forma desagregada.

¿Cómo debe ser la práctica pedagógica del docente? Con el fin de garantizar la eficacia del enfoque educativo STEAM, los profesores deben tener conocimiento del contenido de cada disciplina, del acrónimo (Eckman et al., 2016), de la forma como interactúan entre ellas y del cono-

cimiento pedagógico que demanda la enseñanza de este contenido (Shulman, 1987). *Algunos trabajos destacados alrededor del enfoque educativo STEAM*. Tras una búsqueda de los trabajos alrededor de este enfoque educativo, de su aplicación en la enseñanza y de los beneficios que de él se derivan, se destacan algunas investigaciones sobre las demás, tales como la de Celis y González (2021) quienes al realizar una revisión sistemática de la literatura identificaron cuatro líneas de trabajo sobre STEAM que son: el fundamento teórico del enfoque en educación, los métodos propuestos para la educación y los aportes tanto a la interdisciplinariedad curricular como a las competencias docentes. En Henley y Roberts (2016) se reconoce que la preparación inadecuada en la escuela secundaria en temas avanzados de ciencias o matemáticas son el principal obstáculo para alcanzar las competencias STEAM, o para resolver problemas cotidianos con éxito, tal como se referencia en Diego-Mantecón et al. (2021a).

Lo anterior evidencia que en las instituciones educativas no se están ofreciendo los procesos de formación adecuados en competencias STEAM, debido a la escasa preparación de los docentes en este tema, tal como lo reseñan Erdogan y Ciftci (2017) en su investigación. Pero los resultados parecen no ser diferentes a pesar de recibir capacitación los docentes, tal como lo reseña Diego-Mantecón et al. (2021b) quien en su investigación capacitaron docentes en la integración de las competencias STEAM con un grupo de docentes apoyados en el aprendizaje basado en proyectos y concluyen que, a pesar de la capacitación recibida, los docentes evitan la realización de proyectos que demandan de altas competencias. En esta misma línea investigativa, Diego-Mantecón et al. (2022) introdujo diversos aspectos teóricos del enfoque STEAM apoyado en cuatro metodologías activas como recurso didáctico del trabajo pedagógico y ellas fueron: el aprendizaje colaborativo, por diseño, por indagación y el basado en problemas.

Por su parte, en Rahman et al. (2021) se realiza una revisión sistemática sobre las mejores prácticas para la educación STEM determinando que las prácticas dominantes eran el pensamiento crítico, la comunicación,

la colaboración, la resolución de problemas, la pedagogía basada en la investigación, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos, la integración tecnológica, la accesibilidad, el desarrollo profesional y el apoyo al aprendizaje junto con la evidencia de la eficacia.

Este enfoque educativo también ha sido aplicado en contextos rurales como una alternativa para la reducción de brechas entre lo urbano y lo rural, debido en muchos casos al acceso e integración de recursos TIC (Khairani, 2017) o por medio de la generación de políticas educativas tal como lo refiere Gavari-Starkie et al. (2022), para el mejoramiento de la calidad educativa que se ofrece en las escuelas rurales apoyadas en las relaciones de la comunidad y en el aprovechamiento de los recursos locales para enriquecer la enseñanza STEAM (Murphy, 2022), pero en la investigación de Harris y Hodges (2018) se resalta la necesidad de adelantar más trabajos con este enfoque en contextos rurales.

## Conclusión

Como se ha resaltado en este trabajo de reflexión, los procesos educativos que actualmente se están desarrollando en las instituciones educativas no responden con las expectativas de calidad y pertinencia que demanda el Estado y la sociedad en general; es por ello por lo que se requiere de la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas que conduzcan a una transformación real de la forma como se presentan y promocionan los saberes en el proceso formativo, con tal que realmente aporten a la formación holística del individuo.

Luego, con este requerimiento de enseñanza dentro de un contexto de interdisciplinariedad, surge la necesidad de identificar el grado de apropiación o dominio que exhiben los docentes de las instituciones educativas alrededor de las competencias STEAM, pero derivado de la búsqueda de antecedentes se identifican varios obstáculos, como por ejemplo, el

escaso dominio de las competencias STEAM que ellos poseen, la dificultad en la aplicación de prácticas pedagógicas pertinentes que potencien la interdisciplinariedad de saberes en apoyo con metodologías activas y la ausencia de un instrumento que permita diagnosticar el dominio de estas competencias, entre muchos otros.

Ahora bien, para que se alcance este deber ser, los docentes están llamados a desempeñar el papel de facilitadores y orientadores en la medida que los estudiantes en su exploración y proceso de aprendizaje lo requieran. Sin embargo, la aplicación de esta nueva estrategia educativa no es sencilla debido a la falta de consenso sobre lo que implica las prácticas educativas en STEAM, aspecto que dificulta el poder determinar si los docentes están preparados para asumir esta responsabilidad, y es este contexto en dónde se identifica la necesidad de proponer, evaluar y validar un instrumento que permita diagnosticar estas competencias en los docentes, con lo que se tendría un diagnóstico a para poder identificar los elementos a potenciar dentro de un plan de cualificación docente, que vaya más allá de la instrucción y se oriente en un proceso a mediano plazo de acompañamiento, con el fin de propiciar las condiciones en dónde los docentes, los estudiantes, los padres de familia y la comunidad en general se integren dentro de un proceso formativo que realmente responda a las necesidades de formación.

## Referencias

- Arguedas-Ramírez, A., y Camacho-Oviedo, M. (2021). La integración curricular como experiencia de aprendizaje: Hoja de ruta para su aplicación en dos cursos de formación docente en el área de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 339-356.
- Beane, J. (1995). Curriculum integration and the disciplines of knowledge. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 616-622.

- Bøe, M. V., Henriksen, E. K., Lyons, T., y Schreiner, C. (2011). Participation in science and technology: young people's achievement-related choices in late-modern societies. *Studies in Science Education*, 47(1), 37-72. <https://doi.org/10.1080/03057267.2011.549621>
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Celis, D. A. y González, R. A. (2021). Aporte de la metodología Steam en los procesos curriculares. *Revista Boletín Redipe*, 10(8), 279-302.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Educación, juventud y trabajo. Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. Naciones Unidas.
- Diego-Mantecón, J. M., Haro, E., Blanco, T. F., y Romo-Vázquez, A. (2021a). The chimera of the competency-based approach to teaching mathematics: a study of carpentry purchases for home projects. *Educational Studies in Mathematics*, 107(2), 339-357.
- Diego-Mantecón, J. M., Prodromou, T., Lavicza, Z., Blanco, T. F., y Ortiz-Laso, Z. (2021b). An attempt to evaluate STEAM project-based instruction from a school mathematics perspective. *ZDM–Mathematics Education*, 53(5), 1137-1148.
- Diego-Mantecón, J. M., Ortiz-Laso, Z., Diamantidis, D., y Kynigos, C. (2022, febrero). *Toward a STEAM professional development program to exploit school mathematics*. Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12), Bozen-Bolzano, Italy. <https://hal.science/hal-03745490v1>

- Eckman, E. W., Williams, M. A., y Silver-Thorn, M. B. (2016). An integrated model for STEM teacher preparation: The value of a teaching cooperative educational experience. *Journal of STEM Teacher Education*, 51(1), 71-82.
- Erdogan, I., y Ciftci, A. (2017). Investigating the Views of Pre-Service Science Teachers on STEM Education Practices. *International Journal of Environmental and Science Education*, 12(5), 1055-1065.
- Furner, J., y Kumar, D. (2007). The mathematics and science integration argument: A stand for teacher education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science y Technology*, 3(3), 185–189. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75397>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Gavari-Starkie, E., Espinosa-Gutiérrez, P. T., y Lucini-Baquero, C. (2022). Sustainability through STEM and STEAM Education Creating Links with the Land for the Improvement of the Rural World. *Land* 2022, 11(10), 1869. <https://doi.org/10.3390/land11101869>
- Harris, R. S., y Hodges, C. B. (2018). STEM Education in Rural Schools: Implications of Untapped Potential. *National Youth-At-Risk Journal*, 3(1). <https://doi.org/10.20429/nyarj.2018.030102>
- Henley, L., y Roberts, P. (2016). Perceived Barriers to Higher Education in STEM Among Disadvantaged Rural Students: A Case Study. *Inquiry: The Journal of the Virginia Community Colleges*, 20(1). <https://commons.vccs.edu/inquiry/vol20/iss1/4>
- Hernández, G. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles Educativos*, (86), 1-19.

- Hinde, E. T. (2005). Revisiting curriculum integration: A fresh look at an old idea. *The Social Studies*, 96(3), 105-111. <https://doi.org/10.3200/TSSS.96.3.105-111>
- Khairani, A. Z. (2017). Assessing urban and rural teachers' competencies in STEM integrated education in Malaysia. *MATEC Web of Conferences*, 87, 04004:1-5. <https://doi.org/10.1051/mateconf/20178704004>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Mineducación.
- Molano-Rojas, A., Zarama, F. y Torres, A. (2015). Colombia y los objetivos de desarrollo sostenible. *Reporte Político y Legislativo*. <http://www.icpcolombia.org/dev/colombia-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Moya, J., y Valle, J. M. (2020). La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas. ANELE – REDE.
- Murphy, S. (2022). Leadership practices contributing to STEM education success at three rural Australian schools. *The Australian Educational Researcher*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00541-4>
- National Academy of Engineering and National Research Council. (2014). *STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/18612>
- National Society of Professional Engineers. (2013). *Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education*. (NSPE Position Statement 1768). <https://www.nspe.org/resources/issues-and-advocacy/professional-policies-and-position-statements/science-technology>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Mineducación-OECD.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, (19), 93-110.
- Portela-Guarín, H., Taborda-Chaurra, J., y Loaiza-Zuluaga, Y. E. (2020). El currículum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: Significados y Sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 17-46.
- Rahman, N. A., Rosli, R., Rambely, A. S., y Halim, L. (2021). Mathematics teachers' practices of STEM education: A systematic literature review. *European Journal of Educational Research*, 10(3), 1541-1559. <https://doi.org/10.12973/eujer.10.3.1541>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11((15), 103-124.
- Revel, A. (2013). La interdisciplina, entendida como estrategia metodológica de integración de contenidos. *Ciencias Sociales y Educación*, 2(4), 21-40.
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. R., y LoorRivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(Esp.), 127-137.



- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Thibaut, L., Ceuppens, S., De Loof, H., De Meester, J., Goovaerts, L., Struyf, A., Boeve-de Pauw, J., Dehaene, W., Deprez, J., De Cock, M., Hellinckx, L., Knipprath, H., Langie, G., Struyven, K., Van de Velde, D., Van Petegem, P., y Depaeppe, F. (2018). Integrated STEM Education: A Systematic Review of Instructional Practices in Secondary Education. *European Journal of STEM*, 3(1). <https://doi.org/10.20897/ejsteme/85525>

## Capítulo III.

# Currículo interdisciplinario para el desarrollo de las competencias tecnológicas en estudiantes de básica primaria

Interdisciplinary curriculum for the development of technological competencies in elementary school students

**Yurley Carolina Flórez Urbina**

Doctorado en Ciencias de la Educación

Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta

y\_florez4@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1584-1678>

**Yurley Karime Hernández Peña**

Doctorado en Ciencias de la Educación

Docente, Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta

yurley.hernandez@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8227-3392>

### Para citar este capítulo / To cite this chapter

Flórez Urbina, Y. C., Hernández Peña, Y. K. (2023). Currículo interdisciplinario para el desarrollo de las competencias tecnológicas en estudiantes de básica primaria. *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. (73-94). Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)

## Resumen

En ningún otro momento de la historia la tecnología ha tomado tanta relevancia en la vida del hombre, como en el actual. Si bien es cierto desde tiempos inmemoriales la humanidad ha buscado solucionar sus problemas acudiendo a la elaboración de artefactos que sean extensiones de su cuerpo y su capacidad física, en la modernidad esto ha ido mucho más allá. Lo tecnológico se encuentra en todos y cada uno de los ámbitos de la vida. Se hace necesario, por lo tanto, que se aprenda a usar de manera racional, no para generar más problemas, sino para ayudarlos a solucionar. En este sentido, el presente artículo de reflexión busca plasmar la necesidad de la construcción de un currículo interdisciplinario, para formar a las nuevas generaciones en el uso racional de la tecnología, partiendo de las directrices emanadas del Ministerio de Educación Nacional, a través de la guía 30, como documento direccionador del mismo. En ese sentido, se hace un recorrido por cada uno de los cuatro componentes propuestos, y se argumenta sobre la importancia de que cada uno de ellos sea incluido dentro de las propuestas de las instituciones educativas, dentro de los parámetros de flexibilidad permitida, en aras de adecuarse al contexto particular de cada entorno escolar.

**Palabras clave:** Artefactos, Competencias, Currículo, Tecnología.

## Abstract

At no other time in history has technology taken on such relevance in the life of mankind as it has today. While it is true that since time immemorial mankind has sought to solve its problems by resorting to the development of artifacts that are extensions of his body and his physical capacity, in modern times this has gone much further. Technology is found in each and every area of life. It is necessary, therefore, to learn to use it rationally, not to generate more problems, but to help solve them. In this sense, this article seeks to reflect the need for the construction of an interdisciplinary

curriculum to train the new generations in the rational use of technology, based on the guidelines issued by the Ministry of National Education, through guide 30, as a guiding document. It is in this sense, that a tour is made for each of the four proposed components and it is argued on the importance that each one of them is included within the proposals of the educational institutions, within the parameters of allowed flexibility, in order to adapt to the particular context of each school environment.

**Keywords:** Artifacts, Competencies, Curriculum, Technology.

---

## Introducción

Si se establece una comparación con el tiempo geológico, la especie humana es relativamente nueva en el planeta. Sin embargo, a pesar de ello, el ingenio del hombre le ha permitido la elaboración de una serie de artefactos que han contribuido a su evolución. Las primeras herramientas, aunque rudimentarias, se convirtieron en una extensión del cuerpo, permitiendo el desarrollo de la agricultura, que hizo pasar al hombre recolector nómada al sedentarismo. Asimismo, el descubrimiento del fuego facilitó el consumo de proteínas animales, al igual que le sirvió para ayudarlo a protegerse del clima. En ese sentido, Ordoñez (2007) afirma que, históricamente, la técnica ha jugado un rol trascendental en la configuración de la vida material y cultural de los pueblos. En otras palabras, en el ascenso de la especie el desarrollo tecnológico ha tenido un papel preponderante.

Lamentablemente, las nuevas generaciones imbuidas en un mundo de inmediatez, no dan importancia a cosas que parecen triviales, pero que han sido esenciales para la especie. El fuego, por ejemplo, actualmente se obtiene de manera sencilla. Para ello, se usan artefactos como las cerillas o los encendedores, lo que no deja ver todo el proceso que debieron realizar los ancestros de la especie humana para poder obtenerlo. Esto no significa que no se reconozca su importancia, pero sí hace pensar que es algo por lo que no deben preocuparse, pues basta con ir al supermercado, adquirir un artefacto y el problema queda resuelto. No obstante, en los albores de la humanidad, esta era una tarea compleja a la que con seguridad dedicaban mucho tiempo, no solo para obtenerlo, sino para protegerlo. Que la hoguera permaneciera encendida, podía ser la diferencia entre la vida y la muerte. En un sentido similar, una preocupación importante era transmitir estos conocimientos a sus relevos generacionales. Es evidente que, en este instante, no se les da importancia a eventos que en otros momentos históricos eran cruciales.

Ahora bien, los primeros desarrollos tecnológicos de la humanidad fueron lentos. No se sabe con seguridad en qué momento el hombre deja de ser nómada para radicarse de tiempo completo en un solo sitio. Este cambio, que se podría considerar irrelevante, trajo consigo grandes transformaciones, como el desarrollo de la agricultura, que igualmente, requirió de la elaboración de técnicas de cultivo. Aparecieron el arado y otros dispositivos, que, aunque hoy parezcan rudimentarios, hicieron grandes transformaciones en el paisaje natural. El crecimiento de los grupos humanos sedentarios llevó a la construcción de ciudades, lo que representó un cambio radical en la forma de ver la sociedad, generando necesidades como el abastecimiento de agua para el consumo humano, líquido esencial para la vida, que llevó a la invención de los acueductos, siendo los mayores representantes de estos logros la civilización romana. En pocas palabras, la sociedad romana fue una civilización donde el agua jugó un papel crucial (Fundación Aque, s.f.).

Todos estos aspectos son desconocidos por las nuevas generaciones que ven en la tecnología algo natural para la especie. En cierta medida, esta idea se encuentra lejos de la realidad. El desarrollo tecnológico ha sido un proceso largo y dispendioso de ensayo y error. Entre la invención del fuego y la construcción de ciudades pasaron cientos o quizás miles de años. Pero a pesar de ello, una vez se elaboraron los primeros instrumentos, su desarrollo fue cada vez más rápido y, por supuesto, cada vez más sofisticados. No se puede comparar, por ejemplo, un arado con una imprenta, aunque los dos son invenciones humanas, su propósito y funcionamiento son muy distintos. Sin embargo, uno y otro contribuyen a la mejora de las capacidades del hombre. El primero, es esencial para el desarrollo de los cultivos y el segundo para la elaboración de libros, una forma de preservar el conocimiento para ser transmitido a las nuevas generaciones.

De primera mano, la imprenta pareciera un invento más de los humanos. De hecho, esto no es así. Esta invención medieval, se convirtió rápidamente en una herramienta fundamental para la especie. Como afirma

Borges (s.f.), de las diversas invenciones del hombre, el libro se constituye en la de mayor importancia. Si bien, por ejemplo, el arado, es una extensión de los brazos; el telescopio, mejora la posibilidad de ver objetos lejanos; el teléfono es una extensión de la voz, el libro es una extensión de la memoria. Sin el libro, no se tendría información de las civilizaciones antiguas y esos conocimientos deberían ser reinventados. A través de ellos, han llegado hasta el presente todas aquellas aportaciones hechas por Grecia, los desarrollos científicos de la edad media, los logros del renacimiento, entre muchos otros aportes que han perdurado en el tiempo. Así mismo, la tradición oral ha traído hasta la presente información importante, la exactitud de su transmisión es cuestionable. El libro, en cambio, es una fuente más fidedigna.

En definitiva, el desarrollo de la tecnología ha jugado un papel crucial en el avance de la humanidad. Desde aspectos, que hoy parecen cotidianos, como encender un fuego, o abrir un grifo, para obtener agua para el consumo. Todos y cada uno de ellos, han transformado las sociedades. En otros términos, existe una relación directa entre el florecimiento de la humanidad y el desarrollo tecnológico. Sin embargo, a pesar de su importancia, especialmente en la modernidad, los conocimientos que tienen las personas de ella son superficiales, y, la escuela no está contribuyendo a mejorarlos, siendo precisamente este el objetivo del presente artículo, entender cómo el entorno escolar, desde sus currículos está abordando la enseñanza de la tecnología.

En este orden de ideas, en un primer momento, es preciso decir que, desde los entes gubernamentales, existe una preocupación creciente por que se mejore la enseñanza de la tecnología en la escuela, lo queda demostrado en su inclusión como área obligatoria de enseñanza, desde la Ley 115 (1994), mejor conocida como Ley General de Educación, que es su artículo 23, numeral nueve, la establece como de obligatoria enseñanza. De igual manera, desde el Ministerio de Educación Nacional, se diseñó la llamada Guía 30, cuyo propósito es dar una serie de recomendaciones para la enseñanza de esta área del saber.

La mencionada Guía 30, afirma que el objetivo de la tecnología es la búsqueda de soluciones a problemas cotidianos. La satisfacción de las necesidades tanto individuales como grupales (MEN, 2008). De igual manera, en este mismo documento, se hace referencia a que las personas consideran tecnología sólo aquello que se encuentra asociado al uso de computadores y programas informáticos. Sin embargo, el término es mucho más amplio, y abarca toda creación que contribuya al mejoramiento de las capacidades humanas. Además, de lo ya mencionado, hablar de tecnología es referirse a la creación y operación de productos, su diseño y manufacturas (MEN, 2008).

En consecuencia, la Guía 30 es el equivalente a los Estándares Básicos de Competencias, que el mismo ministerio ha desarrollado para establecer los aprendizajes mínimos que deben ser adquiridos por los discentes en las áreas consideradas fundamentales, entre las que se encuentran las Matemáticas y Lengua Castellana. En este sentido, desde la Guía 30, el enfoque de la enseñanza de la tecnología se centra en cuatro dimensiones: “Naturaleza y evolución de la tecnología, apropiación y uso de la tecnología, solución de problemas con tecnología y tecnología y sociedad” (MEN, 2008, p. 4). Esto implica que, desde las directrices ministeriales, lo que se busca no es otra cosa que su abordaje integral, que va mucho más allá del uso de herramientas tecnológicas digitales, es decir, computadores y softwares.

Desde esta perspectiva y para entender mejor cuales son los propósitos del área, es importante entender cada uno de los cuatro componentes. El primero de ellos, como ya se mencionó, es la naturaleza y evolución de la tecnología donde se hace referencia “las características y objetivos de la tecnología, a sus conceptos fundamentales [...] a sus relaciones con otras disciplinas y al reconocimiento de su evolución a través de la historia y la cultura” (MEN, 2008, p. 14). Del concepto precedente se puede inferir que la búsqueda está dirigida a la comprensión de qué se entiende por tecnología, e igualmente a la forma como esta ha ido evolucionando en el



tiempo. Reconocer su historicidad permite al estudiante entender desarrollos que de primera mano parecen obvios, no porque lo sean, sino porque su uso cotidiano hace que se entiendan de esa forma y por lo tanto, no se valoren suficientemente, como el citado ejemplo del fuego, que, a pesar de ser indispensable, por ejemplo, para la preparación de alimentos, se considera algo que siempre ha existido, a lo que fácilmente se puede acceder.

Entender cómo han evolucionado las ideas, no solo es importante en la tecnología, sino en todos y cada una de las áreas del saber. La comprensión del porqué la especie concentró esfuerzos en el dominio de uno u otro concepto, da una perspectiva mucho más amplia y aleja a las personas del conocimiento vulgar y lo incorpora en el científico, pues a pesar de todos los avances logrados, muchas personas siguen acudiendo a las creencias populares para tratar de explicar el mundo. Además, no solo desde el estudio de la tecnología se ha ido dejando de lado el conocimiento histórico, en la consideración que esta solo alude a la historia patria, es decir, al conocimiento de los héroes que ayudaron a gestar la independencia, al estudio de las guerras, entre otros aspectos, sin que se comprenda que todos y cada una de las acciones humanas, por sencillas que parezcan, están sometidas a un devenir histórico, que afecta de forma profunda el entendimiento de éstas. En otras palabras, no existe ningún evento de la humanidad que haya surgido de forma espontánea, todo ha tenido un comienzo y una evolución temporal que es importante conocer, permitiendo hacer mejores juicios de los logros de la humanidad. Dicho de otro modo, poder establecer una relación entre los desarrollos tecnológicos, su contexto y su momento histórico, desmitifica el porqué de uno u otro invento, y su relevancia para quienes los desarrollaron.

Un ejemplo concreto: Si a un joven nacido en el siglo XXI se le pregunta por el origen de las computadoras, con seguridad este no dará una explicación ajustada a su verdadera evolución. Hace apenas unas décadas, los computadores de mesa y los portátiles eran dispositivos a los que tenían acceso sólo una élite económica, sin embargo, en el momento

actual la gran mayoría de los hogares cuentan con un equipo de cómputo, situación que era impensable en la década del 90 de la centuria pasada. Además, solo eran usados por un grupo de personas entrenadas debido a su poca versatilidad, situación que en el momento actual ya no se da. En este sentido, que un educando reconozca la forma como se ha avanzado, permite que se aprecie mejor lo que se tiene en la actualidad.

La segunda dimensión a la que hace referencia la Guía 30, es la apropiación y uso de la tecnología, que se define como “la utilización adecuada, pertinente y crítica de la tecnología (artefactos, productos, procesos y sistemas) con el fin de optimizar, aumentar la productividad, facilitar la realización de diferentes tareas y potenciar los procesos de aprendizaje, entre otros” (MEN, 2008, p. 14). Este es un aspecto crítico cuando se hace referencia a la tecnología, pues la gran mayoría de las personas la utiliza, pero no dimensionan el uso adecuado. Sin embargo, hay que recordar que referirse al uso adecuado de la tecnología, no solo puede pensarse en las tecnologías digitales, y es donde se debe llamar la atención en lo que tiene que ver la ética, que es un aspecto que poco se trata en las aulas de clase.

Ahora bien, una de las mayores preocupaciones de los docentes en lo concerniente al uso adecuado de la tecnología, tiene como foco la adicción a los dispositivos tecnológicos digitales, especialmente los teléfonos inteligentes, que se han ido convirtiendo en un distractor. Los adolescentes emplean gran parte de su tiempo en la observación de contenidos que poca o ninguna enseñanza les dejan. En efecto, la principal preocupación por el uso adecuado de la tecnología tiene su foco de atención en mal uso que se le da a las Tecnologías de la Información y Comunicación, más conocidas por sus siglas TIC, que ha desembocado en una relación adictiva, tal como lo expresan Gómez, Llorente, y Morales (2019), no sólo de los adolescentes y adultos, sino que cada más vez los niños se inician en su uso a edades más tempranas en el uso de dispositivos tecnológicos digitales, a tal punto que la edad promedio se sitúa en los 7 años. De igual manera, algunas investigaciones han llegado a la conclusión que a los 12

años la media de dedicación a las pantallas es de 3 horas diarias y esta aumenta con la edad.

Es evidente, que, en la actual sociedad de consumo, la tecnología digital ha penetrado todas las capas sociales, especialmente a los grupos de adolescentes y preadolescentes, quienes usan de manera regular los teléfonos móviles, para jugar en línea, al igual que para la visualización y distribución de imágenes fotográficas, acudiendo a las redes sociales (Garmendia, Casado, Jiménez, y Garitaonandia, 2018). Esto no implica que estas prácticas sean malas en sí mismas, pero sí es, el tiempo dedicado a estas actividades, donde se destacan lo lúdico, que bien utilizado no se puede considerar dañino, pero que sí lo es cuando se vuelve una adicción, a tal punto que dedican más tiempo a ello y menos a actividades productivas. Muchos educandos llegan con sueño a las clases, pues juegan hasta altas horas de la noche.

Es precisamente por situaciones como la narrada que enseñar el buen uso de la tecnología es importante, entendiendo que el uso racional de los dispositivos es fundamental para un mejor desempeño. De igual manera, toma importancia enseñar a discriminar contenidos apropiados y no apropiados en las redes, pues bien existe mucha información útil, también abunda contenidos espurios, mal intencionados.

En general, es preciso decir que, enseñar tecnología desde esta dimensión nunca ha sido más importante, debido a que, si bien, la internet ha democratizado el conocimiento, dicha democratización se ha entendido de forma errónea, únicamente como el poder acceder a datos sin restricción, cuando en realidad el concepto hace referencia no solamente a la promoción de acceso abierta a los recursos de investigación, sino que también tiene que ver con su uso responsable (Jiménez, 2019). Visto así, en ningún otro momento de la evolución humana, el acceso al conocimiento ha representado un peligro inminente para la especie, tomando importancia la sentencia: en ningún otro momento histórico el conocimiento se ha

puesto al servicio de la especie, pero tampoco ha existido otro período en el que conocer ha generado mayores peligros que en la actualidad.

Es precisamente por ello que la escuela debe actuar en consecuencia con esta necesidad de educar en el buen uso de la información, que bien empleada dará inmensos beneficios para quien accede a ella, pero su mal uso, igualmente, representa una amenaza para la integridad de la especie humana. Esto último, no sólo hace referencia a las tecnologías digitales, teléfonos móviles y computadores, sino a todos aquellos desarrollos humanos, puesto que la tecnología, sin importar su naturaleza, no es de por sí buena o mala, son sus usuarios los que cambian su connotación.

La tercera dimensión a la que alude la Guía 30, es a la utilización de la tecnología para resolver problemas. En el citado documento, se afirma que este componente se “refiere al manejo de estrategias en y para la identificación, formulación y solución de problemas con tecnología, así como para la jerarquización y comunicación de ideas” (MEN, 2008, p. 14). Se evidencia que los componentes dos y tres se encuentran ligados, dado que usar la tecnología para resolver problemas no es más que hacer uso adecuado de ella. Esto muestra la importancia de hacer del conocimiento una herramienta de solución de problemas, en especial cuando se habla de tecnología, pues de qué sirve que los estudiantes adquieran información si esta no tiene un sentido práctico. De igual forma, este tercer componente también se relaciona con el primero. Los humanos han creado tecnología para resolver sus problemas, siendo este precisamente el aporte más importante de abordar su desarrollo histórico, comprender su importancia como herramienta de situaciones problemáticas.

Sin embargo, la escuela no centra su interés en la solución de los problemas, sino en la trasmisión de conocimiento desconectado de la realidad vivenciada por los alumnos. Es en este sentido, Cabero (2015) habla de la necesidad de “que los alumnos aprendan por sí mismos, solos o en grupos, contestando preguntas y resolviendo problemas con la ayuda, la

orientación y la guía de su profesor” (p.24), pero no cualquier tipo de problemas, sino aquellos que tengan alguna conexión con el propio entorno, pues tradicionalmente estas problemáticas hacen referencia a situaciones ideales, utópicas, que nada tienen que ver con la realidad, razón por la cual, se piensa que aprender no tiene ningún sentido. Claro está, que esto no es en sí mismo una tarea sencilla, pero sí es posible llevarla a cabo, si se tienen maestros comprometidos y competentes.

El cuarto componente, tecnología y sociedad, lo aborda la Guía 30 desde tres aspectos. El primero de ellos tiene que ver con “las actitudes de los estudiantes hacia la tecnología, en términos de sensibilización social y ambiental, curiosidad, cooperación, trabajo en equipo, apertura intelectual, búsqueda, manejo de información y deseo de informarse” (MEN, 2008, p. 14). En este punto es importante hacer hincapié en que, a través de los años, el desarrollo tecnológico se ha desligado de la conciencia ambiental. Sin embargo, ser conscientes ambientalmente, es un tópico que ha tomado relevancia en la actualidad, debido al cambio climático, que indefectiblemente se encuentra ligado al uso de tecnologías, en su gran mayoría contaminantes. El consumo masivo de productos de todo tipo, son un elemento altamente contaminante.

Dicho consumo, no solo tiene que ver con los objetos, el uso de la internet, de las redes sociales, y en general de la tecnología que produce en el planeta un detrimento de la calidad del ambiente. Un ejemplo de ello es el uso del WhatsApp. Investigaciones recientes muestran que “lanzamos a la atmósfera casi 35.000 toneladas diarias de dióxido de carbono. En concreto: 0,2 g por cada mensaje de WhatsApp” (de Santos, 2021). Esto muestra la importancia de que se aprenda a hacer uso razonable de este tipo de aplicaciones, que, si bien son útiles, se usan de forma indiscriminada, produciendo un daño ecológico insospechado. En un sentido similar de Santos (2021) afirma “que, si internet fuera un país, sería el quinto más contaminante del mundo”. Lo apuntado muestra la pertinencia de la propuesta del MEN en su guía 30, respecto al uso ambientalmente responsable de la tecnología.

El segundo aspecto, es “la valoración social que el estudiante hace de la tecnología para reconocer el potencial de los recursos, la evaluación de los procesos y el análisis de sus impactos (sociales, ambientales y culturales) así como sus causas y consecuencias” (MEN, 2008, P. 14). Al igual que el primer aspecto, este es igualmente crucial, ya que es fundamental que los educandos, no solo tengan conciencia ecológica, sino que tengan la capacidad de valorar los impactos del uso de la tecnología.

El tercer aspecto, no menos crucial que los dos anteriores, tiene que ver con la participación social que involucra temas como la ética y responsabilidad social, la comunicación, la interacción social, las propuestas de soluciones y la participación, entre otras” (MEN, 2008, p.14). Los aspectos éticos de la ciencia y la tecnología poco o nada son tratados en el aula, lo que hace que para las nuevas generaciones todo sea posible, sin restricciones, solo se piensa en el bienestar personal, pero se deja de lado al otros. En este punto, cabe mencionar que es casi imposible sustraer a la humanidad del uso de la tecnología. Lo que sí es posible es enseñar su uso racional, de manera de disminuir y minimizar sus impactos.

Todos los aspectos relacionados hasta este punto muestran que la tecnología es fundamental en la vida del hombre. Sin embargo, es su uso irracional el que lleva a que se produzcan daños que pueden considerarse irreversibles. Es decir, la escuela debe ser un entorno donde los educandos empiecen a entender la relevancia del uso medido y meditado de la tecnología, en todos sus aspectos y desde la Guía 30 se proponen los aspectos que deberían desarrollarse en el aula.

Sin embargo, y a pesar de las recomendaciones ya expuestas, los centros escolares y los currículos centran su interés en el manejo de herramientas informáticas, dejando de lado aspectos tan relevantes como la evolución histórica. Es evidente que la tecnología, entendida como “la aplicación de conocimientos, herramientas y habilidades para resolver problemas prácticos y ampliar las capacidades humanas” (Bautista, Fi-

gueroa y Cubides, 2021, p.4), es mucho más que los simples conocimientos de ofimática y resalta la idea de herramienta, que no son otra cosa que instrumentos para mejorar la capacidad física natural del hombre, como ya se había apuntado en epígrafes anteriores.

Lógicamente no se puede obviar la importancia que ha tenido la computadora en la modernidad, que puede considerarse la nueva máquina de vapor. Sin embargo, el cambio que suscitó va más allá de los medios de producción, pues el eje sobre que gravitan, dichos cambios tienen que ver con un aspecto más valioso, la información. En este sentido, se requiere un cambio de paradigma por parte de los docentes de tecnología, que ven el área una simple acumulación de informaciones intrascendentes.

Asimismo, diversas investigaciones han permitido concluir que muchos docentes no tienen los conocimientos necesarios para darle un desarrollo verdadero al área. Un ejemplo de ello son los resultados encontrados por Cruz (2019) en un estudio hecho en Venezuela, que muestran que un importante grupo de maestros no tienen los conocimientos básicos necesarios. De igual manera, muestran un bajo desarrollo de las competencias digitales, al igual que rechazan la aplicación pedagógica de las tecnologías.

Estas falencias en el desarrollo de las competencias docentes dificultan la enseñanza en el aula, y no permiten la construcción de un currículo que impulse realmente la formación tecnológica de los discentes. Al no existir un verdadero saber en los docentes, no se tienen las herramientas para construir un currículo interdisciplinario para la escuela. Por otro lado, los gobiernos centran su atención en la adquisición de artefactos tecnológicos y de conectividad, especialmente de computadores, pero no se presta atención real a la formación de los maestros.

Evidentemente, y como ya se dijo no basta con implementación de nuevas y mejores formas de conectividad que contribuyan en el acceso a la internet, sino que se requiere de un verdadero desarrollo de competen-

cias que sirvan al educando como herramienta para desenvolverse en su propio entorno. En este sentido Pérez y Monteza (2013) apunta:

Sabemos que el uso de internet se ha extendido a todos los ámbitos, especialmente en el educativo; sin embargo, existen dificultades para su incorporación en el currículo como recurso didáctico y su aprovechamiento pertinente, por lo tanto, muchos docentes realizan actividades sencillas de exploración en la que los estudiantes solo atinan a grabar su información, copiar y pegar en documentos Word u otro formato, sin, leer, analizar o reflexionar sobre los contenidos, haciendo que se descuide el aspecto metodológico y didáctico con el que se tienen que diseñar las acciones de aprendizajes en estos nuevos contextos. (p. 194)

En otras palabras, se le está dando a la tecnología uso irrelevante en el desarrollo del conocimiento, pues lo que único que realmente ha cambiado es el medio a través del cual se accede a la información, pero no se dan verdaderos procesos de reflexión, y, por lo tanto, de comprensión de los conceptos, sin lo que es imposible una verdadera apropiación de estos. Igualmente, el problema de impulsar las competencias tecnológicas, entendidas como una serie de conocimientos y habilidades que se deben adquirir sobre los diferentes recursos tecnológicos para poderlos usar en la cotidianidad (Almerich, Orellana, Suárez y Díaz, 2020), no solo debe ser una tarea del área, sino un trabajo de todos.

Para entender la dimensión de la problemática del desarrollo de competencias tecnologías, es preciso citar a la UNESCO (2016) quien encontró que “sólo uno de cada cuatro estudiantes es capaz de trabajar en forma independiente con TIC, seleccionar y obtener información apropiada y reformatear productos de información” (p. 8), es decir, solo el 25% de los educandos tiene la habilidad de usar de forma apropiada las TIC, esto implica acceder a la información, y discernir sobre su relevancia o irrelevancia. En otras palabras, no basta con entender cómo buscar información, sino comprender hasta qué punto lo encontrando sirve para resolver el problema que se presenta.



De otro lado, y si bien en la actualidad es sencillo recolectar datos, situación que antes no lo era, no es suficiente, ya que no todo lo encontrado en la internet se puede considerar conocimiento científico. Por lo tanto, se requiere que, desde la escuela, no se enseñe la forma como se busca, se requiere que desde cada área del conocimiento desarrollen en los estudiantes la habilidad de obtener información, pero también de procesarla para entender su nivel de relevancia, por lo que se requiere ser crítico, y este no es una tarea del área de la tecnología y la informática, sino de todos los demás saberes.

Infortunadamente, el conocimiento sigue siendo llevado al aula teniendo en cuenta metodologías tradicionales, un acto de transmisión de información que debe ser aprendida y recitada al pie de la letra, pero sin que se haga una verdadera crítica de la misma. Es basado en esta necesidad que se plantea el proyecto de investigación que busca la construcción de un currículo interdisciplinario de tecnología e informática que contribuya en el desarrollo de las competencias de los estudiantes de los estudiantes de Básica Primaria de la ciudad de Cúcuta.

La problemática citada, ha sido abordada por diversos investigadores, entre los que se pueden mencionar, el trabajo doctoral desarrollado por Martín (2019) que buscó hacer una profundización en el currículo, y de esa forma indagar cuales son las condiciones que permiten establecer una relación pedagógica que contribuya al mejoramiento del currículo, que una de las preocupaciones latentes y que motivan el planteamiento de la investigación propuesta. En un sentido similar, Bustamante (2021), se buscó elaborar una metodología para la elaboración de un currículo integral.

De otro lado, Villegas (2022) se propuso diseñar un currículo común, con la finalidad de mejorar las competencias informacionales. Asimismo, Salas (2022), en su trabajo doctoral en Venezuela, se centró en la construcción de un constructo teórico basado en la innovación, con la pretensión de generar un currículo transversal, siendo estos solo algu-

nos ejemplo de trabajos doctorales, cuyo propósito central es buscar la construcción de currículos en el ámbito universitario, razón por la cual, trabaja con educación media, se convierte en una forma de innovar, entendiendo la necesidad de generar un buen desarrollo de las competencias tecnológicas en el nivel medio, de manera que, al llegar a la universidad el trabajo se centre en el mejoramiento disciplinar apoyado en el citado conocimiento.

Desde otra perspectiva haciendo alusión a las teorías curriculares, entendidas como “un enfoque pedagógico orientado a examinar y darle forma a los contenidos que deben enseñarse en el ámbito educativo” (Montagud, 2021), se puede afirmar que existen distintos modelos de construcción curricular, entre los que se pueden mencionar el tradicional, que se basa en las disciplinas y centrado en la enseñanza” (Malagón, Rodríguez y Nãñez, 2019, p. 74). Esta teoría curricular busca establecer qué contenidos se van a enseñar y no va más allá, a pesar de que se ha buscado hacer cambios buscando trascender lo disciplinar.

Otra forma de ver el currículo es el modelo modular, que básicamente ha sido aplicado en el ámbito universitario, y que busca hacer el tránsito del modelo tradicional, que como se dijo es básicamente disciplinar, a una estructura por departamentos y de división del conocimiento, pero con una integración desde el proceso de enseñanza aprendizaje (Malagón, Rodríguez y Nãñez, 2019). De igual manera, otro modelo es el centrado en enfoques de solución de problemas y análisis de casos y su propósito es integrar la formación de los discentes con los problemas reales del entorno donde se desenvuelve (Malagón, Rodríguez y Nãñez, 2019).

Por último, se aludirá al modelo basado en competencias, que en el momento actual es el seguido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Haciendo referencia al citado modelo (Malagón, Rodríguez y Nãñez, 2019) afirma que, este guarda relación estrecha con la educación para el trabajo, y pretende desarrollar las capacidades del educando, para

ser capaz de realizar ciertas tareas, pero teniendo en cuenta estándares de calidad. En ese sentido, este modelo es pertinente a la hora de abordar el trabajo en tecnología e informática, ya que el propósito del área es realizar tareas específicas.

## Reflexión

La mayoría de las personas asocian la tecnología con el uso de las computadoras. Si bien es cierto, esta es modalidad tecnológica más reconocida, la realidad es otra. Hablar de tecnología va más allá de solamente lo digital, a pesar de la relevancia que esto tiene en el momento histórico actual. Por ejemplo, cualquier herramienta que facilite el trabajo del hombre ya es tecnología, por muy obvio que parezca. Construir un pico para hacer un hueco en la tierra, requiere de un conocimiento, que con seguridad a un joven moderno se le antoja sencillo. Además, pensaría que es más fácil usar una retroexcavadora para facilitar el proceso.

La realidad es otra, uno y otro artefacto cumplen la misma función, pero la forma como estas son construidas es diferente. Las dos son tecnología, una más rudimentaria, otra más sofisticada. Aún así, las dos son producto del ingenio humano, creación del hombre en procura de mejorar sus habilidades. Eso es tecnología, crear para mejorar la vida del hombre. Si la tecnología no cumple este cometido, pierde el sentido.

En este sentido, muchas personas se oponen al avance tecnológico de la humanidad, en el pensamiento de que la especie humana se verá desplazada. De alguna manera esto tiene sentido, puesto que a medida que la tecnología crece, el hombre va siendo relegado de ciertos trabajos en los que antes era indispensable. Infortunadamente el crecimiento de la tecnología en el momento actual es tan acelerado, que ningún ámbito de la vida humana se escapa a ella, razón por la cual no queda otro camino que aceptarla y a aprenderla a usar de forma racional.

Es precisamente en este punto donde la escuela debe tomar partido, haciendo de la enseñanza de la tecnología una oportunidad para impulsar su uso responsable, ya que pensar en detener el desarrollo tecnológico suena utópico. Por el contrario, hacer uso racional y responsable de la misma, es un objetivo, no sencillo, pero sí posible. Es por ello que la elaboración de un currículo de tecnología interdisciplinario, puede convertirse en un aspecto relevante. Esto no implica alejar a las nuevas generaciones de los dispositivos, por el contrario, significa acercarse a ellos, pero de una forma diferente, racional, como ya se había apuntado con anterioridad.

## **Conclusión**

La tecnología y desarrollo humano son dos aspectos que pueden considerarse inseparables. Desde el comienzo mismo de la humanidad, el hombre en su afán de dominar la naturaleza, ha ido creando artefactos para mejorar su calidad de vida. En un comienzo, este avance fue lento, pero con el tiempo este se ha ido acelerando, a tal punto que la cantidad de desarrollos tecnológicos son cada vez mayores. Sin embargo, la tecnología ayuda al hombre, pero también puede perjudicar. Es en este punto donde la escuela y las directrices dadas por el Ministerio de Educación Nacional, toman relevancia, ya que es una tarea del entorno escolar el preparar a las futuras generaciones para hacer uso racional de ella. Igualmente, esto implica que los docentes deben desarrollar sus competencias digitales, pero especialmente cambiar sus paradigmas respecto a cómo abordan la enseñanza dentro del aula.

## Referencias

- Almerich, C. G., Orellana, A.M. N., Suárez, R. J. M., y Díaz, G. I. (2020). La relación entre las competencias TIC, el uso de las TIC y los enfoques de aprendizaje en alumnado universitario de educación. *Revista de investigación educativa*, 38 (2), 549-566.
- Bautista, C. E. S., Figueroa, C., y Cubides, P. A. S. (2021). Acercamiento teórico al concepto de tecnología desde la educación en tecnología. *Boletín Redipe*, 10(5), 110-120.
- Borges, J. L. (s. f.). El Libro. <https://www.julianmarquina.es/de-los-diversos-instrumentos-del-hombre-el-mas-asombroso-es-sin-duda-el-libro-jorge-luis-borges/>
- Bustamante, Q. P. H. (2021). *Metodología curricular basada en un modelo de sistematización académico integral para la calidad educativa*. Tesis de doctorado, Universidad Señor de Sipán, Perú.
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27
- Cruz, R. E. D. C. (2019). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). *Revista Educación*, 43(1), 196-219.
- De Santos, G. A. (2021). Contaminación digital: cada mensaje de WhatsApp que enviamos emite 0,2 gramos de CO<sub>2</sub> a la atmósfera.
- Fundación Aque (s.f.). Características del agua potable y cómo se obtiene. <https://www.fundacionaque.org/wiki/caracteristicas-agua-potable/>

- Garmendia, M., Casado, M. A., Jiménez, E., y Garitaonandia, C. (2018). Oportunidades, riesgos, daño y habilidades digitales de los menores españoles. En E. Jiménez, M. Garmendia, y M. A. Casado (coords.), *Entre selfies y WhatsApps. Oportunidades y riesgos para la infancia y la adolescencia conectada*, pp. 31-54. Barcelona: Gedisa
- Gómez, R. G., Llorente, P. A., y Morales, M. T. (2019). Sociedad multi-pantalla: un reto educativo para familia y escuela. *Revista Prisma Social*, 398-423.
- Jiménez, A. (2019). Democratizar el conocimiento, la agenda pendiente. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 14(48), 5-8.
- Ley 115 (1994). “Por la cual se expide la ley general de educación”. Diario Oficial No. 41.214, Bogotá D. C.
- Malagón, P. L. A., Rodríguez, R. L. H., y Ñáñez, R. J. J. (2019). El currículo: fundamentos teóricos y prácticos.
- Martín, A.D. (2019). *El tejido curricular. Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular*. Tesis de doctorado, Universidad de Málaga, España.
- MEN (2008). Ser competente en tecnología: una necesidad para el desarrollo. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-160915\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-160915_archivo_pdf.pdf)
- Montagud, R. N. (21 de julio 2021). Teoría curricular: qué es, características, y desarrollo histórico. <https://psicologiymente.com/desarrollo/teoria-curricular>
- Ordóñez, L. (2007). El desarrollo tecnológico en la historia. *Areté*, 19(2), 187-210.

- Pérez, V. C. G., y Monteza, A.C. (2013). Nuevos problemas del aprendizaje en la era digital. Competencias digitales y nuevas formas de aprender. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 191-203. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.2338>
- Salas, Y. A. (2022). *El emprendimiento desde la innovación curricular en la educación secundaria y media vocacional*. Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- UNESCO (2016). Estadísticas sobre TIC en educación. Sao Pablo, Brasil.
- Villegas, M. A. (2022). *Diseño de un marco curricular común para el impulso de las competencias informacionales y de investigación en la educación superior mexicana*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.



## **SECCIÓN 2: ENFOQUES INCLUSIVOS Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN**

La inclusión y la diversidad se han posicionado en el centro de los debates educativos contemporáneos. Esta sección se adentra en la gestión de calidad educativa desde una óptica inclusiva, enfatizando la importancia de reconocer y responder a las variadas necesidades de los estudiantes. También se aborda la pedagogía del encuentro como herramienta para la formación ciudadana en contextos particulares, como las zonas fronterizas. Además, se da voz a grupos tradicionalmente marginados, como los adolescentes homosexuales, al tiempo que se reconoce la necesidad de identificar y potenciar talentos y capacidades excepcionales desde una perspectiva inclusiva.

**Capítulo IV. Enfoque de gestión de la calidad educativa desde una perspectiva inclusiva.**

**Capítulo V. Pedagogía del encuentro para la formación ciudadana desde el nivel preescolar en contextos fronterizos.**

**Capítulo VI. Percepciones y necesidades educativas del homosexual adolescente.**

**Capítulo VII. Desafíos de la educación inclusiva desde la perspectiva de las capacidades excepcionales.**





## Capítulo IV.

### Enfoque de gestión de la calidad educativa desde una perspectiva inclusiva

Management approach to educational quality from an inclusive perspective

**Sandro Javier Velásquez Luna**

Doctorado en Ciencias de la Educación,  
Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta  
svelasquez1@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6213-9329>

**Juan Diego Hernández Albarracín**

Doctor en Ciencias de la Educación  
Docente Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta  
juan.hernandez@unisimon.edu.co

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2517-8393>

#### Para citar este capítulo / To cite this chapter

Velásquez Luna, S. J., Hernández Albarracín, J. D. (2023). Enfoque de gestión de la calidad educativa desde una perspectiva inclusiva. *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. (97-122). Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)

## Resumen

Esta reflexión tiene como objetivo principal analizar un enfoque sobre la calidad de la educación desde una perspectiva inclusiva en el contexto de la educación básica, proponiendo un abordaje de manera integral sobre la importancia de la gestión de los directivos para garantizar la atención a la diversidad en las aulas y la inclusión de todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, necesidades o capacidades. Se pone en consideración promover una educación más equitativa y justa, donde cada estudiante tenga igualdad de oportunidades para alcanzar su máximo potencial académico y personal. Para lograr este propósito, esta reflexión está basada en un diagnóstico y una revisión bibliográfica que examina la realidad de las instituciones educativas y su actuar en cuanto a la diversidad y la inclusión.

**Palabras Clave:** Gestión educativa, Educación inclusiva, Calidad de la educación.

## Abstract

This reflection has as its main objective to analyze an approach to the quality of education from an inclusive perspective in the context of basic education, proposing a comprehensive approach to the importance of management of managers to guarantee attention to diversity in classrooms and the inclusion of all students, regardless of their differences, needs or abilities. It is considered to promote a more equitable and just education, where each student has equal opportunities to reach their maximum academic and personal potential. To achieve this purpose, this reflection is based on a diagnosis and a bibliographic review that examines the reality of educational institutions and their actions regarding diversity and inclusion.

**Keywords:** Educational management, Inclusive education, Quality of education.

---

## Introducción

### Hacia un concepto de enfoque

Indudablemente se trata de un término polisémico, adaptado a todos los contextos o ámbitos del conocimiento. En este caso en particular lo adaptamos al contexto de la gestión o la gerencia educativa; en este sentido, el enfoque puede ser definido como una posición o punto de vista para analizar una situación u objeto de estudio, con la intención de comprenderlo, interpretarlo y resolver la problemática derivada de él; de manera que el enfoque de gestión que se asume en esta reflexión, refleja la conducción estratégica y operativa que habrá de darse en el contexto de las instituciones educativas, para alcanzar una educación inclusiva.

En este orden de ideas, el enfoque de gestión se puede reflejar en la generación y conducción de proyectos y programas educativos implementados en instituciones educativas. Para lo cual resulta necesario llevar a cabo ciertas acciones estratégicas “de orden administrativo, gerencial, de política de personal, económico-presupuestales, de planificación, de programación, de regulación y de orientación, entre otras” (SEP, 2010: 59). El nexo entre la gestión institucional y gestión escolar se vislumbra en la adopción o aplicación por parte de la comunidad escolar tanto de normas como de metas emanadas de autoridades educativas.

Ahora bien, la gestión educativa de acuerdo con Martínez (2012), es la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo de liderazgo, las capacidades, la gente, y los objetivos de la organización, así como la capacidad de articular los recursos que se dispone a manera de lograr lo que se desea. Díaz y Delgado (2014) amplían un poco más la definición diciendo que es “un proceso sistémico que da sentido a las acciones administrativas en el ámbito escolar, con el

fin de desarrollar planes, programas y proyectos que optimizan recursos en beneficio de la comunidad...” (p. 81).

En síntesis, el enfoque es la orientación a resultados, búsqueda de liderazgo, motivación del equipo para alcanzar las metas de la escuela, énfasis en la calidad del plan de estudios y enfoque en la participación de la comunidad educativa, incluyendo a los padres de familia para lograr la excelencia en la enseñanza, dirigidos en esta oportunidad a la gestión de la Calidad Educativa desde una perspectiva inclusiva en el contexto de la Educación Básica, que garantice la atención a la diversidad en las aulas.

## **La gerencia educativa: hacia un enfoque estratégico**

De la gama amplia de propuestas de modelos y enfoques gerenciales en el siglo XXI que se debaten, sobre todo en el mundo desarrollado se ha introducido en alguna medida: los sistemas de calidad, la Planeación Estratégica y ampliamente la dirección por objetivos y la Dirección Estratégica integrada. Por tanto, se presentan algunos paradigmas gerenciales en el contexto globalizado del siglo XXI; así entonces, tenemos, según Guédez, (2001): “La gerencia es un proceso porque arranca de una materia prima a la cual se le aplican unos medios de transformación para obtener un determinado producto” (p. 29).

Así, entonces Hall (2000) expresa que: “El liderazgo parece ser una solución sumamente fácil para cualquier problema que aqueje a una organización”. (p. 147); en fin, el liderazgo parece ser el punto crucial que se debe entender acerca de las organizaciones. Por otra parte, Katz y Kahn (1.978) argumentan “Consideramos la esencia del liderazgo organizacional como incremento de influencia más allá y por encima del cumplimiento mecánico de las instrucciones rutinarias de la organización” (p. 528). Por lo tanto, si relacionamos estas posiciones observamos que el liderazgo está relacionado muy de cerca con el poder, es decir, es algo que se atribuye a la gente por sus seguidores.

Asimismo, el líder educativo debe apoyar a su equipo, motivar, despertar el interés que puedan tener por un fin común, responsabilizar a ese grupo, por el logro, sea personal o compartido, sin olvidar sus estados de ánimo, sentimientos o necesidades. Por otra parte, el paradigma del gerente actual debe acrecentar su desarrollo personal, su sapiencia en planes vanguardistas a corto y mediano plazo, con el clima organizacional que logre instaurar y convertirse en ese líder humano que ejecute lineamientos (Goncálves, 2000). Al mismo tiempo, producir resultados beneficiosos con el alumnado y el gremio que dirige, enmarcados en aprendizajes significativos, producto de sus innovaciones pedagógicas y políticas educativas, humanas y consensuadas.

Atendiendo a estas consideraciones se asume el enfoque de Gerencia Estratégica, propuesto por David (2013:75) quien señala, “los estrategas son individuos responsables del éxito o fracaso de una empresa”. Los cuales, deben trabajar en la construcción de la misión, es decir, la formulación de un propósito duradero es lo que distingue a una empresa de otra parecida. Por su parte, Bateman (2004:120) explica que “las fortalezas se refieren a actividades de una organización que se llevan a cabo especialmente bien” (calidad de docentes).

La Gerencia Estratégica, es una herramienta para administrar y ordenar los cambios, donde se definen los objetivos de la organización y se establecen estrategias; asimismo, se reconoce la participación basada en el liderazgo y la toma de decisiones que correspondan a las demandas del ambiente inmediato y futuro (González et al., 2018). Por lo tanto, deben darse ciertos cambios mentales y estructurales a fin de lograr ser sostenibles en el tiempo; además, para que puedan alcanzar ventajas competitivas y ser sostenibles es necesario ser dinámicas dentro de su plan estratégico para lograr la capacidad de crear conocimiento, transferirlo entre sus integrantes (diferentes áreas funcionales que conforman la organización), a fin de que se desarrolle la aplicación del conocimiento.

## **La importancia del enfoque inclusivo y la atención a la diversidad en el aula**

La diversidad presente en las aulas es cada vez más latente y no se reduce a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino a la colectividad del alumnado, debido a los cambios culturales, sociales y económicos (Morán, 2015). Aprendices visuales, niños con talentos, alumnado extranjero, de contextos desfavorecidos, con estilos de aprendizaje variados, con falta de motivación en la escuela y un exceso de motivación en los recursos tecnológicos... Todos ellos conforman un crisol difícil de atender desde un modelo de currículo único, homogéneo y magistral.

Por eso, cada vez más docentes comienzan una nueva etapa en la que se sienten desbordados por la diversidad de sus aulas y no saben cómo afrontarla desde el modelo de enseñanza unificada. Para Morán (2015), de un tiempo para acá, se han venido identificando a esas personas como parte de los llamados “grupos vulnerables”. Una vulnerabilidad que exige, antes que nada, comprensión y luego –por justicia– un trato dedicado, diferente y diferenciado. El reto grande de los tiempos modernos es practicar, con hechos y acciones concretas, el respeto a la dignidad humana, empezando por reconocer y aceptar las diferencias entre los seres humanos: cada uno con su propia identidad, con sus capacidades, defectos y virtudes, con sus expectativas personales, necesidades y temores.

Sin embargo, la inclusión es un proceso cuyo objetivo es involucrar oportunamente a todos los alumnos, eliminando cualquier tipo de barrera. Una de estas barreras puede darse con el propio docente, por lo que es fundamental que él sepa responder y actuar de manera positiva ante las necesidades de cada niño, entendiendo y valorando sus intereses, sin hacerlo a un lado por sus diferencias. La inclusión es un componente ineludible de una cultura de excelencia. La podemos practicar desde la Educación Inicial a través del desarrollo de una convivencia sana y mediante la empatía (“ponerse en los zapatos de la otra persona”), con el respeto y

la comprensión de las diferencias que existen entre los niños. Para esto requerimos de una férrea formación.

Gracias a la inclusión se da lugar a la diversidad en la clase, en donde el profesor es quien propone varias opciones para desarrollar las habilidades de cada niño. Debemos tener en cuenta como docentes que es necesario implementar una variedad de estrategias, con enfoques y tiempos diversos, adecuados al ritmo de aprendizaje de cada estudiante; de esta manera, la diversidad nos permite ver que el alumno llega a su aprendizaje de varias formas. Y a los docentes nos exige una mayor comprensión del modo en que los alumnos trabajan: en función de sus necesidades, tipos de inteligencias y objetivos individuales.

De esta forma, se involucra a todos los miembros de la comunidad educativa, para que encuentren apoyo y atención a muchas de las problemáticas sociales y económicas por las que pasan, logrando que no interrumpen el ciclo normal de aprendizaje de sus hijos, es decir, disminuyendo la deserción escolar. Esto es precisamente lo que se busca en este caso, desarrollando un Modelo de Orientación para la Gestión Educativa desde una perspectiva inclusiva en el contexto de la Educación Básica, que garantice la atención a la diversidad en las aulas.

## **La calidad educativa: concepto y características**

La calidad ha generado diferentes significados donde el ámbito de aplicación define la naturaleza interpretativa del término, atendiendo al contexto educativo que se define como un proceso de reproducción y transformación cultural (Avenidaño y Parada, 2011, 2012; Parada y Avenidaño, 2013); por lo cual la calidad tiene que ver con la enseñanza de saberes, prácticas, conocimientos formales e informales, percepciones, símbolos e imaginarios colectivos son socializados en la escuela y reconocen el contexto sociopolítico, económico y cultural del que hacen parte los sujetos de formación.



En este sentido, la calidad educativa está relacionada con el diario vivir de las comunidades escolares, las dificultades y las oportunidades del entorno y la mejora de las condiciones en que viven los niños y los jóvenes. Para Gómez (2004, p. 78) la concepción de que la calidad de la escuela únicamente se ve reflejada en el desempeño de sus estudiantes en exámenes estandarizados, contradice las recientes investigaciones y acervo teórico que sugieren que la calidad de las escuelas es directamente proporcional a su contribución al desarrollo económico y social sostenible de las comunidades donde se inserta, a través del desarrollo de capital humano y capital social.

Por eso, se puede hablar de una tipología de factores determinantes de la calidad educativa: internos a las escuelas y externos a las escuelas. Los primeros se podrían definir como aquellos elementos que afectan la calidad de la educación y cuyos responsables son los agentes o actores educativos directamente relacionados con cada escuela en particular (directivos, directivos docentes, docentes, padres de familia); y los factores externos son aquellos que inciden en la calidad de la educación y cuyo origen se encuentra en las responsabilidades y obligaciones de actores externos, como secretarías de educación, Ministerio de Educación y Gobierno nacional.

En la literatura revisada, se pueden encontrar múltiples factores asociados a la calidad educativa, que pueden ser clasificados en internos o externos. Por ejemplo, Braslavsky (2006) describe diez factores para una educación de calidad en coherencia con el siglo XXI y el tipo de sociedad que impera. Sin duda alguna, esta sociedad descrita es la del conocimiento y la información (Castells, 2010; Avendaño y Parada, 2011; Coll y Monereo, 2008). Sin embargo, el contexto local, regional y nacional de los sujetos de aprendizaje también tiene unas configuraciones importantes y significativas (Bodrova y Leong, 2005).

## Reflexión

Pensar en la educación inclusiva en la actualidad, implica una resignificación del término discapacidad, asumiendo que no solo se trata de estudiantes con limitaciones físicas o cognitivas, sino que también hace referencia a aquellos con capacidades o con talentos excepcionales. En tal sentido, la inclusión representa ofrecerles las mismas oportunidades dentro del contexto educativo, entendiendo qué tipo de atención necesitan, ofreciendo una educación de calidad que garantice su aprendizaje significativo (Delgado, 2022); sobre el tema, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) plantea que, “La educación inclusiva parte de la creencia de que la educación es un derecho humano fundamental y la base de una sociedad más justa (Unesco, 2021, p. 24).

Sin embargo, cuando esto no sucede, es decir, cuando no se da acceso a una educación inclusiva y de calidad, se perpetúan las condiciones de pobreza y atraso, como sucede en la mayoría de los países de América Latina. La razón es muy simple: sin acceso a una educación de calidad no hay desarrollo económico ni progreso social; por el contrario, se incrementa la marginalidad, las condiciones de pobreza extrema y de vulnerabilidad. Reconociendo esta realidad, especialmente en América Latina y el Caribe, el cuarto Objetivo del Desarrollo Sostenible (OS) “Educación de calidad”, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

En este sentido, organizaciones internacionales como la Unesco, defienden que todos los niños deben tener acceso a una enseñanza primaria y secundaria completa, gratuita, equitativa y de calidad. Esta organización define la educación inclusiva como un proceso que atiende a la diversidad dentro del contexto educativo, atendiendo y garantizando el acceso a todos sin ningún tipo de discriminación, especialmente a aquellos que por alguna razón corren el riesgo de ser excluidos o marginados por su condición física, intelectual, económica o social. Siendo una prio-

ridad de los Estados el crear políticas públicas que desarrollen programas para atender sus necesidades (Unesco, 2021).

En este punto, se puede dilucidar lo que significa la diversidad en el contexto educativo. Revisando el estudio de Malegarie (2006), se observan diferentes definiciones y enfoques del término diversidad; por ejemplo, para Aguilar Montero (1999) hace referencia a esas diferencias inherentes a cada ser humano, que se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debiendo ser atendidas por el sistema educativo. Pero, sobre todo, deben ser respetadas no discriminadas ni rechazadas. Rosales y Berrocal (2019), resaltan la importancia de que la población infantil y jóvenes del mundo, sin importar sus debilidades y fortalezas particulares, tienen derecho a la educación, y no los sistemas educativos tienen derecho a un tipo de estudiantes (p. 95)

Por eso, la diversidad de las personas como es el caso de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva; como una oportunidad de desarrollo y no una limitación. Es decir, se reconoce que estos niños tienen un potencial que debe ser gerenciado hacia el éxito de su desempeño académico, brindándoles las herramientas y la orientación que necesitan para salir adelante en su vida; en esta línea se encuentran autores como Devalle de Redondo y Vega (1999), Arnaiz (2003), Calvo (2009), Florián (2013), Booth y Ainscow (2015), Puñales y Fundora (2017), por solo nombrar algunos.

Lo cierto, es que la diversidad vista desde esta perspectiva, implica considerar dentro de cada institución educativa las condiciones necesarias para el diagnóstico, la atención y la intervención oportuna como eficaz a cada uno de los niños, niñas y adolescentes, para que no encuentren barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y a los estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales, matriculados en los establecimientos educativos estatales. De esta manera, se les respetarán sus diferencias, pero también les será reconocido su derecho

a recibir una educación de calidad en igualdad de condiciones y con las mismas oportunidades que todos (Aguilar Montero, 2000).

Para cerrar esta idea, se cita el pensamiento de Blanco (1999) quien afirma que la diversidad no es otra cosa que el respeto al pluralismo, donde la aceptación de esas diferencias garantiza una escuela para todos y con todos. Sin embargo, tales condiciones no se dan en la mayoría de los países de América Latina, donde las condiciones de pobreza, inseguridad, marginalidad, desempleo y violencia, no permiten que muchas familias envíen a sus hijos a las escuelas o colegios para que reciban una educación de calidad, que les permita romper ese círculo vicioso en el que se encuentran inmersos.

En este orden de ideas, estudios como el de Delgado-Valdivieso et al. (2021), Melean et al. (2019) y Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, (2017), dan cuenta de los grandes desafíos que enfrenta el sistema educativo en América Latina, para hacer una realidad el acceso total de una educación de calidad a los grupos más vulnerables.

La educación de calidad dentro de cada sistema educativo le permite al estudiante y al docente adquirir y desarrollar las competencias como los conocimientos requeridos para alcanzar con éxito su crecimiento en lo académico, pero también en lo humano o personal (Martínez-Iñiguez et al., (2020).

Dejando claro que representa la pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad de las competencias y los conocimientos alcanzados tanto por los estudiantes como por los mismos docentes. Esto ha dado pie a diversas definiciones y conceptos sobre si debe llamarse educación de calidad o debe considerarse como calidad en la educación (Casanova 2021, Rodríguez 2010), confrontando o abriendo el debate entre los procesos y los resultados, priorizando las notas o las calificaciones, por encima de los procesos o las experiencias de interacción didáctica que se viven tanto dentro como fuera del aula de clase.

Es decir, que muchas veces los sistemas educativos le dan más importancia al currículo académico que al currículo oculto o al aprendizaje adquirido a través de la experiencia, y que es tanto o más importante que los contenidos curriculares. Por esa razón, la calidad de la educación es quizás uno de los términos que más ha estado en boga en el ámbito investigativo durante los últimos años. Sin embargo, la conceptualización real de su significado parece ser polisémico o hasta ambiguo, si se tiene en cuenta que no existe un consenso entre lo que se espera y lo que se alcanza o se logra en las distintas instituciones educativas (en adelante I.E.) del país.

Como lo referencia el artículo del Diario La República del 27 de octubre de 2022, cuando presenta los resultados de la Gran Encuesta de Opinión sobre educación, lanzada por la Fundación Empresarios por la Educación (ExE), seis de cada 10 colombianos creerían que la calidad de la educación o ha disminuido o se ha mantenido desde que estudiaba, mientras que cuatro dice que hay mejoría. En tanto que, desde el sector oficial, en palabras del entonces ministro de Educación Alejandro Gaviria, se reconocía la presencia de una dicotomía entre los términos calidad de la educación y educación de calidad (mineducacion.gov.co 2023).

Ya desde ese momento, se abrían espacios para la discusión de lo que actualmente es inocultable: el sistema educativo en Colombia adolece de las condiciones mínimas que exige la presencia de una educación de calidad, en términos de accesibilidad, equidad o igualdad de oportunidades, y sobre todo: inclusión y respeto por la diversidad. En este estudio, el término calidad es sinónimo de excelencia, como lo expresan Miranda, (2006) al decir “que supone el compromiso de todos los integrantes de una organización para lograr un producto lo mejor posible, empleando los mejores componentes, la mejor gestión y los mejores procesos” (p. 8).

Lo que nos lleva nuevamente a centrarnos en la calidad de la gestión educativa, entendida como la capacidad de los actores responsables

para interpretar los objetivos y transformarlos en acciones mediante planeación, ordenación, dirección y control de actividades particularmente las educativas; siendo estas afirmaciones apoyadas en criterios de autores como Núñez y Díaz (2017), Marín et al., (2016), Robbins et al., (2015), Calle (2019), Griffin (2011), David (2013), entre otros. Lo cual implica que la gerencia educativa exige un fuerte compromiso de sus actores con la institución, como con los valores y principios de eficacia y eficiencia de las acciones ejecutadas.

Ahora bien, en relación a esta afirmación, habría que reconocer entonces que el entorno educativo está sujeto irremediablemente (debido al paso del tiempo y al avance tecnológico), al cambio de paradigmas y enfoques gerenciales a fin de incorporar los diversos factores sociales (económico, político, cultural, educativo, entre otros); por eso, en beneficio de la calidad educativa, dichos actores deben prepararse apropiadamente, actualizarse y formarse permanentemente en todas las competencias que le brinden las fortalezas requeridas para afrontar las condiciones cambiantes de su entorno (Cáceres, 2017).

Podría decirse hasta aquí, que la gestión educativa tiene mucho que ver con la calidad de la educación que se brinda en cada plantel, pero poco o nada que ver con el acceso a una educación de calidad para los estudiantes. Lo cual parece no ser algo fácil de entender, más allá de un simple juego de palabras, las cuales como ya acotara el propio exministro de Educación Alejandro Gaviria, significan dos cosas totalmente diferentes en la práctica; así entonces, la calidad de la educación es una meta o un propósito, que puede medirse a través de indicadores de gestión. En tanto que la educación de calidad es una realidad, una experiencia, una condición que cada I.E., ofrece de modo diferencial a sus estudiantes.

De esta manera, se llega a comprender que la educación de calidad debe primar antes que la evaluación de la calidad en el sistema educativo. Pues más allá de las metas estimadas y los indicadores establecidos, la pro-

blemática más grave se encuentra en la incapacidad del sistema educativo para atender con equidad, justicia y proporcionalidad, el desarrollo de los distintos niveles como modalidades educativas, que cada rincón del país necesita; como explica el informe de la OCDE (2019), Colombia se ha modernizado en los procesos de gestión educativa y ha logrado grandes avances como la profesionalización del cuerpo docente, pero aún persisten los retos:

Reducir las desigualdades socioeconómicas y regionales. La duración de la vida escolar para los estudiantes de las familias más pobres es de solo 6 años, frente a los 12 años de los estudiantes de las familias más ricas. Un apoyo más fuerte y mejor estructurado en los primeros años podría marcar la diferencia para los estudiantes desfavorecidos (p. 5).

Es aquí precisamente donde se ubica esta reflexión, pensando en la necesidad de alcanzar un enfoque de gestión de la calidad educativa desde una perspectiva inclusiva para el sistema de educación básica. Como indican los informes de la OCDE, muchos niños aún no participan en el sistema de atención y educación en la primera infancia. En 2018, solo el 48% de los niños de tres años y el 75% de los niños de cuatro años estaban matriculados, en comparación con los promedios en la OCDE del 70% y el 82% respectivamente. Además, los niños pequeños de familias desfavorecidas suelen acceder a modalidades de menor calidad o quedarse excluidos.

Otro de los retos que enfrenta, es la adecuación de los parámetros de participación y ajustes razonables a los estudiantes en condición de discapacidad, cuya realidad está evidenciada en las brechas de inequidad y acompañamiento integral, sobre todo aquella población con necesidades educativas especiales y además en condiciones económicas deplorables. Cruz (2021) afirma que desde la educación inclusiva se debe mejorar la gestión y la praxis docente ante los retos que demanda planificar la enseñanza desde los ajustes razonables (PIAR) y los diseños universales de aprendizaje (DUA).

Estas dos herramientas a nivel institucional, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), facilitan o permiten las adecuaciones curriculares, el acompañamiento integral (médico-pedagógico) de las personas con discapacidad, constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de inclusión, fundamentalmente cuando una persona o grupo necesita algún apoyo adicional en su proceso de enseñanza y aprendizaje. El PIAR y el DUA están diseñados principalmente para orientar estratégicamente la inclusión educativa a la población con discapacidad en los niveles de educación básica y media de acuerdo con lineamientos normativos en el país (MEN, 2017).

Nuevamente se reconoce que estas dos herramientas exigen no solo su planificación y diseño, sino también su viabilidad tanto técnica como operativa, es decir, el alcance o acceso a los dispositivos, materiales y equipos, junto con el personal calificado para su manejo, los profesionales en distintas disciplinas como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicólogos, médicos especialistas, entre otros. Quienes han de trabajar de manera coordinada con todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, así como las entidades e instituciones externas que aporten al proceso de inclusión y al alcance de una verdadera educación de calidad.

Haciendo valer más que nunca el hecho de que la educación es un derecho social al que deben tener acceso todas las personas sin importar condición y es responsabilidad del estado garantizar el mínimo de elementos necesarios para que el acto educativo se lleve a cabo de una manera flexible, equitativa, con respeto y conciencia social. La educación inclusiva se define también como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación (UNESCO, 2005).

Sin embargo, la realidad es que la exclusión educativa limita las posibilidades de estos niños de progresar adecuadamente y romper el ci-



clo de la pobreza. Lo que finalmente crea un círculo vicioso que repite una y otra vez el modelo socio económico dispar, dejando claro que la inclusión educativa no se limita a la presencia de niños o niñas con discapacidades de cualquier tipo, sino también a la inclusión que se asume y se otorga desde el respeto a la diversidad. Entendiendo que cada niño(a) aprende a su propio ritmo, que responde de forma particular a cada proceso y que por ende se requiere de mucho conocimiento y paciencia para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, la revisión de la literatura muestra como el término de “ Educación Inclusiva ” no significa lo mismo para todos los que lo utilizan y, dependiendo del significado que los diversos grupos le otorgan, se diferencian las políticas, la cultura y las prácticas educativas que generan. Por ejemplo, García Castillo (2019) expone que la inclusión educativa es un enfoque que propone la educación para todos, a partir de la eliminación de barreras para el aprendizaje y la creación de apoyos pertinentes. Señalando que, a nivel nacional e internacional, existe un marco legal protector y promotor de la educación inclusiva que la configuran como derecho, desde la aparición de la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” (Unesco, 1990).

En el caso de Colombia, hay diversas leyes, acuerdos y políticas a favor de la educación inclusiva, entre ellas la Constitución Política (Asamblea nacional constituyente, 1991), la Ley 115 de 1994, la Ley 361 de 1997, la Ley 762 de 2002, la Ley 1145 de 2007, la Ley 1346 de 2009, la Ley 1618 de 2013, el Decreto 366 de 2009 y el Decreto 1421 de 2017; así como el Convenio de Asociación número 0009-2021 - Ministerio de Educación Nacional, número 300-2021 - Ministerio de Salud y Protección Social y la Fundación Saldarriaga Concha Noviembre de 2021, en el cual se logra visualizar con mayor claridad el enfoque de educación inclusiva que se quiere alcanzar en la gestión escolar.

Sin embargo, las leyes por sí mismas no suponen cambios radicales en la estructura social que reproduce las dinámicas de discriminación

y exclusión; la obligación jurídica no produjo el impacto esperado en los implicados y, en cambio, se tornó, como refieren Skliar y Téllez (2017), en una promesa educativa más sin cumplir. Lo cual es palpable aún en los centros educativos con gran vocación de servicio y amor por la enseñanza, donde los niños reciben no solo conocimientos teóricos sino un modelo de vida a seguir, un ejemplo de resiliencia y persistencia ante las adversidades a las que se encuentran expuestos, por razón de sus orígenes étnicos, culturales o socioeconómicos.

Finalmente, el pronóstico de esta reflexión indica que las condiciones de pobreza y desigualdad social en Colombia seguirán presentes en aquellos lugares donde el sistema educativo no logre cumplir con la demanda de una educación de calidad, sino que se limiten a evaluar la calidad de la educación, cumpliendo con propósitos a medias y dejando a millones de niños sin la posibilidad de salir adelante; es decir, sino se aseguran estas condiciones previas no puede garantizarse una educación de calidad a todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales.

Por lo tanto, desarrollar un enfoque de gestión de la calidad educativa, desde una perspectiva inclusiva para la atención a la diversidad en las aulas, es posible si se dan fundamentos mínimos como la inclusión y la atención a la diversidad, con el acompañamiento integral y especializado (médico-pedagógico) a los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus distintas modalidades, asegurando el acceso, la intervención apropiada y la permanencia de estos estudiantes dentro del sistema educativo.

## **Conclusión**

Un enfoque de gestión inclusiva se debe centrar en la resignificación del PEI en cada institución, por ser éste el instrumento de planificación institucional donde convergen todos los miembros de la comunidad

educativa, guiados por un mismo interés: caracterizar las necesidades educativas y de sus integrantes para asegurar la calidad de la educación recibida; es precisamente de allí donde inicia la Planeación Estratégica, por lo cual es su referente más valioso al momento de formular e implementar el enfoque de gestión de la Calidad Educativa desde una perspectiva inclusiva en el contexto de la Educación Básica, que garantice la atención a la diversidad en las aulas.

La diversidad educativa se asume como esa condición de respeto por las diferencias que cada estudiante presenta, siendo posible verlo como cualquier otro sin razón de discriminación o rechazo. Esto quiere decir que los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, son atendidos en los centros educativos regulares bajo la premisa de incluirlos como cualquier otro estudiante, para que convivan y experimenten la experiencia de educarse en un colegio regular, recibiendo del centro educativo la intervención apropiada para que pueda desempeñarse con éxito en sus actividades curriculares (Díaz y Rodríguez, 2016).

En este sentido, se aboga por una escuela inclusiva donde se aceptan y se educan a todos los escolares, siguiendo un modelo de gestión de calidad educativa donde se asuman valores y conductas de respeto, donde se trabaje de la mano de todas las instituciones del Estado encargadas de velar por la salud y el bienestar de éstos, sobre todo de aquellos que presentan condiciones como discapacidad cognitiva, motora o sensorial. Como señala un estudio del tema en España “Difícilmente puede haber una escuela inclusiva, en una sociedad excluyente” (Echeita, 2013, pág. 40).

Lo que exige un reconocimiento sincero de los aspectos que deben ser reorientados no solo desde las aulas, sino también desde cada uno de los hogares, para conseguir que el respeto a la diversidad y la atención sean una realidad en Colombia.

Desde la perspectiva del Gerente Educativo, se concluyen dos importantes aspectos que son: la calidad y la inclusividad de la educación;

siguiendo postulados como los de Díaz-Barriga, (2011), Martínez et al. (2017) y Tobón (2013), para mejorar las condiciones de vida de todos los miembros de la comunidad educativa mediante actividades colaborativas.

Es así como a través de la Gestión Estratégica el rector y su grupo de colaboradores elaborarán estrategias, tácticas y planes de acción que le permitirán al personal administrativo, estudiantes, colegas docentes, padres y representantes, en fin con todos los actores que están inmersos en el proceso educativo ser parte de un modelo gerencial inclusivo, donde se respeta y se valora la diversidad como una expresión de potencialidad y originalidad, no siendo las diferencias un factor para excluir o discriminar, sino para apreciar la belleza del ser humano con sus propias limitaciones, al servicio de una formación integral, de calidad con igualdad de oportunidades.

Desde lo teórico se asume el enfoque de inclusión y atención a la diversidad por considerar que todos los alumnos tienen derecho a las mismas oportunidades para su desarrollo. Debido a esto, se hace pertinente la realización de estudios que provean un diagnóstico que muestren las realidades educativas de contextos fronterizos y de alta vulnerabilidad y sus principales determinantes para que entidades territoriales generen acciones que construyan políticas públicas para atender este fenómeno (García, 2018).

Finalmente, un enfoque de Gestión Educativa para la atención a la diversidad, a de ser diseñado y ejecutado con la cooperación de todos los miembros de la comunidad educativa, por lo cual las estrategias como las actividades son compartidas por el Rector y su equipo de trabajo docente; por esa razón cada una de las actividades se deben describir en el Plan de Acción y contemplar metodologías activas del Aprendizaje Cooperativo para ser aplicadas de forma colectiva con todos los miembros de la Triada Familia-Escuela-Comunidad.

## Referencias

- Aguilar Montero, L. (2000): De la integración a la inclusividad: la atención a la diversidad: pilar básico en la escuela del siglo XXI, Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Avendaño Castro, W. R. y Parada Trujillo, A. E. (2011). Un modelo pedagógico para la reproducción y transformación cultural en las sociedades del conocimiento. *Investigación y Desarrollo*, 19(2), 398-413.
- Avendaño Castro, W. R. y Parada Trujillo, A. E. (2012). El mapa cognitivo en los procesos de evaluación del aprendizaje. *Investigación y Desarrollo*, 20(2), 334-365.
- Blanco, Rosa (1999): “Hacia una escuela para todos y con todos”, en Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, UNESCO, Chile.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101
- Bodrova, E. y Leong, D. (2005). Anexo 1: La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación. En *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar* (pp. 47-51). México: Secretaría de Educación Pública.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, 21-52, Madrid, OEI- UHEM.
- Cáceres, O (2017). *El Líder Pedagógico en los Procesos de Gestión*. [Trabajo de grado Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa]. <http://www.cervantesvirtual.com/descarga.pdf>

- Castañeda, D (2015). Relación entre el sentido atribuido al trabajo y la conducta de compartir conocimiento. *Revista Psicológica. Puerto Rico*. 26(2), 238-251. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233245621007>
- Calle, Vianet. (2019). *Competencias del gerente educativo en instituciones educativas de Riohacha, Colombia*. TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Vol. 21, N° 3, pp. 564-590. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/525506>.
- Calvo, G. (2009). Inclusión y formación de maestros en Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación vol.7, n.4, pp.78-94. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num4.htm>
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 7-20.
- Castells, M. (2010). La sociedad red: una visión global. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 7(1), 139-141
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll y C. Monereo, *Psicología de la educación virtual* (pp. 19-52). Madrid: Morata.
- Cruz, R. (2021). Las Inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México: Política de educación inclusiva. *RLEE Nueva Época*. LI (1), 91-118. <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/200/843>
- David, Fred. (2013). *Conceptos de administración estratégica*. Decimo-cuarta Edición. Pearson Educación, México.

Decreto N° 366 del 09 de febrero de 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

Delgado P. (2022). La Educación Inclusiva: un proceso complicado pero necesario. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-educacion-inclusiva-un-proceso-complicado-pero-necesario/>

Delgado, K., Vivas, D. A., Sanchez, J., y Carrión, B. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI-I(E-3), 14-27. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36485>

Devalle de Redondo, A. y Vega, V. (1999): Una escuela en y para la diversidad. *El entramado de la diversidad*, Bs. As., Aique.

Diario La República. Publicación del jueves 27 de octubre de 2022. Sección Educación. La calidad educativa o sigue igual o ha disminuido para seis de cada 10 colombianos. <https://www.larepublica.co/economia/la-calidad-educativa-o-sigue-igual-o-ha-disminuido-para-seis-de-cada-10-colombianos-3477517>

Díaz, J. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 177-194.

Díaz, P., Rodríguez, L. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, (24), 43-6. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85346806005.pdf>

Díaz, D., y Delgado, M. (2014). *Competencias gerenciales para los directivos de las instituciones educativas de Chiclayo: una propuesta desde la socioformación (tesis de maestría)*. Universidad Católica

- ca Santo Toribio de Mogrovejo. Perú. Recuperado de [http://tesis.usat.edu.pe/jspui/bitstream/123456789/183/1/TM\\_DiazCastillo-Doris\\_DelgadoLeyvaMiguel.pdf](http://tesis.usat.edu.pe/jspui/bitstream/123456789/183/1/TM_DiazCastillo-Doris_DelgadoLeyvaMiguel.pdf).
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Recuperado de: [http://web.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.pdf](http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.pdf)
- Ferrando, M. y Granero, J. (2005). Calidad total: modelo EFQM de excelencia. Madrid: Fundación Confemetal
- Florián, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 7(2), 27-36.
- García Castillo A. (2020). *Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias*. Tesis Psicológica, vol. 15, núm. 2, pp. 1-32, 2020. Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://www.redalyc.org/journal/1390/139069262005/html/>
- García, J. (2018). Ajustes razonables y apoyos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad. Retos y dificultades. Studia Histórica. Historia Contemporánea. (36), 131-149. <https://doi.org/10.14201/shhc201836131149>
- Gaviria, A. y Barrientos, J. (2001). Determinantes de la calidad de la educación en Colombia. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Gómez, R. (2004). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. Revista de Educación y Pedagogía, 16(38), 75-89
- González Rivera P., (2022). “Educación en situaciones de crisis, pedagogías emergentes y estrategias docentes. Una aproximación biblio-



gráfica”. Rev. Mendive vol.20 no.2 Pinar del Río abr.-jun. 2022. Epub 02-Jun-2022. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962022000200692](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000200692)

Malegarie, J. (2006). ¿De qué hablamos cuando hablamos de diversidad educativa? XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, 9 al 11 de agosto de 2006, La Plata, Argentina. *Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos*. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.13304/ev.13304.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13304/ev.13304.pdf)

Marín Juan; Maury, Sara y Marín, Andrea. (2016). *La administración y la gerencia en las organizaciones educativas*. Tejidos Sociales Revista Virtual. Vol. 2, N° 1, pp. 111-128. Disponible en: <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/tejsociales/issue/view/193>.

Martínez Rizo, F. (2001). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo. En E. Martín y F. Martínez Rizo (coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 27-39). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

Martínez, L. (2012). *Administración educativa* (Red Tercer). México: Red Tercer Milenio.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). Actualizado: 18 de enero de 2023. 2023, el año de las transformaciones para una educación de calidad. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/413510:2023-el-ano-de-las-transformaciones-para-una-educacion-de-calidad>

Ministerio de Educación de Colombia (2020). Atención a población vulnerable. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/235112:Atencion-a-poblacion-vulnerable>

- Miranda, Juan Carlos *Una referencia particular sobre el concepto de calidad de la educación Zona Próxima*, núm. 7, diciembre, 2006, pp. 132-145 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.
- Morín, E. (2001). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa
- OCDE. *Educación en Colombia: aspectos destacados*. (2019). <https://www.oecd.org/education/school/Educacion-en-Colombia-Aspectos-Destacados.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas - ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura - UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2020). *Nicaragua: Inclusión*. <https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-caribe/nicaragua/~inclusion>.
- Parada Trujillo, A. E. y Avendaño Castro, W. R. (2013). *El currículo en la sociedad del conocimiento*. *Educación y Educadores*, 16(1), 159-174.
- Puñales, L., Fundora, C. y Torres, D. (2017). *La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje*. Atenas, Vol 1 (37), pp.125 – 137. Recuperado de: <http://atenas.mes.edu.cu>.
- Robbins, Stephen; DeCenzo, David y Coulter, Mary. (2015). *Fundamentos de administración. Conceptos esenciales y aplicaciones*. Octava edición. Editorial Pearson Educación. México.

- SEP (2010). Programa Escuelas de Calidad Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México: Secretaría de Educación Pública.
- Subiría Rodríguez, M. E. , Ricaldi Ricaldi, M. G., y Sánchez Díaz, S. (2020). Educación inclusiva, un gran desafío. Polyphōnía. Revista De Educación Inclusiva / Polyphōnía. Journal of Inclusive Education, 4(2), 118-139. Recuperado a partir de <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/212>
- Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris.
- Valdez Guerrero R., (2021) “Contribuciones de la comunidad profesional de aprendizaje en el desarrollo profesional y la gestión escolar de los directivos”. Tesis de Doctorado de la Universidad Católica Andrés Bello en Ecuador. <https://saber.ucab.edu.ve/xmlui/bitstream/handle/123456789/20124/ZENTREGAR%20ROSARIO%20VALDEZ-8-12-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valdivieso Miranda S., (2018). “Caracterización de la gestión educativa y propuesta de un modelo de gerencia educativa estratégica para las instituciones del nivel inicial. Sullana – 2018”. Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad César Vallejo en Perú. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/28870/Valdivieso\\_MSJLM.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/28870/Valdivieso_MSJLM.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Valles, M. (2014). Técnicas cualitativas en investigación social. Madrid: Síntesis.
- Zurita I. (2018) “Gerencia estratégica como herramienta de transformación en la gestión educativa”, artículo publicado en la Revista Episteme Koinonia en Venezuela. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/258/2582428003/html/index.html>

## Capítulo V.

# Pedagogía del encuentro para la formación ciudadana desde el nivel preescolar en contextos fronterizos

Pedagogy of the encounter for citizen training from the  
preschool school level in border contexts

**Sandra Milena Rojas Bayona**

Doctorado en Ciencias de la Educación,  
Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta  
s\_rojas8@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9589-8355>

**Mariana Peñaloza Tarazona**

Doctorado en Ciencias de la Educación,  
Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta  
mariana.penaloz@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3863-0580>

### Para citar este capítulo / To cite this chapter

Rojas Bayona, S. M., Peñaloza Tarazona, M. (2023). Pedagogía del encuentro para la formación ciudadana desde el nivel preescolar en contextos fronterizos. *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. (123-142). Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)

## Resumen

En este artículo se presenta una reflexión acerca de la formación ciudadana desde el nivel preescolar, dentro la singularidad que significa actualmente educar en contextos fronterizos, esto con el fin de desarrollar habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales que faciliten la acogida e inclusión de los niños en condición de migrantes al contexto escolar y social a partir del reconocimiento de la otredad y la posibilidad de la intersubjetividad dentro del proceso de aprendizaje que implica el ejercicio de la ciudadanía en una realidad de intercambio socio-cultural. Al estar focalizado en el nivel preescolar, con una población en edad escolar entre 4 y 6 años, este proceso formativo significa retos curriculares, pedagógicos y didácticos, dado que en esta etapa inicia la educación y la preparación para convivir con los demás, promoviendo el cuidado de sí mismo, el otro y el entorno común. Además, se resalta la relevancia del rol de la familia y/o cuidadores y los docentes acompañantes de estos niños como referentes actitudinales y comportamentales para la convivencia en medio de la diversidad. En este sentido, se propone la pedagogía del encuentro como una posibilidad de formación ciudadana para infantes basada en la ética de la compasión.

**Palabras clave:** Formación ciudadana, Nivel preescolar, Contexto fronterizo, Pedagogía del encuentro.

## Abstract

This article presents a reflection on citizenship education from the preschool level, within the singularity that currently means educating in border settings. This, in order to develop cognitive, communicative and emotional skills that facilitate the reception and inclusion of migrant children in the school and social context from the recognition of otherness and the possibility of intersubjectivity within the learning process that involves the exercise of citizenship in a reality of socio-cultural exchange. Being focused on the preschool level, with a school-age population between 4 and 6 years old,

this formative process means curricular, pedagogical and didactic challenges, since education and preparation to coexist with others begins at this stage, promoting the care of oneself, the other and the common environment. Moreover, the relevance of the role of the family and/or caregivers and the accompanying teachers of these children as attitudinal and behavioral references for coexistence in the midst of diversity is highlighted. In this sense, the pedagogy of encounter is proposed as a possibility of citizenship training for children based on the ethics of compassion.

**Keywords:** Citizenship Education, Preschool level, Border settings, Pedagogy of Encounter.

---

## Introducción

La ciudadanía es uno de los aprendizajes esenciales en todos los niveles y escenarios educativos en la actualidad, es común encontrarlo como componente o eje de proyectos educativos institucionales (PEI), programas y planes de diferente índole; eso debido a que en Colombia desde el 2003 se publicaron y difundieron los estándares básicos de competencias ciudadanas que buscan el fortalecimiento de capacidades cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras desde grado primero de la educación básica hasta grado undécimo de la educación media, en el cual el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) evalúa estas competencias junto al área de ciencias sociales desde el 2013, sin desconocer que también se evalúan en los grados quinto y noveno de educación básica. Pese a ello, cuando se va a la realidad es evidente que el compromiso de alcanzar estos estándares ha sido asumido de manera parcial y segmentada, puesto que en algunas instituciones se ha encargado a algún experto por la afinidad de su área de especialidad con el tema, en otras se ha definido como una asignatura del plan de estudios delegada a cualquier docente y en el más claro de los panoramas ha sido vista como una temática transversal y se constituye en el eje de acciones institucionales impulsadas en equipo.

En esta perspectiva, Disi y Mardones (2021) en su artículo Enseñando con actitud: ¿Cuán efectiva ha sido la formación ciudadana en Chile? afirman que para el ejercicio de la ciudadanía se necesita experimentar, sentir, convivir con otros, socializar; también es fundamental el conocimiento ciudadano, acompañado de habilidades y competencias que faciliten el ejercicio de derechos y deberes, dentro de ellos la participación en el sistema político y debería ser la escuela el campo de preparación para estas acciones; de ahí la importancia que el Estado defina lineamientos claros y actualizados de acuerdo a las características del entorno, en pro de mejores efectos en la formación y participación ciudadana y destine recursos para su respectiva implementación en todos los ambientes implicados.

Otra realidad es que la formación para la ciudadanía en Colombia no es un contenido visible de manera específica y concreta en el nivel de educación inicial o preescolar, ya que la formulación de los estándares de competencia no abarcó estos grados. Sin embargo, no se puede omitir que los aprendizajes que se adquieren en esta etapa del desarrollo humano, entre los 4 y 6 años de edad, son poderosos, significativos y duraderos. Por ello, es relevante asumir pedagógicamente este vacío curricular, que se vuelve aún más trascendental al revisar los Derechos Básicos de Aprendizaje del grado transición (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2016) y la Cartilla Bases Curricular para la Educación inicial y preescolar (Ministerio de Educación Nacional – MEN, 2017), en la cual se expresa que en este nivel el proceso curricular es integral, flexible y se estructura con un enfoque multidimensional basado en los siguientes principios:

- Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.
- Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.
- Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

De esta manera, se ratifica el compromiso de la escuela en el nivel preescolar con elementos como la socialización, adaptación y comunicación, imprescindibles para que el niño se desarrolle sintiéndose parte de diferentes sistemas sociales como la familia, el grupo de clase, el barrio, el país y el mundo, que esté en capacidad de expresar libremente sus emociones e ideas de manera asertiva y que aprenda a través de la curiosidad, la exploración, la observación y la interacción con el medio. Todo esto es fundamental cuando se trata de formar para la ciudadanía, lo que denota que es posible generar este aprendizaje desde temprana edad.



En cuanto a la evaluación de las competencias ciudadanas a nivel nacional, el informe de pruebas Saber 3º, 5º y 9º de 2022 muestra el rendimiento en competencias ciudadanas en los grados en los cuales se aplica esta prueba (quinto y noveno), que evalúa pensamiento ciudadano y acciones y actitudes, en cuanto a pensamiento ciudadano en el grado quinto el 75% de los estudiantes evaluados se ubicó en el nivel de desempeño más bajo y en el grado noveno el 52% estuvo en este rango, lo que demuestra la necesidad del desarrollo de habilidades cognitivas para la ciudadanía, pues no basta con expresar opiniones positivas o asumir determinadas actitudes, es preciso conocer y saber acerca del contexto, el funcionamiento de su sistema socio-político y cómo se participa asertivamente en él.

Adicionalmente, desde el punto de vista de los resultados relacionados con formación ciudadana de Colombia en el ámbito internacional, el rendimiento en las aplicaciones de la prueba Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana: ICSS (por sus siglas en inglés: International Civic and Citizenship Education Study) 2009, 2016 y 2022 ha presentado mejorías, pero se encuentra aún en niveles bajos en comparación con otros países europeos y asiáticos; la población evaluada corresponde principalmente a jóvenes de 14 años, docentes y rectores de establecimientos educativos oficiales y privados. A la fecha se cuenta con informe de resultados de la aplicación del 2016 (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES, 2017).

Para el caso de Colombia en el 2016 alcanzó 482 de puntaje, aislado 104 puntos de Dinamarca, el país con mejor desempeño logrando 586 puntos. Sin embargo, cabe destacar que entre la aplicación de 2009 y 2016 Colombia presentó un avance de 20 puntos, el cual fue significativo en comparación con el crecimiento de otros países. Algunos de los aspectos evaluados tienen relación con el nivel de implicación en asuntos públicos y la fuente de información escogiendo entre medios tradicionales, redes sociales o conversaciones con los padres. Se evidencia que hay un uso significativo de las redes sociales por parte de los jóvenes y estos

reportan que tienen posibilidad de participación en la elección de representantes en sus escuelas, pese a ello fue bajo el porcentaje de estudiantes postulados a la elección de representantes e implicados en la toma de decisiones institucionales.

Partiendo de lo anterior y de la realidad del fenómeno migratorio del cual ha sido receptor Colombia en los últimos años y de manera particular Norte de Santander, se percibe como una urgencia pensar de otra manera la formación ciudadana de los niños y jóvenes que se enfrentan a estas nuevas demandas y que tendrán que actuar responsablemente en la sociedad del futuro con una visión de compromiso global en medio de la diversidad, es evidente que los estudiantes y familias migrantes padecen una situación de duelo al tener que dejarlo todo en su país de origen, sufren múltiples vulnerabilidades, pues no tienen cubiertas sus necesidades básicas ni garantizados sus derechos fundamentales, situación lamentable, ya que el carácter de ser humano no está delimitado por condiciones de pertenencia o no a un territorio. Así mismo, es necesario sensibilizar a los estudiantes y docentes nacionales o del país receptor frente a la apertura y flexibilidad que implica convivir en medio de la diferencia.

Entonces, “Acoger al otro en la enseñanza... es acoger lo que me trasciende y me supera; lo que supera la capacidad de mí yo y me obliga a salir de él, de un mundo centrado en mí mismo, para recibirlo” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 60). Así las cosas, cobra sentido proponer la Pedagogía del Encuentro como una alternativa formativa en contextos fronterizos, donde seres de diversas culturas se encuentran en un mismo hábitat, propio para unos y nuevo para otros, donde los sujetos tienen una cultura para dar, otra para recibir, es decir, la cultura como un bien para compartir. Entonces, es necesario reconocer al otro con sus características, necesidades y vulnerabilidades como parte de la propia realidad, por lo tanto, ser consciente que con el otro se puede aprender, convivir, hacer equipo y actuar en comunidad.

## Reflexión

### 1. Una escuela sin fronteras y con respuestas

En la actualidad se tiende a normalizar la desigualdad material en condiciones de migración. Tal como lo afirma Nussbaum (2020) “La casualidad de haber nacido en un país en vez de otro influye desde el primer día de vida en las oportunidades vitales de todos los niños” (pág. 16). Curiosamente, los movimientos poblacionales en busca de mejores oportunidades se dan entre países de menor a mayor estabilidad socio-económica. Sin embargo, migrar del vecino país a Colombia podría tratarse de una aventura al azar, puesto que esta nación carece de oportunidades y satisfacción de necesidades básicas de la población local, razón por la cual atender a los foráneos demanda esfuerzos y genera conflictos en los que los nacionales argumentan estar perdiendo privilegios a costa de la atención humanitaria de los migrantes.

La realidad educativa no puede estar ajena o aislada de las complejas relaciones que se generan en el contexto social, político y económico en el cual se encuentra inmersa la escuela, desde hace más de un lustro la zona de frontera colombo- venezolana ha estado convulsionada por reacciones diplomáticas y tensiones políticas que han reconfigurado la caracterización de la región nororiental colombiana; afectando de manera especial la situación social y educativa, puesto que a esta zona han llegado familias migrantes sin ninguna garantía de derechos fundamentales como la vivienda, salud y educación; en relación con este último sector, estas familias ven en la posibilidad de educar a sus hijos en otro país, la expectativa de un mejor futuro para estas nuevas generaciones. Pese a ello, para la escuela colombiana este ha sido un reto sin resolver a cabalidad, ya que no hay políticas públicas claras, se ha ido respondiendo a la llegada masiva de niños y jóvenes en edad escolar como una emergencia y no propiamente como un proceso integral y organizado, con trascendencia en la vida de los itinerantes y de la comunidad misma.

Estos movimientos poblacionales han generado cambios en las diferentes esferas de la sociedad y la cultura que tomaron por sorpresa a las instituciones educativas, en donde la inclusión de los niños y jóvenes migrantes y retornados tuvo que ser inmediata, sin condiciones; lo que no dio tiempo para repensar el currículo y las propuestas pedagógicas de formación en valores sociales e identidad cultural. Por ejemplo, la enseñanza de las ciencias sociales en sus componentes geográfico e histórico y la cotidianidad misma de la escuela están centrados en el contexto colombiano, sin tener en cuenta aquella nación adonde ellos también pertenecen, como si tuvieran que renunciar a su origen y encajar en otro que las circunstancias le imponen. Esto no debería darse en estos tiempos de cooperación global, ser ciudadano no parece algo externo y ajeno al mismo ser humano, sino que de alguna manera es constitutivo de la persona. De acuerdo con, ello Habermas (1999) expresa: “lo único que se debe esperar de los inmigrantes es la voluntad de entrar en la cultura política de su nueva patria sin tener que renunciar por ello a la forma de vida cultural de sus orígenes”. En resumen, en estos tiempos es necesario estar preparado para desenvolverse como buen ciudadano en cualquier entorno. Surge así la necesidad de pensar una escuela en la que todos se encuentren y se sientan incluidos y respetados a pesar de las diferencias.

Con relación a la educación en contextos fronterizos es evidente la necesidad de atender a los niños y niñas que han nacido en medio de estas tensiones e inician su escolaridad en un contexto que no es el propio o el heredado por sus progenitores. En la escuela se encuentran con unos saberes, costumbres, tradiciones y exigencias propias del currículo colombiano y en sus hogares, sus mayores tienen sentimientos de arraigo y nostalgia por su tierra; generándose una “crisis”, desde la comprensión de dónde estoy, de dónde vengo y para dónde voy. Es apremiante emprender acciones que permitan a la población migrante del preescolar, que experimenta la ausencia de una estructura curricular de formación ciudadana para esta etapa, encontrar respuestas en la escuela a estas necesidades y

adecuar el currículo a partir de sus características de flexibilidad y pertinencia. Siendo este un vacío curricular que no se ha cubierto en el contexto nacional y local y tampoco desde las ciencias sociales, las cuales no están basadas en un enfoque diferencial e incluyente.

Más allá del currículo, están las relaciones interpersonales propias de la convivencia en las instituciones educativas, en las cuales la vulnerabilidad en la que se encuentran los menores en condición migrante los expone a situaciones de discriminación, agresión y violencia escolar. Tal como lo reconocen Joiko y Vásquez (2016):

Uno de los aspectos que problematiza la socialización de los estudiantes extranjeros es la discriminación por parte de los nacionales, quienes expresan los discursos y prácticas que se arraigan en la sociedad. El espacio escolar puede reproducir, entonces, interacciones de dominación y diferenciación que expresan las desigualdades y vulneraciones de las que puede ser víctima un migrante.

Definitivamente, la situación de vulnerabilidad que conlleva la migración, justifica la relevancia a la existencia e importancia del otro desde la pedagogía del encuentro, inspirada en los aportes de Levinás (1987):

Se trata de “un otro” que es diferente y, a la vez, semejante a todos. Diferente porque se define por su vulnerabilidad, mientras que los “otros otros” se caracterizan por su pasado, su futuro o su extranjería cultural y genérica. Pero no es enteramente diferente porque todos somos vulnerables.

Desde este punto de vista, Ortega (2013) en su artículo: La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural, enfatiza que si la escuela no atiende a la situación particular del contexto en el que se enmarca no está realmente desarrollando una acción educativa, no se está educando, puesto que la única y última palabra no la tiene el educador, sino el educando “el otro”. Este artículo de manera precisa hace una crítica a la

educación intercultural como el modelo propuesto frente al fenómeno de la migración social cada vez más recurrente en estos tiempos, haciendo ver que cuando se desconoce la ruptura, pérdida y el desarraigo que ha sufrido la población migrante, no se está educando, pues no se trata de combinar, acomodar o facilitar la adaptación del extranjero a nuevas formas de pensar, sentir y actuar, sino de respetar su contexto y la situación por la cual está atravesando. En este sentido la escuela no puede convertirse en cómplice de la barbarie y la violencia que significa dejar las raíces, su historia, su tierra; está llamada a practicar la pedagogía de la alteridad; frente a la cual Ortega (2013) conceptúa: “Es una pedagogía que responde al carácter nómada del ser humano, ligero de equipaje y nunca sujeto a un territorio”. Lamentablemente, los criterios políticos y administrativos que han puesto fronteras entre las naciones, han limitado la posibilidad de ver al otro como tal, como congénere o igual, por ese simple hecho no es como yo, es diferente, no pertenece; para ello se requiere la ética de la compasión, la cual no es previsible ni planificada, responde a situaciones imprevisibles e improgramables, tales como la miseria, el hambre, la desnudez del otro.

Según Smith, citado por Nussbaum (2020) “Una sociedad buena será aquella en la que las personas aprenden a tener autodominio y en la que sus capacidades de actuación y de autocontrol son respetadas por las instituciones bajo las que viven” (pág. 138). Este autor también plantea que una sociedad requiere equilibrio y desarrollo económico para crecer, para ello en términos de igualdad y respeto a la dignidad significa que se debe garantizar un nivel de sustento aceptable para toda la población, de ahí que el flujo de migrantes en otra nación se convierte en una situación apremiante por atender, que no se puede evadir y que en la medida que se incluyan de manera efectiva en la dinámica social podrían convertirse en una posibilidad de mejoramiento para todos.

Los anteriores planteamientos de Nussbaum centrados en su enfoque de las capacidades son coherentes con la visión que plantea la Organización de Naciones Unidas (ONU) en la Agenda 2030 y los Objetivos de

Desarrollo Sostenible (2018), en la cual la migración es concebida como oportunidad de crecimiento y progreso, puesto que este fenómeno social impulsa el desarrollo de las capacidades, promueve la integración cultural y el reconocimiento de la diversidad y además aumenta la inversión en beneficio de la población migrante y local. De ahí la importancia de que la escuela sea un territorio de encuentro y en ella se piensen y materialicen propuestas formativas que potencialicen el valor agregado de la migración.

## 2. Formación de ciudadanos para el encuentro

Las nociones iniciales de ciudadanía se remontan a la Antigua Grecia, donde la polis (primera forma política de Occidente) como representación de ciudad, fue cuna de la democracia; podría pensarse que en estas primeras ciudades todo tendía al equilibrio. Sin embargo, desde entonces en esta estructura social la noción de ciudadanía era excluyente y para gozar de esta como pleno derecho, existían condiciones como no ser esclavo, ser varón, no ser extranjero, tener ciertas condiciones de edad y posición social. En estos tiempos, existen condiciones similares que generan desigualdad incluso dentro de habitantes de una misma nación y que pueden acentuar la dificultad de los foráneos para integrarse. “Ser mujer, ser de clase baja, vivir en una zona rural, pertenecer a una minoría étnica, racial o religiosa son factores que también afectan a las oportunidades vitales de los habitantes dentro de un mismo país” (Nussbaum, 2020, pàg16).

Desde esta misma perspectiva, el ejercicio de la ciudadanía en la Antigua Grecia también demandaba compromisos y obligaciones como pagar impuestos y servir en la milicia, esto se puede justificar ya que ser ciudadanos era un privilegio. Hoy en día, es común que se reclamen beneficios y derechos como ciudadanos y seres humanos, pero fácilmente se evaden los deberes que también son importantes en la medida que retribuyen a la república lo recibido y da la posibilidad de sostenerse económicamente, acoger y auxiliar a otros conciudadanos que no poseen las mismas

oportunidades. Por ello, es importante que la escuela sea un germen de reconocimiento de derechos y deberes, enfatizando en la pluralidad y diversidad que caracteriza la especie humana y esto es posible a partir de la formación ciudadana, que genera la conciencia (desde los primeros años de edad) que, así como se reciben privilegios del Estado, se debe responder al mismo, desde el rol ciudadano con comportamientos rectos y éticos que contribuyan a su progreso y desarrollo.

Cabe precisar que la escuela debe tener una respuesta frente a la diversidad y las acciones de exclusión social que se generan alrededor de la migración y formar en la cooperación, el respeto y la resiliencia para que los niños y jóvenes estén en capacidad a sobrevivir a la vulnerabilidad, estando preparados para y por el encuentro que se convierte en la opción para el crecimiento y el progreso no solo a nivel individual, sino social; más allá de pertenecer a un pueblo u otro, existen conciudadanos del planeta, comprometidos con preservar y cuidar todas las formas de vida: la propia, la del Otro y la de los demás seres del ecosistema.

En concordancia con ello, Nussbaum (2020) especifica:

El cosmopolita debe imaginar (y sostener) un amor por su patria que no entrañe ningún odio de rivalidad hacia otros países; un amor por los amigos que no se fundamente en la enemistad hacia otro clan, grupo o individuo; y un amor por la familia que esté preparado para ser totalmente justo con las oportunidades de los hijos de otras personas.

Esto sugiere que se distingue un amor especial por lo propio y cercano, manteniendo un equilibrio que no signifique dañar o maltratar a otros que pueden considerarse distintos, pero por su naturaleza humana merecen respeto y justicia. En ese orden de ideas, el aprendizaje de la ciudadanía parte del mismo hecho de “aprender a construir el mundo juntos” (Cortina, 1997, p.183). Esta autora destacada en temas relacionados con la ética y la política resalta la necesidad de incluir en el currículo saberes



indispensables como la formación ciudadana que permitan el reconocimiento de derechos y responsabilidades y de las formas en las cuales los experimentará en la práctica de la cotidianidad. Tal como lo expresa Hernández (2018) en su artículo de reflexión sobre la educación en ciudadanía según Adela Cortina:

La educación tiene la misión de encaminar a cada ciudadano a la conquista de sí en su libertad, partiendo del encuentro con el otro. Esto lo lleva a desarrollar su existencia en igualdad, solidaridad, respeto y diálogo para resolver los conflictos.

Desde el punto de vista de Cortina, tanto el docente como el estudiante son sujetos políticos en su entorno y en la escuela y esto, se relaciona con el reconocimiento de que son agentes activos en medio de la construcción de un proyecto social, cuyas decisiones y acciones tienen efecto sobre quienes habitan en dicho contexto y muchas veces sobre toda la humanidad. Este reto de formación ciudadana en el siglo de la tecnología, la información y la comunicación se puede asumir con la implementación de pedagogías emergentes basadas en la diversidad, en el marco de una sociedad pluralista. Tal como lo propuso en el ámbito latinoamericano Freire con su pedagogía humanizadora y de la esperanza (1993): “No pienso auténticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por las y los otros, ni para las y los otros, ni sin las y los otros”, lo que sustenta nuevamente la implementación de la Pedagogía del Encuentro como opción de formación centrada en el reconocimiento del otro, no como complemento, sino como condición para mi existencia.

### **3. Ciudadanos responsables desde temprana edad**

Se puede afirmar que, desde la Antigüedad, se reconoce como ciudadano a la persona capacitada y libre, lo cual implica ética al tomar decisiones y adoptar comportamientos responsables. A estos tiempos se remonta la discusión en torno a qué conocimientos deben poseer los ciudadanos

para participar en las decisiones políticas, ejercer justicia y elaborar leyes ¿Es tarea de gente estudiada y experta o asunto de todos: ricos, pobres, filósofos, artesanos, comerciantes?

La ciudadanía, en definitiva, es un asunto de todos. El ciudadano más que títulos, riquezas o pertenencias requiere de voluntad para reconocerse parte de un entorno social del cual se reciben beneficios, y que a su vez exige retribución con unas actitudes y comportamientos que no solo se limiten a cumplir normas, sino que conlleven al reconocimiento de derechos y deberes propios y de los otros, de la importancia de la diversidad y la pluralidad cultural y del compromiso con un entorno más justo, solidario y próspero a nivel local y global.

Educar para la ciudadanía en contexto de encuentro cultural como las fronteras, entendiendo la escuela como un territorio que posibilita inter-subjetividades, es un proceso que debe estar presente en todas las edades, niveles educativos, áreas y contextos, comenzando por la familia que se visualiza como el primer núcleo de identidad, seguidamente el nivel preescolar, donde la misión es la formación de nuevos ciudadanos para las diversas realidades del mundo desde las tempranas edades, en las cuales el niño se empieza a sentir identificado e incluido en otros grupos sociales con ciertas dinámicas, en las que conoce el ejercicio de derechos y deberes y lo más importante, entra en interacción con otros niños con sus propias necesidades, características y formas de ver el mundo, lo que lo llevará a reconocer la diferencia y respetarla. Tal como lo expresa Banks (1986):

Es importante crear un ambiente escolar donde las personas de la escuela tengan valores y actitudes democráticas y no racistas. La escuela debe tener normas y valores que reflejen y legitimen la diversidad cultural y étnica. Igualmente, el currículum y los materiales de enseñanza deben contener diversas perspectivas éticas y culturales. El pluralismo lingüístico y la diversidad tienen que ser valorados, formulados en la escuela. Asimismo, es importante que

se empleen maneras y estilos de motivación efectivos, no sólo con los alumnos de la cultura de acogida, sino también con grupos de estudiantes de diferentes clases sociales, raza o etnia.

En lo referente a la educación inicial o nivel preescolar es considerada la etapa privilegiada para el aprendizaje social, uno de los objetivos de este nivel apelando al artículo 16 de la Ley 115 de 1994 es: “El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia”. Esto significa que es tarea de la escuela orientar la formación socio-afectiva de los niños y niñas en alianza con las familias como modelo de relaciones y primer escenario de formación ética y para la ciudadanía. Podría pensarse que los niños entre 4 y 7 años tienen muy lejana la posibilidad de ser mayores de edad para ejercer su ciudadanía, sin embargo, es desde los primeros años que se forjan las habilidades, valores y actitudes que configuran el comportamiento con el cual asumirán su compromiso de participar democráticamente en la sociedad.

Es así como estos infantes están listos para aprender y de acuerdo a las características evolutivas de esta etapa, adquirir un aprendizaje para toda la vida, que logrará mediante herramientas como el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio, las cuales según el Documento N° 20 de la Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: El sentido de la educación inicial (MEN, 2014), se convierten en las actividades rectoras o pilares de la formación preescolar. De ahí la importancia del rol docente y de las familias en el acompañamiento de estos aprendizajes provocando experiencias significativas, retadoras y dotadas de sentido para los niños. Además, estos adultos son los modelos de ciudadanía más cercanos que pueden observar, interactuar y seguir para desenvolverse socialmente ahora y en el futuro.

## Conclusión

En tiempos de globalización, podría ser ilógico pensar en diferencias con quienes son considerados extranjeros o migrantes, pues en un mundo económicamente dependiente e interconectado a través de la tecnología, no es necesario entrar o invadir el territorio de otras naciones de manera física para establecer relaciones o incluso afectarlas con políticas propias de cada nación. La tecnología da la posibilidad que las acciones y decisiones emprendidas en algunos territorios tengan efectos en otros de manera inmediata, por lo que las acciones de acogida e integración también deberían ser flexibles y posibles sin tantas restricciones o precauciones. Esto indica que la globalización debe trascender al plano de lo social haciendo menos traumáticos los procesos migratorios para que se facilite el aprovechamiento del potencial intelectual, laboral, técnico, profesional de quienes van de una nación a otra en busca de mejores oportunidades, en este caso lo irrisorio es que se desperdician estos perfiles en procesos administrativos que se configuran como barreras para el progreso a nivel individual y social. Es necesario convencerse que los cerebros, los cuerpos y los corazones no son de una nación u otra y que el intercambio cultural debe llevar a la unidad y convergencia más que a la división y diferencia.

Para lograr esta apertura y flexibilidad frente al encuentro de culturas como los que se dan en zonas de frontera, gracias a la migración, la formación ciudadana debe hacerse evidente en la cotidianidad de la escuela, no debe ser una opción dentro del portafolio de temas transversales frente a los cuales pocas veces se definen responsabilidades directas y se desarrollan acciones articuladas o de integración curricular. La ciudadanía que implica saberes, habilidades y actitudes debe ser un aprendizaje esencial dentro del currículo y no precisamente para transmitir y evaluar, sino para que sea una experiencia formativa que prepare para la vida en el escenario socio-político de la escuela y fuera de ella. Debe abarcar todos los niveles educativos, no es precisamente una preocupación para los niveles

de educación media y superior, para cuando esté próxima la mayoría de edad y por último, debe involucrar diferentes actores educativos como la familia, docentes, directivos, autoridades competentes, entidades gubernamentales, organizaciones sin ánimo de lucro, universidades, entre otros.

## Referencias

- Banks, J. A. (1986), “Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals” en Banks, J.A. y Lynch, J. (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*. Londres, Holt, Rinehart and Winston.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La Educación como Acontecimiento ético*. Paidós.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Barcelona: Paidós.
- Disi, R., y Mardones, R. (2021). Enseñando con actitud: ¿Cuán efectiva ha sido la formación ciudadana en Chile? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(15). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4969>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Paidós.
- Hernández, A. (2018). La educación en ciudadanía en el pensamiento de Adela Cortina. *Nova et Vetera (Esc. Super. Adm. Pública)*, pp: 76-96
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) (2017). *Informe Nacional para Colombia - Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016*.

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2022). Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°. Aplicación 2022.
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No 13 La escuela y la migración: experiencias de niños venezolanos en Colombia *Psicoespacios / Vol. 15 N. 26 / enero-junio, 2021 / ISSN-e: 2145-2776* tuvo problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, (45), 132-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Levinás, E (1987). *De otro modo de ser o más allá de la esencia*, Sígueme.
- Ministerio de Educación Nacional, (2003). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Mineducación.
- Ministerio de Educación Nacional, (2014). Documento N°. 20 de la Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: *El sentido de la educación inicial*. Mineducación.
- Ministerio de Educación Nacional, (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Grado Transición*. Mineducación.
- Ministerio de Educación Nacional, (2017). *Bases Curriculares para la Educación inicial y preescolar*. Mineducación.
- Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*, Santiago.
- Nussbaum, M. C. (2020). *La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal*. Ediciones Paidós.
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía* N° 256, 401-422.



## Capítulo VI.

# Percepciones, y necesidades educativas del homosexual adolescente

Perceptions and educational needs of adolescent homosexuals

**Penelope Gallegos Casanova**

Doctorado en Ciencias de la Educación,  
Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta  
p\_gallego@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0613-8938>

**Jordi Planella Ribera**

Universitat Oberta de Catalunya  
jplanella@uoc.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0463-4177>

**Omar Rozo Pérez**

Doctorado en Ciencias de la Educación,  
Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta  
omar.rozo@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2348-2810>

### Para citar este capítulo / To cite this chapter

Gallegos Casanova, P., Planella Ribera, J. & Rozo Pérez, O.(2023). Percepciones, y necesidades educativas del homosexual adolescente. *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. (143-166). Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)



## Resumen

El presente artículo expone referentes de la literatura como ámbito de resistencia de la norma social y la construcción performativa de las identidades de género, el menosprecio por el proyecto de vida homosexual y la escuela como ejecutora de manifestaciones de rechazo a lo no heterosexual, se pone de manifiesto la necesidad de apreciar de cerca acontecimientos en los cuales se evidencie un imaginario social-escolar que acerque al lector a una percepción de lo real, así; mediante la narrativa de adolescentes se conozca la operatividad con la que funcionan las nociones frente a la identidad de género en la escuela. Posibilitando la necesidad de preguntarse: ¿De qué manera los adolescentes construyen su identidad sexual y cómo perciben las de otros dentro de las instituciones educativas?

**Palabras clave:** Identidades de género, Adolescencia, Desigualdades, Necesidades educativas.

## Abstract

This article exposes references from literature as a sphere of resistance of the social norm and the performative construction of gender identities, the contempt for the homosexual life project and the school as executor of manifestations of rejection of the non-heterosexual, it becomes It manifests the need to closely appreciate events in which a social-school imaginary is evident that brings the reader closer to a perception of reality, thus; Through the narrative of adolescents, the operability with which the notions regarding gender identity work in school is known. Enabling the need to ask: How do adolescents build their sexual identity and how they perceive others within educational institutions?

**Keywords:** Gender identities, Adolescence, Inequalities, Educational needs.

---

## Introducción

### La cotidianidad de un homosexual

*“Como cuerpos estamos expuestos a los demás,  
y si bien esto puede ser la condición de nuestro deseo,  
también plantea la posibilidad de sojuzgamiento y crueldad”*

**Judith Butler** (2010, pp. 93).

El 4 de agosto del 2014, en Bogotá, un joven llamado Sergio Urrego se suicidó a los 16 años lanzándose de la terraza del centro comercial Titán Plaza<sup>1</sup>. Las causas apuntan a la oposición que las directivas del colegio Gimnasio Castillo Campestre ejercieron sobre la relación que sostuvo con otro joven, siendo evidencia el contenido fotográfico de un celular decomisado por un docente en el cual se mostraba besándose con su novio, hecho que desencadena un proceso disciplinario que obliga a los estudiantes a revelar su condición sexual frente a un grupo de profesores y, después, asumir las sanciones impuestas por las manifestaciones de afecto dentro del claustro escolar. Lo anterior, se aúna a una denuncia por acoso sexual que los padres del novio imponen a Urrego, además, la prohibición del ingreso a clases agrava la situación y favorece la decisión de los padres para retirarlo. Escenarios que motivan al joven, de acuerdo con, cartas escritas que deja, a darle fin a su vida.

El caso de Sergio trasciende hasta la Corte Constitucional Colombiana, desde donde se afirma que los hechos ocurridos dentro de la escuela manifiestan una condición discriminatoria y quebranta los supuestos constitucionales, los fines que propone la educación en Colombia<sup>2</sup> y los propó-

---

1 Para ampliar informaciones a este respecto sírvase leer los artículos periodísticos: Las pruebas de Sergio (7 de septiembre de 2014) por Natalia Herrera, El espectador y Caso Sergio Urrego: otro fallo histórico contra la discriminación (16 de diciembre del 2018) por Mónica Rivera, El espectador. Igualmente, la sentencia T-478 de 2015 proferida por la sala quinta de revisión de la Corte Constitucional.

2 Se refiere explícitamente los incluidos en la ley General de Educación 115 de 1994, art. 5, *finés de la educación*.

sitos sociales de un manual de convivencia que debe ser representación de reglas generales (Torres, 2013, p.100). Respecto al manual de convivencia del Gimnasio Campestre, la Universidad Pedagógica Nacional, emite argumentos en la consulta que hace la Corte a la misma en lo concerniente al caso de Sergio, en ésta expresa que el colegio accionado poseía varios problemas estructurales en su documento manual y que vinculaban dentro de su reglamento interno una tergiversación entre las manifestaciones de afecto y lo obsceno, grotesco y vulgar (Sentencia T-478/15, p.109), además de una clara limitación de la protección a los derechos de los sujetos escolares que manifestaban una posición sexual diversa.

Repensar este acontecimiento lleva a contemplar el impacto que genera un estudiante homosexual dentro de un sistema educativo, sobre el cual, la valoración de sus singularidades decrece por la predominancia a la rareza que se inscribe en el ojo del observador (Correa, 2017, p.34). En este caso, de la repulsión de una comunidad educativa de la cual hay suficiente certidumbre que discriminó constantemente al estudiante, situación que por ende perfila un grupo de personas que se conmociona o se ofende en la ilegibilidad de esos otros cuerpos que no parecen encajar en aquello instituido como sociedad (p.34). En sintonía con la diferencia y el desprecio hacia la interacción sexual entre hombres, la evidencia de Sergio demuestra que en la escuela es real el rechazo a quien ejerce prácticas que contravienen la heterosexualidad, algunas de estas situaciones han quedado plasmadas en documentos institucionales, otras quedarán en notas periodísticas, muy pocas en sentencias constitucionales y, más grave aún, pensar en la posibilidad que algunas solo vivan en el recuerdo vago de un posible oprimido u opresor.

Los acontecimientos del caso Urrego son solo una representación de la segregación que pueden sufrir los sujetos con características homosexuales por parte de la sociedad. En su prólogo, Oscar Guasch describe el impacto que genera la sociedad sobre las identidades homosexuales (Eribon, 2000). Considera que la sociedad extiende al homosexual un trato segrega-

cionista y beneficia sentimientos que reflejan el repudio y el odio hacia él. Concibe la identidad como un “proceso subjetivo y emocional” que permite a los individuos situarse en el mundo y establecer la dirección de sus vidas, reconociendo que hasta hace poco los homosexuales carecían de esa posibilidad, pero que en la actualidad las mismas se desarrollan como mecanismo de defensa ante la agresión social. Guasch es persistente en afirmar que la sociedad persigue la homosexualidad y sus identidades, forjando una represión que puede llegar a ser bárbara, sutil y persistente (p.9).

De manera similar, Eribon (2012) indica que las vidas de los homosexuales son atormentadas por una sociedad que las reprime desde un pasado histórico, por la agresión verbal que se infunde y por la generación de sentimientos de vergüenza que se inscriben en sus cerebros y cuerpos, la cual desencadena el miedo en tantos jóvenes y ha llevado a los mismos a los bordes de la muerte a través del suicidio (p.114). Enfatiza que incluso el homosexual que posee más libertades para manifestar su sexualidad no rompe totalmente las realidades que lo rodean, ya que la sociedad ha hecho de él lo que es. De esta forma, se representa una relación con el mundo enmarcada por el maltrato y el desprecio provocado por un discurso homófobo que los margina por desarrollar modos de vida alternativos que trastornan el orden de las instituciones creadas para normalizar la vida de los sujetos, pretendiendo invisibilizar sus vidas o mantenerlas en una línea de transgresión a la cual son atribuidos juicios morales negativos que impacta sobre la valoración de los proyectos de vida homosexuales.

A este respecto, Judith Butler (2006) cuestiona la sociedad y su predilección por valorar unos proyectos de vida y tornar otros insuficientes:

¿De qué manera nuestros marcos culturales para pensar en lo humano establecen límites a los tipos de pérdidas que podemos admitir como pérdidas? Después de todo, si alguien se pierde, y esa persona no es “alguien”, entonces ¿qué es y dónde está la pérdida, y cómo tiene lugar el luto? (p.59).

En efecto, precisa que la sociedad privilegia y protege ciertas vidas por encima de otras y que son las minorías -incluyendo las sexuales- las más propensas a la posibilidad de transgresión, puesto que, la vulnerabilidad es un constructo de la misma sociedad, de la vinculación con el otro y, la deshumanización que emerge de las prohibiciones se representa mediante las vías discursivas que opacan la vida de unos para dar importancia a la de otros que desarrollan sus proyectos bajo la sombra del común denominador. Así, el sujeto por no corresponder a modelos de vida idealizados desde la cultura social es expuesto al riesgo y la violencia en nombre de una “noción normativa de lo humano” que idealiza y representa socialmente lo que debe ser el sujeto, desconociendo proyectos de vida como el homosexual, sobre el cual la sociedad genera una perspectiva de desconocimiento, puesto que se niega lo humano a quien sale de los rangos de contemplación (p.60). Las precisiones de Butler atribuyen el ejercicio de la violencia desde la negación, el desconocimiento, la aceptación parcial, los calificativos y/o etiquetas fomentados hacia esas vidas que sexualmente contravienen los parámetros culturales de la sociedad, lo que hace que el proyecto de vida homosexual no sean tan exaltado y, por ende, su humanidad es “percibida y reconocida” pero no se reclama con la misma vehemencia que los estilos de vida que se ciñen y adaptan a los marcos culturales socialmente consentidos (p.70).

Cantor (2008) aduce que la vulneración a los modos de vida homosexual está implícita dentro de una cultura que no reconoce las diferencias y considera la escuela como una institución social de la educación en la que se reproducen, transforman y resignifican estos elementos culturales (p.11). Renglón seguido, demarca que la escuela vulnera también la expresión sexual emocional ya que algunos jóvenes vivencian su sexualidad centrada en el acto y el placer, con exiguos espacios para la comunicación, la expresión de emociones y el amor. Resignados a los encuentros esporádicos dentro de un contexto que sanciona la homosexualidad, tal como relata Cantor respecto a Juan, un estudiante entrevistado en su investigación<sup>3</sup>:

3 Para más detalles y otros casos que complementan la investigación sírvase leer el texto *Homofobia y convivencia en la escuela* de Erik Werner Cantor.

“Juan comentó que desde la primaria ha expresado sus emociones y sentimientos hacia los compañeros que le despertaban su atracción. Cuando ello se hacía visible [...] el recibía sanciones. En secundaria quiso expresar la atracción que sentía hacia un profesor, mediante una carta que fue conocida por sus compañeros, por lo cual fue objeto de burlas y señalamientos. Durante su adolescencia, etapa en la que se incrementa la experimentación sexual, Juan tuvo relaciones sexuales y múltiples; por ejemplo, con un compañero de curso en el laboratorio del colegio, con un empleado de la institución, y en otra ocasión, con dos compañeros del salón” (p.32).

Para el autor, esta experiencia de exteriorización de sentimientos hacia alguien de mismo sexo forja con evidencia actitudes de burla y sometimiento a la vergüenza y, a su vez, permite que tome fuerza la vivencia de la sexualidad de manera secreta, escondida y parametrizada por la relación genital, en contravía de la generación de vínculos afectivos que perduren más allá de la relación sexual, generando en algunos casos baja autoestima, frustración y desconfianza (p.33). De la misma manera, recalca lo poco preparada que está la escuela para abordar situaciones sexuales entre adolescentes homosexuales haciendo visible la precariedad de procesos de educación sexual, tal como lo representa el siguiente fragmento de entrevista realizada en el marco de la investigación de Cantor:

“A John lo encontraron encima de Raúl y a John con los pantalones abajo y le estaba dando por el culo. Y no los encontré solo uno, los encontré hasta el rector. Por eso a John no le volvieron a dar oportunidad en este colegio. [...] Eso fue en séptimo del año pasado. Dizque los encontraron por allá, estaban capando clase (p.31)”.

Para analizar la situación, Cantor (2009) considera que la homofobia se integra a la escuela y desata reacciones desfavorables para los

sujetos cuando se pone en evidencia su condición sexual. Para tal efecto, el aislamiento social, las expulsiones o traslados de estudiantes, la violencia en las relaciones interpersonales y la discriminación son latentes. Abandonar la escuela -o ser presionado a hacerlo- es un acto de escape que permite al estudiante liberarse de la segregación y la presión ejercida, siendo en algunos casos la desvinculación invisible ante los ojos de la comunidad educativa. Situaciones anteriores que atentan contra la dignidad humana y varios derechos humanos entre los que se destacan: el derecho al libre desarrollo de la personalidad, el derecho a la educación, el derecho a la educación sexual comprensiva y a la libre asociación afectiva y sexual, siendo muestra de lo poco preparada que esta la escuela para avanzar hacia una cultura que aborde las diferencias en general de manera justa y equitativa, que no solo se enfoque en aspectos reproductivos sino desde una perspectiva de género y orientación sexual real (p.109).

Entonces es la escuela, como órgano privilegiado de la educación, donde empieza la promulgación de las líneas sobre las cuales los ciudadanos deben ser introducidos a la cultura, allí se empieza por desconocer lo que no se ha definido como regla común y se deja a un lado el reconocimiento de las minorías. Es el caso de la imposición de una “masculinidad hegemónica” que desprecia lo que le contraviene exponiéndolo al aislamiento, la denigración y el trato desigual. Elementos que impiden la genuina voluntad reflexiva, lo cual denota injusticia y desigualdad ante la diversidad sexual, incluyendo la homosexualidad (Valcarcel y García, 2017, p.127). Ante esto, vale la pena considerar el siguiente interrogante: ¿Cómo la legislación educativa colombiana plantea un marco que garantice la protección de la dignidad y los derechos de los estudiantes homosexuales?

Conviene subrayar que en Colombia la Constitución Política de 1991 propone un modelo de Estado social de derecho, mediante el cual se consiga un cambio para cimentar un país más justo e igualitario en el que se garanticen todos los derechos. No obstante, el reflejo de la misma no contempla de manera clara la diversidad sexual como parte del

dinamismo de los ciudadanos homosexuales (Torres, 2013, p.100). De acuerdo a Cantor (2009) la situación “se caracteriza por la tensión entre la discriminación preponderante y el avance tardío hacia el reconocimiento social de estas personas como sujetos de derechos ya que existen dispositivos de poder que inhiben la aceptación, el afecto y la importancia por la cotidianidad de los jóvenes que manifiestan una sexualidad alterna a la predominante (p.103). A razón que la Constitución Política de Colombia debe, como conglomerado primordial de reglas, representar los derechos fundamentales y formas para resguardar a los ciudadanos de vulneraciones producto de la violación de derechos, toda norma de menor jerarquía, se tiene que ceñir, formal y materialmente a esta (Torres, 2013, p.100). De este modo, todas las derivaciones formalmente legalizadas para dirigir a la población deben aunarse a la esencia constitucional como orientación general, razón por la cual las instituciones educativas se orientan desde bases normativas emanadas por las normas superiores y en sus contextos crean sus propios acuerdos; refiriéndonos específicamente a la normativa que orienta la educación escolar en Colombia: *La ley general 115 de 1994 y los manuales de convivencia institucionales*.

En el caso de los manuales de convivencia, la ley 115 en su Art. 87 profiere que definen “los derechos y obligaciones de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo”. De esta manera, de acuerdo a Torres (2013) esta figura legal corresponde a un contrato de adhesión, el cual, dentro de sus características, es redactado por una de las partes -escuela- mientras la otra -comunidad educativa- se limita a aceptarlas o rechazarlas sin poder concertarlas al instante. Entendiendo que las anteriores condiciones deben ser cumplidas a menos que atenten contra los derechos primordiales de las personas -consagrados en la constitución-. De esta manera, los manuales de convivencia se aceptan de manera voluntaria y para dirimir cualquier situación no se puede alejar de su reglamento por ser un contrato legítimo (p.102). La misma autora, desarrolló un estudio que



definió que “los manuales de convivencia que fueron objeto [...] mostraron que el tema hacia el libre desarrollo de la personalidad se aborda superficialmente o carece de mención en dicho reglamento o peor aún atentan contra este derecho” (p.102). Demostrando así, que esta consecuencia vulnera los derechos de los estudiantes, manifestando un quebranto legal, que se opone a lo remitido en la sentencia constitucional T-738 de 2015 cuando respecto a la naturaleza jurídica de los manuales expresa que: “es también expresión de la participación y el pluralismo” e, igualmente a los fines de la educación contemplados en la Ley 115.

Realidad preliminar que posiblemente se extienda a muchas instituciones donde vulneraciones disfrazadas de silencio pueden anular la reivindicación de los derechos homosexuales-escolares representados desde la posible negación de realidades y expresiones sexuales disímiles, sobre la prevalencia de aquellas que por tradición se han impuesto a los sujetos escolarizados. Pinkard (2002), al dirigirse al Estado, admite que este “encarna la aspiración colectiva de un pueblo” (p.615), el cual debe contemplar, sin prescripción, los modos de vida que fluyen en su seno, pero que contrario a este sentir, genera como posibles resultados el “ultraje y la destrucción de todas las relaciones éticas” (p.614). Posible representación que contraría los supuestos legales de la educación con la demostración de la poca capacidad de la escuela para desarrollar una educación consonante a la posibilidad de elegir, sin coacción alguna sobre sus maneras de vivir, pensar y sentir. Desde lo expuesto cabe la posibilidad de preguntarse: ¿De qué manera los adolescentes construyen su identidad sexual y cómo perciben las de otros dentro de las instituciones educativas?

## Reflexión

### El proyecto de vida homosexual

Las investigaciones en torno a la homosexualidad de acuerdo con Ramírez et al., 2022 no pertenecen a un ámbito reciente y se presentan como asuntos de interés que reclaman el reconocimiento de las identidades de género y orientación sexual. Razón por la cual este artículo acude a aquellas investigaciones precedentes mediante autores y algunos resultados de investigación, con el fin de comprender la relación escuela y homosexualidad en la adolescencia. Para tal fin, se organizan tres categorías. La primera, se titula Educación, la escuela y homosexualidad. La segunda lo vulnerable del homosexual.” experiencias” y la tercera está referida a la exploración en torno a la homosexualidad contada.

### Educación, la escuela y homosexualidad

En relación con esta categoría se ubica el artículo escrito por Dávila (2013) titulado Ética, poder, educación: Paulo Freire y Michel Foucault. El autor desarrolla una revisión teórica que lo lleva a reflexionar sobre la expresión práctica de la libertad. Para ello, acude al pensamiento tanto de Freire (educación liberadora) como de Foucault (libertad como principio ético). En su disertación identifica la presencia permanente del poder en el escenario social y lo cataloga como fundamental en la construcción de subjetividades y los saberes que en él circulan; además, lo culpa de la opresión y exclusión de la que son víctimas algunos sujetos mediante diferentes mecanismos, especialmente institucionales. El estudio denota que, para Freire, existe una educación bancaria que corresponde a una sujeción de las mentes mediante la educación. Punto de partida de la opresión. Aspecto que converge con el pensamiento de Foucault quien acude a mecanismos sociales para demostrar la proclividad de la sociedad al im-

plementar métodos de control y normalización. El estudio es concluyente en que es necesaria una reflexión sobre los dispositivos de dominación, con el objetivo de establecer “una auténtica praxis de libertad”.

Aspectos retomados también por Santiago (2017) en su artículo investigativo *La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault*. La autora reflexiona acerca de los sistemas disciplinarios y su manifestación en el panorama educativo tomando como referencia la figura del cuerpo dócil. Esta concepción está basada en considerar al sujeto como resultado de las prácticas que históricamente interviene en él, que dominan su existencia. También a aquellas tecnologías del poder que vigilan, disciplinan y constituyen a los sujetos a través de “prácticas y discursos”. En síntesis, todos aquellos procedimientos, que, a través del poder, modifican y controlan la existencia de los seres. El estudio afirma que la vigilancia sigue siendo parte de los esquemas sociales, por ejemplo, la evaluación, autoevaluación y coevaluación son mecanismos que adaptados a la educación obedecen a un ejercicio de autogobierno que busca garantizar la formación de un ciudadano económicamente útil, es decir supeditado a lo que un Estado en sus finalidades quiere que sea, el cual se vale de la educación para alcanzar sus fines.

Cuestión que, en el 2018, Giuliano reflexiona al indagar sobre el concepto de dispositivo. El autor analiza lo que llama la configuración moderna/colonial en la educación, lo analiza mediante el predominio evaluativo que se impone en esta. Se refiere específicamente a las formas en que se marcan formas de conciencia y se delimita a quiénes pueden transmitir los discursos y a quiénes regulan la integración de los discursos pedagógicos mediante reglas evaluativas que representan su relación con el poder. El autor expone que más allá de una palabra y su significación, el dispositivo es “la paradoja” que el poder ha establecido para controlar las apuestas pedagógicas contemporáneas, además, que su reproducción, inevitablemente, congrega el aprovechamiento, las jerarquías, el manejo de la autoridad, la sexualidad, las subjetividades y el conocimiento.

Por su parte, Yuing (2019) realiza una aproximación teórica a los aportes del autor. Expone que Foucault no reflexiona la educación de manera decidida sino más bien que la aborda con “ligereza”; por ejemplo, en su texto *Vigilar y castigar* (1998) expone “el rol protagónico de la escuela” dentro de la sociedad disciplinaria, lo que lleva a que se no se atienda desde sus particularidades. Sin embargo, es claro en afirmar que el pensamiento de Foucault es clave para pensar la educación. Es, por ejemplo, a través de la genealogía como “perspectiva metodológica” que diferentes autores se han aproximado a los análisis críticos del sistema educativo; además destaca que conceptos tales como biopolítica y gobernabilidad enriquecen los modelos propositivos para pensar los esquemas educacionales. Se entiende que Yuing (2019) se interesa por conectar la educación con lo referido los dispositivos de poder que producen subjetividades en lo que se denomina “nuevas sociedades de control” y toma la teoría de Foucault como un “enfoque de conjunto” que puede contribuir a “iluminar” los debates educativos actuales.

Buzeki, M. (2017). *Escuela secundaria: adolescencia e identidad homosexual*. Quien analiza las formas de organización de los lazos sociales en adolescentes homosexuales y su articulación con la construcción de la identidad sexual abordando uno de los tópicos surgido de las entrevistas poniendo en diálogo los discursos teóricos en torno a la identidad y la posición de los entrevistados frente a la escuela, y como una de las categorías referentes al entorno social del adolescente. Desde una metodología cualitativa y teniendo en cuenta la perspectiva de los propios actores, la investigación contribuyó a la reflexión en el campo de las Ciencias Sociales para una intervención más efectiva con familias y adolescentes que atraviesan estas vivencias representando un aporte a la formación de futuros profesores en el marco de asignaturas cuyos contenidos refieran a la adolescencia.

Un estudio realizado en Chile por Lizana (2009) demuestra el rechazo a la homosexualidad, en relación con la exhibición pública de caricias y afecto, mediante la discriminación y se complementa con, Lizama

(2016) donde se evidencia que existen centros educativos, donde se anuncia la aceptación y comprensión de la homosexualidad, pero en realidad lo que existe es una forma de homofobia sutil. En el entorno educativo, cuando los estudiantes son distinguidos como personas con orientación sexual homosexual, transitan por situaciones de acoso, hostigamiento y violencia, que pueden ser: física, verbal, no verbal, virtual, etc. Y que en la mayoría de los casos da como resultado el ocultamiento de su orientación homosexual (Sentido y Colombia Diversa, 2016).

Los estudios que integran la categoría Educación y escuela en torno a homosexualidad evidencian que la educación, como ente de control y poder, hace evidente el manejo de redes para producir e impactar subjetividades; realidad que para los autores coarta la libertad humana. Lo que permite observar que la misma coadyuva a profundizar los procedimientos que controlan la vida de la población de manera asegurada, valiéndose de la cohibición e institucionalización.

## **Lo vulnerable del homosexual “experiencias”**

El recorrido inicia con la investigación realizada por Cornejo (2010). El autor parte por reflexionar sobre sí mismo y sobre la constitución de su vulnerabilidad, hechos que lo llevan a desarrollar una autoetnografía a través de la cual problematiza la homofobia, de la cual fue víctima cuando era niño. El mismo autor define que su estudio, basado en su propia historia, hace latente la marca de la violencia, dominación y subyugación sobre los cuerpos e individualidades de los “hombres afeminados”; además, lo considera una posibilidad para abrir las puertas a la subversión y los principios de la libertad. Es importante observar la descripción y análisis que hace entorno a la desprecio propio-concepto importante en la presente investigación-, la cual destaca como un juego de palabras poderoso que marca los cuerpos mucho antes de que estos sean conscientes de dicha posibilidad, incluso, exclama que posee una función aterradora.

Revivir el desprecio en medio de sus experiencias personales le implica a Cornejo volver a la vergüenza, reconocer la vulnerabilidad y finitud que nos aproxima a la dependencia de los demás y a la sensación de aislamiento que ningún sujeto desearía vivir. Sin embargo, se resalta que en sus relatos se perciben dos valores distintos, por un lado, presenta su historia inmersa en esquemas de dominación, por otro, presenta desde su vivencia real las posibilidades de la subversión y la resistencia en las que tanto insiste Eribon.

Cuestión también abordada por Nascimento (2014) quien aborda el concepto de homofobia y su relación con la masculinidad, visto este como una de las columnas que sostienen la construcción de la masculinidad heterosexual y la dominación. Para el autor, la homofobia obedece a dos formas distantes pero complementarias. La primera se trata de un prejuicio discriminatorio y violento que involucra la orientación y la identidad de género. La segunda, relacionada a un “dispositivo de vigilancia” que controla las formas en que se pone en duda la heterosexualidad de los sujetos; hechos que hacen a las personas LGBTI víctimas predilectas de actos discriminatorios. El autor es concluyente en aceptar que las masculinidades abordan relaciones de subordinación ligadas a ideales hegemónicos presentados en sociedad y, en este sentido, la homosexualidad representa una desviación que fortalece a su vez los dispositivos de vigilancia que sobre la heterosexualidad recaen, convirtiéndose así, la homosexualidad un descarrío que marca alerta sobre las sexualidades, un acto de transgresión social y sexual.

Razones similares expone Damalzo (2019), la autora inicia por reafirmar la existencia de discursos que producen, formatean cuerpos y ejercen dominio sobre pensamientos. En su análisis acude a Michael Foucault y Judith Butler para reflexionar acerca de la “invisibilización” de sexualidades periféricas y “subjetividades acorraladas”, con lo que denota que el sujeto siempre puede ser manipulable o direccionado, por un lado, a los bien conocidos extremos de la prohibición o, por el otro, a los nuevos caminos que incitan a la liberación y la plenitud.

Por su parte, Pujal, Calatayud y Amigot (2020) presentan un estudio que analiza el malestar psicológico de personas desde una perspectiva psicosocial y de género. Se parte de analizar “mandatos normativos” y su influencia en el impacto del sistema de género a raíz de que en algunos casos se diagnostican malestares psicológicos sin contexto, por lo cual, se indaga sobre los dispositivos de poder y su influencia en la salud mental de las personas. De allí se deriva la noción de “malestar de género” para destacar que no se puede ignorar la influencia que las desigualdades sociales. Por ende, el estudio concluye que las diferencias y desigualdades de género son ejes de subordinación que hacen vulnerable a las minorías (raza, clase, sexo, identidad sexual) y, que los sujetos están inscritos en una sociedad en la que operan dispositivos de poder que intentan producir sujetos a toda costa y que, en su objetivo, afectan su salud. También expone que es la “masculinidad normativa” un ámbito de privilegios, por lo cual el impacto sobre trastornos mentales femeninos es más recurrente.

La búsqueda en la categoría lo vulnerable del homosexual” experiencias”, permite concretar que los estudios abordados presentan la homosexualidad con menosprecio relacionado a las vivencias de los sujetos y las experiencias que los producen, muy a tono con la visión de Eribon. Formas de ser, de construirse que atiende a un marco cultural-social y al sometimiento de un constructo esencialmente normativo en el cual convergen diferentes tipos de dominios y poderes que desconocen la libertad de unos para dar prevalencia a la de otros, el favorecimiento de unas vidas y la negación de otras.

## **La homosexualidad contada**

En la sociedad toda disposición sexual que no encaja en los patrones de normalidad (exclusivamente dirigida hacia la heterosexualidad) es rechazada. Ya sea desde los dogmas cristianos que los convergen como pecados contra la ley de Divina, la medicina donde los menoscaban tildándolos de patologías sexuales, y también la ley donde en algunos países

se constituyen como delitos contra la moral, es por eso que se da a luz la necesidad de establecer las posturas e investigaciones existentes acerca del homosexual y como lo percibe la sociedad.

Se hace importante indicar que la manera de comprender la orientación sexual obedece al entorno desde el cual se estudie. De esta manera, influye relativamente la visión externa de los hechos que acontecen la vida de un homosexual como expresa Meccia, E. en su libro; *El tiempo no para: los últimos homosexuales cuentan su historia*, este expresa que las historias contadas permiten conocer una espesa trama de cajas chinas, relatos dentro de relatos cuyo abordaje y análisis obedecen a la premisa narrar es conocer.

Simultáneamente, en su investigación; *Construcción narrativa de relatos identitarios que favorecen la resiliencia en jóvenes con orientación homosexual*. Fonseca, afirma que al estudiar casos específicos lo que se pretende es legitimar las historias que dan sentido a las experiencias de las personas, co-construyendo relatos enriquecidos más favorables, que permitan nuevas formas de construir realidades y forjar proyectos de vida, y que mediante la intervención narrativa se permite contar estas experiencias de otra manera, visualizando nuevas identidades narrativas, permitiendo la articulación de recursos y posibilitando la emergencia de la resiliencia.

De esta manera podemos establecer que, desde la experiencia bajo otras investigaciones las historias de vida han sido la base para recopilar datos frente a las vivencias de los homosexuales, es indispensable conocer el constructo social que se tiene en la escuela del homosexual desde la perspectiva del sujeto activo.



## Conclusión

El problema versa sobre las vidas de los homosexuales quienes a lo largo de la historia han sido relegados, victimizados, oprimidos y condenados a vivir en la vergüenza y el disimulo por su preferencia sexual (Eribon, 2001). Cohabitan en una sociedad que educa para el desprecio (Hincapié, 2020). Los entornos sociales desprecian y subordinan, hecho que desconoce la posibilidad de decidir sobre su sexualidad. Así, el sujeto se enfrenta a una sociedad que rechaza los modos de vida de aquellas personas que perturban el orden de los organismos diseñados para normalizarlos. De esta manera bajo unos teóricos que sustentan que las identidades son constructos imaginarios manados de las categorías que la sociedad impone, y surgen de la idea que la colectividad de occidente exclusivamente legitima las identidades de género “hombre” y “mujer”, que presenta como “normales”. En este sentido, señalamos que esta categorización dicotómica estimula diferencias entre las personas; tanto entre quienes se incluyen en ellas, como, especialmente, entre quienes no encajan en el binomio. Desde esta perspectiva se antepone la necesidad de desarrollar una investigación basada en la información proporcionada por adolescentes.

Es clave enfocar la atención en la adolescencia por estimarla como un período de la vida fundamental en lo que se refiere al trascurrir de la identificación, escuchar a los adolescentes narrar en primera persona sobre sus experiencias, cotidianidad, molestias, problemas, dudas, perspectivas, deseos, y más. A su vez examinar su propio discurso. Se entiende que desde la experiencia bajo otras investigaciones las historias de vida han sido la base para recopilar datos frente a las vivencias de los homosexuales, y se hace indispensable para conocer el constructo social que se tiene en la escuela del homosexual desde la óptica del sujeto activo, por tanto, es indeleble conocer como transformó la identidad con la que nace hasta llegar a identificarse con otras formas de vida distintas a las que su familia, escuela y entornos en general consideran “normales”.

Como este proceso de evolución en el pensamiento le ha afectado o en defecto favorecido para construir un presente o las bases de un futuro estable afectivamente y sobretodo donde se identifique plenamente, por supuesto que conocer estas percepciones aportan en la idea de tratar de visibilizar las carencias de la escuela en la construcción de una sociedad más inclusiva y facilitadora en los procesos de construcción de la identidad.

## Referencias

- Alvarez, J. C. A. (2002). Evolución de la temática en torno a la homosexualidad en los largometrajes españoles. *Dossiers feministes*, 143-159.
- Álvarez Héctor, G. (2015). Percepción social de la homosexualidad. *Medimay*, 21(1), 75-83. Recuperado de <https://revcmhabana.sld.cu/index.php/rcmh/article/view/708>
- Alzate, C. (2004) ¿Qué hace una literatura homosexual? *Revista Universitas Humanística*, 53 (53). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/9774>
- Barrientos, J. y Cárdenas, M. (2013). Homofobia y Calidad de Vida de Gay y Lesbianas: Una Mirada Psicosocial. En: *Revista PSYKHE*. Vol. 22, N. 1,3-14
- Butler, Judith (2006). *Violencia, duelo, política*. En *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Traducción de Fermín Rodríguez. ISBN 950-12-6557-9. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Buzeki, M. (2017). Escuela secundaria: adolescencia e identidad homosexual. *Revista de Educación*, (10), 117-128.
- Cantor, E (2008) *Homofobia y convivencia en la escuela*. Fondo editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Cantor, W (2009) *Cultura estudiantil y diversidad sexual discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBTI en la secundaria*. Revista Polisemia. No. 8 - junio a diciembre de 2009 - ISSN: 1900-4648. Bogotá, Colombia.

Colombia Diversa (2011). *Impunidad sin fin. Informe de derechos humanos de lesbianas, gays, bisexuales y personas trans en Colombia 2010-2011*. Recuperado de <http://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/12/colombia-diversa-informe-dh-2010-2011.pdf>

Colombia Diversa (2012). *Cuando el prejuicio mata informe de Derechos Humanos de lesbianas, gay, bisexuales y personas trans en Colombia 2012*. Recuperado de <http://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/12/colombia-diversa-informe-dh-2012.pdf>

Colombia Diversa (2014). *Cuando la guerra se va la vida tiene su lugar. Informe de derechos humanos de lesbianas, gays, bisexuales y personas trans en Colombia*. Recuperado de <http://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/12/colombia-diversa-informe-dh-2013-2014.pdf>

Colombia Diversa (2016). *Colombia Diversa dice sí*. Recuperado de <http://colombia-diversa.org/publicaciones/enfoque-genero-colombia-paz/>

Colombia Diversa (2017). *Vivir bajo sospecha. Estudios de caso: personas LGBT víctimas del conflicto armado en Vistahermosa y San Onofre*. Recuperado de <http://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2017/08/INFORME-CONFLICTO-FINAL-CORREGIDO.pdf>

- Cornejo, G. (2010) La guerra declarada contra el niño afeminado: Una autoetnografía “queer”. *Revista de Ciencias Sociales*. Núm. 39, Quito, enero 2011, pp. 79-95. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador. <https://www.redalyc.org/pdf/509/50918284006.pdf>
- Correa, M. (2017) *Raros, historia cultural de la homosexualidad en Medellín, 1890-1980*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.
- Corte Constitucional de Colombia. (2015). Sentencia T-738/15
- Corte Constitucional de Colombia. (2015). Sentencia T-478/15
- Damalso, A. (2019). Subjetividad Acorralada. Apuntes para pensar los discursos actuales sobre la sexualidad. *Revista Psicoanálisis - Vol. XLI - n. 1 y 2 - 2019 - pp. 33-38*. <http://biblioapdeba.no-ip.org/pgmedia/EDocs/2019-revista-1-2-dalmasso.pdf>
- Dávila, O. (2013). Ética, poder, educación: Paulo Freire y Michel Foucault. *Revista Diálogos*.94(13), 60-93. <https://core.ac.uk/download/pdf/268235753.pdf>
- Eribon, D (con Guasch, O.). (2000) *Identidades. Reflexiones sobre la cuestión gay*. Editorial Bellaterra. Barcelona, España.
- Eribon, D. (2012) *Vidas Atormentadas. El futuro de una herencia*. Université de Picardie-Jules Verne. ISSN: 1134-2277. pp. 111-130.
- Giuliano, F. (2019). Entonces, ¿qué es un dispositivo? De la matriz colonial de poder a los dispositivos (pedagógicos) contemporáneos. *Revista Voces de la educación*. (p.28-68). <https://orcid.org/0000-0003-3404-1612>
- González, C. (2007). *La identidad gay: Una identidad en tensión. Una forma para comprender a los homosexuales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

- Fonseca, J. C. F., González, J. A. R., y Riveros, Á. M. R. (2013). Construcción narrativa de relatos identitarios que favorecen la resiliencia en jóvenes con orientación homosexual. *Hallazgos*, 10(19), 133-148.
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. Argentina: Siglo XXI
- Foucault, M. (1976). *Historia de la locura clásica en la época clásica I*. (Trad. J. Utrilla). Fondo de cultura económica: México. (Obra original publicada en 1964)
- Foucault, M. (1981). *Las redes del poder*. Anarquista “Barbarie”, 4-5, San Salvador de Bahía, Brasil.
- Foucault, M. (1984). *El juego de Michel Foucault*. En *Saber y verdad* (pp.127-162). Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1985). *Poderes y Estrategias*. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (Trad. M. Morey). Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1994) *No al sexo rey*. Entrevista por Bernard Henry-Levy, en *Un diálogo sobre el poder*. Barcelona: Altaya.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I – La voluntad de saber*. (Trad. U. Guñazú). Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores Argentina. Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. (Trad. A. Gonzáles). Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (2016). *El gobierno de los vivos*. Curso del Collège de France (1979-1980). España: Akal.
- Foucault, M. (2019). *Historia de la sexualidad II*. Siglo XXI España.

- Frank, V (1999) El hombre en búsqueda del sentido último.
- Herrera, N. (7 de septiembre de 2014) Las pruebas de Sergio. El espectador.
- Hincapié, A., y Quintero, S. (2012). Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 10 (1), 93-100.
- Lizama, P. (2016). La Inestable Aceptación de la Homosexualidad. El Caso de las Escuelas Católicas de Elite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (2), 21-37. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200003>
- Lizana, V. (2009). Representaciones sociales sobre heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de formación docente inicial. *Estudios Pedagógicos* 35 (1), 117-138. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100007>
- Santiago, A (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía*. 73 (2017) (p.317-336). <https://revistafilosofia.uchile.cl/index.php/RDF/article/view/47744>
- Nascimento, M (2014). Hombres, masculinidades y homofobia: apuntes para la reflexión desde lo conceptual y de lo político. *Revista Conexoes PSI*. <https://core.ac.uk/download/pdf/229105373.pdf>
- Meccia, E. (2016). *El tiempo no para: los últimos homosexuales cuentan su historia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) 1994. Ley General de Educación.

- Pinkard, T. (2002). Hegel: una biografía. España: Acento Editorial
- Pujal L, Calatayud M. y Amigot P. (2020). “Subjetividad, desigualdad social y malestares de género: una relectura del DSM-V”. *Revista Internacional de Sociología* 78(2): e155. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.2.18.113>
- Ramirez Cuellar, J. J., Hurtado Ortega, M. P., y Chacón Pérez, I. J. (2022). Actitudes hacia los homosexuales en estudiantes practicantes de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia.
- Ruiz, M. C., Schoo, S. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países. *foro de educación*, 12(16), 71-98
- Torres, J (2013). Análisis del régimen jurídico de los manuales de convivencia en colegios, en relación con la discriminación de estudiantes LGBTI. *Revista folio de humanidades y pedagogía*. 100 Análisis del régimen jurídico de los manuales de convivencia en colegios, en relación con la discriminación de estudiantes LGBTI. ISSN: 01222-4567. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.
- Varcarcel, M. y García, M. (2017) Unidad en la Diversidad: Género y Sexualidades en tiempos del islam transnacional (pp. 95-133). En *Diversidad sexual y sistemas religiosos diálogos transnacionales en el mundo contemporáneo*. Perú.
- Yuing, T. (2019). Foucault como filósofo de la educación: un balance crítico de sus contribuciones. *Revista de filosofía hermenéutica intercultural* N.º 32, 2019 ISSN: 0718-4980 pp. 127-144. <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/hirf/article/view/2110/1893>

## Capítulo VII.

### **Desafíos de la educación inclusiva desde la perspectiva de las capacidades excepcionales**

Challenges of inclusive education from the perspective of exceptional abilities

**Candy Carime Castellanos Corzo**

Doctorado en Ciencias de la Educación,  
Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta  
c\_castellanos1@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3160-8855>

**Juan Diego Hernández Albarracín**

Doctorado en Ciencias de la Educación,  
Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta  
juan.hernandez@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2517-8393>

#### **Para citar este capítulo / To cite this chapter**

Castellanos Corzo, C. C., Hernández Albarracín, J. D. (2023). Desafíos de la educación inclusiva desde la perspectiva de las capacidades excepcionales. *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. (167-182). Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)



## Resumen

Las investigaciones sobre los talentos y capacidades excepcionales en los estudiantes, ha tomado importancia dentro del campo académico, considerando que las aulas de clases se convierten en un contexto donde prevalece la diversidad. Es así como se presenta el siguiente artículo, el cual es el resultado de una revisión de bibliografía, además de una reflexión personal del autor sobre el tema mencionado y situaciones que se viven en las instituciones, esta construcción teórica reflexiva es parte importante de un trabajo doctoral que se está llevando a cabo sobre el tema en cuestión, y contribuye en la elaboración de un aporte pedagógico y curricular para el reconocimiento de talentos y capacidades excepcionales en los estudiantes de la Institución Educativa Santos Apóstoles desde un enfoque inclusivo.

**Palabras Clave:** Talentos, Capacidades excepcionales, Diversidad, Enfoque inclusivo, Estudiantes.

## Abstract

Research on exceptional talents and abilities in students has gained importance within the academic field, considering that classrooms become a context where diversity prevails. This is how the following article is presented, which is the result of a bibliographic review, in addition to a personal reflection of the author on the mentioned subject and situations that are experienced in the institutions, this reflective theoretical construction is an important part of a doctoral work that is being carried out on the subject in question, and contributes to the development of a pedagogical and curricular contribution for the recognition of talents and exceptional abilities in the students of the Santos Apóstoles Educational Institution from an inclusive approach.

**Keywords:** Talents, Exceptional abilities, Diversity, Inclusive approach, Students

---

## Introducción

La educación desde un enfoque inclusivo se ha convertido en un desafío para las instituciones educativas que deben asumir unos compromisos tanto de forma como de fondo para poder adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad; la dificultad se encuentra en generar esos cambios de profundidad, los cuales deben pasar del papel a las realidades dentro de las aulas de clases. En el presente artículo el protagonista es el enfoque inclusivo analizado desde la perspectiva de las capacidades excepcionales y talentos de los estudiantes, que ha estado siendo ignorada o rezagada porque la población central no se puede identificar de manera tan fácil o porque el porcentaje de casos con estas condiciones es mínimo.

Para entender por qué es un desafío para la comunidad educativa, es necesario comprender las realidades de las aulas de clases, y la diversidad que se puede evidenciar entre los estudiantes, cómo estas particularidades hacen presencia en el aprendizaje y son tomadas como base por parte de los profesores para adaptar estrategias de enseñanza pertinente, o si, por el contrario, la individualidad desaparece cuando se hace parte de una comunidad.

En este sentido, es imprescindible que los docentes reconozcan que en el aula de clases hay diversidad de estudiantes, con pluralidad en las ideas, con talentos y capacidades únicas, que los hacen diferentes, por esto debe promover ambientes de aprendizaje donde se potencien habilidades individuales, por medio de contenidos complejos y desafiantes (Croft, 2003), esto requiere que los modelos pedagógico, se adecuen a una educación que potencie los talentos y habilidades (Baldwin y Coleman, 2000; Betts, 2004), es decir, con un diseño curricular que atienda la diferencia, la diversidad y las individualidades de las personas.

Pretender que un diseño curricular pueda dar espacio a las diferencias y particularidades de los estudiantes, exige que este sea flexible,

lo cual en gran parte de los casos no se da, porque la flexibilidad requiere de unas adaptaciones constantes y modificaciones continuas que toman tiempo y esfuerzo por parte de los docentes y directivos; tiempo que está siendo empleado en el sinfín de compromisos laborales que incluye proyectos institucionales, transversales, atención a la comunidad educativa, procesos evaluativos, orientaciones escolares, etc.

Al reconocer la importancia que tiene formar a las personas en función de sus talentos y capacidades excepcionales desde una visión inclusiva, surge la inquietud que en el contexto actual existen políticas o lineamientos curriculares dirigidos a la atención de los talentos, que no gozan de popularidad o reconocimiento dentro de los docentes; según Alcivar et al., (Ob. Cit) son pocos los recursos con los que cuentan las instituciones para brindar espacios que fortalezcan el desarrollo del talento excepcional.

No obstante, en Colombia al igual que otros países Latinoamericanos, se ha asumido el compromiso de transformar el sistema educativo, tomando como punto esencial un enfoque de respeto hacia la diversidad, por esto el Ministerio de Educación Nacional, MEN; tiene como objetivo el logro de una educación de integración que sea pública y de calidad (MEN, 2015), dirigida a la formación de ciudadanos con habilidades para la vida; esta diversidad se ha concentrado en el reconocimiento de la igualdad de oportunidades para poblaciones de diferentes estratos sociales, personas de todas las comunidades raciales, ideologías religiosas, poblaciones con discapacidades pero muy poco se habla del reconocimiento de estudiantes con capacidades excepcionales o talentos quienes tienen el derecho de disfrutar de los beneficios de la educación inclusiva.

Una de las principales razones por las cuales esta población no es reconocida, es por la dificultad para poder ser identificadas dentro de las Instituciones, porque comúnmente se desconocen las condiciones que poseen para poder ser nominados dentro de esta categoría, para Valbuena

et al. (2018) la atención a este grupo prácticamente ha estado omitido del proceso pedagógico que se ofrecen las instituciones educativas.

A este respecto, para el año 2015 en el reporte del Sistema Integrado de Matrícula del MEN, reportó la presencia de 11.731 estudiantes con estas características, pero esta cifra solo se refiere al 0,1% del total de estudiantes, cuando en la literatura internacional se reporta como cifras conservadoras la presencia de un 2% y otros señalan hasta de un 20% (MEN, 2015). Esto puede causarse por falta de comunicación, bajos recursos económicos, falta de estrategias pedagógicas de los maestros para identificar estos talentos y falta oportunidades para que los docentes se capaciten sobre estas temáticas, que, aunque son importantes no hacen parte de los saberes de la mayoría de los profesionales de la educación.

De igual forma, es recurrente la ausencia de programas educativos para la inclusión desde las potencialidades (Música, baile, artes, deporte y teatro), lo que desatiende a este grupo importante de la población estudiantil. Entonces, es un desafío por parte del sistema educativo en general potenciar en los estudiantes los talentos y las habilidades excepcionales que contribuyan a una atención integral; pero ¿Cómo se reconocen los talentos y las capacidades excepcionales en los estudiantes desde criterios pedagógicos con un enfoque inclusivo?

## **Los talentos y capacidades excepcionales en los estudiantes**

La educación es el proceso integral dirigido a la formación de individuos en todas sus potencialidades, le permite el desarrollo cognitivo, afectivo, social, espiritual y moral que una persona necesita para desenvolverse en la sociedad, este se convierte en un derecho, posibilidad y elemento esencial para el progreso de la humanidad. Por este motivo, es importante que los sistemas educativos cuenten con profesionales docentes preparados para promover en los estudiantes el desarrollo de procesos cognitivos, de talentos y habilidades que favorezcan el pensamiento crea-

tivo, crítico, reflexivo y liberador, sobre todo en la actualidad, además de políticas públicas que aseguren el financiamiento y los recursos necesarios para crear programas de atención complementarios que atiendan a las necesidades de esta población.

En este sentido, las tendencias pedagógicas emergentes contemporáneas, considerando los cambios del mundo, buscan incorporar a las políticas educativas, estrategias innovadoras, afectivas, creativas e inclusivas, para transformar el currículo, y una renovación pedagógica, donde se reconozcan las habilidades de las personas, y se identifiquen los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, para trabajar en función de sus potencialidades; Alcivar, Mariño y Prieto (2017) manifiestan que educar a niños requiere que los docentes cuenten con los conocimientos y habilidades que les permita brindar a los estudiantes con talento excepcional, una educación de calidad acorde a sus necesidades, donde se reconozca que este se corresponde con un “rasgo unitario la capacidad intelectual” (Rodríguez *et al.*, 2019, p. 163), lo cual pone en evidencia que el docente debe adecuar los métodos de enseñanza en función de los estudiantes, y sus ritmos de aprendizaje, para que así pueda fortalecer las potencialidades, garantizando el derecho a la educación.

Según los planteamientos, la UNESCO (2015) dice que la educación debe reconocer las potencialidades de los estudiantes y formarlos desde la diversidad, sin distinción, y como proceso de formación de generaciones, debe ofrecer oportunidades para los estudiantes, independientemente de la necesidad o talento que prevalezca en cada uno, pues los procesos pedagógicos deben dirigirse al desarrollo de habilidades, talentos y competencias extraordinarias en las personas, que no es sólo la adquisición de saberes académicos (matemática, lengua, ciencias) sino de elementos que posibiliten un buen vivir (González y Martínez, 2023) en un contexto determinado.

Cabe destacar el MEN (2017) afirma que las capacidades excepcionales se refieren al nivel intelectual, de creatividad, de imaginación por en-

cima del medio, además, de interés por el conocimiento, la autonomía, la independencia que los lleva a desempeñarse de forma proactiva en las áreas del conocimiento o en distintas actividades que tienen que ver con los talentos, entre estos los que tienen habilidad para la música, arte, danza teatro, artes manuales, deporte, tecnología, esto hace que la persona sea inteligente desde sus propias condiciones, es decir excepcionalmente talentoso. Según Alcivar, Mariño y Prieto (Ob. Cit) afirman que la diferencia entre un estudiante inteligente y estudiante excepcionalmente talentoso, y se resume en:

- Los estudiantes inteligentes saben las respuestas y disfrutan de la escuela, mientras que los estudiantes excepcionalmente talentosos tienen conocimientos avanzados y disfrutan del aprendizaje en cualquier entorno.
- Los estudiantes inteligentes suelen tener buenas ideas y disfrutan de la compañía de otros estudiantes, pero los estudiantes excepcionalmente talentosos tienen ideas extraordinarias, muy imaginativas y se desenvuelven en otras habilidades (Pintura, danza, música).
- Los estudiantes inteligentes tienen buena memoria y aprenden lineal y secuencial, mientras que los estudiantes excepcionalmente talentosos tienen un fondo de conocimientos muy fuerte y se desempeñan muy bien al exponerlos a desafíos de aprendizaje complejos.
- Los estudiantes inteligentes absorben información fácilmente, pero los estudiantes excepcionalmente talentosos usan la información aprendida para obtener aún más conocimientos y siempre desean aprender más y desarrollan talentos (p.86).

De lo anterior, se desprende que existen diferencias sutiles, pero muy claras en torno a un estudiante inteligente y a uno excepcionalmente talento-

so, los primeros suelen tener un aprendizaje lineal, aprenden rápidamente los contenidos, pero, los segundos, utilizan información relevante para construir más información, accediendo a procesos cognitivos mucho más sofisticados, así como elaborados, precisamente esto hacer ver la importancia que tienen los saberes y la experiencia de los maestros para pensar, además de reconocer a los estudiantes con talentos excepcionales (Monsalve, 2016).

## **Los Estudiantes con Talentos y Capacidades Excepcionales ETCE**

Ahora bien, en la realidad los Estudiantes con Talentos y Capacidades Excepcionales [ETCE]<sup>4</sup> no siempre son identificados con facilidad, ni incluidos en ambientes ricos que potencien su desarrollo, se ha dificultado promover una educación que llene las metas personales de los estudiantes, es decir de acuerdo a sus necesidades e intereses individuales, pero se considera que esto sólo se logra desde una construcción curricular para el desarrollo de talentos desde un enfoque inclusivo, según el MEN (2015) la educación con enfoque inclusivo se caracteriza porque:

Todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, según sus necesidades, intereses, posibilidades y expectativas, independientemente de su género, discapacidad, capacidad o talento excepcional, pertenencia étnica, posición política, ideología, visión del mundo, pertenencia a una comunidad o minoría lingüística, orientación sexual, credo religioso, lengua o cultura, asisten y participan de una educación en la que comparten con pares de su misma edad y reciben los apoyos que requieren para que su educación sea exitosa (p.45).

La idea expuesta, significa que un programa educativo debe dirigirse a la formación de estudiantes para desarrollar sus talentos excepcionales, desde el enfoque del desarrollo de las inteligencias múltiples, que se

---

<sup>4</sup> El presente texto emplea las siglas ETCE para representar la expresión *Estudiantes con Talentos y Capacidades Excepcionales*. La misma será utilizada a lo largo del documento.

fundamenta en el reconocimiento de los talentos para crear oportunidades en la vida, pues todos los seres humanos son diferentes, aprenden a sus ritmos, y cada uno tiene sus propios talentos, es decir habilidades únicas.

## **Algunas investigaciones sobre el tema**

Al realizar una revisión bibliográfica sobre el tema de las capacidades y talentos excepcionales, se evidencia en el ámbito de la educación colombiana que este tomó importancia más o menos para los años ochenta, pero en el contexto de instituciones privadas, luego en los inicios de la época de los noventa, con la Constitución Política de 1991, se consideró la educación para la atención a personas con talentos excepcionales como una política del Estado (García e Iglesias, 2020). Es así como se iniciaron algunas políticas educativas para la atención de los ETCE, entre ellas:

### **Decreto 2082 de 1996**

En el presente decreto se establece un marco normativo para la atención educativa a personas con limitaciones, capacidades o talentos excepcionales, expresa la relevancia de una educación que atienda las personas talentosas, con habilidades excepcionales, se define qué son, y se señala que no son una enfermedad o una discapacidad, sino una forma diferente de aprender y pensar. Además de ello, se establecen las pautas para los lineamientos curriculares, así como también la organización para la prestación del servicio educativo.

### **Decreto 366 de 2009**

A través de este se regula la estructura que servirá de apoyo pedagógico, para la formación de estudiantes con capacidades excepcionales en el marco de una educación inclusiva, así como también las responsabilidades de las entidades territoriales.



## Decreto 1075 de 2015

Por medio del cual se consigna la orden que regula la actividad educativa a nivel nacional, y dentro de ella, se establece que en los procesos curriculares se debe atender las diversas dimensiones del desarrollo humano, en especial aquellos con talentos excepcionales entre otros.

Cabe destacar que estos documentos legales, dan fundamento que demuestra la importancia de formación para los estudiantes con necesidades excepcionales, y el estado colombiano debe ser garante para que esto se cumpla, permitiendo la inclusión de estas personas en los sistemas formales de educación.

Por otra parte, a nivel internacional y nacional, existen investigadores que se han preocupado por profundizar en este tema de estudio. Tal es el caso de Monsalve (2016) realizó una investigación titulada: Estudiantes con talentos o capacidades excepcionales: encrucijadas entre los saberes de los maestros y un contexto de vulnerabilidad social. Retos para asumir una educación para todos y todas. El escenario de investigación fue la Institución Educativa Antonio Derka, ubicado en Medellín. Para los fines de la investigación se torna como metodología la hermenéutica y la fenomenología como ruta epistemológica y ontológica para el desarrollo del estudio, donde los pensamientos de los maestros y maestras son los focos importantes para las comprensiones que se plantean, se busca un acercamiento a los discursos de los maestros, para esto se emplea la entrevista, un cuestionario y dos grupos de discusión.

De esto se concluye que las encrucijadas entre los saberes de los maestros en la detección de estudiantes con talentos o capacidades excepcionales y los contextos un contexto de vulnerabilidad social, será la connotación de este último quien trace las rutas de confusiones sobre las posibilidades que pueden tener estudiantes con estas características en las ofertas que el sistema educativo puede ofrecer y en general el lugar que estos ocupan dentro de la sociedad.

Asimismo, Monsalve (2019) que realizó un estudio titulado: Talento o capacidad excepcional y Talento o capacidad natural Excepcionalidad o naturalidad, inclusión o exclusión. El estudio presentó entre los objetivos iniciales identificar las nociones de educación inclusiva, equidad, diversidad, talento o capacidad natural, vistos como cualidades esenciales en el sistema educativo. Entre los hallazgos más prominentes se encuentra la necesidad de contar con docentes comprometidos con las necesidades e interés de los estudiantes, donde se planteen objetivos de aprendizaje que fortalezcan las habilidades y destrezas de los mismos, desde la dimensión cognitiva, afectiva y social.

Por otra parte, Henao (2019) realizó una investigación en Barranquilla, el cual lleva por título: Diseño Curricular para la atención educativa de jóvenes con talentos y con Capacidades Excepcionales en Instituciones Inclusivas. La investigación indagó las preferencias, conocimientos y creencias que deben incorporarse en un currículo que potencie las habilidades y destrezas de los estudiantes con talentos especiales. Entre los hallazgos más relevantes se tienen que cuando se realiza un proceso de consulta a los diversos actores involucrados, se obtienen logros más significativos.

Más adelante, en otra investigación realizada en Panamá, por Osorio (2021) el cual se titula: Currículo por competencias visto desde la educación inclusiva: desafío que responde a los factores de exclusión e inequidad social. Entre los objetivos iniciales de la investigación están el estudio basado en competencias y aplicado al diseño curricular, a la enseñanza y evaluación. Se evidencia en los principales hallazgos la importancia de la educación inclusiva vista como un modelo educativo integrador, que minimiza la exclusión desigualdad social, resalta características de la escuela que benefician estos criterios.

Ahora bien, en estas investigaciones persisten problemas similares en cuanto al diagnóstico de ETCE, y un desconocimiento entre las

autoridades educativas de base, en torno a las políticas públicas locales que favorezcan la atención a la diferencia, especialmente en los niños con capacidades únicas. Por otro lado, a nivel nacional el desarrollo educativo de los ETCE ha presentado altos y bajos, por un lado se evidencian dificultades entre los maestros para identificar de forma temprana las necesidades educativas de este subgrupo de la población, pues no cuentan con las estrategias adecuadas, asimismo, subsisten vacíos jurídicos que dan cuenta que los mismos no presenta una inclusión adecuada en las políticas gubernamentales, pues solo se incluyen a estudiantes con discapacidad visual o auditiva, cuando la tendencia a nivel mundial es incluir a todos aquellos ETCE (Martínez, 2011; Martín, et al., 2008).

Desde todas estas ideas y planteamientos, es imprescindible que los maestros reconozcan en sus aulas los talentos de los estudiantes, para que promuevan ambientes de aprendizaje donde se potencien las habilidades, por medio de contenidos complejos y desafiantes (Croft, 2003), esto requiere que los modelos pedagógicos se adecuen a una educación que potencie los talentos y habilidades (Baldwin y Coleman, 2000; Betts, 2004), es decir, con un diseño curricular que atienda la diferencia, la diversidad y las individualidades de las personas.

En función de los planteamientos expresados hasta el momento, es necesario desarrollar estrategias pedagógicas que permitan identificar fácilmente a los ETCE, pues estos procesos presentan falencias a nivel nacional según los resultados arrojados en las estadísticas del MEN (2015), donde en los cálculos más conservadores deberían encontrarse por el orden del 2%. Por otro lado, se hace necesario conformar una red regional conformada por los docentes, los padres y especialistas en la materia, que permitan el intercambio de experiencias significativas, a fin de explorar y potenciar las habilidades vinculadas a los intereses y necesidades de los estudiantes.

## Conclusión

Los estudiantes con talentos excepcionales se consideran un conjunto diverso de individuos con habilidades y capacidades únicas, los cuales pueden ser talentosos en una variedad de áreas, incluyendo el aprendizaje, el arte, el deporte o la música, no obstante, se hace necesario que los docentes desarrollen estrategias de acción que impliquen una detección temprana que conlleven a alcanzar el máximo potencial, pues los beneficios de una atención integral genera un mayor éxito académico, desarrollo de la creatividad, y autoestima, así como también una mejora notable en las habilidades de pensamiento crítico.

La educación para esta población es importante y necesario para la sociedad, y es por eso que se deben gestar diferentes programas que permitan el aprovechamiento de estas potencialidades y capacidades excepcionales, porque estos niños pueden ser los futuros líderes en las diferentes ciencias, pueden promover cambios y generar soluciones a las diferentes problemáticas del país, pueden ser la cura a distintos males que nos acechan desde años atrás; y una de las razones más importantes, es que son personas que merecen tener la oportunidad de transformar su realidad haciendo uso de sus fortalezas.

Finalmente, es importante que los padres, docentes y autoridades educativas en los diversos estamentos educativos trabajen juntos, para apoyar a los ETCE, pues los mismos necesitan: tener acceso a oportunidades de aprendizaje desafiantes y estimulantes, animar a los estudiantes a seguir sus propios intereses y pasiones, proporcionar una retroalimentación positiva donde el componente afectivo y la ayuda de otros compañeros tenga un rol destacado, para ello, será necesario un cambio de mentalidad de toda la comunidad educativa para desarrollar de identificación de la población con estas condiciones, así como también el diseño de programas educativos innovadores que se adapten a las falencias educativas de los niños y jóvenes.

## Referencias

- Alcívar-Pinargote, I.; Mariño-Paredes, G. y Prieto-López, Y. (2017). La estimulación de talentos excepcionales en la Educación Inicial. *Luz*. 16 (2). Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya.
- Arrueta, J. A. (2011). El impacto de las reformas educativas en el sistema educativo en Bolivia, 1994 al 2011. Sus relaciones entre los deseos y las realidades. [dondelapalabra.proeibandes.org](http://dondelapalabra.proeibandes.org).
- Baldwin, C. y Coleman, C. (2000). Achievement Goal Orientation: Instructional Practices and Teacher Perceptions of Gifted and/or Academically Talented Students. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, LA, April 24-28).
- Betts, G. (2004). Fostering autonomous learners through levels of differentiation. *Roeper Review*, 26(4). pp. 190-191. Doi: 10.1080/02783190409554269
- Croft, L.J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. In Colangelo, N. y Davis, G. (Hrsg.), *Handbook of gifted education* (S. 558-571). New York: Allyn and Bacon.
- Decreto 1075 (2015). Decreto 1075 de 2015. Ministerio de Educación Nacional <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>
- Decreto 2082 (1996). Decreto 2082 de 1996. Diario Oficial No.42.992 [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103323\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 366 (2009). Decreto 366 de 2009. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-182816.html>

- García-Cepero, M.C., Iglesias-Velasco, J. (2020). Comprendiendo las aproximaciones institucionales a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales: primeros pasos para incluirlos en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 423-444. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-10040>
- González Román, D. y Martínez Pérez, L. (2023). Enseñanza de las Ciencias Naturales para la Inclusión: Un Análisis Bibliométrico de Literatura Especializada. *Sisyphus - Journal of Education*, 10(3). Instituto de Educación Universidad de Lisboa.
- Henao, J. R. (2019). Diseño Curricular para la atención educativa de jóvenes con talentos y con Capacidades Excepcionales en Instituciones Inclusivas. *Revista Cedotic*, 4(1), 41-73. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2162>
- Martín, C. R. R., Góngora, D. P., Morón, M. T. P., López-Liria, R., y Acién, F. L. (2008). Intervención psicoeducativa en niños superdotados. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 43-51.
- Martínez, K. I. M. (2011). Necesidades educativas especiales de estudiantes superdotados en educación secundaria. *Investigación y Ciencia: de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, (52), 37-45.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421. Bogotá, Colombia
- Monsalve, J. A. (2016). Estudiantes con talentos o capacidades excepcionales: encrucijadas entre los saberes de los maestros y un contexto

de vulnerabilidad social. Retos para asumir una educación para todos y todas. Trabajo realizado para la Universidad de Antioquia: Colombia.

Monsalve, M. A. (2019). Talento o capacidad excepcional y Talento o capacidad natural Excepcionalidad o naturalidad, inclusión o exclusión. *Revista Senderos Pedagógicos*, 10(10).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco (1994). Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca.

Osorio, F. (2021). Currículo por competencias visto desde la educación inclusiva: desafío que responde a los factores de exclusión e inequidad social. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 8(2), 26-36. <https://revistas.ulcb.edu.pe/index.php/REVISTAULCB/article/view/203>

Rodríguez, L., Aguiar, S., y Santos, E. (2019). Estimular el desarrollo de estudiantes talentos en las condiciones actuales de la educación superior. *Revista EDUMECENTRO*, 11(1):160-183.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon, Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa).

Valbuena, S., Padilla, I. y Rodríguez, E. (2018). El juego y la inteligencia lógico-matemática de estudiantes con capacidades excepcionales. *Educación y Humanismo*, 20(35), 166-183. DOI: <http://dx.10.17081/eduhum.20.35.2964>



## SECCIÓN 3: CURRÍCULOS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS ESPECÍFICOS

La pedagogía y el diseño curricular son elementos cruciales que dan forma a la experiencia educativa. En esta sección, se invita a la reflexión sobre la autonomía en el ámbito educativo y cómo esta puede llevar a una nueva metafísica de la pedagogía. A su vez, se destaca la relevancia de adaptar los currículos a las particularidades de distintos contextos, como es el caso de las áreas rurales. A través de una resignificación del currículo multigrado, se busca dar respuesta a los desafíos y oportunidades que estos entornos presentan

**Capítulo VIII. El dilema de la autonomía: hacia una ontología de la pedagogía.**

**Capítulo IX. Resignificación del currículo multigrado en contextos rurales.**





## Capítulo VIII.

# El dilema de la autonomía: hacia una ontología de la pedagogía

The dilemma of autonomy: towards an ontology of pedagogy

**Wolfgang Eiffel Arias Prada**

Doctorado en Ciencias de la Educación,  
Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta

w\_arias@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7536-324X>

**Carlos Eduardo Maldonado**

Profesor titular

Facultad de Medicina

Universidad El Bosque

maldonadocarlos@unbosque.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9262-8879>

### Para citar este capítulo / To cite this chapter

Arias Prada, W. E., Maldonado, C. E. (2023). El dilema de la autonomía: hacia una ontología de la pedagogía. *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. (185-206). Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)

## Resumen

Este artículo plantea la posibilidad o incluso acaso la necesidad de una ontología de la pedagogía. El problema de base para la misma es la autonomía. Un hilo conductor lo ofrece la filosofía heideggeriana. La autonomía es considerada aquí en una complementariedad entre la teoría de la autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés) y las ciencias de la complejidad. Una ontología de la pedagogía es posible como una práctica radical de la autonomía, lo que demanda una transformación estructural de las relaciones entre profesor y estudiante, y entre aprendizaje y enseñanza. A manera de ilustración, se elaboran diversas reflexiones con referencia a la educación en Colombia.

**Palabras clave:** Aprendizaje, Educación, Filosofía.

## Abstract

This article raises the possibility or even the need for an ontology of pedagogy. The basic problem for it is autonomy. A common thread is offered by Heideggerian philosophy. Autonomy is considered here in a complementarity between Self-Determination Theory (SDT) and complexity sciences. An ontology of pedagogy is possible as a radical practice of autonomy, which demands a structural transformation of the relationships between teacher and student, and between learning and teaching. As an illustration, various reflections are made with reference to education in Colombia.

**Keywords:** Learning, Education, Philosophy.

---

## Introducción

Un primer momento, combinando poesía, trova cubana y canción de sátira:

¿Desde qué punto puede partir el hombre para encaminar su vida y tomar decisiones? “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”, decía el poeta Antonio Machado; “De tres hermanos, el pequeño partió, por la vereda a descubrir y a fundar, y para nunca equivocarse o errar, una pupila llevaba arriba y la otra en el andar”; se escucha en la milonga de Silvio Rodríguez. Hernández et al. (2022) se meten en el ojo del huracán cuando asumen que hay que ir más allá de la mirada de lo que ellos consideran como lógicas causalistas, definidas como las que permiten ver las emociones desde la seguridad de la persiana, con sonrisas nerviosas, con la cobardía ante la natural tristeza, y permeados por el innumerable aburrimiento que se explora en el *Dasein* heideggeriano (p. 196). Quizás la pregunta más apremiante para este texto sea: ¿existe un punto de partida para tomar decisiones?, ¿Acaso uno de llegada?, porque “Si el mundo es redondo, no sé qué es ir adelante”, afirmaba el cantante Facundo Cabral.

El *ser-ahí* – el *Dasein*-, que irrumpe en la filosofía en 1927 con *Ser y Tiempo* de Heidegger, coloca al *ser* en el mundo, y sitúa su mirada sobre lo que viene a ser el hombre auténtico e inauténtico. Un ser arrojado sobre sus posibilidades porque se pregunta por sí mismo reconociendo su futura muerte (Heidegger, 2019, p. 37). Es decir, cierne su mirada sobre la autonomía de ese animal bípedo gestado en nueve meses, eyectado y provisto de una profunda fragilidad, sin garras, que se tiene a sí mismo al borde del abismo y de su autodestrucción.

Conviene aquí hacer un breve paréntesis sobre la estructura general de este artículo, con miras a que sea comprendido completamente, a fin de evitar posibles falacias por equívocos. La escritura aquí busca ser precisa en términos científicos, no oscura, a pesar de hacer un ocasional uso de recursos

literarios. En este sentido, hay que destacar que la narrativa cartesiana plantea, por simplificar demasiado, una estructura lineal de inicio, nudo y desenlace. El ávido lector de esta argumentación investigativa ya habrá advertido los para nada ocultos visos al arte aquí, que para nada pretenden ser azarosos, y en cambio quieren esconder un meta-texto imprescindible. Tales usos tienen en este sentido varios objetivos: despertar la curiosidad desde lo cognitivo, pero también desde lo emocional al afirmar que las discusiones que incluyen este aspecto deben ser reconocidas; situar en el panorama de la autonomía desde la pedagogía al lenguaje, justamente yendo en contravía de la lógica de un discurso completamente sobrio en su estilo cuando se trata de la discusión científica; y finalmente, esclarecer que no se hará aquí un análisis exhaustivo de obras literarias, poéticas, cinematográficas, u otras, sino que se servirá de ellas para fines comunicativos. Este es, pues, un ensayo.

Se plantea entonces, bajo la lógica clásica, que el conflicto, parte central del nudo, no se inserta al inicio, con el fin de mantener en suspenso al lector. Las nuevas lógicas narrativas, en su ánimo de trastocar los esquemas estéticos conocidos, podrían, en el hipotético caso, contar los trágicos suicidios de Romeo y Julieta desde el comienzo, por poner un ejemplo para la mayoría conocido.

## Reflexión

### 1. Conceptualización de autonomía

Este texto argumentativo asume una estructura casi periodística desde la lógica de la pirámide invertida, por lo que confiesa desde el inicio su nudo, su idea central. Se trata de anticipar la inminencia de una tesis doctoral, y, particularmente de una investigación de orden ontológico<sup>5</sup> so-

<sup>5</sup> Se entiende por ontología en esta investigación “Toda posición totalizante de/en lo que hay: bien sea para positivarlo, fragmentarlo, dispersarlo; es decir, toda posición (toda gestión) que ordena (realiza) el haber mundos desde el ideal de la unidad y/o de la realidad. Cada una de las diversas ontologías gesta o

bre la autonomía en el ámbito pedagógico. Abogamos por una pedagogía que articule los discursos hasta ahora inconexos entre las posturas del *ser humano como ente determinado* y como *ser con posibilidades de tomar decisiones*. Lo anterior se debe discutir profundamente a nivel transdisciplinar, desde las ciencias, las disciplinas y el arte; es decir, desde los aportes más relevantes hasta la actualidad en el contexto de las ciencias de la educación, la filosofía, la psicología, la economía, la biología, la historia, la literatura, la sociología, la antropología, la medicina, la inteligencia artificial, entre muchos otros campos. En otras palabras, más exactamente, esta contribución se mueve en el campo de la filosofía de la educación.

Con base en lo anterior, inicialmente emerge la preocupación por ofrecer una conceptualización de la autonomía del *ser* tomando como punto de partida la filosofía heideggeriana, pero atravesada por las relaciones sociales. No obstante, de acuerdo con el concepto de hombre auténtico que se opone a aceptar pasivamente la influencia de la cultura, la perspectiva que justifica la realización de una escritura de este tipo aporta al conocimiento al entablar un diálogo analítico entre distintas categorías macro desde el ámbito epistemológico, que se van a denominar superfamilias, para generar después unas categorías emergentes llamadas familias y códigos, que no podrían sino surgir en un momento posterior:

“Se ha progresado muy poco en la cuestión del libre albedrío pues los filósofos corren presurosos a ocuparse de lo que consideran las partes más importantes del problema concediéndoles una atención algo miope y no logran percibir la forma del aspecto principal del problema” (Dennett, 2018).

En este sentido, cuando se afirma que se parte de perseguir una síntesis profunda desde lo ontológico, se refiere a que se fundamenta en posturas teóricas sin dejar de lado la realidad. Se trata de establecer un

---

puede gestar, a su vez, diversas ópticas: determinación de entidades y operaciones que hace surgir, que la componen. Por ejemplo, una ontología materialista puede suscitar ópticas de corte tan diferente como el mecanicismo o el dinamicismo” (Méndez Sanz, 2012, p. 149)

espacio de diálogo entre los aportes científicos empíricos y plantear preguntas responsables que le permitan a los profesores orientarse y orientar a sus estudiantes entre el camino nebuloso que es el vacío epistemológico existente sobre la libertad ontológica en el contexto pedagógico y, puntualmente, en la escuela colombiana como territorio de aprendizaje. Ahora bien, ello no significa que no existan estudios profundos que plantean importantes relaciones; afirmarlo sería, por lo menos, absurdo e irresponsable. No obstante, se pretende aquí esbozar algunas confluencias y contradicciones contemporáneas que dan cuenta de que el vacío epistemológico esbozado es real y no solo merece ser estudiado, sino que lo necesita.

Así las cosas, la célebre frase de Sartre (2012), “Ser libre es estar condenado a ser libre” (p. 90), es bastante elocuente para expresar los alcances de esta investigación. Se parte de resaltar que hay posibilidades, pero también que estas pueden tener limitaciones. ¿Cuáles son las posibilidades del hombre? ¿Qué han hecho con él? La profundización sobre estos aspectos marca el rumbo de la justificación para realizar una tesis doctoral de este orden. Con esto en mente, se parte de tres conceptos como son: el *ser humano como ente determinado*, el *ser con posibilidades de tomar decisiones*, y la (*SDT*). Asimismo, estos están sustentados desde tres categorías de análisis que se pueden interrelacionar, las cuales son: la filosofía de la mente, desde Daniel C. Dennett; las neurociencias, desde Francisco Varela; y la psicología positivista, desde Edward L. Deci y Richard Ryan, con datos empíricos mundiales de la tendencia científica más citada en buscadores como Scopus y Web of Science en la actualidad sobre estos fenómenos.

Las relaciones y contradicciones observadas del concepto de autonomía parten de que existen, hasta cierto punto, lógicas normalizadoras en la observación de la educación desde las instituciones y hacia los estudiantes. El problema radica en que este ejercicio solo continúa castrando el aprendizaje (Maldonado, 2017, p. 238), frente a otras prácticas que parten de que ciertas creencias culturales e imponen algunos límites a las

posibilidades del ser humano, hasta el punto de considerar la alternativa de que éste sea un mero algoritmo, predecible, cuantificable, cosificable. Ya no se requiere escuchar una voz interna del ser; hay que controlarla (Harari, 2016, p. 397, 398). Es decir, la autonomía desde el humanismo es entendida como un mito más.

En 1984, Dennett (2018) cuestionaba si la ciencia no estaba a punto de demostrar que el yo no era más que una mera ilusión. Claro está, cabe resaltar que se lo cuestionaba ¡en 1984!, y parece ser que la respuesta ya está llegando, en nuestros días. Como se ha mencionado, el poner a discutir la profundidad de estos cuestionamientos bajo el dilema de la autonomía desde la ontología de la pedagogía es lo que justifica realizar una investigación de gran calado.

Con todo y lo anterior, la (SDT) plantea que una mayor motivación autónoma, orientada hacia la motivación intrínseca – es decir, la que parte de cada persona- favorecerá necesidades psicológicas básicas, así como un mayor bienestar en cada individuo, debido a las características inherentemente sociales del ser (Ryan y Deci, 2020, p. 1). Por otra parte, desde el discurso institucional e indiscutiblemente influyente a nivel mundial de la ONU, se plantea que las decisiones libres y autónomas se refieren a las informadas; particularmente haciendo alusión a las mujeres a su lucha contra su exclusión social (Bidegain, 2017, 143). Frente a este u otros aspectos, cabe preguntarse: ¿cómo establecer un diálogo epistemológico entre distintas perspectivas?

De otro lado, espacios como la Misión de los Sabios en Colombia resaltan y avalan el papel crucial de la autonomía en la educación de sus jóvenes (Poveda et al., 2019, p. 80). Más allá de la paradoja con la palabra institucional, son los jóvenes quienes justifican la existencia de un problema real de investigación en torno a este fenómeno. Adicionalmente, sobre los datos que arrojan las distintas pruebas institucionales que se realizan en Colombia, se puede observar una posible relación entre las necesidades



psicológicas básicas enunciadas desde la (SDT), autonomía, competencia y relación, con problemáticas como el bajo rendimiento, el *bullying* y la desigualdad de género.

Retomando brevemente el tema de las paradojas, se puede observar también una relación entre la actitud crítica del ser auténtico bajo la filosofía de Heidegger, y la propuesta en América Latina de Freire sobre tener en cuenta el propio contexto para reflexionar la educación, y no solo los discursos ajenos y probablemente adoctrinadores. Sin ambages, hay un claro punto de encuentro en el trasfondo de ambos discursos, a pesar de la disonancia de sus contextos. Con todo, ¿qué quiere concebir como eurocéntrico, lo que proviene de Europa, o lo que limita el pensamiento propio en un contexto determinado, por ejemplo, en América Latina?

## 2. Los callos para nada poéticos de Colombia

- You're an animal.
- Yeah? What are you?
- You think love is simple. You think the heart is like a diagram.
- Have you ever seen a human heart? It looks like a fist wrapped in blood! Go fuck yourself. You writer! You liar! You go check a few facts while I get my hands dirty.
- She hates your hands. She hates your simplicity.
- Listen, I spent the whole of the last week talking about you. I know all your little ways. Anna tells me you fuck her with your eyes closed. She tells me you wake in the night crying for your mother, you mommy's boy. I could go on...

En la película *Closer*, dirigida por M. Nichols (2004), el escritor Dan y el dermatólogo Larry discuten acaloradamente por quién merece ser la pareja de la fotógrafa Anna. La disputa pasa justamente por la delgada línea entre lo etéreo del romance y la crudeza de comparar un corazón con un puño lleno de sangre. La analogía del puño es vital para continuar con esta, también acalorada, discusión sobre la autonomía desde la ontología de la pedagogía; y sobre el papel que el lenguaje, el discurso y la comunicación desempeñan en ambos. Al respecto, Maldonado (2017) plantea el grave problema de que la cultura esquematice que hay personas mejores que otras, más aptas que otras, en constante disputa y alejadas del diálogo (p. 239); como se podría decir, en relación con esta película, con los puños ensangrentados.

En verdad, es posible concebir que exista una lógica normalizadora de arriba hacia abajo, desde las instituciones hacia las personas que impiden una toma de decisiones autónoma. No obstante, si se revisa con detalle lo enunciado por Gamboa (2016) cuando se refiere a la calidad en la educación, se puede comprender que los elementos institucionales en la escuela colombiana que miden desde pruebas estandarizadas, tales como PISA, Saber 11 y Evaluar para Avanzar; pueden romper esa estructura vertical antes mencionada, siempre que la comunidad educativa se involucre activamente en procesos de autoevaluación en torno a los resultados que arrojan dichos exámenes (p. 22).

### **3. La teoría sobre autonomía más citada en Scopus frente a la institucionalidad**

La teoría sobre autonomía más citada en Scopus frente a la institucionalidad es la (SDT). Ésta busca comprender la relación entre el bienestar psicológico de los estudiantes, su rendimiento académico y el nivel de motivación autónoma para realizar una actividad. En este sentido, la motivación se puede clasificar en intrínseca – originada por un disfrute

e interés inherente-, en oposición a la extrínseca –en donde priman los mecanismos de control, ya sea mediante premios o castigos-. Asimismo, la motivación autónoma se refiere a un sentido de propiedad por las acciones que se realizan (Ryan y Deci, 2020, p. 2). En pocas palabras, la mayor motivación autónoma posible se traducirá en una motivación intrínseca; y una nula motivación autónoma, significará la completa desmotivación; lo cual afectará negativamente al bienestar psicológico y al rendimiento académico. No obstante, si bien es cierto que existen grados de motivación autónoma extrínseca, a diferencia de la intrínseca, la primera parte del sentido de valor de la acción a realizar, y no del interés.

Ahora bien, el bienestar psicológico depende del cumplimiento de las necesidades psicológicas básicas fundamentales: autonomía: sentido de propiedad por las acciones propias; competencia: sensación de tener éxito y crecer; y relación: sentido de conexión y pertinencia fundado en el cariño y el respeto. Con esto en mente, la motivación autónoma es la clave para impactar positivamente sobre todas las necesidades mencionadas en su conjunto, según los datos empíricos de esta teoría. Vale la pena de decir que, aunque existe evidencia de que entre mayor motivación autónoma se genera un mejor rendimiento académico, lo más relevante se refiere a la afectación del bienestar psicológico de los estudiantes en el contexto escolar, puntualmente en su salud mental y en su adaptación (Ryan y Deci, 2020, p. 3).

Con base en lo anterior, en este texto se habla de institucionalidad al referirse a las organizaciones mundiales y nacionales que orientan diversos procesos como los relacionados con el ámbito educativo y la autonomía. Conviene entonces resaltar lo expresado desde Naciones Unidas (2018), que en su numeral cuatro, meta uno, de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, ODS:

“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (...) De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los

niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos” (p. 27).

En este sentido, es imperativo recalcar los bajos niveles de rendimiento alcanzados en lectura y matemática, analizados por la entidad, además de los significativos niveles de deserción escolar presentes; que en general influye en que los estudiantes no lleguen a la universidad. Niveles que, de acuerdo con lo expresado por Gamboa (2016), no se deben evaluar de manera aislada, sino teniendo en cuenta una autoevaluación con todos los actores involucrados (p. 26). ¿Se tienen en cuenta estas miradas? La respuesta escapa a este análisis, lo cierto es que se intuyen como imprescindibles.

Finalmente, la Misión Ciencia y Tecnología, llamada eufemísticamente la Misión de los Sabios en Colombia, plantea que la autonomía será crucial para desarrollar las capacidades de aprendizaje, así como las habilidades blandas o socioemocionales; y que estas siguen siendo necesarias a pesar de los cambios tecnológicos (Poveda et al., 2019, p. 46). ¿Cómo guiar al profesor y, por ende, a los estudiantes, en torno a la toma de decisiones en la escuela colombiana como territorio? No pretendemos aquí aportar una respuesta definitiva, pero sí justificar que la realización de una tesis profunda al respecto puede dar unas importantes orientaciones en torno a ello, con sólidas bases científicas. Sin embargo, existen perspectivas teóricas que pueden ubicar los aspectos institucionales y normativos desde una mirada más amplia. Es aquí donde conviene hacer un repaso desde el contexto social, histórico y evolutivo del hombre de América Latina.

#### **4. Pedagogía para la emancipación: una fundamentación teórica**

Una manera de comprender la palabra “formación”, tiene que ver con el adiestramiento del educando en ciertas capacidades. Sin embargo, Freire (2015) entiende esta como una práctica crítica, que tiene por finali-

dad la creación de posibilidades para la construcción de conocimiento (p. 16, 24). Es decir, desde este punto de vista, existe una importante diferencia entre una formación unidireccional, en donde el formador, el sujeto, introduce conocimiento a quien es formado, el objeto; frente a una posición en donde ambos, formador y quien se forma mantienen una relación bilateral, en donde en medio del proceso de formación, ambos resultan irremediabilmente transformados.

Hay que hacer notar que esta perspectiva epistemológica implica asumir al ser humano como alguien inacabado, inconcluso, indeterminado, pero al mismo tiempo abierto a las posibilidades de transformación. La enseñanza aquí se traduce entonces como un proceso orientado a sujetos que transforman al tiempo que son transformados, y viceversa. Dicho de otra manera, no se puede hablar aquí de aprendizaje si lo que se aprende ha sido ya transformado por el sujeto que se forma; si se aprende exactamente lo que fue transmitido por el que enseña, entonces no existió ningún aprendizaje.

Ahora bien, la práctica de esta forma de ver el proceso de enseñanza-aprendizaje, si se asume de manera crítica, es lo que lleva a una verdadera autenticidad de este, diferenciándolo de lo que se conoce como la enseñanza bancaria, por ejemplo, que reproduce el conocimiento y coarta la creatividad del ser humano, convirtiéndolo en un mero objeto. El educador tiene la tarea de reforzar la creatividad del educando, influyendo en las condiciones para que este aprenda de manera crítica (Freire, 2015, pp. 27-28). Como se ha dicho, el educador debe convertirse en alguien desafiante para el estudiante, en lugar de un repetidor mecánico.

Pero ¿cuál es la forma de desafiar al estudiante para incentivar su creatividad? La respuesta es simple, pero llevarla a cabo requiere de una gran disciplina. Es necesario que los conocimientos pertinentes en el proceso educativo sean pensados y repensados en el contexto propio del estudiante, sin temor a que estos saberes se vuelvan personales, a que se

involucren directamente con las realidades que acompañan a los educandos, en sus barrios, en sus veredas, en sus pueblos, en sus municipios, en sus países. No se puede aprender solo desde afuera.

Aunado a esto, la (SDT) es definida por Ryan y Deci (2017) como una perspectiva orgánica y empírica, desarrollada desde el campo de la psicología, que considera que los individuos humanos son curiosos, activos físicamente y se desarrollan socialmente, gracias a estar propensos a la motivación intrínseca, a la integración social y a la introspección. Todo ello está regulado por las sensaciones de cooperación, relacionamiento y autonomía (p. 5). En este sentido, es el vínculo entre estas tres sensaciones el que permite que el ser humano consiga ser aquello para lo cual tiene el suficiente potencial.

Ahora bien, la (STD) está inmersa en la perspectiva empírico-analítica de corte positivista, y busca generalizar mediante la construcción de cuerpos de conocimiento, al tiempo que permite hacer predicciones sobre su campo de estudio, mediante el establecimiento de un lenguaje común entre los investigadores. Por otra parte, cabe destacar la motivación introyectada que parte del interior del individuo, pero se enfoca desde el exterior. Asimismo, las dinámicas internas que entran en juego son la autoestima, la evitación de la vergüenza y de la culpa, y la búsqueda del orgullo (Ryan y Deci, 2017, p. 186). Un ejemplo claro de esto se puede observar en las consideraciones de padres y maestros con los estudiantes en lo referente a la consecución de sus logros. Es decir, los logros y metas parten de estos, pero la consecución de estos está permeada por otros factores.

Es así como, desde la (STD), la autonomía como factor motivacional en el fenómeno educativo se involucra con las bases relacionadas con la curiosidad por aprender del ser humano, pero también interfiere con situaciones como el desenvolvimiento social. Así, los aspectos extrínsecos se combinan en el análisis del comportamiento, y estos explican por qué la necesidad de aprobación resulta inherente al proceso académico, a

pesar de que esto no niegue la posibilidad de que se generen procesos de emancipación y de promoción del sentido crítico en los niños y jóvenes.

No obstante, este paradigma científico es distinto al de la complejidad, debido a su forma de estudiar los fenómenos. Así pues, Varela (2015) ofrece lo que se podría considerar como una guía en la construcción de esta ontología, y es el concepto de lo local y lo global. Si bien se ha discutido que ciertas ideas como los derechos humanos se pueden considerar mitos, estas ideas no están aisladas, no vienen de afuera, sino que son el producto de entrelazar las ideas locales-individuales con las globales-sociales, sostiene el autor (p. 136). En efecto, se establece aquí un punto de partida absolutamente diferente, al no instaurar que existan mecanismos de control ajenos al individuo que pueden predecir su comportamiento. En este sentido, no existe un yo y un mundo, sino un yo-mundo.

Sin embargo, este es solo un punto de partida, la argumentación para afirmar que es inminente la elaboración de una investigación que desarrolle un riguroso ordenamiento conceptual que clasifique los distintos discursos teóricos desde diferentes dimensiones, mediante un microanálisis que permita profundizar sobre los datos que se encuentren, lo cual puede contribuir para que el profesor contemporáneo amplíe sus posibilidades respecto a su influencia sobre la autonomía de sus estudiantes.

Ahora bien, todo lo anterior se relaciona con el concepto de Inteligencia Emocional (IE) que proviene de la disciplina de la administración, el liderazgo y el mundo de los negocios, desarrollado desde hace más de dos décadas. Se puede describir a la (IE) como un modelo mixto en donde se entremezclan aspectos de la personalidad como el optimismo y la asertividad, con las destrezas emocionales. Es así como Goleman et al. (2021) plantean que la (IE) consiste, desde una mirada científica, en la capacidad de percibir correctamente las emociones propias y las de los demás, al tiempo que se saben gestionar estos sentimientos. En este sentido, existen cinco compo-

mentos básicos de la inteligencia emocional: autorregulación, motivación, conciencia de uno mismo, habilidades sociales y empatía (p. 5, 7).

No obstante, a menudo se le atribuyen a la (IE) definiciones provenientes de lo popular, centradas específicamente en la confianza en uno mismo, el optimismo y la iniciativa. Este tipo de características pueden ser convenientes para los negocios, esto no garantiza que poseerlas haga a las personas emocionalmente inteligentes. Por otro lado, la IE se plantea como un arte que puede aprenderse a cualquier edad y que se puede ir perfeccionando a través del tiempo, siempre que exista un deseo firme por cambiar un comportamiento.

## **5. La autonomía en el ámbito histórico-biológico**

Efectivamente, uno de los paradigmas imperantes relacionados con la autonomía es el de la (SDT). La autonomía es vista como una sensación del ser humano de hacer su voluntad, la cual se desprende también de una motivación que siempre conlleva elementos de control, pero que, si es intrínseca, puede abrir un espacio para la introspección y las decisiones propias. Pero ¿cómo ha evolucionado el cerebro del ser humano para sentir que toma caminos por su cuenta? La respuesta está relacionada justamente con estos elementos que influyen en el comportamiento.

El ser humano, conocido como *Homo sapiens*, pertenece al género *Homo*, que significa humano; y a la especie *sapiens*, es decir, sabio. Así pues, hace 70.000 años *sapiens* coexistía en el planeta tierra con otras especies de humanos. ¿Qué fue lo que sucedió para que las otras se extinguieran y *sapiens* llegara a dominar los demás animales de su entorno? Como se puede ver en la figura 1, su cerebro cambió en un suceso que se conoce como la revolución cognitiva, sobre la cual no se tiene una causa completamente clara, pero que permitió que su lenguaje fuese mucho más flexible que el de los demás, permitiéndole trabajar en equipos de hasta 500, inicialmente (Harari, 2014, p. 16-17, 35, 122).



A causa de esta flexibilidad, surge el lenguaje abstracto (Maynard Smith, Szathmáry, 2001). Gracias a que los sapiens compartían mitos sobre dioses, podían cooperar sin conocerse. Más adelante, hace cerca de diez mil años, surge la revolución agrícola, en la que el número de humanos hacinados había aumentado, lo que hizo necesario la creación de mitos mucho más complejos, tales como los reinos, las leyes y los dioses más complejos, para que se pudiese dar una cooperación, es decir, para que se pusieran de acuerdo para convivir y distribuir los bienes. En este punto hablar de humanos equivale a hablar de sapiens: ya se habían extinguido las demás especies del género Homo.

Ahora bien, ¿cuál es la relación entre el desarrollo del lenguaje de Homo sapiens y la autonomía desde el paradigma imperante de la (SDT)? Harari (2014) plantea que las ideas de igualdad, derechos humanos, felicidad, libertad y autonomía, corresponden a un orden imaginado intersubjetivo, parte de una realidad ficticia, mitológica, que el ser humano comparte debido a que está regido por una cultura que modela sus deseos (p. 124, 134-137). En todo caso, es importante resaltar aquí la concepción que se le da al mito como paradigma mental, más allá de la definición conservadora de subgénero del género narrativo literario, no sin que existía, de igual modo, una relación.

Un ejemplo adicional es el Código Hammurabi, llamado así por haber sido creado por el rey Hammurabi en el 1776 a. C. Es conocida la expresión de ojo por ojo y diente por diente, como parte de las muchas leyes relacionadas. Pues esta consigna, que fácilmente puede resultar cruel ante los ojos de la sociedad occidental actual, es planteada como un ejemplo histórico más de cómo el ser humano actúa, de acuerdo con los controles externos de su entorno, y no porque exista en realidad una razón profunda para ello.

Sin embargo, Harari (2016) va más allá en sus reflexiones y plantea incluso que es muy probable que en el futuro ni siquiera el orden imperante busque comprender las razones últimas y auténticas de los deseos del sa-

piens, sino que debido a la Inteligencia Artificial (IA), estos deseos buscarán ser controlados, y la cultura estará centrada en la consecución de datos. El dataísmo se convertirá en la nueva religión, se atreve a especular el autor (397-399). Por otra parte, ¿cómo se pueden relacionar la (SDT) con estos datos históricos? ¿Pueden acaso encontrar un punto de encuentro?

Pues bien, queremos sostener que, de acuerdo con Harari, la motivación es un fenómeno susceptible a estímulos externos, los cuales son justamente los factores biológicos y culturales, estos últimos relacionados con el término orden imaginado. Sin embargo, concebir a este orden como el responsable de regir por completo las decisiones que toma el ser humano contradice lo planteado desde la (SDT), en donde se plantea que, si existe una mayor motivación autónoma por parte del estudiante, su aprendizaje, participación y bienestar, mejorarán (Ryan y Deci, 2020, p. 3). No obstante, es innegable conocer el recorrido histórico-biológico relacionado, como se puede apreciar en la Figura 1, Recorrido histórico-biológico de la autonomía.

Frente a esta postura de que los deseos del ser humano no sean descubiertos sino controlados, y retomando la pregunta planteada al inicio de esta discusión teórica de si existía un punto de partida para que las personas tomaran decisiones, resulta imprescindible preguntarse por esa voz interna que direcciona los deseos: ¿qué es el yo? Frente a esta trascendental pregunta, Varela et al. (2011) indica que el yo no es más que una ficción generadora de apegos y sufrimiento; esta postura está relacionada con la perspectiva del budismo (p. 106).

## La autonomía



Figura 1: Recorrido histórico-biológico de la autonomía  
Fuente: Elaboración propia a partir de Harari (2016) y Harari (2014)

## Conclusión

Teniendo en cuenta la discusión esbozada, se plantea la siguiente pregunta-problema, haciendo hincapié en el carácter orientador y posibilitador de la misma, en oposición a toda pretensión simplificadora que puedan arrojar sus respuestas:

¿De qué forma pueden explorarse las posibilidades para que un profesor eduque a sus estudiantes en la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje?

El objetivo general consiste en desarrollar un ordenamiento conceptual sobre la autonomía desde el ámbito ontológico-pedagógico, fundamentada en la interrelación entre los conceptos del *ser humano como ente determinado*, *ser con posibilidades de tomar decisiones*, y desde la *teoría de la autodeterminación*. Por su parte, cabe destacar tres objetivos particulares, así: explorar las teorías más relevantes en la literatura científica actual sobre los conceptos de autonomía y pedagogía; examinar la interrelación disciplinaria entre los conceptos del *ser humano como ente determinado* y *ser con posibilidades de tomar decisiones*, en el contexto de la autonomía desde el ámbito ontológico-pedagógico; confrontar la exploración sobre las teorías más relevantes en la literatura científica actual sobre el concepto de autonomía y pedagogía, y el examen de la interrelación disciplinaria entre los conceptos del *ser humano como ente determinado* y *ser con posibilidades de tomar decisiones*, en el contexto de la autonomía desde el ámbito ontológico-pedagógico.

En este sentido, la experiencia investigativa se basa en contribuir a la discusión sobre la autonomía en el ámbito ontológico-pedagógico y, puntualmente, desde la escuela colombiana como territorio; debate que está permeado por diversos discursos y dinámicas de poder, que fluctúan entre las motivaciones que se pueden considerar como institucionales, y las del individuo, que se ha denominado ser en este breve texto. Es así

como el diseño metodológico macro de la tesis se estructura mediante el paradigma de la complejidad, con un enfoque cualitativo.

## Referencias

- Bidegain, N. (2017). *La Agenda 2030 y la Agenda Regional de Género: Sinergias para la igualdad en América Latina y el Caribe*. CEPAL - Serie Asuntos de Género N°143.
- Dennett, D. (2018). *La libertad de acción* (2nd ed.). Editorial Gedisa S. A.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía* (G. Palacios, Ed.; 9th ed.). Siglo XXI Editores.
- Gamboa, A. (2016). *Calidad de la Educación Superior, Pretensiones y realidades institucionales* (A. Delgado y A. García, Eds.). Ecoe Ediciones Ltda.
- Goleman, D., McKee, A., y David, S. (2021). *Inteligencia emocional*. Editorial Reverte. <https://elibro.net/es/lc/unisimon/titulos/209690>
- Harari, Y. N. (2014). *De animales a dioses: Breve historia de la humanidad* (1st ed.). Penguin Random House Grupo Editorial S. A. S.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana* (1st ed.). Penguin Random House Grupo Editorial S. A. S.
- Heidegger, M. (2019). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria de Chile. <https://elibro.net/es/lc/unisimon/titulos/221619>
- Hernández, J., Álvarez, C., y Pallarès, M. (2022). Heidegger and the Phenomenology of Existence: A Cinematographic Analytic of Boredom in Modern Times. *Topicos (Mexico)*, 62, 193–222. <https://doi.org/10.21555/top.v62i0.1624>

- Maldonado, C. E. (2017). Educación compleja: Indisciplinar la sociedad. *Educación y Humanismo*, 19(33). <https://doi.org/10.17081/edu-hum.19.33.2642>
- Méndez Sanz, J. A. (2012). Tesis sobre el cambio metaontológico. *Eikasía: Revista de Filosofía*, 46, 145–160.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
- Nichols, M. (2004). *Closer*. Sony Pictures Entertainment.
- Poveda, G., Wasserman, M., Restrepo, S., Samper, C., Palma, F., Hodson, E., Torres, M., Manrique, E., Duque, C., Haroche, S., Rey, A., Copete, A., Forero, C., Arjona, A., Alvarado, S., Maloney, W., Dehaene, S., Schot, J., Noh, K., y Osswald, T. (2019). *Colombia hacia una sociedad del conocimiento - informe de la misión internacional de sabios 2019 por la educación, la ciencia, la tecnología y la innovación*.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. In *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sartre, J.-P. (2012). *El ser y la nada* (p. 384). B - Iberoamericana. <https://elibro.net/es/lc/unisimon/titulos/30134>
- Varela, F. (2015). *El fenómeno de la vida*. Editorial Deriva.

Varela, F., Thompson, E., y Rosch, E. (2011). *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana* (4th ed.).

## Capítulo IX.

# Resignificación del currículo multigrado en contextos rurales

Resignification of the multigrade curriculum in rural contexts

**Nidia Ramírez Carreño**

Doctorado en Ciencias de la Educación,

Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta

n\_ramirez7@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8292-7516>

**Yurley Karime Hernández Peña**

Doctorado en Ciencias de la Educación,

Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta

yurley.hernandez@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8227-3392>

### Para citar este capítulo / To cite this chapter

Ramírez Carreño, N., Hernández Peña, Y. K.(2023). Resignificación del currículo multigrado en contextos rurales. *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión*. (207-228). Editorial Cielo. [www.editorialcielo.com.co](http://www.editorialcielo.com.co)



## Resumen

En este artículo se presenta una reflexión en torno a la educación rural como derecho, se muestran las cifras que la sustentan a lo largo y ancho del territorio nacional, los retos y desafíos que supone la topografía colombiana para el acceso a la educación, además de la profesionalización docente frente a la exigencia de la puesta en práctica su saber en la especificidad del contexto, se presenta la importancia de garantizar la cobertura, adjunta a la calidad y la innovación en la educación rural. Se realiza un recorrido por la historia de la educación rural en materia de metodología de atención, preparación y profesionalización docente en didáctica y pedagogía, dejando en evidencia la importancia de la renovación constante, finalmente se promueven posibles propuestas de resignificación del currículo que avaladas por la teoría y contrastada con el contexto, se pretende transformar los proyectos de vida y por ende los contextos locales y regionales.

**Palabras clave:** Educación rural, cobertura, calidad, innovación y currículo.

## Abstract

This article presents a reflection on rural education as a right, the figures that support it throughout the national territory are shown, the challenges and challenges posed by the topography of Colombian education for access to, in addition to the professionalization of teachers in the face of the requirement of putting their knowledge into practice in the specificity of the context, the importance of guaranteeing coverage, attaching to quality and innovation in rural education is presented. A journey through the history of rural education is carried out in terms of methodology of attention, preparation and teacher professionalization in didactics and pedagogy, leaving in evidence the importance of constant renewal, finally possible proposals for the redefinition of the curriculum are promoted, which, supported by theory and contrasted with the context, are intended to transform life projects and therefore local and regional contexts.

**Keywords:** Rural education, coverage, quality, innovation and curriculum.

## Introducción

La importancia de comprender el entorno como sujetos activos en lo que proyectamos, vivimos y promovemos, es indispensable para comprendernos mutuamente, es desde esa perspectiva que se plantea un análisis de la educación en contextos rurales iniciando el recorrido por la garantía del derecho a la educación sin importar el lugar en el que se haya nacido, independientemente de los esfuerzos que para ello se requieran, esbozando los derechos que se deben garantizar en una nación que se autoproclama como democrática y social de derechos.

En segunda estancia se muestran las cifras que según el DANE refleja las sedes rurales, así como la cantidad de estudiantes matriculados evidenciando la realidad existente en dichos contextos y que forman parte activa del sistema educativo colombiano, se describe además, detalladamente el contexto rural, teniendo en cuenta la topografía, adjunto por ende el desafío que representa para los estudiantes y sus familias acceder a la educación en la Colombia rural, que pareciera invisible cuando se logra evidenciar las múltiples necesidades a través de los mediadores del proceso de aprendizaje, precisamente es allí donde se muestra el otro aparte que describe el reto profesional que supone ser docente en aquellas aulas multigrados, en las que él se debe multiplicar en paciencia y estrategias para acompañar los avances de los estudiantes rurales, se pretende entonces promover acciones de cumplimiento en torno al objetivo general o meta propuesta de la siguiente manera: Analizar los diferentes referentes de calidad y de actualización curricular expedidos por el Ministerio de Educación Nacional en torno a la formación de los niños que ingresan al sistema educativo en el sector rural colombiano. Comprender la estructura de los planes de aula y de área modalidad multigrado de las instituciones educativas de Rionegro y establecer las posibles dificultades más apremiantes en el momento de ejecución.

Cabe destacar entonces que como derecho fundamental el acceso al aprendizaje, se debe garantizar en todo el territorio nacional y que por

lo tanto, es preciso que se tenga en cuenta que adjunto a la cobertura, la calidad e innovación son de manera obligatoria el complemento esencial, formando parte del cuarto apartado del texto de reflexión, para ello es pertinente realizar un recorrido por la historia de la educación rural en Colombia y un llamado a la renovación constante, teniendo en cuenta las transformaciones sociales y culturales propias del mundo en constante cambio y para ello, es pertinente plantear algunos interrogantes alrededor de las necesidades imperantes de actualización.

Finalmente se cierra la reflexión con la propuesta concreta de promover diversas acciones que en la práctica de aula, conlleve a la promoción de un currículo como sujeto activo en el proceso de aprendizaje presente, transformaciones que evidencie la movilización del aprendizaje como agente de transformación de contextos a través de los aportes teóricos, las movilizaciones de comunidades educativas que promuevan intereses colectivos y que dichos elementos conjugados que se evidencien en proyectos de vida que conlleven a la transformación del contexto local y regional como evidencia del paso por el sistema educativo de manera significativa.

## Reflexión

### 1. La educación de calidad un derecho en contextos

La calidad de la educación en Colombia no debería estar condicionada exclusivamente al lugar donde nacen sus pobladores, tal como lo sustenta el artículo 67 de la constitución política de Colombia; es un derecho de la persona y un servicio público. En ese sentido; es indiferente al lugar y al contexto, por el contrario; en coherencia con los principios de la educación sustentados en el borrador del proyecto de Ley que actualmente inicia curso en el congreso de la república y que pretende establecer el derecho a la educación como fundamental, que sea regulado y que se

tengan en cuenta las condiciones necesarias para su protección, entre los que se denominan la universalidad; Los residentes en el territorio colombiano gozarán del derecho fundamental a la educación, sin ningún tipo de discriminación.

Las proyecciones de orden nacional, como el mencionado decreto en cuestión dejan entrever una preocupación del estado por la atención en educación de calidad que merece la población rural, quienes por años han permanecido pareciera que un poco en el olvido, especialmente los niños que con gran esfuerzo asisten a la escuela con la esperanza puesta en una formación que les oriente en medio de la adversidad y la brecha que separa lo urbano de lo rural, situación que merece una reflexión en torno a las proyecciones de calidad visionadas desde el Ministerio de Educación Nacional colombiano como garantía en un Estado social de derecho sustentado en el ya mencionado artículo 67 de la constitución política, en el que de manera específica se sustenta la educación como un derecho y un servicio público, y es apenas lógico en una nación que se autodenomina como democrática y se expone en la carta magna ya mencionada y aprobada desde 1991, en la cual se puede leer de manera literal que Colombia en su sistema político se encuentra; “organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general”.

De acuerdo con lo anterior, una educación de calidad será la mejor sustentación del principio de soberanía en la nación colombiana entendida como calidad en la prestación del servicio según Gamboa Suárez (2016 p.19). Quien determina que: “El término calidad está presente en todas las acciones y escenarios de la vida cotidiana, se relaciona con eficacia, eficiencia en un estado de satisfacción, conformidad y servicio”. Representaría pues, una contraprestación al esfuerzo realizado por los estudiantes, en términos de desplazamiento por los desafíos del contexto, que por las

condiciones geográficas de los diferentes territorios en colombiana representan un gran esfuerzo físico y psicológico para acceder a la educación en cada rincón rural del país.

## 2. Una educación rural en cifras, desafíos y retos

Según los últimos datos registrados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE, para el 2021 la matrícula fue del 24,4% con 2.392.624, teniendo en cuenta que el 23,7% de la población conforma la Colombia rural, es decir; 12,2 millones de los 51,61 del total de la población y por lo tanto, entre estos pobladores un alto porcentaje asiste a las 35.892 sedes rurales a cursar su educación básica primaria y secundaria, sorteando una serie de dificultades propias de los contextos en los cuales se hace urgente la atención no sólo de la educación como transformación sino como herramienta, mecanismo de defensa, protección ya que las características contextuales son bastante exigentes. Como se evidencia en un reportaje realizado por la revista semana, en noviembre del 2022 cuyo hallazgo ratifica el desafío mencionado; “Las largas distancias que recorren son una constante en la educación rural y es, además, uno de los mayores factores que contribuyen a la deserción escolar (...) “Y en muchos sitios no se garantiza el transporte escolar, las familias simplemente no tienen los recursos para llegar”.

Sin lugar a duda el esfuerzo de estudiantes, familias y docentes como comunidad educativa debería traducirse en un currículo que atienda las características particulares del contexto y sus pobladores ya mencionados, atendiendo a la premisa que sustenta; “Educar es conmover, educar es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir”. (Barragán, Gamboa y Urbina, 2012, p.16).

### **3. Una educación rural con maestros preparados para la educación rural de calidad**

El papel del docente en el desarrollo de las sociedades resulta fundamental, así quedó ratificado una vez más tras los efectos de la pandemia, momentos en que el sistema educativo debió reinventarse de mil maneras y en la actualidad los acompañamientos a las aulas de clases en su retorno, demuestra que se evidencian aún la falta del encuentro entre docente que orienta y estudiantes que aportan, comprenden y avanzan en sus procesos de aprendizaje, y de manera especial el contexto rural evidenció y sigue evidenciando las grandes brechas existentes y por ende la exigencia y dedicación de los docentes, como lo asegura De Zurbiría (2019), quien afirma que; “ningún Ministerio de Educación logrará mejorar la calidad, si no cuenta con maestros apasionados, que hayan abandonado los modelos tradicionales y que enseñen a pensar y leer de manera crítica”.

Esencialmente el maestro como mediador de tan importante y particular contexto, requiere del desarrollo de altas competencias con habilidades para garantizar calidad educativa. No sólo lo supone el desafío del contexto, sino que es expresado abiertamente por los docentes protagonistas del reportaje realizado por la revista semana en el sentir que expresa la docente, “Uno tendría que estar continuamente formándose, aprendiendo nuevas estrategias pedagógicas. Pero muy pocas veces nos tienen en cuenta para capacitaciones porque estamos muy lejos” es precisamente en ésta problemática que se requiere de manera urgente realizar aportes importantes mediante el avance de propuestas investigativas en las cuales se pretenda promover una propuesta de actualización a la práctica pedagógica de entornos multigrado rural a través del análisis y contextualización del currículo, del que ya existe para Colombia el programa Escuela Nueva como modelo educativo flexible que promueve por cuestiones de cobertura educativa un docente atiende varios grados de manera simultánea y en ellos diferentes aprendizajes

---

según corresponde a cada grado.“ los modelos educativos flexibles son propuestas educativas que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad” (MEN 2010).

La mayor preocupación de la situación expuesta que conlleva a la reflexión constante está directamente relacionada con la calidad de la educación rural, según las exigencias actuales en materia de ciencia y tecnología, oportunidades del contexto y actualización de referentes de calidad (Lineamientos curriculares, Estándares Básicos de Competencias) y de actualización curricular (Matrices de referencias, Derechos básicos de aprendizaje, Orientaciones pedagógicas y mallas de aprendizaje) en relación con la evaluación de pruebas externas (SABER, Evaluar para Avanzar), entre otras; entendidas las orientaciones desde el MEN como la medida que permite, “Precisar los niveles de calidad que tienen derecho todos los niños y jóvenes de nuestro país independientemente de la región a la cual pertenezcan, orienten la búsqueda de la calidad de la educación por parte de todo el sistema educativo” (MEN, 2009).

Teniendo en cuenta las situaciones propias del contexto las propuestas de mejoramiento de la calidad de educación en el sector rural deben ser transformadas, atendiendo a los intereses de los estudiantes y su proyecto de vida en relación con la tecnología y la visión de los nuevos maestros, tal como lo afirma (Martínez 2019, p.6). “La ciencia y la tecnología se han constituido en la sociedad en el dispositivo para sobreponerse y transformar el medio natural, como también el ámbito social y económico en el cual se desenvuelve todo ser humano”, en tal sentido; es pertinente reflexionar en torno al proceso de desarrollo del pensamiento y competencias de los estudiantes, realizar una revisión del sentido que debe tener la educación como transformación de los proyectos de vida, en el que se requiere prestar especial atención a la deserción escolar en el sector rural, que según las cifras del DANE ha ido creciendo en los últimos años, siendo imperante reflexionar en torno a la significación de la educación como transformación en el contexto rural.

Condicionar la enseñanza y el aprendizaje no puede ser posible, independientemente del contexto social y cultural, si se toma en cuenta que solamente a través de la calidad educativa con sentido se dota de herramientas a niños, jóvenes y adolescentes, quienes a través de ellas transformarán sus vidas y sus contextos, con la modificación de las formas de pensar y actuar, que surge del proceso de aprendizaje contextual. Por lo tanto; debe ser una de las razones más importantes que conlleve al análisis profundo del mismo y que se contemple en él un elemento en el cual se pueda hacer un énfasis que permita contemplar la posibilidad de que las oportunidades se propicien sin importar las condiciones socioeconómicas.

En el sistema educativo colombiano, según informes del DANE actualmente se cuenta con un número de escuelas rurales en las cuales se atiende a la población bajo la modalidad multigrado, adoptando la metodología de escuela nueva que, si bien es cierto es una estrategia con la que se pretende atender a la cobertura educativa en zonas dispersas, según establecen los derechos de los niños, jóvenes y adolescentes y evidencia el MEN en la sustentación de la política pública de oferta educativa a través del Decreto 1490 del 9 de julio de 1990, a la fecha con 33 años y taxativamente en la norma se encuentra vigente aún, pero al realizar un recorrido en la realidad de las escuelas rurales, en el Departamento de Santander por citar un ejemplo, en nada se asemeja a lo expuesto en el decreto en mención si a escenarios, formación en metodología escuela nueva, biblioteca escolar y otros elementos fundamentales para la puesta en marcha la estrategia en escuelas rurales que ofrezcan cobertura y calidad.

#### **4. La educación rural, un contraste entre: cobertura, calidad e innovación**

Es imperante cuestionar el derecho a la educación, precisamente en la medida que no se debería atender únicamente el factor cobertura, sino que éste está relacionado de manera intrínseca con la calidad como bien se ex-



pone en las condiciones de adopción de la metodología de escuela nueva, puesto que al realizar un análisis cercano a la práctica rural en la que un docente atiende de manera simultánea el aprendizaje de los niños y niñas de preescolar hasta quinto grado del nivel de educación primaria, quienes a su vez tienen diferentes edades, inquietudes, dificultades, pasan por etapas distintas de desarrollo físico y psicológico; con los cuales debe interactuar el docente a una misma vez y en altísimos porcentajes de manera empírica profesional, atendiendo el desafío del contexto y la ausencia de formación profesional relacionada con la mediación de aprendizajes de estudiantes en aulas multigrado.

El análisis del contexto del aula y la exigencia que en ella afronta el docente quien debe multiplicarse para atender a la exigencia de los aprendizajes propuestos en los planes de áreas, los cuales son diferenciados. Y que surgió “En la declaración emitida por los ministros de educación en Ginebra, Suiza, 1961, se apoyó oficialmente la organización de escuelas rurales con un solo docente responsable de varios grados a la vez” MEN, 2010. Es entonces; pertinente valorar el papel del currículo como sujeto, a través del cual se interactúa con los individuos y el aprendizaje, por tratarse del elemento fundamental que le permite a docentes y estudiantes relacionarse según las condiciones del contexto, sólo a través del desarrollo curricular se logra evidenciar la tarea del aprendizaje en la sociedad, Según Zabalza (2003) “innovar no es solo hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores”. (p. 117)

Es importante analizar el contraste y verdadero significado de la innovación, partiendo desde la historia y el balance de la situación actual, con el objetivo de atender a la educación rural multigrado, reevaluando la importancia de su trayectoria, que inició en los años 70 bajo el liderazgo de la docente Vicky Colbert de Arboleda y un equipo colaborador de maestros de la Universidad de Pamplona, basados en la teoría de la “Escuela Activa” propusieron entonces una formación en la cual los niños de primero a quinto grado en grupos de 4 0 6 estudiantes contarían con una guía de trabajo de

acuerdo al nivel para el cual estaba matriculado, de tal manera que el rol del docente sería facilitador del aprendizaje de los niños.

En los últimos años se la ha venido considerando como un modelo educativo. Como la palabra modelo se emplea con diversos significados, es conveniente señalar el que se le da en relación con temas educativos. Un modelo educativo es un todo conceptual estructurado, creado socialmente para visualizar, representar, comprender y hacer seguimiento de las variables que intervienen en los procesos educativos (MEN, 2010 manual de implementación escuela nueva p.9).

En ese mismo contexto, a las dificultades de atención a estudiantes de manera simultánea y otro tipo de factores, se puede agregar que no todos los maestros que asumen tal responsabilidad están profesionalmente preparados para tan exigente ejercicio, ya que al explorar las diferentes ofertas educativas (Licenciaturas) no ha sido posible encontrar hasta el momento alguna que priorice la metodología a trabajar directamente, como especialización u orientación en el modelo escuela nueva; actualmente; en algunas universidades existen desde el 2018 y en adelante algunas licenciaturas en educación rural, además se vienen adelantando procesos de investigación en torno a la ruralidad y a la construcción de política educativa rural teniendo en cuenta la alta población que actualmente requiere atención (35.892 sede rurales, según las últimas cifras entregadas por el DANE); como en los inicios de la escuela unitaria a finales de los 60' e inicio de los 70', según refiere el texto de historia de la escuela nueva en Colombia, el cual ha recopilado la experiencia de implementación y para ello contó con asesores de diferentes corporaciones, entre otras Beryl Levinger, oficial de educación de Usaid quien destaca que:

- a) la importancia de ofrecer el acompañamiento, especialmente cuando se trata de una maestra muy aislada.
- b) La importancia de quitar del maestro la obligación de preparar las cartillas-fichas como el material didáctico principal del

aula en Escuela Unitaria. c) La importancia de dirigirse hacia el corazón tanto como hacia el cerebro. Para realizar una verdadera reforma educativa, se debe tener en cuenta que la maestra es una persona integral; los eventos mensuales con los maestros fueron de igual importancia que los cursillos ofrecidos. (Historia de la escuela nueva en Colombia, Fundación volvamos a la gente, 2017, p. 41).

En tal sentido, la reseña histórica aquí planteada nos muestra la transición de escuela unitaria a modelo escuela nueva y en la actualidad es la ruta de trabajo de los docentes que atienden a las poblaciones menos favorecidas en modalidad multigrado del contexto rural colombiano y en particular por citar un ejemplo en el Municipio de Rionegro, Santander-Colombia, en el que de manera constante son expresadas las dificultades por parte de los docentes para garantizar procesos de aprendizaje de alta calidad, dadas las condiciones y la brecha de inequidad que existe entre contextos y por supuesto, las ausencias en materia de recursos tecnológicos y otros aspectos que promueven aprendizajes de calidad. “A partir de 1975 se inició entonces en Colombia la transición de la metodología de Escuela Unitaria hacia Escuela Nueva, denominada así para identificar la posibilidad de renovación de las prácticas pedagógicas y la creación de un nuevo tipo de escuela”. (Historia de la escuela nueva en Colombia, p 51).

Al revisar la trayectoria de implementación del modelo y las acciones de acompañamiento y capacitación se podría entrever que se ha dejado de lado la formación docente y la actualización de las prácticas pedagógicas dados los nuevos contextos, situación que ha conllevado que de manera recurrente en relatos cotidianos y reflexivos, los docentes aceptan que en muchas ocasiones el interactuar en el aula se ha convertido en ejercicio de transcripción, el cual sería el fin último de la educación en cualquiera de sus niveles de formación. “La planeación y el desarrollo secuencial de los talleres capacitaron al maestro para que introdujera gradualmente innovaciones en el aula y en la escuela” Colbert, 1987.

El escenario descrito anteriormente, en primera visión podría catalogarse como ausencia de profesionalización docente, pero al realizar un análisis profundo de las prácticas de aula da cuenta del desafío que afrontan los docentes al asumir la planeación y puesta en escena de las clases simultáneas, en las que sin lugar a dudas se puede comprobar que resulta ser un ejercicio diario de exigencia máxima y es ahí en el que el quehacer pedagógico trasciende las barreras de la estructuración para convertirse en activismo, que solucione la inmediatez de la atención a los estudiantes en medio de la diversidad expuesta en grados, edades e intereses.

## **5. La historia de la educación rural colombiana, un llamado a la renovación**

Al realizar un recorrido por la trayectoria de la educación rural en Colombia y las diversas reflexiones que podría conllevar algunas de manera puntual de las que se podrían deducir sería que: 1. El material que fue entregado de manera gratuita y acorde a la matrícula de cada sede en los años 70's se ha descontextualizado, 2. Los docentes no han sido capacitados y quienes iniciaron la implementación del modelo de manera estructurada en décadas pasadas han sido, trasladados o pensionados en su mayoría, al comparar el tiempo y las edades. 3. La metodología de trabajo entre los entes territoriales y el MEN ha cambiado, en el sentido que según muestra el contexto actual se han pensionado de manera escalonada supervisores educativos, directores de núcleos educativos, quienes en tiempos pasados según relatos de historias de vida conformaban los equipos y gestionaban de manera reiterada dichas formaciones de maestros y material educativo. Por lo tanto, al analizar las posibles conclusiones se destaca la necesidad urgente, de atender de manera eficiente a la población descrita, según las exigencias del MEN para el desarrollo de competencias básicas que le permitan al individuo interactuar en cualquier contexto, surgen entonces a partir de éstas, algunos planteamientos que deberían ser expuestos para direccionar la trayectoria de los procesos

de investigación que conlleven a formar parte de las posibles soluciones y, algunas de ella serían:

- ¿Cómo ofrecer una formación de calidad en el aula multigrado, teniendo en cuenta la contextualización de los procesos de aprendizaje?
- ¿Qué importancia tiene la relación del contexto con la propuesta didáctica y pedagógica del docente en el aula multigrado rural?
- ¿Qué tan pertinente es la formación profesional de los docentes en contraste con la realidad de las aulas rurales?
- ¿Cuál es la pertinencia de las orientaciones expedidas por el MEN para trabajar en contextos multigrados rurales?

Responder los diferentes interrogantes planteados conlleva a la revisión de los elementos que convergen en la práctica de aula cuya posible solución estaría en la resignificación del currículo multigrado, a través de la revisión de las planeaciones de clase que garantice aprendizajes determinando la complejidad alrededor de una temática común, orientadas desde el Ministerio de Educación Nacional como referentes de calidad, dentro de la actualización curricular que ofrezca garantía en la calidad de formación de los estudiantes, siendo esta una estrategia que permita a los docentes desarrollar sus clases de manera articulada, cumpliendo con los referentes de calidad en el desarrollo de competencias, la complejidad según la edad biológica y grado escolar de los estudiantes matriculados en modalidad multigrado.

Por otra parte, la reflexión constante de los entornos escolares, de cierta manera conlleva el reconocimiento del territorio en el cual se desarrolla la práctica docente como elemento fundamental o punto de partida del contexto social y cultural que, en cierto sentido, será determinante en la propuesta del currículo con el cual se pretende resolver los diferentes

planteamientos como un llamado a la renovación, propios de la propuesta de trabajo que definirán la ruta de actualización según el contexto actual en materia de ciencia, tecnología y maneras de comprender el nuevo mundo.

## **6. Un currículo que promueva la reconstrucción de la ruralidad**

Llegando pues de esta manera a la conclusión frente a los aportes que se podrían generar en torno a la calidad educativa en contextos multigrado rurales, sería pertinente promover la actualización del currículo como garantía de atención en contextos específicos, ya que a pesar de que existen las guías de escuela nueva estructuradas por grados, unidades y temas. No se tienen en cuenta la integración de aprendizajes (Complejidad que sugieren los Estándares Básicos de Competencia) y que a su vez son evaluadas por el Instituto Colombiano de Educación Superior ICFES en las pruebas estandarizadas, que evalúa los procesos entre grados y el paso a la educación superior. Al no tenerse en cuenta los criterios anteriores no se ofrece igual garantía que en las escuelas graduadas, por lo que un docente continúa atendiendo a seis grados a una misma vez con diferentes aprendizajes y muy seguramente sin avances significativos que promuevan el desarrollo de competencias.

Entendido así, el currículo debe incluir a la población beneficiada con hechos concretos de reconocimiento, para que los procesos de formación se conviertan en verdaderas transformaciones, que recobren no solo el sentido, sino que evidencien su eficiencia y solo se logra desde la pertinencia, situación que sustenta además Puig (2009), cuando afirma que “el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes”. Es decir; que únicamente con la participación de la población acompañada se dará la validación absoluta del currículo con sentido de una formación como acción transformadora.

En esa responsabilidad social de la escuela a través del currículo, para hacer referencia a la ruralidad en el caso de la modalidad multigrado

esta responsabilidad representa pues, retos enormes al contexto colombiano, en el sentido que la conexión en un alto porcentaje debe ser teórico debido a la ausencia parcial o total en muchos casos, es así como el maestro y la puesta en práctica del currículo son casi que la única posibilidad que tienen sus pobladores de reconocer y reproducir sus posibilidades de un futuro esperanzador, en el que se buscan diversas estrategias tal como lo promueve el autor Beane. (2005), al afirmar que; “El currículum integrado es moldeable, más aun teniendo en cuenta las estructuras propias de la escuela rural. De tradición larga, pero difícil y exigente para trasladarlo a la práctica”, aquí pues se consolidaría una nueva y contextual propuesta de trabajo comunitario, totalmente inmerso en la realidad.

Al respecto de promover un currículo contextual se adjunta la exigencia de la revisión de bibliografía y escenarios posibles, y en ellas conllevaría a la propuesta práctica de revisión de un trabajo por proyectos, sería pues es pertinente reflexionar en torno a cuestionamientos que permitan no sólo un acercamiento a la población a intervenir sino, un pleno reconocimiento a través del recorrido de la historia de vida, pues solo se puede atender e impactar aquello que nos es conocido y reconocido, en el sentido que la investigación para el caso particular del contexto rural y sus pobladores, podría ser una puesta en escena desde lo cualitativo para comprender el sentido de las necesidades e intereses de los sujetos participantes. Tal como lo afirman García y F Pozuelos (2016):

“Mientras que a la escuela homogénea se le pide que sea innovadora en su desarrollo curricular, a la escuela rural, además, se le demanda el contacto e interacción con el medio. Por su misma definición, debe nutrirse de su entorno ya que es motor cultural del mismo”

Es así como a el recorrido de la reflexión que nos invita a promover soluciones mediante experiencias de investigación y que por lo tanto debe conllevar un ejercicio de aula abierta al trabajo integrado que

permita unificar aprendizajes como una alternativa real y efectiva de la participación de estudiantes, docentes y familias en la contextualización del currículo, como una combinación del ejercicio de innovación e interculturalidad asumidos como los retos más importantes que según diferentes autores y el análisis contextual quienes en conjunto han generado las inquietudes y los aportes que deben ser asumidos por la escuela en contextos rurales atendiendo a las particularidades descritas ampliamente durante el recorrido de la reflexión en cuestión.

## Conclusión

Cuando se menciona la calidad y está relacionada con la educación, indiscutiblemente se habla de transformación del proyecto de vida de los individuos y por ende de su territorio. Y es en ese sentido, que se debe sintetizar la calidad de la educación, como la capacidad de fortalecer las habilidades que genere progreso, no solamente local sino a nivel país. Es entonces, la principal razón que le permita a los estudiantes y sus familias acceder a ella no sólo en cualquier contexto sino con derecho a disfrutar de mejor calidad, que garantice aprendizajes para la vida.

Y es la vida misma que en aquellos contextos rurales de manera particular representa grandes desafíos, no solamente en acceso sino en materia de cifras que permita mantener la cobertura y que se garantice trayectorias completas, pues las estadísticas muestran no solamente la matrícula, sino la diferencia que existe entre la terminación de trayectorias en los diferentes sectores, que por cierto requiere atención de espacial garantía en un estado social de derecho, como se ha reiterado en diversas ocasiones.

De igual manera, la marcada diferencia entre cifras y sectores ahonda las brechas de inequidad, por tal razón es urgente esa revisión al derecho que tienen los estudiantes, que no sea únicamente a la revisión de las cifras sino en las garantías para cambiarlas a través de estrategias concretas.



Por otra parte, reflexionando en torno a la atención especial que requiere de manera urgente el sector educativo rural incluye por supuesto la preparación profesional de los docentes como mediadores, de los procesos de formación, además de las recompensas por asumir el reto de sumergirse en un contexto que exige la transformación de su vida fíjar y profesional y finalmente, teniendo en cuenta el recorrido realizado en torno a los diversos factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, el currículo como medio, los docentes como mediadores, la inmersión de sus familias y el contexto como complementos esenciales, es preciso plantear un cuestionamiento que interconecte los elementos en mención y la situación que hace un llamado urgente a replantear las maneras de ser, de actuar y de transformar proyectos de vida mediante la acción de educar: ¿Cómo ofrecer una formación de calidad en el aula multigrado, teniendo en cuenta la contextualización de los procesos de aprendizaje, la pertinencia de las orientaciones expedidas por el MEN, y la relación con la propuesta didáctica y pedagógica que promueve el docente a través de su formación profesional?

Teniendo pues como objetivo general Promover una resignificación del currículo multigrado a través de la revisión de las planeaciones de clase que garantice aprendizajes determinando la complejidad alrededor de una temática común, orientadas desde el Ministerio de Educación Nacional como referentes de calidad, dentro de la actualización curricular que ofrezca garantía en la calidad de formación de los estudiantes. Para lograrlo entonces, será pertinente contar con unos objetivos específicos que pretendan promover acciones de cumplimiento en torno al objetivo general o meta propuesta de la siguiente manera: Analizar los diferentes referentes de calidad y de actualización curricular expedidos por el Ministerio de Educación Nacional en torno a la formación de los niños que ingresan al sistema educativo en el sector rural colombiano.

Comprender la estructura de los planes de aula y de área modalidad multigrado de las instituciones educativas de Rionegro y establecer

las posibles dificultades más apremiantes en el momento de ejecución. Definir y presentar una estrategia que permita a los docentes desarrollar sus clases de manera articulada, cumpliendo con los referentes de calidad en el desarrollo de competencias, la complejidad según la edad biológica y grado escolar de los estudiantes matriculados en modalidad multigrado.

En ese sentido entonces, será realizada pues una investigación en torno a la búsqueda de estrategias que permita garantizar aprendizajes involucrando el contexto y los sujetos participantes activos en la acción de educar en contextos rurales multigrados, reconociendo las nuevas realidades, la conceptualización de territorialidad y las políticas públicas de la ruralidad, inmersas en las nuevas propuestas de gobierno como reivindicación de los derechos de las poblaciones, especialmente las más vulnerables.

## Referencias

- Colbert, (2006). Revista Colombiana de Educación, Edic núm. 51, julio-diciembre, pp. 186-212 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
- Colbert V. Gaviria M. (2017). Fundación escuela nueva volvamos a la gente, Historia de escuela nueva en Colombia Una renovación pedagógica para el siglo XXI. <https://escuelanueva.org/wpcontent/uploads/2020/04/HistoriaEscuelaNuevaEnColombia.compressed.pdf>.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE datos 2021. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal#informacion-2021-por-departamento>.
- Barragán, D, Gamboa. A, Urbina J 2012. Prácticas pedagógicas perspectivas teóricas. Eco ediciones.

- Bentaouet Banco Mundial. (2009). La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. Washington, D.C.: Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/BANCO-MUNDIAL-COLOMBIA-La-calidad-de-la-educ-en-COL.pdf>
- Economía y Sociedad, (2019) Vol. 24, N° 55, enero-junio 2019, pp. 101-125 EISSN: 2215-3403 URL [http://www.revistas.una.ac.cr/economia/Pedro\\_César\\_Cantú-Martínez](http://www.revistas.una.ac.cr/economia/Pedro_César_Cantú-Martínez). <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/economia/article/view/12070/16739>
- Echeverry, E. (2022). La educación rural en Colombia se enfrenta a deserción escolar, falta de recursos y corrupción, Revista semana. Recuperada en: <https://www.semana.com/educacion/articulo/la-educacion-rural-en-colombia-se-enfrenta-a-desercion-escolar-falta-de-recursos-y-corrupcion/202242/>
- Forero David, Moreno Camila. Fedesarrollo. (2019) Gasto en el Sector Educativo Rural en Colombiaborrador. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/3909/Capi%CC%81tulo%20%20Gasto%20en%20Educacio%CC%81n%20Rural%20%28002%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- García Prieto, Francisco J. Pozuelos Estrada (2017) revista Aula Abierta, El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa edic 45. vol3 Recuperado en: <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11558/10746>
- Gamboa, A. (2016). Calidad de la educación superior, pretensiones y realidades. Ecoe Ediciones. (Original publicado en 2016).
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Manual de implementación Escuela Nueva, MEN, Bogotá [https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/orientaciones\\_pedagogicas\\_tomoI.pdf](https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional (2017) Plan Especial de Educación Rural. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf)
- Mejía, M, (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular). *dvv internacional*.
- Perfectti M, (2000) [Red-ler.org/estudio\\_educacion\\_poblacion\\_rural\\_colombia.pdf](http://Red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf)
- Pérez, R. (2014). Evaluación de programas Educativos. (2ª ed.). Madrid: Editorial la Muralla.
- Pineda Rodríguez. Y L (2021). Prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer pedagógico del maestro en el ciclo complementario de las Escuelas Normales de Manizales, Armenia y Pereira. Tesis de Doctorado publicada en la web: <https://repositorio.ucaldas.edu.co/bitstream/handle/ucaldas/17162/2021%20Tesis%20>
- Sales Ciges, A., Traver-Martí, J. A., y Moliner García, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social
- Scopus Vol. 21 Núm. 2 (2019): Equidad en educación: experiencias locales en perspectiva global.
- Sales, A., Traver, J.A., y Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. doi: 10.12795/revista\_fuentes.2019.v21.i2.03. [https://institucional.us.es/revistas/fuente/22/Redefiniendo\\_el\\_territorio.pdf](https://institucional.us.es/revistas/fuente/22/Redefiniendo_el_territorio.pdf)
- Torres, Rosa María. (2020) “Alternativas dentro de la educación formal: El programa Escuela Nueva en Colombia”. *Revista Colombiana de Educación* N.º 32.

T Martí, J Moliner. 2019 revista Scielo Negociando el currículum: Aprendizaje Servicio en la escuela incluida Vol. 14. Edic 2 <https://www.redalyc.org/journal/4677/467759601004/467759601004.pdf>

Zahonero, A., Martin, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas* n°20. (pp. 570). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/8320/7531>

---

---

## Reflexión final y recomendaciones

En este libro se organizaron nueve reflexiones en tres grandes categorías por medio de las cuales se esperaba aportar a la discusión de lo complejo que resulta *Educación en el siglo XXI*. Este momento de la humanidad está caracterizado por el crecimiento exponencial de los avances tecnológicos que en muchos casos terminan excluyendo a ciertos grupos poblacionales por las dificultades propias de acceso a los mismos. A continuación, se hace una revisión precisa sobre los aportes y dificultades de estas tres categorías que se propiciaron a partir de los capítulos propuestos.

En la categoría de *Tecnología y Competencias Digitales*, se resalta su relevancia en la educación contemporánea, en donde se proporciona un contexto histórico donde se explica cómo y por qué la tecnología ha irrumpido en la educación facilitando la comprensión de este cambio y su evolución con el tiempo. Se resalta la transición desde las TIC hasta las herramientas avanzadas como la inteligencia artificial, pero queda un vacío sobre las orientaciones didácticas de cómo incorporarlas en el trabajo de aula para la transformación de la educación, demandando de la redefinición del rol docente y las habilidades requeridas por los estudiantes, por lo que es necesario ahondar en este tema con investigaciones que documenten y orienten esta línea de trabajo.

En este escenario amplio de propuestas pedagógicas surge el enfoque educativo STEAM como una posible alternativa de integración de saberes que permita hacer ruptura a los procesos de enseñanza tradicional que se ha centrado en la memorización de saberes que han sido presentados de forma parcelada y aislada, por una puesta en marcha fundada en metodologías activas tales como el aprendizaje basado en proyectos donde los estudiantes pueden asumir un rol protagónico en la solución de situaciones problema reales que hacen parte de su cotidianidad. Lo anterior reconoce la importancia fundamental de adaptar la educación a la era

---

digital en la que vivimos lo que demanda de adaptaciones curriculares en donde se incorporen competencias tecnológicas y un enfoque interdisciplinario con visión progresista que se ajusta a las demandas cambiantes de la sociedad.

En la segunda categoría asociada con los *Enfoques Inclusivos y Diversidad en la Educación*, se abordan dos temas de gran relevancia en la actualidad de las instituciones educativas como lo son la inclusión y la diversidad. El texto destaca la gestión de calidad educativa desde una perspectiva inclusiva, lo que subraya la importancia de proporcionar una educación de alta calidad que sea accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias. Se hace especial énfasis en la llamada *Pedagogía del encuentro* como una herramienta para la formación ciudadana en contextos particulares, como las zonas fronterizas, demuestra una sensibilidad hacia las necesidades específicas de diferentes comunidades y la importancia de adaptar enfoques pedagógicos según el contexto proporcionando visibilidad a diversos grupos que históricamente han sido marginados en casi todos los espacios sociales.

Se evidencia la existencia de investigaciones que reconocen la relevancia de estos dos temas, pero es necesario avanzar en la ejecución de investigaciones que reporten ejemplos concretos de estrategias o prácticas inclusivas que se estén implementando con éxito en diversos entornos educativos, luego con estos ejemplos se espera ilustrar cómo se lleva a cabo la inclusión en la práctica y los beneficios que deriva en los estudiantes; es valioso socializar la forma como se superan los obstáculos habituales y que culturalmente se pueden acentuar mucho más, como es el caso de los adolescentes homosexuales quienes terminan convirtiéndose en un grupo marginado no solo en el contexto educativo sino también en los campos familiar y social, entre otros.

Finalmente, en la tercera categoría denominada *Currículos y Enfoques Pedagógicos Específicos* se hace una invitación a reflexionar sobre

---

---

la autonomía en el ámbito educativo, lo cual es un aspecto fundamental para empoderar a educadores y estudiantes, puesto que al fomentar la autonomía se puede llegar a un ambiente educativo más participativo y enriquecedor que se funda en la exploración de nuevas perspectivas pedagógicas que sugieren una disposición a investigar y evolucionar en la forma en que se aborda la enseñanza y el aprendizaje. Esto es esencial para mantener la relevancia y efectividad de la educación en un mundo en constante cambio.

Lo anterior, es un llamado a la adaptación educativa a contextos específicos, es decir, el reconocimiento de la necesidad de adaptar los currículos a contextos particulares, como las áreas rurales, muestra una profunda comprensión de la diversidad de las necesidades educativas, con lo que se espera garantizar que la educación sea relevante y efectiva para todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica. En este caso particular, se espera avanzar en la resignificación del currículo multigrado, avanzar en la búsqueda de respuestas a los desafíos y oportunidades en entornos multigrado demuestra una voluntad de abordar las realidades educativas diversas de manera innovadora, con lo que se espera contribuir a la mejora de la calidad de la educación en áreas rurales y similares.

A manera de síntesis, los diversos capítulos de este libro promueven la reflexión, la adaptabilidad y la búsqueda de soluciones creativas en el campo de la educación, lo cual es esencial para abordar las necesidades cambiantes y diversas de los estudiantes, y garantizar una experiencia educativa enriquecedora para todos.







# EDUCAR

## en el siglo XXI:

Reflexiones y Percepciones desde  
la Digitalización hasta la Inclusión

El libro aborda tres (3) pilares fundamentales de la educación contemporánea, ofreciendo un análisis profundo y reflexivo de cada uno.

En primer lugar, se destaca la presencia cada vez más notable de la tecnología en el ámbito educativo. Los capítulos en esta sección exploran cómo las competencias digitales se han convertido en una necesidad imperativa tanto para docentes como para estudiantes en la era digital. Desde las TIC hasta herramientas más avanzadas, se propone una integración interdisciplinaria y se destaca la importancia del enfoque STEAM en el currículo escolar.

El segundo pilar se centra en la inclusión y diversidad en la educación. Esta sección aborda la relevancia de adoptar enfoques pedagógicos que reconozcan y celebren las diferencias, garantizando un acceso equitativo a la educación y adaptándose a las necesidades específicas de los estudiantes. Se pone especial énfasis en el reconocimiento de grupos tradicionalmente marginados y en la identificación de talentos y capacidades excepcionales.

Finalmente, el libro se sumerge en los fundamentos de la pedagogía y el diseño curricular. Invita a los lectores a reflexionar sobre conceptos como la autonomía en la enseñanza y la adaptación del currículo a distintos contextos, especialmente en áreas rurales. A través de estas páginas, se presenta una propuesta para resignificar y adaptar los enfoques educativos según las particularidades del entorno y las necesidades de los estudiantes.

En conjunto, esta obra ofrece una panorámica actualizada y detallada de los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación en el siglo XXI, brindando herramientas y perspectivas para adaptarse y prosperar en este escenario en constante cambio.

Raúl Prada Núñez  
César Augusto Hernández Suárez