

Revista

Synergia Latina

Producción Académica
y Científica

Vol. 20 Agosto de 2025

ISSN 2665-2862



funcea.cliic@gmail.com

www.cliic.org



Centro Latinoamericano de
Investigación e Innovación Científica
CLIC



**REVISTA SYNERGIA LATINA.
PRODUCCIÓN ACADÉMICA Y CIENTÍFICA**

Año 2025, No. 20, de mayo a agosto de 2025, es una Publicación Cuatrimestral editada por el Grupo de investigación de la Fundación CEA, el Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica - CLIC, www.cliic.org, funcea.cliic@gmail.com.

Síguenos en nuestras redes sociales

Instagram: [@cliic.colombia](https://www.instagram.com/cliic.colombia)

Facebook: [@cliicorg](https://www.facebook.com/cliicorg)

[LinkedIn](#)

ISSN 2665-2862

Comité Científico Editorial

Jorge Humberto Montoya Ramírez

Lorena Montañez Torres

Laura Nataly Martínez Martínez

Karol Johana Torres Ruiz

Maida Alejandra Molina Ávila

Cristian Steven Villalobos Cortes

Melissa Preciado Villamil

Angie Lorena Sánchez

Edición y Diseño

Lorena Montañez Torres

Laura Nataly Martínez Martínez

Karol Johana Torres Ruiz

Maida Alejandra Molina Ávila

Cristian Steven Villalobos Cortes

Melissa Preciado Villamil

EDITORIAL

La presente edición reúne diversos artículos que abordan la educación en Colombia como motor de transformación social, especialmente en contextos afectados por el conflicto armado y en zonas rurales. Es importante tener en cuenta que se reflexiona sobre el impacto de la guerra en Nariño y el papel de la escuela en el post acuerdo como agente de paz,

reconciliación y reconstrucción social, resaltando la importancia de una educación inclusiva, flexible, comunitaria y centrada en la memoria histórica, la participación ciudadana y la formación docente con acompañamiento emocional.

Se presentan experiencias y propuestas pedagógicas innovadoras: El bordado como herramienta de memoria y resistencia; La práctica profesional del psicopedagogo como espacio para integrar teoría y acción con compromiso ético; Actividades escolares para fomentar la conciencia ambiental y el consumo responsable; y Proyectos comunitarios que articulan empoderamiento, educación ambiental y Objetivos de Desarrollo Sostenible.

También, en la revista, se destacan iniciativas lideradas por docentes rurales que, mediante la investigación y la innovación educativa, responden a las necesidades de su entorno; la enseñanza intergeneracional en comunidades indígenas para preservar saberes ancestrales; y programas como Generación ConCiencia, que fortalecen la educación científica, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo en beneficio del desarrollo.

En conjunto, estas publicaciones muestran cómo la educación, enriquecida con prácticas culturales, ambientales, comunitarias e investigativas, se consolida como una estrategia integral para construir paz, fortalecer identidades y promover un desarrollo inclusivo en Colombia.

Esta edición, con la intervención de varias mentes, les invita a todos los lectores y apasionados de la investigación y el conocimiento a tratarla y leerla con el amor y la reflexión que le caracteriza.

– Coordinación Comité Editorial.

Licencia: Creative Commons Attribution Non Commercial 4.0 International

TABLA DE CONTENIDO

CONFLICTO, POSTACUERDO Y EDUCACIÓN: ENTRE BALAS Y PIZARRAS EN NARIÑO COLOMBIA... 1	
Carlos Giovanni Campiño Rojas.....	1
CIUDADANÍAS ESCOLARIZADAS: TENSIONES Y FISURAS ALREDEDOR DE SU CONFIGURACIÓN JURÍDICA EN LA ESCUELA..... 11	
Alejandro Rodríguez-Mejía.....	11
LA EDUCACIÓN NO FORMAL, UNA PROPUESTA EN EL SIGLO XXI DENTRO DEL 4TO ODS “EDUCACIÓN PARA LA PAZ” EN UNA ERA DE POSCONFLICTO EN COLOMBIA..... 19	
Luis Carlos Romero Bonilla.....	19
HISTORIAS TEJIDAS: BORDANDO TERRITORIOS..... 26	
Diana Carolina Godoy Acosta , Leonardo Mauricio Rivera Bernal , Jose Mauricio Martínez Yory.....	26
COMPROMISO AGENTE: UN ESTUDIO SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DE GRADO DEL PSICOPEDAGOGO..... 32	
Agostina Pascual , Daiana Rigo.....	32
CONCIENCIA AMBIENTAL Y FILOSOFÍA DEL CONSUMO RESPONSABLE: ACTIVIDAD TRANSVERSAL CON ESTUDIANTES DE GRADO UNDÉCIMO.....39	
Aldana Boada, Marlon Camilo , Monsalve Serrano, Andrea.....	39
EMPODERAMIENTO EN LA COMUNIDAD, EDUCACIÓN AMBIENTAL Y ODS EN PRO DEL CAMBIO....43	
Jonatan Andrés Puentes González.....	43
INCORPORACIÓN DE LOS ODS EN EL CURRÍCULO ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE..49	
Zaire Vázquez Orduña.....	49
MAESTROS QUE LE APUESTAN A LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EL ÁMBITO RURAL..... 55	
Videsmir Benavides Ramirez.....	55
LA ENSEÑANZA INTERGENERACIONAL INDÍGENA: TRADICIÓN Y OPORTUNIDAD..... 59	
Diego Esperón Rodríguez.....	59
EL PROGRAMA GENERACIÓN ConCIENCIA COMO UNA EXPERIENCIA DE CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DEL SABER PARA LA RURALIDAD ACADÉMICA EN SANTANDER - COLOMBIA..... 64	
Alba Soraya Aguilar Jiménez , Cesar Aurelio Rojas Carvajal , María Del Carmen Portilla Castellanos....	64

CONFLICTO, POSTACUERDO Y EDUCACIÓN: ENTRE BALAS Y PIZARRAS EN NARIÑO COLOMBIA.

Carlos Giovanni Campiño Rojas¹

¹ Licenciado en filosofía y letras, Magíster en Etnoliteratura de la Universidad de Nariño, Colombia. PhD en Educación, Universidad de Baja California- México. Doctor en Educación Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela, curso de posdoctorado en dirección de establecimientos educativos latinoamericanos Universidad de Cádiz- España, docente invitado programa Doctorado en Educación Universidad de las Américas y el Caribe - UNAC y Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica, Rector en propiedad Institución Educativa Nuestra Señora Del Carmen, El Rosario-Nariño. Presidente Fundación Gabriel García Márquez del Municipio de Pupiales, Nariño, secretario de asuntos pedagógicos y sindicales, Sindicato de Directivos Docentes de Nariño, director Centro de Estudios e Investigaciones de Directivos Docentes de Nariño- CEIDIDNAR-. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9589-6337>. Dirección de correo electrónico: ccampinorojas@gmail.com

RESUMEN

Este artículo de reflexión analiza integralmente el impacto del conflicto armado y los acuerdos de paz en la educación en Colombia, enfocándose en la transformación de la educación pública rural en el contexto del postacuerdo. Aborda cómo la educación puede adaptarse y contribuir a la reconciliación en un entorno de postconflicto. Los objetivos principales son: explorar las consecuencias del conflicto armado en las instituciones educativas, identificar los desafíos específicos que enfrentan las escuelas rurales y diseñar estrategias para adaptar la educación a las nuevas realidades sociales y políticas. Se utiliza una revisión crítica de estudios de caso en regiones afectadas por la violencia. La discusión destaca cómo estas interacciones han moldeado la experiencia educativa en contextos rurales, señalando tanto obstáculos como oportunidades para la reconstrucción social a través de la educación. La conclusión principal es que la educación debe jugar un papel central en los procesos de paz, perdón, reconciliación y no repetición, mediante políticas que respondan a las necesidades de las comunidades afectadas por la violencia, promoviendo la inclusión, la paz y la cohesión social. La adaptación de los currículos, la formación de docentes y la participación comunitaria son claves para transformar las escuelas en agentes de cambio positivo en el contexto de postconflicto.

Palabras clave: Conflicto armado [UNESCO Thesaurus: <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept8105>], Acuerdos de paz [UNESCO Thesaurus: <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept1224>], Educación en contextos de postconflicto [UNESCO Thesaurus: <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept2381>], Transformación educativa [UNESCO Thesaurus: <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept8214>], Reconciliación y educación [UNESCO Thesaurus: <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept19235>].

CONFLICT, POST-AGREEMENT, AND EDUCATION: BETWEEN BULLETS AND BLACKBOARDS IN NARIÑO, COLOMBIA.

ABSTRACT

This reflective article comprehensively analyzes the impact of the armed conflict and peace agreements on education in Colombia, focusing on the transformation of rural public education in the post-agreement context. It addresses how education can adapt and contribute to reconciliation in a post-conflict environment. The main objectives are to explore the consequences of the armed conflict on educational institutions, identify

the specific challenges faced by rural schools, and design strategies to adapt education to the new social and political realities. A critical review of case studies in regions affected by violence is used. The discussion highlights how these interactions have shaped the educational experience in rural contexts, pointing out both obstacles and opportunities for social reconstruction through education. The main conclusion is that education must play a central role in the processes of peace, forgiveness, reconciliation, and non-repetition, through policies that specifically respond to the needs of communities affected by violence, promoting inclusion, peace, and social cohesion. The adaptation of curricula, teacher training, and community participation are key to transforming schools into agents of positive change in the post-conflict context.

Keywords: *Armed conflict* [UNESCO Thesaurus: <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept8105>], *Peace agreements* [UNESCO Thesaurus: <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept1224>], *Education in postconflict settings* [UNESCO Thesaurus: <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept2381>], *Educational transformation* [UNESCO Thesaurus: <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept8214>], *Reconciliation and education* [UNESCO Thesaurus: <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept19235>].

I. Arqueología del conflicto armado colombiano

“La historia de la humanidad ha estado salpicada profunda y largamente de sangre. Hasta el imperativo categórico Kantiano, huele a crueldad”.
Nietzsche

El conflicto armado colombiano que ha flagelado al país durante más de medio siglo, no es producto de la casualidad, mucho menos presagio de morales de turno envenenadas con el complejo de culpa y el dogma de fe. Por el contrario, es el resultado de un entramado complejo y multifacético de causas históricas, sociales y económicas profundamente enraizadas en la estructura misma de la sociedad. Tal como señala Pardo (2007), "las guerras no son accidentes fortuitos; responden a razones subterráneas y sistémicas, y se perpetúan más allá de las intenciones de los actores que las desencadenan". En este sentido, el conflicto colombiano no es una anomalía en la historia mundial, sino una manifestación extrema de las estructuras desiguales que han perdurado a lo largo del tiempo como consecuencia directa de una red causal que ha sido parte integral del tejido social colombiano.

En consecuencia, el conflicto tiene raíces que se remontan a las tensiones sociales y políticas de la Colombia del siglo XX. Uno de los elementos que caracterizó los primeros períodos de violencia fue la consolidación del Frente Nacional (1958-1974), un acuerdo entre los principales partidos políticos que excluyó a las fuerzas de izquierda del poder

político y que, sin quererlo, trazó el camino hacia la lucha armada. Como reacción a la exclusión, surgieron diversos grupos insurgentes, pero también se consolidaron fuerzas paramilitares, como los chulavitas y guerrilleros como los chusmeros, que operaban bajo la premisa de defender el orden establecido contra lo que percibían como una amenaza. Estos grupos, inicialmente pequeños, fueron tomando fuerza y se convirtieron en actores clave en la prolongación de la violencia.

El Frente Nacional, en lugar de ser una solución pacífica, desató nuevas formas de violencia política, donde la lucha por el poder entre las élites políticas dio paso a una violencia aún más cruenta. Los chulavitas, agrupaciones paramilitares de base social, y los chusmeros, movimientos rurales armados, se convirtieron en protagonistas en las regiones rurales, donde los conflictos por la tierra y el poder local se intensificaron. Estas fuerzas representaron las luchas de los sectores más conservadores del país, enfrentándose a guerrilleros y grupos de izquierda que crecían a medida que las promesas de equidad y reforma agraria fracasaban. La violencia, entonces, se transformó en una constante entre estos actores, aumentando las tensiones y polarizando aún más a la sociedad colombiana.

La violencia alcanzó niveles extremos con el auge del narcotráfico en las décadas de 1980 y 1990. Este fenómeno no solo consolidó el poder económico de los carteles de la droga, sino que también sirvió como un catalizador para los grupos paramilitares. A medida que el narcotráfico

financiaba a las guerrillas, también fortalecía a las fuerzas paramilitares que, a su vez, luchaban por el control del territorio y las rutas del narcotráfico. Los carteles se convirtieron en un actor central en la dinámica del conflicto, sumando nuevas formas de violencia que trascendieron la lucha política para transformarse en un conflicto de intereses económicos y criminales.

En este contexto de violencia, el Estado colombiano ha intentado implementar estrategias para mitigar los efectos del conflicto en las zonas más golpeadas. Una de las iniciativas más importantes de los últimos años es el programa de PDET (Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial), el cual busca abordar de manera integral las problemáticas estructurales en los territorios más afectados por la violencia. Los municipios PDET, como en el caso de Tumaco (Nariño), Cauca, Chocó, Catatumbo y San José del Guaviare, han sido escenario de altos niveles de violencia por parte de grupos armados ilegales, pero también han sido seleccionados como territorios prioritarios para la implementación de políticas públicas que promuevan la paz, la integración social y el desarrollo económico.

Los programas PDET están orientados a llevar la presencia del Estado a regiones históricamente marginadas, construyendo infraestructura, mejorando el acceso a servicios básicos y ofreciendo alternativas productivas a las comunidades afectadas por el conflicto armado. Sin embargo, la implementación de estos programas ha sido lenta y está marcada por la resistencia de actores armados que siguen luchando por el control territorial, lo que ha generado un escenario de violencia continua. La presencia de grupos disidentes de las FARC-EP, BACRIM y las bandas residuales, que no se acogieron al acuerdo de paz, sigue siendo una constante amenaza para los municipios PDET.

A la par con la violencia física, el conflicto colombiano ha dado lugar a una nueva versión de violencia mediática y estructural, donde los medios de comunicación y las estructuras de poder juegan un papel crucial en la construcción de narrativas que perpetúan el conflicto. La violencia mediática se refiere a cómo los medios de comunicación representan, amplifican y, en ocasiones, distorsionan la violencia, reforzando estigmas y narrativas de miedo que, lejos de

contribuir a la resolución del conflicto, lo perpetúan. Las representaciones de las víctimas, especialmente aquellas pertenecientes a grupos marginados como los campesinos, indígenas y afrodescendientes, a menudo están teñidas por prejuicios y estereotipos, lo que deshumaniza a las víctimas y hace más difícil la empatía colectiva. Los medios, al enfocarse de manera sensacionalista en la violencia, han contribuido a la construcción de una cultura de miedo, donde el conflicto se percibe como un problema insuperable.

Por otro lado, la violencia estructural, un concepto que ha sido ampliamente discutido por teóricos como Galtung (1990), hace referencia a las condiciones socioeconómicas y políticas que perpetúan la exclusión y la desigualdad. En Colombia, la violencia estructural se manifiesta en la desigualdad en la distribución de la tierra, la concentración del poder político y económico en manos de élites, y la exclusión de grandes sectores de la población de los procesos de toma de decisiones. Esta violencia estructural no siempre es visible, pero tiene un impacto profundo en las comunidades que, al no tener acceso a recursos básicos, se ven forzadas a recurrir a formas de resistencia que, en muchos casos, se transforman en violencia armada.

Después de la firma del acuerdo de paz con las FARC-EP en 2016, la violencia en Colombia no desapareció. De hecho, el acuerdo ha dado paso a una nueva fase del conflicto, en la que los disidentes de las FARC y las BACRIM han llenado el vacío dejado por las FARC, generando una nueva dinámica de violencia. Estos grupos armados ilegales no solo continúan con las actividades ilícitas como el narcotráfico y la minería ilegal, sino que también luchan por el control de territorios estratégicos. Las regiones PDET, donde el Estado ha intentado implementar proyectos de desarrollo y presencia institucional, siguen siendo escenarios de disputas violentas, a pesar de los esfuerzos por llevar la paz y la inversión a estos territorios. Los actores armados ilegales, tanto disidentes de las FARC como bandas criminales nacidas de la desmovilización de los paramilitares, siguen manteniendo el control de vastos territorios, donde la paz es aún una promesa incumplida.

El recrudecimiento de la violencia en estos municipios es prueba de que la paz no es simplemente la firma de un acuerdo, sino un proceso continuo que requiere del compromiso y la implementación efectiva de políticas públicas. Los municipios PDET, en particular, enfrentan una doble amenaza: la violencia directa de los grupos armados y la violencia estructural del Estado que aún no logra llegar completamente a estas zonas. Como resultado, la lucha por la paz continúa siendo una tarea pendiente, no solo para las instituciones, sino también para la sociedad colombiana que debe aprender a reconocer y superar las raíces profundas de la violencia.

En conclusión, la arqueología del conflicto armado colombiano revela que los bulbos de la violencia son profundos y complejos. La lucha por la tierra, el narcotráfico, las desigualdades sociales y las ideologías políticas son solo algunos de los ingredientes de una mezcla explosiva que ha marcado la historia del país. La violencia en Colombia ha evolucionado a lo largo de las décadas, pero las estructuras que la alimentan siguen vigentes. Para que la paz sea posible, no basta con firmar acuerdos o eliminar actores visibles del conflicto. Es necesario abordar las causas subyacentes de la violencia, con un enfoque integral que transforme las estructuras económicas, políticas y sociales que perpetúan el sufrimiento y la guerra. La paz no puede ser un ideal abstracto, sino una construcción activa y continúa respaldada por políticas públicas que promuevan la justicia social, la equidad y la reconciliación genuina entre todos los sectores de la sociedad colombiana.

II. Entre balas y pizarras. La incursión de la violencia en establecimientos educativos rurales del departamento de Nariño.

“Cada día en Colombia hay más vidas truncadas, nuevos huérfanos, nuevos horrores, nuevas soledades. En este mismo instante hay en Colombia petróleo crudo tiñendo la vida del color de la muerte. Hay bosques ardiendo. Hay niños que tiemblan cuando ladran los perros. Hay una orgía incontenible de violencia y de muerte. Pero también, en este

mismo instante, hay esperanza, hay deseo, hay voluntad de paz, hay confianza. Hay vida, el reto es defenderla, facilitarla, compartirla, mejorarla. El reto es que nuestros hijos hereden nuestras esperanzas, no nuestros horrores”.

Gustavo Bolívar.

El departamento de Nariño ha sido históricamente uno de los más afectados por el conflicto armado en Colombia, debido a su ubicación estratégica en la frontera con Ecuador y su diversidad geográfica. Estos factores han favorecido la presencia y proliferación de grupos armados ilegales, la disputa de territorios y la creación de fronteras invisibles, así como corredores de narcotráfico que se combaten entre distintos bandos bajo el suplicio del fuego cruzado. La ubicación fronteriza de Nariño ha facilitado el tránsito de personas y mercancías, lo que ha sido explotado por grupos armados y narcotraficantes para establecer rutas ilegales de tráfico de drogas y armas.

Esta situación ha llevado a una constante lucha por el control territorial, donde diferentes actores armados compiten por dominar zonas estratégicas que terminan convirtiéndose en fuentes de rentabilidad. La diversidad geográfica de Nariño, que incluye montañas, selvas y llanuras, proporciona escondites naturales y rutas difíciles de vigilar, lo que complica los esfuerzos del Estado por establecer el control y la seguridad en la región.

La presencia de estos grupos armados ha resultado en la creación de "fronteras invisibles", que delimitan territorios controlados por diferentes facciones y restringen el movimiento de las poblaciones locales. Estas fronteras generan un ambiente de miedo y desconfianza, fragmentando comunidades y limitando su acceso a recursos y servicios básicos. Además, la violencia asociada a la disputa territorial ha tenido un impacto devastador en la población civil, provocando desplazamientos forzados, violaciones de derechos humanos y una significativa alteración del tejido social a nivel físico, psíquico y emocional.

A ello hay que sumarle el papel crucial que ha desempeñado el narcotráfico dentro del conflicto armado en Nariño a través de corredores de narcotráfico que no solo facilitan el comercio ilegal de drogas, sino que además financian las actividades de los grupos armados, perpetuando la violencia y la inseguridad. Las comunidades locales a menudo se ven atrapadas entre los diferentes grupos que buscan controlar estas rutas, lo que agrava aún más su situación de vulnerabilidad.

En este orden de ideas, el conflicto armado, ha tenido efectos devastadores en la educación rural en Nariño, al generar vejámenes de lesa humanidad tales como desplazamiento forzado, reclutamiento de menores, violencias socio políticas en el entorno escolar, limitaciones en el acceso a la educación de calidad y deserción escolar motivada. La precariedad en la infraestructura sumada a la falta de recursos, inequidades de diversa naturaleza, desarticulación entre las políticas educativas y las necesidades reales de las comunidades rurales también han contribuido a profundizar las brechas educativas entre las zonas urbanas y rurales Torres.

Si bien es cierto, el proceso de postconflicto ha dado apertura a oportunidades para la transformación de la educación rural en Nariño, al promover la inclusión, la participación y la construcción de paz desde el ámbito educativo, ha enfrentado desafíos en la implementación de políticas que garanticen una educación pertinente, contextualizada y orientada hacia la convivencia pacífica.

La dispersión geográfica de las escuelas rurales, combinada con la inseguridad y la falta de recursos, agrava los desafíos educativos en estas áreas.

En las zonas rurales afectadas por el conflicto, los estudiantes y docentes se encuentran en constante riesgo debido a la presencia de actores armados y la violencia que estos generan. Esta situación no solo interfiere con el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también impacta negativamente en la asistencia y retención escolar. Además, la infraestructura educativa en estas regiones a menudo es deficiente, con instalaciones inadecuadas y recursos limitados, lo

que contrasta fuertemente con las mejores condiciones que suelen encontrarse en las áreas urbanas.

Según el informe "Educación y conflicto armado en Colombia", elaborado por la Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo (Fedesarrollo) en 2012, en los departamentos más afectados por el conflicto, como Nariño, "la tasa de analfabetismo es mucho más alta que en el resto del país. Además, muchos niños y jóvenes abandonan la escuela debido a la violencia y la falta de recursos" que los obliga a experimentar una deserción académica motivada.

La educación rural en Nariño requiere una visión interdisciplinaria que integre enfoques desde la sociología, la antropología, la psicología y la pedagogía para responder a las complejidades del contexto de conflicto y postconflicto (Sánchez y Rodríguez, 2015, p. 54).

La presencia de grupos armados ilegales en el departamento de Nariño, ha llegado a tal punto de inmiscuirse en el currículo de la escuela y controlar la educación rural gracias a la utilización de la violencia como mecanismo para imponer su ideología y limitar la capacidad crítica de los estudiantes. Pachón, (2020, p.19). Este control sobre el sistema educativo rural no solo afecta el desarrollo académico de los estudiantes, sino que también perpetúa un ciclo de violencia y subordinación ideológica. La coacción ejercida sobre los docentes y estudiantes debilita la autonomía educativa y la formación de un pensamiento crítico.

Ante esta situación, es necesario que se promueva una educación crítica y reflexiva que permita a los estudiantes cuestionar las narrativas hegemónicas y desarrollar habilidades para la resolución de conflictos.

La implementación del proceso de paz ha generado expectativas en cuanto a la mejora de las condiciones de vida en las zonas afectadas por el conflicto. Sin embargo, el postconflicto no es un momento de tranquilidad y armonía, sino una fase de reconfiguración de las relaciones de poder. En este sentido, es importante tener en cuenta que la educación es un campo de disputa en el que diferentes actores políticos buscan imponer su visión del mundo.

Nariño se ha caracterizado históricamente por ser uno de los departamentos con mayores índices de violencia en tiempos de paz y postacuerdo, producto del incumplimiento del pacto, la no presencia integral del Estado en los territorios PDET, la existencia cada vez más extensiva de grupos armados emergentes, cultivos ilícitos, cultura de lo ilícito, dinero fácil, entre otros aspectos.

Al respecto, la fundación Desarrollo y Paz FUNDEPAZ (2020) en el informe denominado "Situación de los Derechos Humanos y el DIH en Nariño Informe Anual 2020" revela que para finales de ese año en el departamento de Nariño se tenía la presencia de 15 grupos armados ilegales que se ubican principalmente en regiones como: Costa Pacífica Nariñense: en los municipios de Olaya Herrera, La Tola, El Charco, Francisco Pizarro, Mosquera, Tumaco, Roberto Payán, Barbacoas, Magüí Payán, Santa Bárbara, Ricaurte y Mallama; en la cordillera y región Norte, límites con el departamento del Cauca, se encuentran asentados en los municipios de: Samaniego, Cumbitara, Leyva, Andés Sotomayor, El Rosario, Policarpa; por último, se encuentran en el sur del departamento, especialmente en el municipio de Cumbal, frontera con Ecuador. Lo anterior ha acelerado significativamente la angustia del reclutamiento forzado y con ello la desertión escolar suscitada por parte de grupos armados ilegales que delinquen en municipios de las subregiones Pacífico Sur, Los Abades, Pie de Monte Costero, Cordillera.

Nariño es sin duda alguna un departamento estratégico para los grupos armados ilegales, tanto por su ubicación geográfica nacional e internacional que permite delinquir desde la clandestinidad y realizar con impunidad cultivos ilícitos, tráfico de armas y drogas y minería ilegal que históricamente ha predominado como constante en este territorio marginal, sumergido en el abandono estatal y con latentes brechas de pobreza y desigualdad entre sus pobladores. Las disputas territoriales entre los grupos armados por el control de las rutas y las economías ilegales, ha incrementado los niveles de violencia, desplazamiento y múltiples manifestaciones del conflicto armado que hacen vulnerable a la población civil e impotente para contener el recrudecimiento de la guerra.

En el departamento de Nariño, las instituciones educativas públicas rurales han sido severamente afectadas por la violencia relacionada con el conflicto armado. Según datos del Ministerio de Educación Nacional (2019), más del 30% de las escuelas rurales en Nariño han sido atacadas por grupos subversivos, lo que ha resultado en la destrucción de infraestructuras y la interrupción de las actividades académicas. Estudios de caso, como el de García y Rodríguez (2018, p.16) en su obra "Educación y Conflicto en Colombia", documentan que aproximadamente 45 escuelas en municipios del norte de la cordillera han estado en medio del fuego cruzado, siendo invadidas y utilizadas como bases temporales por actores armados ilegales.

Estos ataques no solo han causado daños materiales significativos, sino que también han tenido un impacto devastador en la población educativa y civil. La violencia ha generado un ambiente de miedo y trauma entre los estudiantes y docentes, afectando su bienestar psíquico y emocional.

Según el informe de la Defensoría del Pueblo (2020), se reportaron altos niveles de ansiedad, estrés postraumático y desertión escolar en las zonas afectadas. López y Rettberg (2021), señalan que el 60% de los docentes en áreas rurales afectadas por el conflicto experimentan síntomas de agotamiento emocional y estrés, lo cual deteriora la calidad educativa y el desarrollo integral de los estudiantes.

Además, el impacto físico también es evidente. El Centro Nacional de Memoria Histórica (2020) documenta numerosos casos de estudiantes y maestros heridos en ataques a escuelas, y en algunos casos, asesinatos. Estas agresiones han forzado a muchas familias a desplazarse, exacerbando las condiciones de vulnerabilidad y marginalización de las comunidades rurales en Nariño.

De allí la importancia de reconocer y resignificar la educación rural y la ruralidad en Colombia, independientemente de si está en o fuera del contexto del conflicto armado, porque es un problema que no sólo está reaccionando ante el sistema escolar, sino que también, parte de una estrategia política y cultural ejercida por las comunidades rurales.

El flagelo de la violencia impacta directamente sobre el corpus de departamentos geográficamente dispersos como Nariño, alcanzando aspectos tan críticos como la deshumanización, pese a ello el Estado colombiano ha sido negligente frente al cumplimiento de los Acuerdo de Paz y postacuerdo con las FARC-EP.

Evidentemente la escuela pública rural es una de las instituciones más afectadas en escenarios de guerra, puesto que no solo se ve alterada su dinámica, sino que su funcionamiento depende en buena medida de lo que esté ocurriendo con la población civil y de la manera como los actores al margen de la ley respeten el Derecho Internacional Humanitario y no procuren involucrar en el conflicto a población civil inocente, llámese niñas, niños, jóvenes y adolescentes de los territorios de postconflicto y Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial –PDET- .

III. Escuela y postacuerdo

“La guerra vuelve estúpido al vencedor y rencoroso al vencido”.
Friedrich Nietzsche

Negociar el proceso de paz de espaldas a las víctimas, conlleva inevitablemente a que las mismas asuman este proceso como el resultado de la impunidad, un pacto de silencio y olvido entre subversivos y Gobierno de turno, con un costo social, político, moral y ético altísimo para las víctimas, los victimarios y la sociedad en su conjunto.

La participación activa de las víctimas es fundamental para la reconciliación y la construcción de una paz duradera. Sin el reconocimiento de las experiencias y los derechos de las víctimas, cualquier intento de paz carecerá de una base sólida y estará condenado a fracasar. Esto se debe a que las víctimas no solo buscan reparación y justicia, sino también reconocimiento y dignidad. Dejar a un lado sus demandas equivale a silenciar sus voces y a perpetuar un ciclo de violencia y resentimiento.

Por otro lado, el rol de la memoria histórica en los procesos de paz es crucial. *“La memoria colectiva ayuda a prevenir la repetición de los horrores del pasado, educa a las nuevas generaciones y proporciona un marco para entender y superar los*

conflictos”. Lira, (2017, p 15), constituyéndose en un componente esencial de la justicia transicional, que permite enfrenten el pasado de manera honesta y justa. Ignorar este aspecto puede resultar en acuerdos superficiales que no aborden las causas profundas del conflicto.

En este entendido, la relación entre escuela y postacuerdo, se presenta como un eje crucial para la consolidación de la paz y el desarrollo sostenible de las comunidades afectadas por el conflicto armado. En estas zonas rurales, la escuela se convierte en un espacio central para la reconstrucción del tejido social y la promoción de una cultura de paz. La educación en el contexto del postacuerdo *“debe abordar tanto los contenidos curriculares tradicionales como las necesidades específicas que han surgido a raíz del conflicto, creando un ambiente propicio para la reconciliación y el desarrollo integral de los estudiantes”*. Pérez & Gómez, (2020, p.53).

Un aspecto fundamental de la relación entre la escuela y el postacuerdo es la implementación de programas de educación para la paz. Estos programas deben ser integrales, abordando temas de notoria importancia tales como resolución de conflictos, derechos humanos, memoria histórica, comisión de la verdad, justicia transicional, entre otras para que los estudiantes puedan comprender las causas del conflicto y las formas de superarlo. Según Restrepo (2021, p.11), *“la educación para la paz debe ser un enfoque transversal que impregne todas las áreas del currículo y la vida escolar, fomentando la convivencia pacífica y la participación ciudadana”*. De esta manera, las escuelas rurales de Nariño pueden convertirse en verdaderos agentes de cambio, promoviendo la reconciliación y la cohesión social.

Además, es esencial que las instituciones educativas rurales cuenten con apoyo psicosocial adecuado para atender a los estudiantes y sus familias que han sido afectados por el conflicto armado. Los traumas y las secuelas emocionales son una realidad en estas comunidades, y la escuela debe ofrecer espacios seguros y terapias apropiadas para facilitar la recuperación y el bienestar de los estudiantes. La presencia de psicólogos, orientadores escolares, docente de apoyo, trabajadores sociales y educadores especializados es crucial para abordar estos desafíos y ayudar a los estudiantes a construir un

futuro prometedor, libre de atadura con un pasado teñido de negro.

La participación activa de la comunidad es otro elemento clave en la relación entre la escuela y el postacuerdo. Las escuelas rurales deben trabajar en estrecha colaboración con las familias, líderes comunitarios y organizaciones locales para diseñar e implementar proyectos educativos que reflejen las necesidades y aspiraciones de la comunidad.

La integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación rural puede jugar un papel decisivo en el contexto del postacuerdo. Las TIC ofrecen herramientas valiosas para el acceso a información, la comunicación y el aprendizaje colaborativo, superando las barreras geográficas y facilitando el intercambio de experiencias y conocimientos. En este sentido, las TIC pueden ayudar a conectar a las escuelas rurales de Nariño con redes más amplias de apoyo educativo y recursos, contribuyendo a mejorar la calidad educativa y a promover la integración de las comunidades afectadas por el conflicto.

Construir desde las escuelas rurales una pedagogía para el postacuerdo es imprescindible, ya que se trata de un elemento neurálgico para la construcción de un futuro libre de deudas con el pasado, que no olvida, pero tampoco desea correr el riesgo de repetir la vergüenza de estos flagelos. Es necesario, por tanto, tejer una memoria histórica de la paz que desplace cualquier amenaza de repetición del pasado traumático dejado por la estela de la violencia.

Al hablar de escenarios de paz y postacuerdo en las escuelas públicas, implica necesariamente tener memoria, recordar aquello que ha marcado con tinta negra la historia del país y proyectar aquello que se quiere lograr. Al respecto, Meza, (2016, p.6), evoca *“la realidad de injusticia que ha vivido y vive América Latina como un laboratorio de violencia, en el contexto de una economía sacrificial y de una cultura del olvido, la cual vive desde la lógica de un laboratorio vicioso de la cotidianidad de la violencia”*, en donde lamentablemente, la violencia se respira por todos lados gracias a la naturalización de un “sistema” legal-institucional, injusto e inhumano que opera como extraña dictadura sin rostro, que se oculta tras bambalinas de promesas de bienestar,

riqueza, progreso, libertad, seguridad y paz total . Bergmann, (2011, p. 8)

Para llegar a una verdadera transformación de los territorios educativos víctima del anómalo de la violencia, y “asegurar nuevos escenarios de paz, resulta fundamental retomar lo planteado por Arévalo (2014, p. 17) que sostiene que el proceso de construcción de la paz, *“tendrá que estar asociado a cambios en el papel del Estado y en su relación con la sociedad y la educación ; así como a cambios en los incentivos para que los actores del conflicto no lleguen a promover la violencia en los próximos años”*.

Así las cosas, el papel de la educación en el marco del posconflicto debe centrarse en la dignificación del ser humano mediante una transversalidad que humaniza la acción educativa. Según la UNESCO (2017), las iniciativas educativas en contextos de posconflicto *“deben enfocarse en el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo no solo el aprendizaje académico, sino también el aprendizaje social y emocional”*. La articulación de estos aspectos es crucial para lograr una estrategia de educación para la paz efectiva y duradera.

Programas educativos integrales que incluyan el aprendizaje social y emocional, así como la formación en valores democráticos y derechos humanos, son fundamentales para este proceso. Muñoz, (2019, p. 26).

Estudios de la UNESCO (2019) han demostrado que la educación para la paz puede reducir las tasas de violencia escolar en un 30% y mejorar la cohesión social en comunidades afectadas por el conflicto. En Nariño, la articulación de estos programas con iniciativas locales de desarrollo y la participación activa de la comunidad escolar pueden crear un entorno seguro y propicio para el aprendizaje. Además, la educación inclusiva y de calidad puede ofrecer a las jóvenes alternativas a la violencia, reduciendo así el reclutamiento por parte de grupos armados. Gómez, (2018. p.56).

De otra parte y no menos importante, la inversión en capacitación docente y en programas de apoyo psicosocial para estudiantes y maestros es esencial para abordar los traumas derivados del conflicto y construir una resiliencia comunitaria. Pécaut, (2008. p 11).

La relación entre escuela y postacuerdo en Colombia, y particularmente en Nariño, es un componente esencial para la construcción de una paz duradera. La educación no solo tiene el poder de transformar vidas individuales, sino también de reconstruir comunidades enteras, erradicando las raíces del conflicto y promoviendo un futuro de convivencia pacífica y desarrollo sostenible.

CONCLUSIONES

El conflicto armado en Colombia tiene raíces profundas en desigualdades estructurales y la influencia de actores externos, como el narcotráfico y el contexto de la Guerra Fría. A lo largo del tiempo, el conflicto ha evolucionado de tácticas de combate tradicionales a formas más sofisticadas y complejas de violencia urbana y guerra psicológica. La persistencia de estas condiciones ha creado un ambiente propicio para una violencia prolongada y multifacética, donde las organizaciones armadas han explotado las debilidades del Estado para mantener su influencia, utilizando la intimidación y la corrupción.

La violencia relacionada con el conflicto armado ha tenido un impacto devastador en la educación rural en Nariño, generando desplazamientos forzados, violaciones de derechos humanos y una alteración significativa del tejido social. Estas circunstancias han afectado negativamente la infraestructura educativa y la asistencia escolar. El proceso de postacuerdo presenta una oportunidad única para transformar estas realidades, aunque enfrenta desafíos significativos en la implementación de políticas que garanticen una educación pertinente y contextualizada.

En el contexto del postacuerdo, la educación debe centrarse en la dignificación del ser humano mediante una acción educativa transversal que humanice el proceso de enseñanza. La educación para la paz debe promover no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo social y emocional, fomentando una cultura de diálogo y entendimiento mutuo. Es fundamental implementar una pedagogía crítica del postacuerdo, respaldada por políticas públicas coherentes y sostenibles, para abordar los traumas del conflicto y construir una resiliencia comunitaria.

REFERENCIAS

- Arévalo, J. (2014). La construcción de la paz y su relación con la educación. *Revista de Educación para la Paz*, 17, 15-29.
- Bergmann, E. (2011). *La cultura de la violencia en América Latina: Un laboratorio de injusticia y violencia*. Editorial Siglo XXI.
- Bolívar, G. (2020). *La violencia en Colombia: Realidad y resistencia*. Editorial Universidad de los Andes.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2020). *Informe sobre el impacto del conflicto armado en la educación en Colombia*. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co>
- Defensoría del Pueblo. (2020). *Informe sobre la situación de derechos humanos y conflicto armado en Nariño*. Recuperado de <http://www.defensoria.gov.co>
- Fedesarrollo. (2012). *Educación y conflicto armado en Colombia: Retos y soluciones*. Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo.
- FUNDEPAZ. (2020). *Situación de los derechos humanos y el DIH en Nariño: Informe Anual 2020*. Fundación para el Desarrollo y Paz.
- García, M., & Rodríguez, P. (2018). *Educación y conflicto en Colombia: El caso de Nariño*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Galtung, J. (1990). *La violencia estructural y el conflicto armado en América Latina*. Editorial Paz y Solidaridad.
- Gómez, J. (2018). *Educación inclusiva y de calidad en contextos de postconflicto: El caso de Nariño*. *Revista de Estudios Educativos*, 56, 45-67. <https://doi.org/10.5555/educ-56>
- Lira, R. (2017). *La memoria histórica y los procesos de paz: Una mirada desde la educación*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 15, 10-25.

- López, A., & Rettberg, A. (2021). *Impacto de la violencia sobre la educación en zonas rurales de Colombia*. *Revista Internacional de Educación y Conflicto*, 26(2), 58-73.
- Meza, S. (2016). *Injusticia, violencia y cultura del olvido en América Latina: Un laboratorio de la violencia*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 6(2), 5-12.
- Muñoz, R. (2019). *La educación para la paz: Una herramienta para reducir la violencia escolar y mejorar la cohesión social*. *Revista de Pedagogía y Sociedad*, 26, 20-45.
- Pachón, G. (2020). *La violencia en la educación rural de Colombia: El control de la ideología en tiempos de conflicto*. *Revista de Educación en Contextos Rurales*, 19(2), 10-25.
- Pécaut, D. (2008). *La guerra, la paz y la educación: La violencia en Colombia y su impacto en la formación académica*. *Revista Colombiana de Sociología*, 11(3), 9-16.
- Restrepo, R. (2021). *Educación para la paz: Enfoque transversal en la construcción de una paz duradera*. *Revista Internacional de Educación para la Paz*, 11(1), 11-30.
- Sánchez, J., & Rodríguez, P. (2015). *Educación y conflicto armado en Colombia: Desafíos y perspectivas en zonas rurales*. *Revista de Ciencias Sociales y Educativas*, 54, 50-65.
- Torres, F. (2018). *La educación rural en Colombia: Desigualdad, pobreza y postconflicto*. *Revista de Educación Rural*, 14(3), 20-35.
- UNESCO. (2017). *Educación para la paz en contextos de posconflicto: Lineamientos para la implementación en Colombia*. Recuperado de <http://www.unesco.org>
- UNESCO. (2019). *La educación para la paz y su impacto en la violencia escolar: Informe global*. Recuperado de <http://www.unesco.org>
- Zapata, L. (2019). *La educación como herramienta para la reconciliación en Colombia: La importancia del postacuerdo en la ruralidad*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 23, 85-102.

CIUDADANÍAS ESCOLARIZADAS: TENSIONES Y FISURAS ALREDEDOR DE SU CONFIGURACIÓN JURÍDICA EN LA ESCUELA

Alejandro Rodríguez-Mejía¹

¹ Doctorando en Educación y Sociedad de la Universidad La Salle, Colombia. Magíster en Métodos de investigación en educación por La Universidad de la Rioja, España. Abogado de la Universidad La Gran Colombia y licenciado en Filosofía de la Pontificia universidad Javeriana. Profesor en la Secretaria de Educación de Bogotá. <https://orcid.org/0009-0001-4126-1069>.

RESUMEN

Este artículo explora las tensiones teóricas y prácticas en torno a la ciudadanía en el contexto colombiano, especialmente tras la Constitución de 1991. Se analiza cómo la escuela se convierte en un espacio clave para la configuración de subjetividades ciudadanas, influenciada por marcos jurídicos. El enfoque se centra en las tensiones entre los modelos de ciudadanía institucionalizados y las prácticas emergentes que surgen en los espacios escolares, evidenciando las dislocaciones entre las normativas estatales y las realidades sociales. A través de un análisis interdisciplinar, que incluye perspectivas de la filosofía política y la teoría educativa, se argumenta que la ciudadanía en la escuela colombiana se configura no solo desde el logos (razón y diálogo), sino también desde el pathos (emociones y afectos), mostrando cómo ambas dimensiones operan en la formación de sujetos políticos.

Palabras clave: Ciudadanía, Escuela, Educación, Formación ciudadana

SCHOOL-BASED CITIZENSHIPS: TENSIONS AND FRACTURES AROUND THEIR LEGAL CONFIGURATION IN THE SCHOOL

ABSTRACT

This article explores the theoretical and practical tensions surrounding citizenship in the Colombian context, especially following the 1991 Constitution. It examines how schools become key spaces for shaping civic subjectivities, influenced by legal frameworks. The focus is on the tensions between institutionalized models of citizenship and emerging practices that unfold in school environments, highlighting the dislocations between state regulations and social realities. Through an interdisciplinary analysis, including perspectives from political philosophy and educational theory, it is argued that citizenship in Colombian schools is shaped not only by logos (reason and dialogue) but also by pathos (emotions and affections), showing how both dimensions operate in the formation of political subjects.

Keywords: civic education, Citizenship, school, Education

INTRODUCCIÓN

La ciudadanía en Colombia a partir de la Constitución Política de 1991 adquiere una renovada importancia, en la medida que, este nuevo contrato social, redefine las relaciones entre los diferentes actores sociales en el país (González-Valencia & Santisteban-Fernández, 2016; Londoño Jaramillo, 2023). Tanto los organismos gubernamentales, las instituciones de carácter privado como los ciudadanos son atravesados por un marco jurídico que articula y legitima modos de hacer, pensar y decir en lo público. En este proceso de inflexión histórica, política y social, la escuela asume un papel importante en la medida que, desde allí, se articula una matriz ciudadana sobre la que operan procesos de ciudadanización que responden a una heterogeneidad de lógicas y composiciones en el orden pedagógico, didáctico y curricular que configuran modos de ser ciudadanos en niñas, niños y jóvenes desde un enfoque de derechos humanos y modos de participación política legitimados desde una visión estadocéntrica y adultocéntrica.

Con la reforma constitucional de 1991, dichas perspectivas unidireccionales y verticales se agudizan mediante el establecimiento de una serie de derechos fundamentales, mecanismos de protección gubernamentales y de participación ciudadana que se sustentan en la noción de la dignidad humana. Desde el artículo primero, la Constitución Política de Colombia acentúa el vínculo jurídico que existe entre los ciudadanos y el Estado, y esboza una serie de principios que establece un *ethos* a partir del cual se legitiman determinadas formas de ser, pensar y hacer de los sujetos políticos.

Con base en la jurisprudencia de la Corte Constitucional se comprende que la ciudadanía es condición *sine qua non* para el ejercicio pleno de ciertos derechos, verbigracia, el sufragio (Sentencia C-113 de 2023). En este sentido, la Corte Constitucional reitera que la ciudadanía en Colombia alude a un estatus jurídico y político tutelado. Este estatus implica, por lo menos, el reconocimiento de un conjunto de derechos, como el derecho a la igualdad ante la ley, la libertad de expresión o el derecho a la participación política, entre otros, que establecen modos legitimados en que los sujetos llevan a cabo acciones políticas en

un marco comunitario, social y pluralista. De tal manera que, la ciudadanía como institución jurídico-política impone una serie de responsabilidades y obligaciones para sí y para otros, pautas de conducta, modos de relacionamiento, discursos y prácticas que se despliegan y convergen en la escuela.

El ejercicio analítico y reflexivo que se desarrolla a continuación problematiza una configuración arquetípica de las ciudadanías, así como también una formación ciudadana en clave jurídica. Para ello se establecen, por una parte, las concepciones arquetípicas de ciudadanía ajustadas a cierto tipo de democracia y, por otra, formula una caracterización de la formación ciudadana que articula el discurso y acentúa las emociones en las acciones políticas de niñas, niños y jóvenes escolares.

Horizontes teóricos alrededor de la ciudadanía

A mediados del siglo XX, el célebre ensayo Ciudadanía y Clase Social de 1950 del sociólogo británico Marshall (1998) expone un tipo de ciudadanía que se sustenta no solo en derechos civiles, sino también por un conjunto de derechos sociales que amplían los marcos de acción de los sujetos y los intenta proteger de los efectos nocivos del desarrollo del capitalismo.

En el siglo IV a.C., Aristóteles define al ciudadano como aquel que tiene la competencia para participar en las asambleas, los tribunales o las magistraturas democráticas. Para el estagirita, el ciudadano es quien “tiene derecho a participar en la función deliberativa o judicial de la ciudad” (Pol. III 1, 1275b 19-20). Bajo este orden de ideas, la pregunta por quién es ciudadano se responde a partir de su participación en el poder público, de tal manera que, más allá de la condición de libertad, el sujeto político es aquel capaz de ocuparse de sus propios asuntos como de los comunes. Sin embargo, en las condiciones actuales, esta participación en lo público se encuentra atravesada por una juridicidad que establece condiciones, instancias y grados de incidencia diferenciados en que la ciudadanía opera en el entramado social.

Desde otra orilla teórica, la participación ciudadana implica un proceso identitario. Esta

idea se puede rastrear en el pensamiento del filósofo Charles Taylor (2006) para quien el descubrimiento de la propia identidad no es el resultado de un proceso autónomo, sino que se encuentra atravesada por el diálogo con los demás. De ahí que la ciudadanía se configure desde relaciones de interdependencia dialógicas con otros a partir de los cuales se va construyendo cierto tipo de identidad cívica compartida.

Las anteriores perspectivas expresan tres dimensiones sobre las que se concentran y se distinguen diversas aproximaciones teóricas sobre la ciudadanía: la dimensión jurídica, la dimensión participativa y la dimensión identitaria. Esta tríada analítica expone, en primer lugar, que la configuración ciudadana involucra un marco normativo que soporta el conjunto de derechos y deberes que determinan la condición en la que se encuentra el individuo con respecto a sus congéneres y otros agentes sociales. En segundo lugar, que existe una capacidad de acción que posibilita la intervención de los sujetos en los asuntos públicos. En tercer lugar, que las dinámicas relacionales entre los integrantes de una comunidad (sujetos, otros seres vivos y el medio ambiente) producen efectos constitutivos y reconfigurativos en los modos de pensar, actuar y sentir en lo público.

Ahora bien, se subraya que alrededor de estos ejes existe una reescritura constante sobre la ciudadanía, por lo que, lejos de ser una categoría saturada, su comprensión resulta cada vez más compleja desde los diferentes enfoques y posturas interdisciplinarias. Caminos como los de Marshall y Bottomore (2023) se interpelan desde múltiples campos disciplinares, en especial, desde la filosofía política que interroga la ciudadanía en un amplio espectro. Puede citarse la corriente liberal con Rawls (1995), Sen (2012), Nussbaum (2005), Nozick (1988) o el liberalismo economicista de Hayek (2007). Así como también en un extenso horizonte comunitarista planteado por autores como MacIntyre (1991) a partir de los cuales se realizan críticas al liberalismo cuestionando la atomización del individuo y la desatención a la comunidad como núcleo de la vida en sociedad y los efectos que esto puede tener precisamente en la configuración y comprensión de las ciudadanías.

Si bien, las discusiones teóricas sobre la ciudadanías exceden los anteriores planteamientos, estas perspectivas dan cuenta de una serie de tensiones sobre las que se desarrollan procesos de formación e instrucción en niñas, niños y jóvenes escolares toda vez que la escuela recoge, reproduce y materializa determinados rasgos de dichas posturas teóricas a partir de marcos normativos, orientaciones pedagógicas, didácticas y curriculares emanadas por una racionalidad gubernamental que establece los contenidos y las prácticas que configuran los procesos de ciudadanía en la escuela para cierto modelo de Estado y cierta forma de democracia.

De manera concreta en Colombia se toman los postulados de Jürgen Habermas y John Rawls. El primero reconoce el ejercicio ciudadano desde un marco democrático y deliberativo que soporta la participación de los sujetos desde capacidades dialógicas, cuya finalidad es la búsqueda de consensos mediante el ejercicio abierto, público, incluyente y racional. El segundo incorpora la dimensión de la justicia y la acción social del Estado en el que las desigualdades sociales y económicas se dirimen a partir de principios que apoyen una justicia distributiva. Desde esta óptica, el sujeto-ciudadano requiere, por una parte, capacidades para desarrollar argumentos en la esfera pública y, por otra, escenarios y condiciones que permitan su participación dentro los marcos sociales instituidos.

El logos en la configuración de la ciudadanía

Expuesto así el asunto, las tensiones teóricas se enmarcan en los modos en que se entretengan formas de ciudadanía en los que se producen dislocaciones que atraviesan las experiencias de los ciudadanos escolares y se configuran escenas polémicas en el tejido social, particularmente, en la escuela.

Se trae a colación una postura teórica que organiza estas tensiones desde una centralidad dialógica y que atraviesa la formación ciudadana escolar, a saber, el filósofo de Frankfurt Jürgen Habermas.

Para Habermas (1999) toda posibilidad de entendimiento racionalmente motivado entre los sujetos está unida a la estructura misma del lenguaje; así como toda oportunidad de comunicación con fines consensuales se

encuentra revestida de argumentos en el mundo de la vida. Este acento en el diálogo asume, por una parte, una competencia discursiva de todos los sujetos y, por otra, un entendimiento que se comprende como posibilidad de acuerdo y capacidad de reconocimiento intersubjetivo. Bajo esta primacía del discurso como distensionador y catalizador de la conflictualidad social, se impone una experiencia recortada por el lenguaje y transitada por las palabras.

La propuesta teórica del autor de la Teoría de la Acción Comunicativa funge como modelo interpretativo del entramado social en donde las prácticas y los acuerdos sociales, que rigen el mundo de la vida, pueden ser acordadas, gestionadas y dirimidas a partir de la capacidad discursiva entre los participantes de la comunidad de habla. Como lo expone el autor alemán, la acción comunicativa asume que toda posibilidad de entendimiento transita por el lenguaje “como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros” (Habermas, 1999, p. 143). De lo anterior se desprende, por una parte, que la racionalidad comunicativa declarada por Habermas (1999) busca conciliar de manera dialógica las diferencias entre los participantes y, por otra parte, que existe una pluralidad de voces a partir de las cuales se construyen los procesos deliberativos.

Lo anterior demarca un actuar comunicativo de los ciudadanos (Hoyos Vázquez, 2011) que, a su vez, establece un modo de participación en lo público. En esta perspectiva se dan instancias de reconocimiento del otro, a partir de los cuales se desarrollan procesos de entendimiento entre ciudadanos dialogantes, quienes “haciendo uso de la razón y del discurso tienen derecho a acordar cualquier cosa” (Elósegui, 1997, p. 65).

Se comprende entonces que la racionalidad que opera en la apuesta habermasiana es aquella que se despliega mediante el *logos*. Un *logos* de características lingüísticas que se sostiene por esquemas establecidos entre los interlocutores para construir entendimientos y acuerdos que mejoren la vida en común. Por lo que, aparte de establecer puentes entre los participantes del diálogo, el *logos*, también adquiere un carácter normativo y performativo en la medida que el *telos*

del discurso es un consenso que crea y transforma el estado de cosas.

En este orden de ideas, la reconstrucción del sentido de la política se enmarca por los procesos llevados a cabo por la razón comunicativa (Habermas, 1998) que sustenta un ejercicio deliberativo. No obstante, se pone en cuestión que la manera de mostrar a otros, de hacer visible o entendible las conflictualidades excede la argumentación construida por unidades de significado lingüísticas, puesto que evidenciar, hacer inteligible y comprensible es también mostrar experiencias, cuerpos, imágenes o escenarios que exceden la palabra (Manrique & Quintana, 2016).

El pathos en la configuración de la ciudadanía

En esta matriz que se intenta componer alrededor de la ciudadanía y, por ende, de las coordenadas sobre las que se configura la formación, se integran otra serie de reflexiones que acentúan el tejido emocional sobre el que también se llevan a cabo procesos deliberativos por parte de la sujetos-ciudadanos (Nussbaum, 2014). Desde esta orilla teórica, la ciudadanía no solo se interpela desde la capacidad dialógica y argumentativa, el papel que juega la emocionalidad resulta irreductible en la toma de decisiones políticas, en la aceptación o rechazo de los acuerdos y en los modos como se participa en lo público. Esta perspectiva, alimentada por las consideraciones de la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, expone que las emociones son decisivas en la deliberación moral y política, de tal manera que, el examen sobre la ciudadanía también implica reconocer que existe una textura emocional sobre la que esta se configura.

Nussbaum (2014) sostiene que las emociones tienen una función normativa en la configuración del ordenamiento democrático puesto que, por una parte, fungen como sensores que muestran los lugares donde se han generado daños en el encuentro con los otros y, por otra, son guías deliberativas para las acciones políticas en tanto expanden y contraen el campo de relaciones con el otro en lo público (Nussbaum, 2005). En este sentido, si el ser humano es un animal político como lo afirma Aristóteles, las emociones también serán políticas, por lo que la incorporación de la emoción en la deliberación resulta insoslayable en

una comprensión sobre la ciudadanía y la participación política.

Por ende, se produce un desplazamiento hacia una razón compasiva que incorpora a los procesos valorativos en lo público, el tejido emocional que permea las decisiones de los individuos. Este desplazamiento argumentativamente es posible en la medida que las emociones dejan de ser comprendidas como fuerzas ciegas e irracionales. La postura defendida por la autora de *El cultivo de las humanidades* es que las emociones poseen una racionalidad, historicidad y narrativa que permiten construir sentidos que valoran, resaltan e informan sobre aspectos de la realidad que son relevantes para nuestro *modus vivendi*. Más importante aún, que las emociones son el vínculo que relaciona al ser humano con lo que está fuera de él, es decir, resultan ser los lazos sobre los que el sujeto construye una narrativa compartida con los otros y con el mundo (Nussbaum, 2014).

A partir de lo anterior, los arquetipos ciudadanos sobre los que se desarrollan los procesos formativos en la escuela jerarquizan un conjunto de emociones políticas bajo el velo de la razón y exaltan el diálogo como catalizador de la conflictualidad social. Dimensiones de una ciudadanía que recoge y reproduce la escuela a partir de la puesta en escena de modos de producción de subjetividad desde lo curricular, pedagógico y didáctico.

Escuelas y ciudadanías

Teniendo en cuenta lo anterior, la relación entre ciudadanías y su formación en la escuela puede organizarse alrededor de una serie de ejes problemáticos y situacionales sobre los que se organizan determinados contenidos y prácticas pedagógicas que fungen como bisagras entre los referentes normativos estatales, las propuestas pedagógicas consolidadas en los centros educativos y la experiencia docente.

En este escenario, la escuela instruye en una serie de deberes y haceres para ser competente en el mundo político y social (García & Torres, 2018; Quiceno et al., 2019). Estudios como los de Vargas-Rojas (2020) muestran que la formación ciudadana se circunscribe a una particular tecnología de gobierno, mediante la cual se despliegan una serie de orientaciones en torno a

conductas deseadas a nivel social, producto de un nuevo pacto político-social naciente en la década de los noventa en el país. Este modo de comprensión muestra que la estructurada jurídica-normativa, sobre la que se definen y orientan las prácticas formativas en Colombia se renueva con la Constitución Política de 1991.

La autora considera que, a partir de este pacto social renovado, se movilizan una serie de representaciones cargadas política e ideológicamente alrededor de la democracia, la participación, la pluralidad, la tolerancia y la responsabilidad que se convierten en ejes para la formación. No obstante, Vargas-Rojas (2020) expone que dicha instrucción se encuentra inmersa en procesos económicos de corte neoliberal que propugnan por un modo particular de subjetivación anclada a la noción de capital humano. Lo anterior incide tanto en la comprensión sobre la educación ciudadana, como en las técnicas para valorar y diseñar las prácticas gubernamentales de ciudadanización.

Haciendo que la formación ciudadana opere bajo una lógica parcializada, alejada de toda neutralidad valorativa, más bien reproduce una serie de precompresiones político-económicas que sostienen y dan forma a los diferentes órdenes discursivos sobre los que se sustenta una racionalidad cognitivo-instrumental procurando solucionar situaciones sociales desde una perspectiva tecnocientífica. En esta lógica, el sujeto-ciudadano requiere de una serie de conocimientos, destrezas y capacidades evaluables que permitan su adaptación y flexibilidad a diferentes entornos sociales, políticos y económicos. Por lo que se comprende que la formación ciudadana adquiera la forma de competencias, particularmente, desde 2004 en el país. Dicha racionalidad se refleja en los documentos normativos y se operativiza a través de estrategias, programas, cátedras, orientaciones pedagógicas, estándares por competencias, proyectos educativos institucionales (PEI), manuales de convivencia o en el currículo escolar.

Empero, para esta investigadora, si bien hay un diseño de política educativa alrededor de modelos de ciudadanía (liberal, republicano o comunitarista) estos no operan de manera independiente y diferenciable en el plano social como taxonomías claras y distintas; por el

contrario, existe una superposición de dichos arquetipos en la cotidianidad. El joven, por ejemplo, se reconoce como sujeto de derechos y libertades, cobijado por garantías constitucionales, al tiempo que su proyecto de vida no se escinde de la comunidad y de un determinado ordenamiento institucional que funge como garante de los derechos establecidos en la Carta Magna. Estas consideraciones, sin embargo, ponen de manifiesto ciertas tensiones con relación a la ciudadanía como una categoría homogeneizadora y regulativa cargada de contenidos y prácticas sobre las que se realizan procesos de configuración ciudadana tanto dentro como fuera de la escuela.

Estas articulaciones estadocéntricas y adultocéntricas que orientan la juridicidad de la configuración ciudadana en las escuelas pueden citarse los artículos 41 y 67 de la Carta Magna que presentan los enfoques con respecto a la instrucción cívico política, a saber, democracia, paz y derechos humanos. En consecuencia, el marco normativo colombiano (Decreto 1860 de 1994; Ley 115 de 1994; Ley 1885 de 2018) propende por la materialización de los principios rectores de la Constitución y de lo estipulado en los instrumentos normativos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y el Pacto Iberoamericano de Juventud. De tal manera que, el derrotero de la formación ciudadana se estructura en torno a prácticas democráticas que traen consigo formulaciones sobre la participación, sus modos y mecanismos. Planteado así el asunto, los cargos y escenarios como los de personería, contraloría, consejos estudiantiles o gobierno escolar al interior de la institución educativa se constituyen en laboratorios democráticos que se apoyan, a su vez, por una cultura política que apuesta por el consenso y la concertación en dichos escenarios de representación y participación política en escenarios controlados, supervisados y reglados por los adultos.

Para investigadores como Herrera et al. (2023), lo anterior expresa un proceso de escolarización de las ciudadanías en la que prevalecen escenarios institucionales sobre los que operan construcciones de subjetividades políticas para la democracia y para ciertas formas legitimadas de participación.

Sin embargo, la reflexibilidad crítica en este aspecto permite colegir que la construcción de la ciudadanía excede las formas prefiguradas de ser y hacer para el convivir democrático que disponen los centros escolares, a pesar que esta intencionalidad formativa se articule de manera centralizada, jerarquizada y estructurada desde el Estado a través de los diferentes marcos normativos, los Estándares básicos de Competencias Ciudadanas, los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales, Los Derechos Básicos de Aprendizaje y, en la escuela, por medio de los Planes Educativos Institucionales (PEI) o los proyectos educativos transversales que, en esta perspectiva, resultan ser formas de escolarización de prácticas democráticas y mediaciones docentes que pueden o no agudizar este tipo de formación.

CONCLUSIONES

Con base en lo anterior, puede afirmarse que la ciudadanía y su formación se encuentra trazada por una serie de disputas que se intensifican alrededor de proyectos de nación de corte liberal, democrático y sustentado en el paradigma jurídico de los derechos fundamentales. En este sentido, la formación ciudadana se torna un campo amplio y profundo de resignificaciones y apuestas que desbordan lo pedagógico y disciplinar, para delinear unos modos particulares de ser, hacer y pensar sobre la participación, localización y accionar político de las niñas, niños y jóvenes durante su formación escolar. No obstante, tales procesos de subjetivación política no son fijos, estáticos y sólidos dentro o fuera de los espacios institucionalizados.

Así mismo, se hacen inteligibles ciertas tensiones que recaen y se derivan de la conjugación entre ciudadanías escolarizadas y agenciamientos de los sujetos escolares toda vez que existe un amplio margen y una heterogeneidad de instancias y formas de participación en lo público que interpelan arquetipos ciudadanos. Por otra parte, los tránsitos y pliegues que se desarrollan alrededor de la participación política muestran síntomas de subjetividades políticas más corporeizadas, cargados de emotividad, encarnados e interpelados por las relaciones entre las experiencias, las condiciones de existencia y la configuración de su subjetividad política en relación a su territorio.

En este orden de ideas, el desplazamiento y agrietamiento de las ciudadanía formales que la escuela reproduce, se realiza con respecto a un tipo de ciudadanía restrictiva, que se ciñe a estructuras ideales y tradicionales mediante las que se erigen divisiones entre preciudadanos (Lemus, 2022; Palmas & Monsalves, 2021; Quiñones & Tavera, 2021) que limitan, condicionan o prefiguran la participación dentro y fuera de la escuela de las niñas, niños y jóvenes escolares aunque sean considerados como sujetos de derechos.

La crítica, por tanto, gira en torno a cuestionar la idea de que la ciudadanía sea un concepto estable y homogéneo que dirija los procesos de configuración de las subjetividades de niñas, niños y jóvenes, por el contrario, existen disputas en torno a significados flotantes que se encuentran en constante reinterpretación, articulación, movilización y disposición, y la ciudadanía no se encuentra excepta a dichas tensiones (Laclau & Mouffe, 1987).

REFERENCIAS

- Aristóteles. (2015). *Política*. Prometeo.
- Elósegui, M. (1997). La inclusión del otro. Habermas y Rawls ante las sociedades multiculturales. *Revista de Estudios Políticos*, 98, 59–84.
- García, D., & Torres, L. G. (2018). Pensar la ciudad global desde sus representaciones escolares: un estudio de caso entre Valencia (España) y Bogotá (Colombia). In *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (Issue 34, pp. 49–62). <https://doi.org/10.7203/DCES.34.12182>
- González-Valencia, G. A., & Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. 19(1), 89–102. <http://10.0.20.174/edu.2016.19.1.5>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Hayek, F. A. von. (2007). Camino de servidumbre. In *Histoire*. Alianza editorial.
- Herrera, D., Tabares, C., & Benjumea, M. (2023). Tras las huellas de la formación ciudadana en el contexto escolar en Colombia. *Retos*, 49, 935–948. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98614>
- Hoyos Vázquez, G. (2011). Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 191–203.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*.
- Lemus, L. E. (2022). Ciudadanías infantiles. La participación infantil en Colombia: un análisis de caso. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, 10(2), 55–65.
- Londoño Jaramillo, M. (2023). Las diferentes olas de participación ciudadana en el proceso constituyente de 1991. *Precedente*, 22, 43–43–95. <https://doi.org/10.18046/prec.v22.5507>
- MacIntyre, A. (1991). *Historia de la ética*. Paidós.
- Manrique, C., & Quintana, L. (2016). *¿Cómo se forma un sujeto político? Prácticas estéticas y acciones colectivas*. Universidad de los Andes.
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Alianza editorial.
- Nozick, R. (1988). *Anarquía, estado y utopía*. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Palmas, I., & Monsalves, S. (2021). ¿Y si transformamos la escuela? Reflexiones sobre el reconocimiento estudiantil a partir

de la Investigación Acción Participativa.
Praxis Educativa, 25(2), 1–16.

Quiceno, F. J., Rojas, H. M., & Hernández, A. (2019). Deformación de la participación y la democracia en la elección de los personeros estudiantiles. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 11(2).
<https://doi.org/10.22335/rict.v11i2.615>

Quiñones, J. A., & Tavera, D. A. (2021). El gobierno escolar: ¿un escenario de participación estudiantil? *Societas*, 23(2), 145–161.
<https://orcid.org/0000-0003-0180-2147>

Rawls, J. (1995). *Liberalismo político*. Fondo de Cultura Económica.

Sen, A. (2012). *La idea de la justicia*. Taurus.

Corte Constitucional de Colombia, Sentencia C-113 de 2023 .

Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo*. Paidós.

Vargas-Rojas, S. M. (2020). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81).
<https://doi.org/10.17227/rce.num81-9906>

LA EDUCACIÓN NO FORMAL, UNA PROPUESTA EN EL SIGLO XXI DENTRO DEL 4TO ODS “EDUCACIÓN PARA LA PAZ” EN UNA ERA DE POSCONFLICTO EN COLOMBIA.

Luis Carlos Romero Bonilla¹

¹ PhD. (E) MSc. Ing. Luis Carlos Romero Bonilla, Profesor Universidad ECCI, Bogotá, Colombia. lbonilla@unac.edu.mx

RESUMEN

En los colegios militares se imparte una formación de educación formal amparada en el ministerio de educación nacional MEN y en las políticas educativas y lineamientos desde el Ministerio de defensa en cuanto a la educación militar. Entre este tipo de educación se encuentran complementos educativos con referencia al manejo de armas, mantenimiento de las mismas, tácticas militares, polígono entre otras, que son orientadas a cursos de grado noveno, décimo y undécimo. Con referente a este proceso educativo y en concordancia con los ODS de la agenda 2030, se enumera el Objetivo número 4 Educación de Calidad, la cual en su numeral 4,7 sostiene Educación para la Paz, como un objetivo claro a cumplir que garantice espacios educativos seguros, alejados del conflicto y orientados a un deseo de Paz global, y es aquí donde se plantea la investigación para determinar el efecto de la aplicación de un programa de educación de tipo escultista, como reemplazo del componente de la educación militar en la población estudiantil de grado noveno en un colegio militar en Bogotá, Colombia; a través de un estudio mixto de tipo secuencial cuasi exploratorio.

Palabras clave: Educación militar, Educación no formal, Escultismo, Educación para la paz, Scout.

NON-FORMAL EDUCATION, A PROPOSAL FOR THE 21ST CENTURY WITHIN THE 4TH ODS “EDUCATION FOR PEACE” IN A POST-CONFLICT ERA IN COLOMBIA.

ABSTRACT

Formal education is provided in military schools under the auspices of the Ministry of National Education (MEN) and the educational policies and guidelines of the Ministry of Defense regarding military education. Among this type of education are educational complements with reference to weapons handling, weapons maintenance, military tactics, polygon, among others, which are oriented to ninth, tenth and eleventh grade courses. With reference to this educational process and in accordance with the SDGs of the 2030 agenda, Goal number 4 Quality Education is listed, which in its numeral 4.7 holds Education for Peace, as a clear objective to be fulfilled that guarantees safe educational spaces, away from conflict and oriented to a desire for global Peace, and it is here where the research is proposed to determine the effect of the application of a scout-type education program, as a replacement of the military education component in the ninth grade student population in a military school in Bogota, Colombia; through a mixed sequential quasiexploratory study.

Keywords: Military education, Non-formal education, Scouting, Peace education, Scout.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, Colombia ha cambiado a través de una serie de pactos históricos realizados entre el gobierno nacional y grupos al margen de la ley, quienes en común acuerdo y venciendo dificultades antiguas, han realizado un intento, por generar un cambio revolucionario en esa guerra interna que nos ha costado alrededor de 70 años. Es así, que entre los muchos crímenes que se cuentan a diario, en una nueva realidad posconflicto desde 2017, uno de los puntos más hirientes siempre ha sido, la situación de los menores, no sólo como víctimas del conflicto, sino también el reclutamiento de los mismos en una guerra que dejó de ser ideológica a volverse una guerra comercial y de poder. Es el papel de los menores de edad en este conflicto el que se pretende analizar, desde el punto de vista del reclutamiento no forzado, dentro del marco de la ley, al ser instruidos en tácticas militares por instituciones educativas amparadas. Pero a la luz de hoy, en el marco de la educación para la paz, es está entendida como “educar para la vida” (Muñoz y Molina Rueda, 2003, p. 17) y para “reconstruir nuestras capacidades y potencialidades para construir las paces” (Martínez, 2003, p. 61), este enfoque de la educación para la paz tiene mucho que ver con finalizar y transformar conflictos armados.

Se habla en específico del cambio que se debería realizar en colegios militares en cuanto al área de instrucción militar, sin necesidad de perder la educación en valores, la disciplina y el amor a la patria. Se trata entonces de la educación militar en el posconflicto colombiano, en el marco de la agenda 2030 y objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas. Es hora de la educación, sin armas y sin tácticas de muchos jóvenes colombianos. Para Jerez y Carvajal, “no deberían existir colegios militares. El optar por la milicia debe ser la decisión de un adulto, después de saber a qué se enfrenta y haber escogido autónomamente el camino que quiere seguir” (El tiempo, 1997), de pensamientos colectivos como el anterior es que se busca una opción de cambio en la educación militar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el marco de la Agenda 2030 de la ONU, se reconoce la importancia de la educación como un medio fundamental para promover la paz, los

derechos humanos y el desarrollo sostenible UNESCO (2019). Sin embargo, en países como Colombia, la presencia y la promoción de la educación militar plantean un desafío significativo para alcanzar estos objetivos. La educación militar, a diferencia de la educación convencional orientada hacia la paz, se centra en el entrenamiento militarizado, el uso de la fuerza y la preparación para conflictos armados, aspectos que contradicen los principios de paz, inclusión y resolución pacífica de conflictos promovidos por la Agenda 2030.

A pesar de los esfuerzos por consolidar un proceso de paz en Colombia, la presencia de instituciones educativas militares continúa perpetuando una cultura de militarización que no solo perpetúa la división social y política, sino que también desvía recursos que podrían ser destinados a iniciativas educativas orientadas hacia la reconciliación y el desarrollo sostenible. La persistencia de este modelo educativo no solo refuerza estructuras de poder militar en la sociedad colombiana, sino que también obstaculiza la construcción de una paz duradera basada en la equidad, la justicia social y el respeto por los derechos humanos. Villamizar, M. (2020).

Para abordar esta problemática, es crucial examinar cómo la educación militar en Colombia impacta negativamente en la consecución de los objetivos de educación para la paz de la Agenda 2030 Aguilar, C. (2018). Este análisis no solo debe considerar las implicaciones sociales y económicas de mantener estructuras educativas militarizadas, sino también explorar alternativas viables que promuevan una educación inclusiva, plural y orientada hacia la construcción de una cultura de paz genuina en el país. Este análisis debe considerar tanto las implicaciones directas en términos de formación de valores y perspectivas de los estudiantes, como las implicaciones más amplias en la sociedad colombiana en términos de cohesión social, derechos humanos y construcción de paz.

En tal sentido, se plantea la siguiente pregunta de investigación. ¿Cuál es el efecto de la aplicación de un programa de educación no formal de tipo escultista en una población estudiantil de noveno grado en un colegio militar en la ciudad de Bogotá

y la percepción de padres de familia asociada al cambio de enfoque educativo del colegio militar?

Objetivos

Dentro de los objetivos que se tienen en la presente investigación, se puede evidenciar que el objetivo general es el siguiente: Determinar el efecto de la aplicación de un programa de educación no formal de tipo escultista en una población estudiantil de noveno grado en un colegio militar en la ciudad de Bogotá y la percepción de padres de familia asociada al cambio de enfoque educativo del colegio militar.

En tanto los objetivos específicos se manifiestan en: Identificar investigación y consulta de fuentes, que demuestren el uso de la educación no formal escultista en la educación formal en el mundo y en Colombia, en pro de incentivar el uso de la misma en la educación formal militar.

Analizar evidencia sobre experiencias vividas y proyectos donde se utiliza el escultismo para formar mejores ciudadanos en el marco de la agenda 2030 de desarrollo sostenible de la ONU, es específico el objetivo número 4,7.

Generar información relevante que colabore con la transformación de políticas hacia el sistema educativo, en temas de desarrollo sostenible, educación ambiental y educación para la paz.

Implementar el programa de jóvenes de la Asociación Scouts de Colombia en el marco del programa dirigido a sujetos de programa de la Organización mundial del movimiento Scout para la región Inter América a estudiantes de un colegio militar en Bogotá entre los 14 y 18 años de edad.

Evaluar percepciones de familiares en cuanto al cambio de enfoque de la educación militar implementando el modelo escultista.

Proyectar políticas de educación en Colombia 2030-2040 en educación para la paz y no para el 2025 posconflicto.

JUSTIFICACIÓN

La situación de la educación de los jóvenes en Colombia, ligados indirectamente a un adoctrinamiento en milicia, se ha visto respaldado siempre en el marco romántico de un respeto a la jerarquía y de una educación en disciplina, es esto lo que ha llevado a poner armas en menores de edad cercanos a los 14 años, con el fin de dar una instrucción militar. El tratado de paz de 2017 pide en específico al grupo armado dejar de vincular menores de edad a sus filas, y dejar de poner armas en sus manos en pro de no militarizar a los jóvenes, sin embargo, en dichas conversaciones, el grupo armado se refirió al proceso de educación militar, como el mismo enlistamiento de menores por parte del gobierno, amparado en los colegios militares.

El reclutamiento forzado es una clara violación al Derecho Internacional Humanitario. Las niñas, niños y adolescentes deben estar por fuera del conflicto armado. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) hace un llamado a la articulación intersectorial para lograr que la niñez y adolescencia en Colombia, sin importar el lugar en donde se encuentren, gocen de una vida sin violencia y en paz total (ICBF, 2023).

De allí que surge la pregunta importante, ¿Se debe continuar con la educación militar, con énfasis en entrenamiento de armas, Polígono, tácticas de combate u otros similares? ¿Es acaso este tipo de educación, un tipo de reclutamiento de menores? ¿O por el contrario se debería dar un nuevo enfoque sin perder, la disciplina, los valores, el trabajo en equipo e incluso sin perder la vivencia al aire libre y mostrándonos respetuosos de la naturaleza, de los demás, con total motivación de ser unos ciudadanos de bien? la respuesta tal vez sea lógica, pero no se había pensado en que sustituiría la formación militar, sin dejar de ser educación militar.

Es aquí donde tal vez, la educación no formal, de una institución surgida por un militar inglés en 1907, con más de 40 millones de miembros juveniles, inscritos voluntariamente y con formas, no prácticas, militares, ha ido evolucionando y adaptándose a las necesidades propias de cada país y región, construyendo ciudadanos correctos y de bien, con respeto a los valores, la disciplina y el amor a la patria, con valores fuertes y principios correctos, con carácter apolítico, y con el valor único de adultos voluntarios creyentes en una ley

y una promesa de hacer el bien a los demás y una buena acción cada día. El escultismo, creado e ideado por grandes filólogos, pedagogos, y otros profesionales afines a la educación en el siglo 20, pero reformulado y adaptado para los jóvenes del siglo 21, y con cabeza en el militar inglés Sir Lord Baden Powell of Gillwell, “Nuestra intención de convertir a los muchachos en buenos ciudadanos tiende a beneficiar a la nación, pues así ésta podrá contar con hombres viriles y dignos de confianza, cuya concordia y espíritu de rectitud la mantengan unida en el interior y en paz con los vecinos” (Baden Powell, 1994, p. 5), es la respuesta idónea del cambio de las armas al servicio. Una organización que trabaja junto a la ONU en los objetivos de desarrollo sostenible.

Ya hubo interés de la educación militar en la psicopedagogía del escultismo como prueba piloto, del cambio del enfoque táctico militar, al enfoque civil militar, como servicio a la patria educando jóvenes de colegio militares no para la guerra, sino para la paz y las necesidades de los ciudadanos del siglo XXI en Colombia, y se enfatiza porque la educación para la paz es un derecho.

MARCO METODOLÓGICO

La metodología de la investigación que se propone es de tipo mixto, con diseño explicativo secuencial tipo DEXPLIS, aplicando en primera medida el enfoque cuantitativo de tipo cuasiexperimental y alcance explicativo con la aplicación de cuestionarios a un grupo experimental de estudiantes de noveno grado de un colegio militar. En el enfoque cualitativo se propone un diseño fenomenológico que lleve a realizar métodos de recolección de datos a través de entrevistas, que identifiquen desde las experiencias vividas y los efectos evidenciables, el posible cambio que se puede generar a través de métodos de la educación no formal en colegios militares tradicionales con educación completamente militar, analizando así las ventajas o desventajas obtenidas a través de la recolección de datos, detallando posteriormente la percepción de padres y estudiantes, que se tiene sobre la educación militar formal y la posibilidad de una educación militar con influencia de métodos de la educación no formal actual y orientados al fortalecimiento de habilidades blandas.

Selección de la muestra

Se plantea la utilización de un muestreo no probabilístico, con énfasis en estudiantes de noveno grado de un colegio militar en Bogotá que estén entre los 14 y 18 años de edad y el número asociado a la capacidad del colegio elegido para el estudio, directamente relacionados a los dos aspectos de la educación que se desea estudiar, el enfoque educativo militar tradicional colombiano y el enfoque de educación no formal escultista y la aplicación de sus métodos en la educación formal. La unidad de muestreo y análisis es el individuo seleccionado por muestreo no aleatorio, basado en la voluntad de pertenecer al grupo experimental. Se pretende una muestra cercana a los 50 casos.

Al ser una investigación con pocos ensayos probatorios, podría encontrarse con la limitación de no conseguirse suficiente material de experiencia vivida para ampliar la recopilación de datos. Entrevistas a profundidad de algunos militares que creen en el cambio que se debe dar en el enfoque militar, de estudiantes de colegio militar que no consideran adecuado lo vivido en la instrucción militar, padres de familia que defienden el cambio, capacitadores escultistas que trabajaron el proyecto educativo de cambio en colegios militares. Encuestas de opinión sobre la instrucción militar y los métodos escultistas, la formación en valores y cambio a positivo en la forma de vida de los jóvenes que se ha visto influenciados por la educación no formal escultista, son algunos métodos que se plantea para la recolección de datos y el muestreo en la población seleccionada para describir las ventajas del cambio de métodos.

Procedimientos

El proyecto de investigación en cuanto a los procedimientos se describe en el siguiente paso a paso:

- Se escogen los cuestionarios a aplicar, y se realiza la verificación de validez y pertinencia.
- Se toma contacto con institución militar explicando el proyecto.
- Se toma contacto con profesores líderes de noveno grado para explicar el proyecto.

- Se envía comunicación a padres de familia para solicitar permiso firmado por parte de ellos para realizar cuestionarios
- Se realiza descripción de la encuesta de percepción sobre la aplicación del programa previa aplicación.
- Se comienza con la aplicación del programa seleccionando muestra voluntariamente.
- Se aplica programa por 6 meses.
- Se aplican cuestionarios pos-aplicación del programa.
- Se realiza análisis de datos y conclusiones.

Instrumentos Cuantitativos

- **Cuestionarios**

Liderazgo

Cuestionario de liderazgo auténtico.

Esta variable se mide a través de la adaptación española del ALQ desarrollado por Walumbwa et al. (2008) y validado en una muestra de 224 empleados en Estados Unidos y 212 en China. El cuestionario está compuesto de cuatro factores: transparencia en las relaciones (5 ítems, por ejemplo, «Mi líder anima a cada persona a expresar su opinión»), moral internalizada (4 ítems, por ejemplo, «Muestra creencias que son consistentes con sus acciones»), procesamiento equilibrado (3 ítems, por ejemplo, «Analiza los datos relevantes antes de llegar a una decisión») y conciencia de sí mismo (4 ítems, por ejemplo, «Tiene una idea bastante exacta de cómo otras personas ven sus capacidades de liderazgo»). La escala de respuesta oscila de 0 («Nada») a 4 («Siempre»)

Trabajo en Equipo

El instrumento utilizado es una adaptación del cuestionario SEEQ (Student Evaluation of Educational Quality - que mide todas las dimensiones, a excepción de las características de los participantes. Para esta dimensión se han utilizado datos de los propios estudiantes, como edad, sexo y número de veces que ha cursado la asignatura. La encuesta SEEQ se puede utilizar en los procesos y actividades de aprendizaje. En este caso se ha adaptado para la competencia de trabajo en equipo bajo el método CTMTC

(Comprehensive Training Model of the Teamwork Competence) [1-8]. El método CTMTC sigue un modelo de caja blanca (el profesorado puede ver en cualquier momento el estado del trabajo) y aporta evidencias de forma continua. Las evidencias son de tres tipos: individuales (asociados a la intervención individual de cada persona que compone el equipo de trabajo y reflejadas en los foros), grupales (las fases y herramientas que se utilizan en el trabajo en equipo: misión y objetivos, normativa, mapa de responsabilidades, cronograma, ejecución y almacenamiento) y los resultados (trabajo final y lecciones aprendidas).

La escala consta de 27 ítems con formato de respuesta de escalas tipo Likert de 4 rangos (Likert: 1-Totalmente en desacuerdo, 2-En desacuerdo, 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4-De acuerdo, 5-Totalmente de acuerdo), el cual debe colocar con una X en cada ítem sobre el rango que considere más adecuado según su criterio.

Autoeficacia

Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996). Mediante esta escala se evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes. Se utilizó la adaptación de Baessler & Schwarzer (1996), aunque en lugar de su formato original de respuesta se utilizó una escala de respuesta tipo Likert de diez puntos de Sanjuán, Pérez, y Bermúdez (2000), que consta de diez ítems (e.g., “puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga”), y un rango de puntuaciones en la escala de 10 a 100. En la versión en español del cuestionario aplicado con universitarios se obtuvo una consistencia interna de .87 (Sanjuán et al., 2000).

Instrumentos Cualitativos

- **Entrevistas**

La entrevista es una técnica que pretende obtener información de forma oral sobre aspectos vividos y subjetivos de personas. En este caso concreto, de las vividas por el

estudiantado de grado noveno de un colegio militar de Bogotá, de padres de familia de los estudiantes, profesores y allegados al proceso. El investigador pretende recoger en estas entrevistas las actitudes, los valores y las opiniones sobre la situación que se está estudiando. Denzin y Lincoln (2005, p.643) definen la entrevista como “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Rubin y Rubin citados por Lucca y Berríos, (2003 p. 320), enumeran cuáles son las características que distinguen a las entrevistas cualitativas de otros métodos existentes para la recogida de información. La entrevista cualitativa es una extensión de una conversación normal con la diferencia que el entrevistado está escuchando durante todo el proceso para poder entender el verdadero significado de lo que el entrevistador le pregunta.

El entrevistador busca comprender a partir de la entrevista el conocimiento y la percepción sobre el tema concreto que el entrevistado tiene. Dependiendo de lo que el entrevistado conozca y sienta, el contenido de la entrevista y la selección de los temas variarán.

- **Procesamiento de Datos**

Para el procesamiento de datos y de la información adquirida a través de los diferentes instrumentos en el enfoque cuantitativo se desarrollarán bases de datos con SPSS el paquete estadístico *Statistical package for the Social Sciences* y se realizará el uso del *software* de *Microsoft Office* con su herramienta *Excel* para trabajar Tablas Dinámicas. Se hará uso de la estadística Inferencial para la comparación de datos intergrupo y se hará uso también de la estadística descriptiva al ser de un diseño Mixto secuencial.

Desde el aspecto cualitativo y el uso del instrumento entrevista para este enfoque, se realizará una Matriz de categorías por instrumento, codificando a su vez las entradas para poder realizar la categorización de las respuestas y la comparación y/o agrupación de resultados. Las entrevistas se aplicarán al público directo y asociado a la población de muestra, para obtener una visión más amplia del efecto de la aplicación del programa.

RESULTADOS ESPERADOS

Como resultado de la investigación se espera un análisis descriptivo de los datos, cuestionarios, entrevistas y metodología, a través de un artículo investigativo, que demuestre las bondades del uso de la educación para la paz, en los posibles futuros esquemas educativos de educación formal militar, usando los métodos de la formación escultista como educación no formal, y así garantizar los derechos de los jóvenes colombianos en la educación para la paz, al no tener que ser usados métodos de polígono, o tácticas militares, sin perder la formación en disciplina y valores, o la instrucción militar de base, todo en el marco de desarrollo sostenible y formación de mejores ciudadanos.

En un futuro crear políticas públicas de educación que aseguren la educación para la paz centrada en la inclusión y desarrollo humano, y dejando atrás la formación para la guerra o el conflicto en generaciones futuras de niños colombianos.

REFERENCIAS

- Aguilar, C. (2018). "The Role of Military Education in Post-Conflict Societies: Lessons from Colombia." *International Journal of Educational Development*, 63, 31-39.
- Baden Powell, R. (1994). *Guía para el jefe de tropa*. México: ASMAC
- Baessler, J. y Schwarcer, R. (1996). *Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General*. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Coombs, Philip Hall (2006). «V». *La crisis mundial de la educación*. Madrid: Santillana.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications
- Diploma y Libreta Militar de una, 25 de Agosto de 2003. Archivo Digital Periódico el Tiempo. <https://www.eltiempo.com/archivo/documeto/MAM-1035974>
- Dr. Phil. Hans E. Gerr, 2009, Einführung in die Pfadfinderpädagogik, München, GRIN

Verlag,

<https://www.grin.com/document/111713>

- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce Lacleta, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2017). Cuestionario sobre trabajo en equipo y BRACO. (Technical Report GRIAL-TR-2017-001). Retrieved from Salamanca, Spain: Grupo GRIAL. <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/815>. doi:10.5281/zenodo.399504
- Hernández Delgado, E. (2018). Educación para la Paz y procesos de Paz: (1 ed.). Bogotá, Universidad de La Salle - Ediciones Unisalle.
- Jerez, A. C., & Carvajal, M. (1997). *Cuestionan métodos de colegios militares*. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-668794>
- Lucca, N., & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: S. M. 11. Moriano, J.A., Molero, F., & LevyMangin, J.P. (2011). *Liderazgo auténtico*. Concepto y validación del cuestionario ALQ en España. *Psicothema*. Vol 23, no 2, pp336-341.
- Martínez Guzmán, V. (2003). *Culturas para hacer las paces y educar con cuidado*. En F. A. Muñoz, B. Molina Rueda y F. Jiménez Bautista (eds.). *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 55-69). Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. y Molina Rueda, B. (2003). Estudio e investigación de la paz. En F. A. Muñoz, B. Molina Rueda y F. Jiménez Bautista (coords.). *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 35-54). Granada: Universidad de Granada.
- Prevenir el reclutamiento forzado en la niñez requiere de la articulación intersectorial, mayo 30 de 2023. Archivo Noticias ICBF. <https://www.icbf.gov.co/noticias/prevenir-el-reclutamiento-forzado-en-la-ninezrequiere-de-la-articulacionintersectorial#:~:text=Frente%20a%20esta%20situaci%C3%B3n%2C%20el.adolescencia%20v%C3%ADctimas%20de%20reclutamiento%20forzado>
- Sanjuán, P., Pérez, A.M., y Bermúdez, J. (2000). *Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española*. *Psicothema*, 12, 509-513.
- UNESCO. (2019). "Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives." Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266276>
- Villamizar, M. (2020). "Militaryization of Education in Colombia: Challenges for Peacebuilding." *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 32(4), 478496.

HISTORIAS TEJIDAS: BORDANDO TERRITORIOS

Diana Carolina Godoy Acosta¹, Leonardo Mauricio Rivera Bernal², Jose Mauricio Martínez Yory³

¹ Universidad Santo Tomás. PhD. Arte producción e investigación y Magister en Producción artística de la Universidad Politécnica de Valencia. Experiencia de más de 10 años en el diseño de procesos y modelos pedagógicos enfocados a la investigación creación y el pensamiento creativo, aplicados al desarrollo humano en ambientes administrativos y académicos particularmente en la educación superior. Experiencia docente en áreas relacionadas con metodologías artísticas de investigación, el arte en procesos terapéuticos, la educación artística contemporánea, y la investigación en modalidades presencial, virtual y a distancia. Correo electrónico: dianagodoy@usta.edu.co

² Universidad Santo Tomás. Colombiano. Educador por medio del arte. Licenciado en Bellas Artes, universidad de La Sabana Bogotá, magister en Educación, universidad de La Sabana Bogotá. Docente del área artística con experiencia en educación básica, media y superior desde el año 1986. Formador de docentes. Investigador en arte y bienestar, y, desarrollo creativo. Artista plástico, dibujante y pintor. Asesor organizacional en creatividad y proyectos colectivos, consultoría en gestión del currículo para instituciones educativas. Correo electrónico: leonardorivera@usta.edu.co

³ Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. Licenciado en Bellas artes, Magister en Producción Artística, especialidad Arte Público. Universidad Politécnica de Valencia. España. En el campo de la creación artística indaga los fenómenos transformadores de contextos urbanos a partir de manifestaciones humanas y comportamientos antropológicos, apropiándose de prácticas disciplinares como la fotografía, el performance, la instalación y el Video arte. Su trayectoria profesional en el campo de la Educación se ha enfocado en el desarrollo de procesos metodológicos para la investigación y creación multidisciplinar en las Artes plásticas y visuales, en diferentes escenarios educativos de orden universitario por 13 años. Correo electrónico: jose.martinez24@uptc@edu.co

RESUMEN

El proyecto Historias Tejidas: Bordando territorios, de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad Santo Tomás, se enfoca en forjar y fortalecer el ejercicio de tejer dinámicas de relacionamiento social y cultural, dentro del marco de la diversidad colombiana, hacia nuevos espacios de construcción y creación comunitaria, involucrando en el proceso el pensamiento divergente, los colectivos creadores y educativos, y la práctica ancestral del tejido.

Se trabaja desde la investigación creación, y la pedagogía de Taller. El soporte para el ejercicio con la comunidad es la configuración de una metodología de impulso creativo soportada por 5 etapas: Encuentro, Encuadre, Desencuadre, Re-encuadre y Cierre (individual y colectivo).

El cierre de los ejercicios creativos individuales y colectivos se concreta en una reflexión conjunta alrededor de la acción creativa y los potenciales personales, que pueden aportar a la construcción de comunidades de paz.

Palabras claves: Pensamiento divergente, Colectivo social, Ancestralidad, Educación, Creatividad.

WOVEN STORIES: EMBROIDERING TERRITORIES

ABSTRACT

The Woven Stories project: Embroidering territories, from the Bachelor's Degree in Fine Arts at Santo Tomás University, focuses on forging and strengthening the exercise of weaving dynamics of social and cultural relationships, within the framework of Colombian diversity, towards new spaces of community construction and creation, involving in the process divergent thinking, creative and educational collectives, and the ancestral practice of weaving.

The work is based on creative research and Workshop pedagogy. The support for the exercise with the community is the configuration of a creative impulse methodology supported by 5 stages: Encounter, Framing, Unframing, Re-framing, and Closure (individual and collective).

The closure of individual and collective creative exercises takes shape in a joint reflection around creative action and personal potentials, which can contribute to the construction of peace communities.

Keywords: Divergent thinking. Social collective. Ancestry. Education. Creativity

PROBLEMA

Con base en la experiencia de una primera fase del proyecto Historias tejidas, se estableció la necesidad de seguir explorando la metodología de impulso creativo estructurada en dicha fase, consolidando sus características y estrategias creativas, como sus procesos de relacionamiento en diversas comunidades y contextos atendidos en los Centros de Atención Universitaria – CAU, ubicados en todo el territorio colombiano.

Se reitera el impulso de reflexiones desde el ejercicio en los talleres de creación, donde el reconocimiento del valor de las prácticas, sociales, estéticas relacionadas con el tejer y bordar, potencian la ancestralidad y el relacionamiento colectivo, gestores de escenarios de encuentro y configuración de territorios de paz, vinculantes, constructores de escenarios solidarios.

Se fundamenta en el reconocimiento de la configuración de estructuras comunitarias en torno al tejido mediante la implementación de talleres de creación colectiva en los CAU donde el programa hace presencia consolidadora.

- Los componentes conceptuales y metodológicos que soportan las dinámicas de relacionamiento y creación colectiva en torno al tejer como acción creadora.

- El desarrollo de procesos de creación individual y colectiva a partir del costurero.
- Compartir las experiencias generadas de reflexión y diálogo en torno a la construcción de comunidad.

Justificación y objetivos

Considerando el ejercicio previo realizado en el Proyecto Historias Tejidas: costurero de Reconciliación – 2021, se hace evidente la configuración de la imagen plástica y su incidencia en la resignificación de las prácticas tradicionales y ancestrales en la interrelación de las comunidades, particularmente en oficios cotidianos como el tejido, identificándolos como espacios de producción artística, soportados en procesos de investigación creación.

Estableciendo con ello espacios de oportunidad, desde el ámbito educativo, que permitan reforzar el relacionamiento y las dinámicas de construcción colectiva de largo aliento y su potencial como componente del desarrollo integral y cambio a nivel social. Al tratarse de un problema evidenciado en diversos contextos no solo educativos, se hace urgente asumir la necesidad de incentivar y promover la práctica del tejido, involucrando colectivos creadores, basados en la creación estratégica de escenarios de encuentro y construcción de territorios de paz.

Entonces cobra validez la experiencia creativa individual, dentro de comunidades de apoyo y aprendizaje, para potenciar las dinámicas de relacionamiento, en este caso del colectivo de la comunidad institucional, donde las capacidades creativas y expresivas de los participantes resignificará el valor de las prácticas estéticas y sociales de creación como el tejer. La experiencia en el escenario del *Costurero* permite fortalecer el *Tejido social* que soporta la comunidad académica e institucional, ampliando las oportunidades de reconocimiento y reconciliación que permiten un trabajo colaborativo de calidad y bienestar.

Así el proyecto logra hacer parte de las actividades que permean el currículo de la Licenciatura pero que se desvinculan de un plan de estudios específico, con el fin de aportar a una educación integral donde las dinámicas de relacionamiento, no solo entre estudiantes sino entre toda la comunidad educativa, coadyuven a la consolidación de esas habilidades para el siglo XXI que propone la UNESCO.

Es necesario señalar que el proyecto, al estar vinculado a los desafíos 9 y 11 del Millennium Project, busca generar reflexiones desde el ejercicio mismo de los talleres de creación, donde el reconocimiento del valor de las prácticas estéticas y sociales cotidianas relacionados con tejer, permite potenciar dinámicas de construcción colectiva de manera que se gesten redes y articulaciones configuradas como escenarios de encuentro y construcción de territorios de paz vinculantes y humanos, construyendo desde un conocimiento sensible, escenarios de solidaridad intrainstitucionales.

En todo este escenario establecido a nivel nacional e internacional el proyecto Historias Tejidas: bordando territorios, reconoció la configuración de comunidad que se establece en torno al tejido enmarcado en el ejercicio de costurero mediante la implementación de talleres de creación colectiva en el territorio colombiano. Y para esto se establecieron componentes conceptuales y metodológicos que permitieron configurar el costurero como espacio y experiencia de relacionamiento y creación colectiva en torno al ejercicio de consolidación de la comunidad en sus territorios. Además, se desarrollaron procesos de creación individual y colectiva a partir del costurero como escenario de relacionamiento creativo y discursivo, y finalmente se propiciaron espacios de sistematización,

circulación y divulgación de los procesos creativos resultado de la reflexión y diálogo en torno a la construcción de comunidad.

METODOLOGÍA

La metodología propuesta para el proyecto de Historias Tejidas: Bordando territorios, se comprende en el marco de la investigación - creación con un enfoque de carácter exploratorio descriptivo basado en prácticas vinculantes de talleres de creación que permiten la consolidación y validación del saber artístico. De esta manera se consideran unas fases de desarrollo y unos instrumentos de registro que conlleven a la configuración de un saber colectivo en torno a proyectar y fortalecer el ejercicio de tejer dinámicas de relacionamiento social y cultural hacia nuevos espacios de construcción y creación comunitaria, involucrando en el nuevo proceso colectivos creadores y educativos.

Para esto se establecen las siguientes fases que contemplan un proyecto de 10 meses:

Fase 1: Convocatoria (mes 1 y 2). Teniendo en cuenta que en la población participante se determina un carácter abierto y voluntario se plantea un primer momento de convocatoria que busca aproximar a la comunidad educativa de la USTA a la experiencia del costurero, las características del oficio y los propósitos de encuentro en proyección a la producción artística y a la reflexión académica alrededor del valor de las prácticas estéticas y sociales cotidianas relacionados con tejer y bordar.

Fase 2: Contextualización de procesos (mes 3 y 4). Se plantea la aproximación al oficio del tejido y las trayectorias en la comunidad desde el reconocimiento a la experiencia, a partir del encuentro de la comunidad del CAU Villavicencio y Bogotá, desde entornos sociales y culturales diversos. En esta fase el equipo investigador genera los talleres de creación en cuanto a estructura, recursos y desarrollo metodológico, que posteriormente se implementarán en la fase 3 con la comunidad participante (un grupo de estudiantes de negocios internacionales y un grupo de empresarios de la región).

Fase 3: Talleres de creación (mes 5, 6 y 7). Siguiendo la metodología del Laboratorio de creación, la comunidad participante empieza el proceso de experimentación, reflexión y creación

desde el oficio del costurero. Se plantea para ello, una exploración desde el reconocimiento del oficio, las posibilidades expresivas, compositivas y el relacionamiento entre la narrativa oral y la configuración visual. Participaron en un primer momento estudiantes del programa Negocios internacionales (octubre 2023) y luego un grupo de empresarios de la región bajo la dirección de la Coordinadora del Centro de Responsabilidad Social de la comuna tres de Villavicencio (noviembre 2023)

Esta fase estará acompañada por un ejercicio de registro visual que permita consolidar un banco de imágenes y audios para la reconstrucción del proceso con fines expositivos. Además, se comienza el proceso de reflexión y registro permitiendo la materialización de las categorías de estudio y su consolidación en una práctica de creación con fines de divulgación.

Fase 4: Circulación (mes 8 y 9). Esta fase busca plantear espacios de divulgación y socialización de las reflexiones generadas a partir de la vinculación a escenarios expositivos y discursivos que respondan a diferentes formas de exhibición, ya sea a partir de los registros de creación, piezas en calidad de instalación, o espacios donde el diálogo permita la reflexión en torno a las dinámicas trabajadas en los talleres de creación. En este sentido se expuso la obra plástica generada en los talleres en el Salón principal de la Gobernación del Meta y se participó de la II semana de la investigación e innovación de la USTA (octubre 2023)

Es importante señalar la pertinencia de los instrumentos de registro del proceso de creación y configuración del saber artístico, para el cual se parte de los instrumentos propuestos por la Art/o/grafía, que comprende la experiencia del arte desde una perspectiva en la que los temas en cuestión pueden impregnar una vida y comprometerse con formas emocionales, intuitivas, personales, espirituales y encarnadas de conocimiento, es decir, todos los aspectos de la propia vida privada, pública y/o profesional. (Huerta, Mestre Froissard, & Rueda Gascó, 2023), es por ello que al responder características propias de la creación se tendrán en cuenta los siguientes tipos de registro:

- Registros visuales: fotografías y vídeos que emergen de la experiencia misma de

creación o que se incorporan en el proceso de reflexión.

- Registros sonoros: audios, narraciones o composiciones sonoras resultado de los procesos de taller y creación.
- Historias de vida: narrativas autobiográficas de los participantes, configuradas plásticamente o en registros de audio y texto.

MARCO TEÓRICO

En este punto el pensamiento divergente y creativo se vuelven el pensamiento divergente y la creatividad componentes esenciales para la investigación y el progreso en diversos ámbitos, del desarrollo humano desde el punto de vista educativo. En la última década, el campo de la teoría de la creatividad ha experimentado avances significativos que favorecedores en la comprensión de conceptos fundamentales. Este marco teórico explora las contribuciones de cinco autores destacados en el estudio del pensamiento divergente y la creatividad entre 2014 y 2024, cada uno aportando perspectivas únicas enfocadas en el ámbito de la aplicación del pensamiento creativo.

Adam Grant, en su obra *Originals: How Non-Conformists Move the World* (2016), examina cómo los individuos que desafían las normas establecidas pueden impulsar el cambio y la innovación a través del pensamiento divergente. Grant presenta estrategias de creatividad y el cuestionamiento del status quo.

Por otro lado, Scott Barry Kaufman en *Ungifted: Intelligence Redefined* (2016), ofrece una revisión crítica del concepto de inteligencia, integrando la creatividad como un componente fundamental. Kaufman desafía las concepciones tradicionales y promueve un modelo de inteligencia más flexible.

Robert J. Sternberg, con su obra *The Nature of Human Intelligence* (2019), profundiza en cómo el pensamiento divergente se entrelaza con su teoría triárquica de la inteligencia. Sternberg explora la importancia de las habilidades creativas dentro de su marco teórico y ofrece perspectivas sobre cómo estas habilidades pueden ser cultivadas y aplicadas en contextos educativos y profesionales.

Tina Seelig, en *Innovation Starts with I: Lessons from a Life of Adventure* (2020), proporciona un

enfoque práctico y accesible para desarrollar una mentalidad innovadora. Seelig argumenta que la creatividad es una habilidad que se puede aprender y mejorar, ofreciendo estrategias para fomentar el pensamiento divergente tanto en la vida personal como en el ámbito profesional.

Finalmente, Mihaly Csikszentmihalyi, con la nueva edición de *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention (2022)*, revisa su influyente teoría del flujo para explicar cómo los estados óptimos de creatividad están relacionados con el pensamiento divergente. Su investigación proporciona una comprensión profunda de los mecanismos psicológicos que permiten a los individuos alcanzar y mantener niveles altos de creatividad.

Este marco teórico reúne los principales hallazgos de estos autores para ofrecer una visión comprensiva del pensamiento divergente y la creatividad tan presentes en este proyecto. A través de sus contribuciones, se pretende explorar cómo estas capacidades pueden ser desarrolladas, aplicadas y maximizadas en distintos contextos.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El principal producto ha sido la promoción y consolidación de prácticas participativas, contextuales y relacionales en forma de taller que permitió la construcción de una metodología de trabajo colectivo generadora de pensamiento divergente desde el autoconocimiento.

Adicionalmente se logró impulsar el ejercicio de creación colectiva desde la práctica del tejer y el compartir territorios de pensamiento y experiencias, al mismo tiempo que se consolidan propuestas de creación de objetos tridimensionales compartidos en la comunidad.

Se establecen escenarios de relacionamiento creativo y discursivo, desde el modelo de Talleres de creación (individual y colectiva) para bordar territorios desde el hacer y el hablar.

La creación individual, a partir del tejer, en la experiencia de taller, permite producir objetos plásticos únicos, con los cuales se visualice desde lo metafórico y simbólico toda la experiencia desarrollada. Por último, se potencia la construcción de comunidades de aprendizaje a partir de la experiencia artística y la exploración creativa.

CONCLUSIONES

A partir de la elaboración de los talleres de creación planteados en el proyecto de investigación, se ha evidenciado que los procesos colectivos, exigen una intervención individual en una primera instancia. En este caso particular, la autoconciencia o el autoconocimiento, permite ser más asertivos al momento de ser parte de una construcción colectiva.

En este contexto, las actividades artísticas, puntualmente el tejer, son un excelente pretexto para detonar pensamiento creativo, divergente y colaborativo que redundan en la consolidación de comunidades sólidas y participativas.

El ejercicio de taller en diferentes contextos y comunidades permite validar la pertinencia y eficacia de la metodología desarrollada. Los resultados de impulso de capacidad reflexiva y creativa se evidencian en los procesos realizados, manifestado por los participantes. Los talleres arrojan resultados positivos en la percepción de la capacidad creadora, en la flexibilidad generadora de estrategias de solución a problemáticas particulares en contexto, y en la apertura al diálogo y al relacionamiento creativo y propositivo.

El tejido es un pretexto que invita a la reflexión individual e incita la necesidad de relación con propósitos identificadores de identidad y pertenencia.

Los productos parciales generados se utilizaron como base para visualización de metáforas visuales sobre las dinámicas de relacionamiento colectivo, sobre las marcadas diferencias individuales que caracterizan los procesos creativos, y sobre la posibilidad de bordar una comunidad, tanto desde la acción en contextos reales, como en la materialización de elementos simbólicos compiladores de subjetividades de los participantes.

Exponer-socializar, estos resultados redundan en la apertura de nuevas oportunidades para promover el uso de la metodología desarrollada, y en el caso de la pieza plástica en expandir la perspectiva sobre los resultados de investigación creación como objetos de reflexión social con características artísticas propias.

REFERENCIAS

- Grant, A. (2016). *Originals: How non-conformists move the world*. Viking. Nueva York, NY.
- Kaufman, S. B. (2016). *Ungifted: Intelligence redefined*. Basic Books. Nueva York, NY.
- Sternberg, R. J. (2019). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press. Cambridge, Reino Unido.
- Seelig, T. (2020). *Innovation starts with I: Lessons from a life of adventure*. HarperOne. Nueva York, NY.
- Csikszentmihalyi, M. (2022). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention* (New ed.). HarperCollins. Nueva York, NY.
- Irwin, R. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol 25, núm. 65-66. Enero-diciembre
- Huerta, R., Mestre Froissard, J., & Rueda Gascó, L. (2023). *Mediación expandida. Un estudio a/r/tográfico y educativo basado en la visualidad entre la obra de arte contemporáneo y docentes de Infantil y Primaria* [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València].

COMPROMISO AGENTE: UN ESTUDIO SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DE GRADO DEL PSICOPEDAGOGO

Agostina Pascual¹, Daiana Rigo²

¹ Estudiante avanzada de la Lic. en Psicopedagogía, UNRC. agostinapascual8@gmail.com

² Doctora en Psicología. CONICET ISTE UNRC. daianayamilarigo@gmail.com

RESUMEN

En los últimos años, el concepto de agencia ha cobrado una impronta significativa en los contextos educativos al ser incorporado como dimensión del compromiso académico. Es por eso que el presente estudio se propone como objetivo general describir, desde las percepciones de estudiantes universitarios, el compromiso agente asumido frente a las experiencias de prácticas profesionales. La muestra se conformó por estudiantes de la Lic. en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Río Cuarto. La metodología de investigación fue cualitativa, y para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas. Los resultados muestran que el acompañamiento es esencial para la toma de decisiones y las iniciativas de los estudiantes en el espacio de la práctica profesional.

Palabras clave: Compromiso agente, práctica profesional, acompañamiento.

AGENT ENGAGEMENT: A STUDY OF PROFESSIONAL PRACTICE IN THE UNDERGRADUATE TRAINING OF THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST

ABSTRACT

In recent years, the concept of agency has gained significant importance in educational contexts by being incorporated as a dimension of academic engagement. Therefore, the general objective of this study is to describe, from the perceptions of university students, the agentic engagement assumed in relation to their professional practice experiences. The sample consisted of students from the Bachelor's degree program in Psychopedagogy at the National University of Río Cuarto. The research methodology was qualitative, and semi-structured interviews were used for data collection. The results indicate that guidance is essential for decision-making and student initiatives in the context of professional practice.

Keywords: Agent engagement, professional practice, guidance.

INTRODUCCIÓN

En la educación superior, el compromiso académico representa un concepto clave para pensar y reflexionar acerca del rol que asumen los estudiantes en sus trayectorias educativas. La formación del profesional tiene que apuntar a un proceso en el que los estudiantes desarrollen compromiso social y profesional, eleven su capacidad reflexiva, crítica y autocrítica, para enfrentar situaciones problemáticas, tomar decisiones y adaptarse a los cambios del contexto (Valera Sierra, 2009). De esta manera, los procesos de formación deberían fortalecer la capacidad del estudiante para interpretar y abordar problemas, cuestionar interpretaciones, leer el entorno y aprovechar los recursos existentes (Edwards, 2007).

Pensar en la formación de estudiantes críticos y autónomos amerita reflexionar sobre el compromiso académico, considerando en particular la dimensión agente del mismo. Esto, ya que el compromiso agente tiene que ver con una acción proactiva que los estudiantes ponen en marcha, en conjunto con docentes y pares, con el propósito de crear entornos de aprendizaje más favorables (Reeve et al., 2020; en Rigo y Rovere, 2021).

En el marco de lo planteado, el trabajo que se presenta parte de considerar a la práctica profesional como una actividad curricular que constituye un espacio privilegiado para la formación de estudiantes autónomos y reflexivos, en tanto este tipo de experiencias exigen un posicionamiento crítico y activo, que favorece el compromiso agente frente a contextos inciertos o poco delimitados. Es decir, la investigación desarrollada se focaliza en el estudio de la dimensión agente del compromiso académico que puede ser desarrollada por estudiantes avanzados de Psicopedagogía durante sus experiencias de práctica profesional.

METODOLOGÍA

En el presente trabajo se implementó un diseño de investigación cualitativo. De la muestra participaron 15 estudiantes que se encontraban cursando las prácticas profesionales en el marco de la Lic. en Psicopedagogía, dictada por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Ha sido seleccionada de manera no aleatoria a partir de la definición de criterios de inclusión y exclusión (Padua, 1979), contemplando así a estudiantes que se encuentren cursando el quinto año de la carrera antes mencionada y realizando las prácticas de la orientación salud o educación.

Respecto a los instrumentos, se utilizaron entrevistas semiestructuradas grupales con el objetivo de analizar y valorar el compromiso agente en las experiencias de práctica profesional. Cabe aclarar que ambas técnicas fueron administradas atendiendo a los principios éticos del consentimiento libre e informado, la privacidad y confidencialidad de los datos.

Por último, el análisis de los datos se desarrolló mediante el método de comparación constante siguiendo los lineamientos formulados por Vasilachis (2006) en el programa ATLAS.Ti v9.

MARCO TEÓRICO

Desde los aportes de Rigo et al. (2020) el compromiso académico es comprendido como “un metaconstructo modificable y situado que, como continuo, fluctúa a lo largo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios” (p. 81). De esta forma, el compromiso varía a lo largo de las trayectorias académicas en función de factores personales y contextuales, considerando en este punto las diferentes percepciones que los estudiantes construyen en relación a “sus estudios, las clases, los docentes, sus esfuerzos y los apoyos recibidos o buscados” (p. 81).

En este terreno, la agencia cobra una impronta significativa al ser incorporada

como dimensión del compromiso académico. Particularmente, la dimensión agéntica está ligada a la habilidad del alumno para establecer metas propias y constructivas en el proceso activo de aprendizaje, por ende, este componente implica ser responsable de las propias decisiones y actuar de manera autónoma (Rigo, et al. 2020).

La literatura señala que los principales motivos que favorecen la dimensión agente en los estudiantes involucran la expansión de los límites del aula, la participación activa en la resolución práctica de problemas y la apreciación de esa actividad como positiva y placentera (Rigo et al., 2020; Eteläpelto et al., 2013; Reveen, 2013). Específicamente, los estudiantes perciben a las Prácticas Socio-Comunitarias (PSC) y Profesionales (PP) como espacios significativos para el aprendizaje, debido a los materiales, el equipamiento o infraestructura con el que cuentan, como así, también por las interacciones que pueden establecer entre el saber teórico y los desafíos prácticos. El aprendizaje que allí se construye es situado, ya que se produce en y desde la acción, a partir de la interacción con otros (Macchiarola et al., 2012; citado en Rigo et al., 2020).

En tal sentido, las PP para Jakob et al., (2012) constituyen un contexto de aprendizaje singular vinculado a la especificidad de lo que se debe aprender, abarcando en este caso la posibilidad de definir conjuntamente con otros agentes las características de un problema, a la vez que diseñar e implementar acciones concretas para resolver esa situación percibida como problemática. Desde esta perspectiva, la intervención psicopedagógica requiere de un posicionamiento crítico y reflexivo en donde se apueste a la creación de conocimientos contextualizados y al diálogo permanente entre los saberes teóricos y las experiencias prácticas.

RESULTADOS

A continuación, en el Cuadro 1 se sintetizan las categorías, los códigos y sus definiciones.

Cuadro 1. *Categorías, códigos y definiciones*

Códigos	Definición	Categoría
Toma de Decisiones	Las estudiantes que llevan a cabo sus prácticas profesionales tienen la posibilidad de tomar decisiones en el contexto de formación, expresar sus ideas, opiniones y sugerir cambios.	Agencia
Autonomía	Las estudiantes perciben que los docentes acompañan la práctica, generan debates e intercambios que enriquecen el accionar proactivo.	
Emociones	En el hacer de las prácticas emergen emociones que limitan o fortalecen la agencia de las estudiantes.	
Acompañamiento	Las estudiantes encuentran apoyo en las instituciones que hacen las prácticas para expresar sus puntos de vistas y co-construir nuevos conocimientos.	
Instituciones	Las estudiantes perciben predisposición de los sujetos que coordinan las prácticas en las instituciones receptoras para tomar decisiones.	
Coordinadora	Las estudiantes perciben que tienen autonomía en la posibilidad de proponer estrategias o modos de intervención.	
		Práctica

Sobre agencia, las percepciones de las estudiantes están mediadas por las emociones que se ponen en juego en el desarrollo de sus prácticas, que dependen en gran medida de sentir o no acompañamiento, tener autonomía apoyada o poder tomar decisiones sobre su propuesta formativa. Las estudiantes mencionan:

“De ansiedad podría decir que por ahí era que en un momento nosotras no sabíamos qué hacer con el proyecto propio digamos, entonces podría ser eso de que estábamos como una búsqueda de decir ‘ay bueno, ¿Qué hacemos? Se nos llega el tiempo y no tenemos nada” [(7) (Comunicación personal, (2023)].

En otras voces, prima la ansiedad frente a la incertidumbre de los primeros pasos en la institución sin apoyo de los docentes, limitando la agencia.

“mis expectativas eran altas porque... las ganas, y toda la ansiedad que te genera también el proceso de prácticas. Pero es como que, no tenía la verdad mucha idea de lo que iba a pasar en las prácticas entonces es como que era algo incógnito” [(2) (Comunicación personal, (2023)].

Mientras que, cuando la práctica es andamiada por los docentes, las emociones son de satisfacción y logro de resultados, las estudiantes son animadas a llevar adelante sus propias iniciativas y propuestas. Asimismo, algunas estudiantes expresan los grises en la toma de decisiones, los obstáculos, los apoyos y las fortalezas del proceso de hacer la práctica, la importancia de estar acompañadas, pero contar con espacios de dudas y menos certezas para ejercer sus agencias.

“siento que sí que las profes nos acompañaron, por ahí por

momentos también puntuales teníamos dudas, cuestiones de la comunicación por WhatsApp eran por ahí un poco más lerdas, o esperar, pero yo en sí considero que estuvimos acompañadas. Además, respecto a los materiales nos pasaba cosas, hubo como un intercambio de materiales incluso, en lo que nosotras le habíamos mandado y no sé si lo habrá leído o no pero bueno en partes ella también nos proponía, por ahí hay cosas que proponíamos y que nos decía ‘no’” [(39) (Comunicación personal, (2023)].

Sobre la práctica, en esa instancia de formación el rol de coordinadoras y coordinadores, instituciones y docentes es fundamental para que los estudiantes puedan percibir a la práctica como un espacio que posibilita la expresión de sus agencias. Las estudiantes expresan:

“Particularmente yo me acuerdo que, nosotras fuimos y propusimos un proyecto y nos habían dicho como que bueno, que no, que el lugar tenía que trabajar todo como en la misma línea, si ellos trabajaban alfabetización, los juegos que nosotras proponíamos tenían que ser de alfabetización, y ese día fue como algo chocante porque es como que no se ocupaban de ese espacio y ese lugar, o sea de ese momento no del centro en sí, y nosotras fuimos, propusimos algo lindo qué sé yo, y cuando lo hicimos ‘ah no, pero tiene que ser todo de la misma línea’ entonces era como...” [(4) (Comunicación personal, (2023)].

“nos sentimos acompañadas, pero lo que faltó a lo mejor, por ejemplo, como le decía ‘ah

profe, ¿Nos podría acerca más información sobre este tema que no tenemos? O ¿Qué autores podríamos abordar?’ y como que ahí sí me sentí como que no nos dieron mucha información, prácticamente ninguna, ‘bueno chicas, busquen en google académico tal cosa...’ y como que a lo mejor a veces necesitábamos información más concreta, entonces como que ahí sí me sentí un poco como que no me acompañaron” [(4) (Comunicación personal, (2023))].

Asimismo, las estudiantes ponen en evidencia que las experiencias son variadas, algunas instituciones se muestran abiertas a escuchar las ideas y propuestas, mientras que otras se muestran más cerradas, limitando el accionar y la toma de decisiones, o la mediación de proyectos a desarrollar.

Sobre la figura de los coordinadores, las voces reflejan las expectativas contrapuestas sobre lo pensado y lo encontrado, pero también la posibilidad de co-construir de manera conjunta la propuesta de asesoramiento.

“el obstáculo fue esto de que primero nos habían dicho que modifiquemos el proyecto, pero fue en ese momento no es que después fue un obstáculo en el transcurso de la práctica. Fue solo en ese momento en específico, lo pudimos cambiar, fue aceptado, y tuvimos la recomendación del coordinador y la planificadora del I_7, y también la ayuda de la profe que nos supervisaba, y lo pudimos modificar, pero después se pudo hacer tranquilamente los otros proyectos porque nos daban recomendaciones...” [(9) (Comunicación personal, (2023))].

“mis expectativas primero eran re altas, como que fui re emocionada al lugar a ver qué era lo que íbamos a hacer... y después obviamente esas expectativas bajaron porque me di cuenta que no era lo que nosotras habíamos investigado, que los talleres no eran lo que nosotras íbamos a hacer, entonces bueno ahí como que mis expectativas bajaron un poco hasta que bueno, pude agarrar el rumbo y ver para dónde iban a ir nuestras prácticas” [(1) (Comunicación personal, (2023))].

Sobre los docentes las perspectivas son también heterogéneas, hay quienes andamian los procesos, colaboraban y habilitan las perspectivas de las estudiantes en la propuesta psicopedagógica a llevar a cabo y desde ese lugar el rol profesional se hace más tangible.

“al principio cuando fuimos a la institución como que no veíamos qué podíamos hacer sobre nuestro rol, cuando llegamos dijimos ‘bueno acá se trabaja, ¿Qué vamos a hacer?’. Entonces como que ahí nos costó vernos y le dijimos a la profe, ‘bueno, pero, ¿Qué vamos a hacer? No nos vemos acá...’. Entonces bueno a partir también de las observaciones, no era que teníamos una demanda puntual, vimos como podíamos insertarnos, entonces a partir de los talleres que íbamos construyendo como que ahí realmente nos pudimos ver en nuestro rol” [(12) (Comunicación personal, (2023))].

Otros docentes, se muestran menos permisivos y esto genera la creación de menos espacios de intercambios y de apertura hacia los estudiantes:

“nos sentimos acompañadas, pero lo que faltó a lo mejor, por ejemplo, como le decía ‘ah profe, ¿Nos podría acerca más información sobre este tema que no tenemos? O ¿Qué autores podríamos abordar?’ y como que ahí sí me sentí como que no nos dieron mucha información, prácticamente ninguna, ‘bueno chicas, busquen en google académico tal cosa...’ y como que a lo mejor a veces necesitábamos información más concreta, entonces como que ahí sí me sentí un poco como que no me acompañaron” [(14) (Comunicación personal, (2023))].

En síntesis, instituciones, coordinadores y docentes son esenciales para la expresión de la agencia de los estudiantes, son quienes habilitan escenarios para la co-construcción de diálogos e intercambios genuinos de saberes.

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados muestran la importancia de las situaciones de aprendizaje (o prácticas) que tienen en cuenta y valoran las iniciativas, opiniones y experiencias de los estudiantes y, a la vez, les brindan oportunidades y espacios para participar activamente en la reflexión teórica y la resolución práctica de problemas. Son estos contextos los que potencian la agencia junto a emociones de satisfacción, en contraposición de entornos donde la falta de apoyo y acompañamientos limitan el ejercicio de la agencia. Finalmente, lo encontrado aporta al objetivo 4 de Educación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en pro de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, para promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

REFERENCIAS

Edwards, A. (2007). Relational Agency in Professional Practice: A CHAT

Analysis. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 1-17

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>

Jakob I., Moyetta L. & Valle M. (2012). El aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica en el dominio del asesoramiento educativo. *Revista Contextos de Educación*. ISSN 1514-2655. Recuperado desde: www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos

Padua, J. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica.

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>

Rigo, D., & Rovere, R. (2021). El compromiso académico estudiantil presente en una educación expandida por el uso de las TIC. *Revista Andina De Educación*, 4(2), 46–55. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.6>

Rigo, D., Irusta, M., Bechero, G. & Amaya, S. (2020). Motivos para comprometerse, desvincularse y revincularse con los estudios superiores. *Investigación en la Escuela*, 100, 71-87. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.06>,

Valera Sierra, R. (2009). El proceso de formación del profesional en la

educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. Civilizar, 10(18), 117-134. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100220339010>

Vasilachis I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

CONCIENCIA AMBIENTAL Y FILOSOFÍA DEL CONSUMO RESPONSABLE: ACTIVIDAD TRANSVERSAL CON ESTUDIANTES DE GRADO UNDÉCIMO

Aldana Boada, Marlon Camilo¹, Monsalve Serrano, Andrea²

¹ Licenciado en Física de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con más de cinco años de experiencia en docencia. Especialista en Docencia de las Ciencias para el nivel básico y Magíster en Docencia de las Ciencias de la Universidad Pedagógica Nacional. Participante de congresos y autor de artículos. Organizado, perfeccionista, eficiente, y líder, siempre curioso y abierto al nuevo conocimiento. Cómo objetivo profesional pretendo integrar nuevas tecnologías y metodologías pedagógicas para facilitar el pensamiento crítico y la aplicación práctica del conocimiento científico contribuyendo así al desarrollo integral de las personas y al avance continuo de la enseñanza de la física. Colegio Agustiniiano Ciudad Salitre Correo: marlonaldana@agustinianosalitre.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5807-6425>

² Filósofa de la UIS, Magíster en Educación con énfasis en investigación por la Universidad Externado de Colombia, y actualmente estoy finalizando una especialización en Pedagogía de la Lúdica. Con seis años de experiencia docente en colegios y universidad, he participado en congresos académicos de filosofía en Colombia y he implementado metodologías innovadoras como STEM para abordar las necesidades y promover el desarrollo integral de los estudiantes. Mi compromiso con la investigación se refleja en mi artículo IA, el impulso a la investigación o la renovación de la innovación: un debate por dar en la academia, publicado en eEvolution. Colegio Agustiniiano Ciudad Salitre. Correo: amonsalve@agustinianosalitre.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1240-043X>

RESUMEN

En el contexto de consumo desmedido, es crucial educar a los jóvenes sobre sostenibilidad y ética del consumo, alineando estos temas con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 12: Producción y Consumo Responsable. Un stand de ropa en el aula puede abordar estas cuestiones desde diversas perspectivas. En filosofía, se explora el consumo responsable y su impacto ético en el medio ambiente y la sociedad, discutiendo con filósofos como Zygmunt Bauman y sus ideas sobre el consumismo. En física, se analiza el impacto en los recursos naturales, investigando la huella ecológica de la fabricación de ropa. En química, se examinan los materiales utilizados, su toxicidad y biodegradación.

Este enfoque interdisciplinario permite a los estudiantes de undécimo del Colegio Agustiniiano Ciudad Salitre adquirir conocimientos sobre sostenibilidad y ética, desarrollando habilidades críticas al aplicar conceptos de distintas disciplinas. La importancia de este aprendizaje radica en fomentar un consumo más consciente y responsable, sensibilizando a los estudiantes sobre su papel en la protección del medio ambiente y el cumplimiento de los ODS, especialmente el ODS 12, que busca garantizar patrones de producción y consumo sostenibles.

Palabras clave: Consumo responsable, medio ambiente, desarrollo sostenible.

ENVIRONMENTAL AWARENESS AND PHILOSOPHY OF RESPONSIBLE CONSUMPTION: A CROSS-CUTTING ACTIVITY WITH ELEVENTH-GRADE STUDENTS

ABSTRACT

In a context of excessive consumption and mass production that negatively impacts the environment and society, it is crucial to educate young people about sustainability and consumption ethics. This study presents an educational proposal based on the implementation of a clothing stand in the classroom, aligned with Sustainable Development Goal 12: Responsible Production and Consumption. The proposal addresses these issues from an interdisciplinary perspective: in philosophy, it discusses responsible consumption and its ethical impact; in physics, it examines the ecological footprint of clothing production; and in chemistry, it analyzes the materials, their toxicity, and biodegradability. This approach allows eleventh-grade students at Colegio Agustiniiano Ciudad Salitre to develop a comprehensive understanding of sustainability and promotes more conscious and responsible consumption, aligning with the principles of SDG 12 to ensure sustainable production and consumption patterns.

Keywords: *Responsible consumption, environment, sustainable development.*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el consumo desmedido y la producción masiva generan un impacto significativo en el medio ambiente y la sociedad, planteando un desafío crítico para la sostenibilidad global. En este contexto, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 12 (ODS 12), Producción y Consumo Responsable, resalta la importancia de adoptar prácticas que reduzcan la huella ecológica y fomenten un uso más eficiente de los recursos naturales. Este artículo presenta una propuesta educativa innovadora mediante la implementación de un stand de ropa en el aula, el cual proporciona un enfoque interdisciplinario para abordar cuestiones relacionadas con la sostenibilidad y la ética del consumo. A través del análisis filosófico del consumismo, el estudio del impacto ambiental en el ámbito de la física, y la exploración de los materiales desde la perspectiva química, se busca que los estudiantes de undécimo grado del Colegio Agustiniiano Ciudad Salitre desarrollen una comprensión profunda y crítica sobre la importancia de un consumo más consciente y responsable, en coherencia con los principios del ODS 12.

En consecuencia, es indispensable que la educación use esta problemática. Autores como Pulido (2018) citan a Tracy (2017), señalando que la educación ambiental no debe limitarse solo a la

enseñanza de ecología y medio ambiente. Tracy sugiere que es crucial fomentar en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico para que puedan analizar y debatir con mayor profundidad los problemas medioambientales, lo que resulta en una ausencia de conciencia ambiental en las rutinas diarias de los estudiantes.

Así mismo, autores como Coronel y Lozano (2019) señalan que, si bien la educación básica sienta las bases para la comprensión del medio ambiente, es crucial integrar la educación ambiental como parte esencial del aprendizaje. De manera que, es imperativo que toda la humanidad sea consciente de la situación ambiental actual, pero es aún más importante proporcionar el conocimiento adecuado en aula para que las futuras generaciones puedan liderar un cambio significativo que reduzca los niveles de contaminación a largo plazo.

Por tanto, enmarcado el desarrollo de estos autores se propone una propuesta pedagógica como objetivo es implementar un stand de ropa con los educandos donde se presentaron creaciones propias usando como punto de partida el reciclaje y la reutilización de la misma. Lo anterior será orientado en las clases de filosofía, física y química y será usado como herramienta educativa interdisciplinar, con el fin de educar y

concientizar a los estudiantes de grado undécimo del Colegio Agustiniiano Ciudad Salitre.

METODOLOGÍA

Se utilizó un análisis cualitativo basándose en las ideas de Strauss y Corbin (1998), en donde se resalta el estudio de técnicas y procedimientos aplicados desde donde se puede abstraer aspectos que comúnmente pueden pasar desapercibidos por los investigadores y que de una manera adecuada pueden sistematizarse y obtener ciertos criterios de análisis. De acuerdo a esto, se recogen las ideas de los estudiantes de undécimo del colegio Agustiniiano Ciudad Salitre compartidos en sus stands y se organizan de tal forma que se estructuren explicaciones elaboradas de acuerdo a lo propuesto en la actividad.

RESULTADOS

El mundo actual está lleno de desafíos y contrastes, por un lado, se puede identificar una problemática ambiental arraigada por el consumismo y el capitalismo excesivo y por otro un desabastecimiento de materia prima y desigualdad que mantiene una brecha enorme entre ambos mundos. En ese caso, la implementación de un proyecto educativo que integre un stand de ropa ha mostrado resultados significativos en el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de algunas problemáticas ambientales asociadas al consumismo, a continuación, se destacan los análisis de algunas de estas.

Comprensión de algunas problemáticas asociadas al consumismo

Desde el carácter filoso-ético los estudiantes participaron en discusiones sobre las implicaciones éticas del consumo, por lo que al momento de presentar sus ideas en el Stand a los diferentes estudiantes del colegio y en general a la comunidad educativa que quisiera escucharlos se identificó que este enfoque les permite analizar profundamente las problemáticas ambientales generadas por el consumismo, destacando cómo las decisiones individuales y colectivas influyen en el medio ambiente y por ende en el desarrollo de una sociedad consciente y responsable. Este

proceso, como se mencionó anteriormente termina coincidiendo con la integración de habilidades de pensamiento crítico descritas por Pulido (2018), citando a Tracy (2017).

Por su parte, desde el carácter Físico y Químico, los educandos tras el análisis del ciclo de vida de la ropa, las formas de reutilización de ropa y la experimentación, lograron apropiarse de un discurso enfocado en la importancia del conocimiento de los procesos de producción, uso y disposición de esta. En ese caso, esto les ayudó a comprender los impactos ambientales del consumismo desde una perspectiva científica, abarcando aspectos físicos y químicos, incluyendo la contaminación y el uso de los recursos renovables y no renovables. En consecuencia, es importante mencionar que gran parte de los grupos de estudiantes lograron poner en consideración el uso continuo de alternativas sostenibles, como la reutilización y la reelaboración de ropa, ambas asociadas a la economía circular, lo cual les brindó la posibilidad de reafirmar la necesidad de buscar estrategias sostenibles en la industria de la moda.

Integración de habilidades del pensamiento crítico

Las actividades filosóficas realizadas con el fin de obtener elementos para la presentación del stand fomentaron discusiones reflexivas sobre el consumismo y sus implicaciones éticas, permitiendo que los educandos lograran cuestionarse y debatir acerca de la responsabilidad social y ambiental del consumo que deben desarrollar, esto claramente mostró una comprensión crítica de los conceptos en relación con la sostenibilidad. Paralelamente, en las clases de física y química se reforzaron estos conceptos y exploraron métodos de reutilización de materiales que les hizo asociar la teoría con la práctica, además de ir paso adelante mediante la experimentación con químicos y la comprensión de procesos industriales como los realizados con la máquina de Garnet. Estas actividades prácticas no solo complementaron las discusiones filosóficas, sino que también reforzaron su capacidad para analizar problemas más complejos y de esta manera proponer soluciones innovadoras, integrando de manera efectiva todo su conocimiento adquirido en las diferentes asignaturas, lo cual refleja su aprendizaje integral sobre sostenibilidad.

Compromiso y acciones sostenibles

Es de suma importancia resaltar que los educandos no solo participaron de manera activa en la presentación del stand de ropa, sino que además compartieron sus experiencias en una presentación pública realizada en el coliseo del colegio y que fue dirigida a toda la comunidad educativa. En esta, compartieron sus experiencias de clase y argumentaron la importancia de cambiar nuestra forma de pensar en cuanto al consumismo y la sostenibilidad, esto yuxtaponiendo los aprendizajes adquiridos en las diferentes asignaturas y comunicando sus ideas mediante una relación armoniosa y transversal, lo cual refleja un trabajo colaborativo y organizado. Este nivel de compromiso se alinea con la propuesta de Coronel y Lozano (2019), quienes resaltan la necesidad de fomentar la acción entre los estudiantes para abordar desafíos ambientales.

Por su parte, la implementación del stand permitió a los estudiantes explorar cómo las decisiones de consumo afectan al medio ambiente y la sociedad. Esta experiencia práctica ayudó a comprender que el consumismo no es solo un fenómeno individual, sino también colectivo que moldea la cultura y la identidad (Ruslan, 2013).

Reflexión Multidisciplinaria

Las discusiones éticas y filosóficas sobre el consumo responsable y el impacto ambiental ayudaron a los estudiantes a reflexionar sobre la responsabilidad individual y colectiva, fomentando una conciencia crítica sobre el consumismo y su relación con el entorno. Simultáneamente, el análisis científico del ciclo de vida de la ropa y los procedimientos experimentales en física y química permitieron a los estudiantes comprender los efectos tangibles del consumismo en el medio ambiente. Esta integración de conocimientos filosóficos, físicos y químicos reforzó su capacidad para abordar problemas ambientales de manera informada y sostenible.

CONCLUSIONES

La implementación del stand de ropa en las clases de filosofía, física y química ha sido una

herramienta educativa efectiva para promover la conciencia ambiental y ética entre los estudiantes. Este enfoque interdisciplinario no solo les proporcionó conocimientos sobre el impacto ambiental del fast fashion, sino que también desarrolló sus habilidades críticas para analizar y reflexionar sobre las prácticas de consumo. Esta experiencia inspiró a los estudiantes del Colegio Agustiniense Ciudad Salitre a adoptar comportamientos más responsables y sostenibles, alineándose con los principios del Objetivo de Desarrollo Sostenible 12, Producción y Consumo Responsable.

REFERENCIAS

- Coronel. N Y Lozano. M(2019). La formación de competencias y la realización pedagógica desde la educación ambiental en el contexto ecuatoriano. Universidad Metropolitana. Ecuador, Obtenido de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000200333&script=sci_arttext&lng=en#aff1
- Pulido C., V. &. (2018). Aportes pedagógicos a la educación ambiental: una perspectiva teórica.
- Revista de investigaciones Altoandinas, 333-346. Obtenido de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/ria/v20n3/a07v20n3.pdf>
- ONU, Asamblea General, Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Resolución 70/1, 25 de septiembre de 2015.
- Ruslan, P. V. (2013). La vida de consumo o la vida social que se consume: apreciaciones sobre la tipología ideal del consumismo de Zygmunt Bauman. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162013000200006
- Strauss, A., Corbin, J. Bases de la investigación cualitativa. (2002). Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia, 1998. pp. 3-22.

EMPODERAMIENTO EN LA COMUNIDAD, EDUCACIÓN AMBIENTAL Y ODS EN PRO DEL CAMBIO

Jonatan Andrés Puentes González¹

¹ Estudiante de pregrado de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de los Llanos, perteneciente al Semillero THOT (Technology for Humane Outstanding Teachers). Correo: japuentes@unillanos.edu.co

RESUMEN

Este estudio evalúa el impacto de un proyecto de educación ambiental implementado en la comunidad de Nueva Floresta, Villavicencio, Colombia. Con base en el enfoque constructivista y los principios de la educación ambiental para la sostenibilidad, el proyecto buscó fomentar la participación ciudadana y mejorar la gestión de residuos. A través de metodologías cualitativas, se analizaron los cambios en la percepción ambiental, la participación comunitaria y las prácticas de gestión de residuos. Los resultados indican que el proyecto generó un aumento significativo en la conciencia ambiental, la participación ciudadana y la adopción de prácticas sostenibles. Estos hallazgos resaltan la importancia de la educación ambiental como herramienta para promover el cambio social y la sostenibilidad en comunidades locales.

Palabras clave: Educación ambiental, participación comunitaria, sostenibilidad, gestión de residuos, ODS, Colombia.

COMMUNITY EMPOWERMENT, ENVIRONMENTAL EDUCATION AND ODS FOR CHANGE

ABSTRACT

This study evaluates the impact of an environmental education project implemented in the community of Nueva Floresta, Villavicencio, Colombia. Grounded in a constructivist approach and the principles of environmental education for sustainability, the project aimed to foster community participation and improve waste management practices. Through qualitative methodologies, changes in environmental perception, community participation, and waste management practices were analyzed. The results indicate a significant increase in environmental awareness, community participation, and the adoption of sustainable practices. These findings highlight the importance of environmental education as a tool to promote social change and sustainability in local communities.

Keywords: Environmental education, community participation, sustainability, waste management, SDGs, Colombia.

INTRODUCCIÓN

La crisis ambiental global ha puesto de manifiesto la necesidad urgente de implementar acciones locales que promuevan la sostenibilidad y la calidad de vida. En este contexto, la educación ambiental emerge como una herramienta fundamental para fomentar cambios de comportamiento y actitudes hacia el medio ambiente. El presente estudio se centra en la evaluación de un proyecto de educación ambiental implementado en la comunidad de Nueva Floresta, Villavicencio, Colombia, con el objetivo de analizar su impacto en la conciencia ambiental, la participación ciudadana y la gestión de residuos. La elección de Nueva Floresta como caso de estudio se justifica por la necesidad de abordar problemáticas ambientales específicas en comunidades locales, donde la participación ciudadana es clave para generar cambios sostenibles.

MARCO TEÓRICO

La educación ambiental, entendida como un proceso continuo y participativo, busca generar conciencia y compromiso con el medio ambiente. Este estudio se fundamenta en la teoría del aprendizaje constructivista, la cual enfatiza la importancia de la experiencia directa y la participación activa en el proceso de aprendizaje. Autores como David W. Orr y Leonardo Boff han destacado la necesidad de una educación ambiental que trascienda la mera transmisión de conocimientos y que fomente valores y actitudes que promuevan la sostenibilidad.

Según (Anzules & Castro, 2022), la contaminación ambiental es uno de los problemas más críticos y graves a nivel global. En consecuencia, es necesario tomar conciencia y buscar alternativas para su pronta solución. Con este propósito, se propone fortalecer los conocimientos ambientales a través de una colaboración activa con la comunidad y una asociación estratégica con Bioagricola SAEP. Esta alianza no solo busca un diagnóstico preciso de los problemas ambientales, sino también el diseño de soluciones efectivas y sostenibles, en línea con los principios mencionados.

(Martínez Reyes, 2009) y (UNESCO, 2017), definen la Educación Ambiental como un proceso que tiene como objetivo reconocer valores y

aclarar conceptos para fomentar las aptitudes y actitudes necesarias para entender la relación entre el ser humano, su cultura y el entorno natural. Este proceso incluye la práctica en la toma de decisiones y la elaboración de un código de conducta en relación con las cuestiones ambientales. La educación ambiental, por tanto, busca ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir mayor sustentabilidad y conciencia del medio ambiente en general y de los problemas relacionados.

En cuanto a la participación de la comunidad, (Camps, 2000), en su artículo *Participación comunitaria y gestión alternativa de conflictos*, sostiene que es esencial crear espacios para gestionar los conflictos dentro de la comunidad, lo que permitirá nuevas formas de convivencia colectiva. Esto implica fortalecer los mecanismos participativos y revitalizar la red ciudadana, fomentando así un sentido de pertenencia. La participación comunitaria, como medio de socialización, es crucial para la integración social y para revalorizar y educar en comportamientos cívicos.

En este contexto, es fundamental reconocer que la participación comunitaria no solo consiste en involucrar a los habitantes en actividades, sino también en crear estructuras y oportunidades que faciliten su integración efectiva y su sentido de pertenencia. Para abordar este desafío, el proyecto emplea herramientas tecnológicas y pedagógicas como encuestas semiestructuradas y cartografías sociales. Estas metodologías permiten una comprensión profunda de las dinámicas y necesidades de la comunidad, facilitando la identificación de áreas conflictivas y oportunidades para fortalecer la cohesión social. De este modo, se aspira a formar una comunidad no solo consciente de sus desafíos ambientales, sino también activamente comprometida y responsable con su entorno.

Esta labor no se limita a una mera intervención; representa un paso significativo hacia un futuro en el que la sostenibilidad y el respeto hacia el medio ambiente se conviertan en pilares fundamentales de la identidad comunitaria.

Estos autores, al igual que (Orr, 2004) y (Boff, 2012), coinciden en la importancia de la educación ambiental como un proceso que busca reconocer valores y aclarar conceptos con el fin de fomentar las aptitudes y actitudes necesarias

para entender la relación entre el ser humano, su cultura y el entorno natural. Además, resaltan la necesidad de fortalecer los mecanismos participativos y revitalizar la red ciudadana para fomentar un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida.

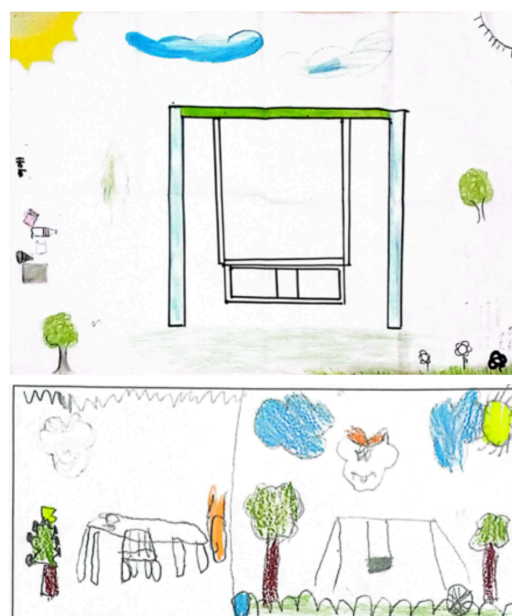
(Naciones Unidas, 2023), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) también orientan este estudio. El Objetivo 4, sobre educación de calidad, y el Objetivo 12, sobre producción y consumo responsables, son particularmente relevantes para este proyecto. Al fomentar la educación ambiental y promover prácticas de consumo sostenible, este proyecto contribuye directamente a alcanzar estos objetivos.

METODOLOGÍA

Este estudio siguió un diseño cualitativo con dos fases, utilizando la cartografía social para visibilizar la participación comunitaria y las dinámicas sociales del territorio. La primera fase se centró en el diagnóstico, buscando identificar las problemáticas principales mediante entrevistas semiestructuradas, encuestas y observación no participante. Los investigadores se adentraron en la comunidad, visitando viviendas y establecimientos para conocer su panorama.

Esto permitió identificar características demográficas, socioeconómicas y problemáticas clave, principalmente la contaminación en áreas recreativas y la limitada participación comunitaria. Fomentar el pensamiento eco-responsable es crucial para impulsar una transformación hacia estilos de vida más sostenibles. Al cultivar una conciencia ambiental colectiva, se empodera a los habitantes para tomar acciones concretas, mejorando la calidad de vida y creando espacios más saludables.

Figura 1. Algunas Cartografías realizadas por las infancias de la comunidad.



Fuente: El Autor. (2023)

Durante la segunda fase, se trabajó con la Junta de Acción Comunal (JAC) para sensibilizar a los líderes comunitarios sobre estrategias ambientales y asegurar su apoyo en el proyecto. De este modo, se organizaron asambleas para involucrar a los habitantes en la toma de decisiones y aumentar la conciencia colectiva sobre el entorno. Se lanzaron campañas de reciclaje, se planificaron talleres con materiales reciclables y se realizaron jornadas de limpieza en espacios públicos, incentivando la participación con refrigerios.

Figura 2. Fotografía de socialización de plan de acción.



Fuente: Ordoñez, J. (2023).

Estas acciones buscaron abordar problemas ambientales y promover el desarrollo sostenible en Nueva Floresta. Aunado a esto se establecieron alianzas con entidades externas, como Bioagricola S.A. (Empresa designada al aseo de la ciudad y promotora de prácticas eco-sostenibles), quien capacitó a la comunidad junto con los investigadores mediante charlas y actividades, promoviendo la colaboración intergeneracional y el intercambio de conocimientos.

Figura 3. Fotografía de experiencia con Bioagricola del Llano.



Fuente: El Autor. (2023)

Finalmente, las dos fases indicaron que implementar prácticas para fortalecer el pensamiento eco-responsable, junto con la creación de un tejido social sólido y la activa participación comunitaria, desarrollaron un profundo sentido de pertenencia hacia los espacios comunes.

También se observó un notable empoderamiento de la comunidad, reflejado en una mayor proactividad e iniciativa para gestionar nuevas actividades. Sin embargo, la rotación de vecinos se identificó como un desafío para la sostenibilidad de los logros alcanzados. Para mitigar este impacto, se propuso crear un comité comunitario para coordinar acciones y establecer un plan de comunicación que dé la bienvenida a nuevos residentes y los mantenga informados sobre las iniciativas en marcha. Además, se recomendó continuar fortaleciendo alianzas con instituciones locales para asegurar el apoyo continuo y la sostenibilidad a largo plazo.

Figura 4. Fotografía de manualidades con reciclaje.



Fuente: El Autor. (2023)

Descripción de Instrumentos y Técnicas

- **Observación Directa:** Se utilizó la observación directa como técnica fundamental para recolectar datos en tiempo real sobre las dinámicas comunitarias, permitiendo a los investigadores captar comportamientos y eventos relevantes de manera objetiva.
- **Entrevistas Semiestructuradas:** Se realizaron 70 entrevistas con 12 preguntas centradas en aspectos familiares, sociales, culturales y educativos, facilitando una comprensión profunda de las experiencias de los habitantes de Nueva Floresta.
- **Encuestas:** Fueron fundamentales para evaluar cambios en percepciones, conocimientos y prácticas, proporcionando información sobre el impacto de las actividades y sirviendo como guía para monitorear el progreso y realizar ajustes.
- **Evidencias Fotográficas:** Se usaron fotografías para documentar visualmente eventos y situaciones observadas durante el diagnóstico.
- **Diarios de Campo:** Se registraron observaciones, reflexiones y análisis preliminares. Permitiendo documentar de manera detallada las experiencias, eventos e interacciones con la comunidad, contribuyendo al análisis y a la planificación de intervenciones.

Participantes

El proyecto involucró a aproximadamente 220 habitantes con características demográficas y socioeconómicas diversas. Se consideraron los desafíos en comunicación y participación en la planificación y ejecución de actividades.

Recursos y Presupuesto

Para llevar a cabo el proyecto, se conformó un equipo multidisciplinario de estudiantes de Educación Infantil, docentes universitarios y voluntarios de la comunidad. Se utilizaron materiales didácticos y recursos locales para facilitar las actividades. Además, gracias a las alianzas estratégicas con entidades locales y el compromiso del equipo, se optimizaron recursos y se garantizó la sostenibilidad del proyecto.

Figura 5. Collage de posters publicitarios de actividades.



Fuente: El Autor. (2023)

DISCUSIÓN

El proyecto generó un aumento en la conciencia ambiental y empoderó a los miembros de la comunidad para tomar decisiones informadas y participar activamente en la gestión de su entorno. Al fortalecer capacidades locales y fomentar la colaboración, este estudio demuestra cómo la educación ambiental contribuye al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente en educación de calidad y producción responsable. Se espera que estos cambios se consoliden y se extiendan a otras áreas de la vida comunitaria, generando un impacto positivo en la sostenibilidad local.

Recomendaciones

Para fortalecer los proyectos de educación ambiental, se recomienda crear redes comunitarias que faciliten el intercambio de experiencias y recursos, e incorporar la educación ambiental en currículos escolares desde la educación inicial hasta la superior. Implementar mecanismos de seguimiento a largo plazo es crucial para evaluar cambios en el comportamiento de los habitantes y ajustar estrategias. También se sugiere realizar estudios comparativos para evaluar la replicabilidad de los resultados.

CONCLUSIONES

Este estudio demuestra que la educación ambiental participativa es una herramienta eficaz para impulsar cambios positivos en las comunidades. Para asegurar su sostenibilidad y ampliar su impacto, es fundamental seguir investigando, desarrollar estrategias innovadoras y fomentar la colaboración entre comunidades, instituciones educativas y gobiernos. La integración de la educación ambiental en los currículos escolares y la promoción de políticas públicas son esenciales para apoyar estos esfuerzos. Los hallazgos destacan el valor del enfoque constructivista, donde la participación y la experiencia directa son claves para lograr cambios duraderos, orientando futuros proyectos de educación ambiental hacia alianzas estratégicas para asegurar la continuidad y efectividad de las intervenciones.

REFERENCIAS

- Anzules, Í. del C. P., & Castro, D. W. M. (2022). Contaminación ambiental. *RECIMUNDO*, 6(2), Article 2. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(2\).abr.2022.93-103](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.93-103)
- Boff, L. (2012). *Sustentabilidad y Educación*. <https://leonardoboff.org/2012/05/10/sustentabilidad-y-educacion/>
- Camps, F. (2000). *Participación comunitaria y gestión alternativa de conflictos*.
- Martínez Reyes, R. I. (2009). *Educación Ambiental*. 49. https://ceuarkos.edu.mx/vision_docente/revistas/49/EDUCACION.pdf
- Naciones Unidas. (2023). *THE 17 GOALS | Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/goals>
- Orr, D. (2004). Repensando la educación. *Uni-pluriversidad*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.12092>
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible—IIPE UNESCO*. <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/es/publicaciones/educacionpara-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible>

INCORPORACIÓN DE LOS ODS EN EL CURRÍCULO ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Zaire Vázquez Orduña¹

¹ Mtra. Zaire Vázquez Orduña. Estudiante del Posgrado en Derecho de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), programa inscrito en el PNPC-Conacyt. Correo electrónico: 11290562@uagro.mx , Doctorante en derecho, de la Universidad Autónoma de Guerrero.

RESUMEN

El artículo aborda la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo escolar de América Latina y el Caribe, destacando su importancia para fomentar una educación que sea tanto inclusiva como equitativa. Se analiza cómo los ODS pueden integrarse de manera efectiva en las políticas educativas, promoviendo un aprendizaje que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos globales. A pesar de los avances en el acceso a la educación, persisten retos significativos en la calidad educativa, lo que subraya la necesidad de reformas curriculares que alineen los objetivos de desarrollo con las realidades locales. La implementación de los ODS en el currículo no solo busca mejorar la calidad educativa, sino también contribuir a la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con el desarrollo sostenible en sus comunidades.

Palabras clave: Objetivos de Desarrollo Sostenible, currículo escolar, educación para el desarrollo sostenible, América Latina, Caribe.

INCORPORATION OF THE ODS INTO THE SCHOOL CURRICULUM IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN

ABSTRACT

The article addresses the incorporation of the Sustainable Development Goals (SDGs) into the school curriculum of Latin America and the Caribbean, highlighting its importance in fostering an education that is both inclusive and equitable. It analyzes how the SDGs can be effectively integrated into educational policies, promoting learning that prepares students to face global challenges. Despite advancements in access to education, significant challenges in educational quality persist, underscoring the need for curricular reforms that align development goals with local realities. The implementation of the SDGs in the curriculum aims not only to improve educational quality but also to contribute to the formation of conscious citizens committed to sustainable development within their communities.

Keywords: Sustainable Development Goals, school curriculum, education for sustainable development, Latin America, Caribbean.

INTRODUCCIÓN

La educación juega un papel fundamental en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por las Naciones Unidas en su Agenda 2030. Los ODS abordan desafíos globales como la pobreza, el hambre, la educación de calidad, la igualdad de género, el cambio climático, entre otros. En este contexto, resulta imprescindible que los sistemas educativos de América Latina y el Caribe incorporen de manera efectiva estos objetivos en sus currículos escolares.

DESARROLLO

La metodología empleada en este estudio se basa en un enfoque cualitativo, que incluye la revisión de literatura existente sobre la incorporación de los ODS en el currículo escolar, así como la realización de entrevistas y grupos focales con educadores y administradores de instituciones educativas en América Latina y el Caribe. Se busca identificar las prácticas actuales, los desafíos y las oportunidades para integrar los ODS en los planes de estudio. Además, se utilizaron métodos de observación en el aula para evaluar cómo se implementan estas iniciativas en la práctica.

En términos generales, los ODS, o Objetivos de Desarrollo Sostenible, constituyen un conjunto de 17 metas globales que fueron aprobadas por líderes de todo el mundo el 25 de septiembre de 2015, dentro del marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Su objetivo fundamental es eliminar la pobreza, salvaguardar el planeta y asegurar el bienestar para todas las personas, fomentando un desarrollo sostenible que beneficie tanto a las generaciones actuales como a las futuras. (Organización de las Naciones Unidas, 2015)

Desde su establecimiento en 2015, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) han enfrentado múltiples retos y limitaciones. Iñaki Agüero Clarembaux¹ ha llevado a cabo un análisis crítico sobre estos desafíos. En su estudio, subraya que, a pesar de que los ODS constituyen una ambiciosa agenda global, su enfoque se centra mayormente en soluciones que priorizan el crecimiento económico y la tecnología, dejando

de lado cuestiones estructurales esenciales como la desigualdad y la injusticia social.

Agüero Clarembaux también menciona que la falta de compromiso político y la influencia de intereses particulares pueden dificultar la implementación efectiva de los ODS. Aunque estos objetivos tienen plazos que podrían facilitar la coordinación de políticas públicas por parte de los gobiernos, no todos los estados cuentan con las mismas capacidades institucionales para cumplirlos, lo que representa un desafío normativo significativo para su seguimiento y ejecución (Agüero Clarembaux, 2015).

La educación en América Latina y el Caribe enfrenta una crisis sin precedentes, como lo señala un reciente estudio del Banco Mundial y el BID. Este informe destaca que los niveles educativos han retrocedido al menos una década debido al impacto de la pandemia, lo que pone en riesgo a toda una generación de estudiantes que podrían no adquirir las competencias básicas necesarias para su desarrollo futuro (Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2023).

La falta de acceso a una educación de calidad ha llevado a que aproximadamente dos de cada tres estudiantes no logren leer o comprender textos adecuados para su edad. Esta situación crítica exige medidas urgentes por parte de los gobiernos para garantizar que los niños permanezcan en las escuelas y reciban la educación que merecen, ya que la calidad educativa es fundamental para el progreso social y económico de la región.

Por otra parte, La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha resaltado en sus informes recientes la "crisis silenciosa que enfrenta la educación en la región", la cual se ha visto agravada por la pandemia de COVID-19. De acuerdo con el informe regional de monitoreo del ODS4 sobre educación 2030, publicado en septiembre de 2022, se estima que 10,4 millones de niños, niñas y jóvenes estaban excluidos del acceso a la educación primaria y secundaria antes de la pandemia, y esta situación ha empeorado a raíz de los efectos de la crisis sanitaria (CEPAL UNESCO, s.f.).

El informe destaca varios desafíos cruciales que requieren atención inmediata por parte de los países de la región para cumplir con los objetivos educativos establecidos por el ODS. Entre estos

¹Cofundador de CEDEMA (Centro de Debate Multidisciplinar Argentino).

desafíos se encuentran la pobreza del aprendizaje, que afecta de manera desproporcionada a los estudiantes de entornos económicos vulnerables, así como la necesidad de transformar la educación como pilar del desarrollo sostenible (Instituto para el Futuro de la Educación, s.f.).

La CEPAL también ha señalado que la recuperación de la actividad económica no ha sido suficiente para mejorar las condiciones educativas, lo que ha mantenido a muchos estudiantes fuera del sistema

En comparación con otras naciones catalogadas como “desarrolladas” por la ONU (BANCO MUNDIAL, s.f.), los países que cuentan con un alto nivel educativo tienden a sobresalir en evaluaciones internacionales, como las pruebas PISA organizadas por la OCDE. Algunos de los países que consistentemente destacan son:

Singapur: Este país ha sido reconocido como uno de los líderes mundiales en educación, especialmente en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias.

China (particularmente en regiones como Beijing, Shanghái, Jiangsu y Guangdong): Estas áreas han logrado superar a muchas naciones desarrolladas en las mismas disciplinas.

Canadá: Su sistema educativo es valorado por ser inclusivo y de alta calidad, lo que permite que los estudiantes obtengan buenos resultados, sin importar su contexto socioeconómico.

Finlandia: Aunque históricamente ha sido considerado un modelo en educación, en las más recientes evaluaciones ha sido superado por otros países (BBC NEWS, s.f.).

La región de América Latina y el Caribe enfrenta retos importantes en educación, donde la desigualdad es notable. Por ejemplo, el 20% más acomodado tiene, de media, cinco veces más probabilidades de terminar la educación secundaria en comparación con el 20% más desfavorecido. Esta desigualdad se traduce en una calidad educativa inferior, especialmente en este contexto (Grupo Banco Mundial, s.f.).

Barrientos Oradini, resalta la importancia de la inteligencia emocional en el entorno educativo, no solo para mejorar el desempeño académico, sino también para fomentar un ambiente de

aprendizaje positivo y propicio para el desarrollo integral del estudiante. Esta idea se alinea con la realidad de muchos países considerados “desarrollados”, donde, además de invertir en educación, implementan políticas que promueven un clima escolar saludable (Barrientos Oradini, 2022).

Es fundamental llevar a cabo un análisis interdisciplinario de las condiciones en cada país de América Latina y el Caribe antes de integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo escolar, y esto se debe a diversas razones (Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo, s.f.).

Cada nación enfrenta realidades y necesidades educativas únicas. Realizar un estudio exhaustivo permite detectar los desafíos específicos que deben ser abordados para alcanzar los ODS. Por ejemplo, la pobreza del aprendizaje impacta de manera desproporcionada a los estudiantes en situaciones vulnerables, lo que demanda estrategias adaptadas a cada contexto particular.

Entender las condiciones locales es clave para elaborar estrategias de implementación que sean más efectivas y relevantes. Esto implica adaptar los ODS a las realidades culturales, sociales y económicas de cada país, lo cual puede facilitar su aceptación y efectividad en el entorno escolar.

Por último, un estudio previo de las condiciones permite establecer indicadores de monitoreo y evaluación que son esenciales para medir el avance hacia los ODS. Esto no solo facilita la identificación de áreas de mejora, sino que también permite ajustar las políticas educativas según los resultados obtenidos.

El marco teórico del estudio se basa en la Teoría del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que permite a los estudiantes abordar problemas reales y significativos. Este enfoque fomenta habilidades como el trabajo en equipo, la investigación y la resolución de problemas (Rincon Bonilla, 2012). Al integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ABP, se puede motivar a los estudiantes a desarrollar proyectos que respondan a desafíos locales en áreas como la sostenibilidad, la pobreza, la salud y la educación.

Asimismo, es fundamental considerar la Teoría de la Educación Crítica, promovida por autores como

Paulo Freire, que destaca el papel de la educación en la transformación social. La inclusión de los ODS en el currículo puede promover un pensamiento crítico en los estudiantes, ayudándoles a cuestionar y comprender las desigualdades sociales y económicas presentes en sus comunidades. Esto es vital para formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible y la justicia social (Díaz Barriga, 1999).

Los hallazgos del estudio revelan que, a pesar del creciente interés por integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la educación, existen importantes obstáculos que dificultan su implementación efectiva. Estas barreras pueden crear un ambiente que limita la educación inclusiva y la participación de los estudiantes, afectando tanto a los alumnos como a las comunidades en general.

No obstante, se han identificado casos exitosos de escuelas que han logrado incorporar los ODS mediante metodologías activas y participativas, lo que ha resultado en un aprendizaje más significativo y contextualizado (López Leyva, s.f.).

Varios centros educativos han implementado los ODS en su currículo utilizando enfoques activos y participativos, lo que ha llevado a un aprendizaje más relevante.

El Tecnológico de Monterrey y el Colegio Monteverde en Guadalajara han aplicado con éxito el ABP, motivando a los alumnos a desarrollar habilidades prácticas y conocimientos relevantes alineados con los ODS.

Otro ejemplo destacado es el proyecto "Ura basamortuan, agua en el desierto", donde estudiantes de un centro de formación en Marruecos lograron proporcionar agua potable a escuelas en una región desértica. Este proyecto no solo aborda el ODS relacionado con el agua, sino que también promueve la colaboración y el compromiso social entre los estudiantes (Instituto Nacional Educativas y de Formación del Profesorado, s.f.).

Estos ejemplos demuestran que la integración de los ODS en el currículo escolar, a través de metodologías activas, no solo es viable, sino que también enriquece la experiencia educativa y prepara a los estudiantes para ser agentes de cambio en sus comunidades.

El análisis de las condiciones de manera interdisciplinar de cada país en América Latina y el Caribe permita que la incorporación de los ODS en el currículo escolar sea factible y efectiva si se lleva a cabo de manera adecuada, instituciones como la UNESCO, resaltan la importancia de garantizar el acceso a la educación inclusiva, equitativa y de calidad, lo que permitirá no solo mejora la calidad educativa, sino que también fomenta una mayor conciencia social y ambiental entre los estudiantes (UNICEF, s.f.).

Las instituciones que han adoptado un enfoque proactivo en la implementación de los ODS han observado un aumento en la participación estudiantil y un compromiso más fuerte con la comunidad. Sin embargo, para que esta integración sea sostenible, es crucial que se establezcan políticas educativas que apoyen la formación continua de los docentes y la creación de recursos adecuados. La colaboración entre gobiernos, instituciones educativas y comunidades es esencial para superar los desafíos y garantizar que la educación contribuya efectivamente al desarrollo sostenible en la región.

CONCLUSIONES

La incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo escolar de América Latina y el Caribe es un paso fundamental hacia la construcción de una educación más inclusiva y equitativa. A través de este estudio, se ha evidenciado que, aunque existen desafíos significativos en la implementación de los ODS, también hay oportunidades valiosas que pueden ser aprovechadas. La formación docente, el desarrollo de recursos educativos adecuados y la colaboración entre diferentes actores son esenciales para lograr una integración efectiva.

Además, el análisis revela que las experiencias exitosas en la implementación de los ODS pueden servir como modelos para otras instituciones educativas. Al fomentar un aprendizaje significativo y contextualizado, se contribuye no solo a la mejora de la calidad educativa, sino también a la preparación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible (UNESCO, s.f.).

En conclusión, es imperativo que las políticas educativas continúen priorizando la inclusión de

los ODS en el currículo, garantizando así que las futuras generaciones estén equipadas para enfrentar los desafíos globales y contribuir al bienestar de sus comunidades. La educación debe ser un motor de cambio, y la integración de los ODS puede ser el camino hacia un futuro más sostenible y justo.

REFERENCIAS

- Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (s.f.). Obtenido de Alianza Global para la Cooperación Eficaz al Desarrollo: <https://www.gob.mx/amexcid/acciones-y-programas/alianza-global-para-la-cooperacion-eficaz-al->
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2023). *Informe sobre el Aprendizaje en América Latina y el Caribe*.
- BANCO MUNDIAL. (s.f.). *Clasificación de los países elaborada por el Grupo Banco Mundial según los niveles de ingreso para el año fiscal 24*. Obtenido de <https://blogs.worldbank.org/es/opendata/clasificacion-de-los-paises-elaborada-por-el-gr>
- Barrientos Oradini, N, et al., (2022) Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. Obtenido de. <https://www.redalyc.org/journal/280/28073811035/html/>
- BBC NEWS. (s.f.). *Pruebas PISA: qué países tienen mejor educación del mundo y que lugar ocupa América Latina en la Clasificación*. Obtenido de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-50643441>
- CEPAL UNESCO. (s.f.). *La educación en tiempos de pandemia COVID 19*. Obtenido de La educación en tiempos de pandemia COVID 19: <https://caribbean.eclac.org/publications/la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19>
- Díaz Barriga, F. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, una visión contractivista*. Obtenido de DÍAZ BARRIGA, Frida, *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, una visión contractivista*, México, McGraw-Hill, Disponible en: https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-sig: https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-sig
- Grupo Banco Mundial. (s.f.). *Abordar la Crisis del aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Obtenido de <https://www.bancomundial.org/es/results/2024/03/22/tackling-the-learning-crisis-in-latin-america-and-the-caribbean>
- Instituto Nacional Educativas y de Formación del Profesorado. (s.f.). Obtenido de <https://intef.es/Noticias/los-ods-una-agenda-llena-de-posibilidades-didacticas/>
- Instituto para el Futuro de la Educación. (s.f.). *La pobreza del Aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Obtenido de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/pobreza-del-aprendizaje-en-latam-alc/>
- López Leyva, S. (s.f.). La educación de América Latina percibida desde el objetivo 4 de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS), *La Serena*, vol. 35, núm. 2, pp. 23-36, abril 2024,. *Información Tecnológica*, 35(2), 23-36. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807642024000200023&lng=es&nrm=iso
- Organización de las Naciones Unidas. (27 de septiembre de 2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Rincón Bonilla, G. (2012) *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Obtenido de https://www.lenguaje.red/docs/2020/Los_proyectos_de_aula_y_ensenanza.pdf

Unesco (s.f), La educación transforma vidas.
Obtenido de.
<https://www.unesco.org/es/education>
Unicef (s.f) Educación. Obtenido de.
<https://www.unicef.org/es/educacion>

Repositorios

<https://cods.uniandes.edu.co/indiceods/#:~:text=El%20%C3%8Dndice%20ODS%202019%20para,24%20pa%C3%ADses%20de%20Ia%20regi%C3%B3n.>

<https://oei.int/>

MAESTROS QUE LE APUESTAN A LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EL ÁMBITO RURAL

Videsmir Benavides Ramirez¹

¹ Docente de la SED hace 8 años y en ejercicio 13. Docente universitaria. Docente universidad INNCA. Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Literatura y Lingüística de la Universidad La Gran Colombia. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana y Humanidades de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Líder del nodo de Lenguaje y Bilingüismo de la Red de Docentes Investigadores REDDI (2021 - Actualmente). Correo electrónico: videsmir.benavides@unincca.edu.co
CVLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000018677
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8569-2952>.

RESUMEN

Colombia es un país donde el ámbito educativo ha sido constantemente discutido, sobre todo por los cambios sociales y económicos que representan incidencias en los contextos y en las comunidades. De modo que, se ha construido una diferenciación entre la educación urbana y la rural, siendo esta última determinada por la ubicación geográfica. En este sentido, la presente ponencia tiene como objetivo primordial visibilizar apuestas innovadoras que los docentes de diferentes zonas rurales del país lograron implementar y cómo este tipo de prácticas posibilitan un avance y una transformación en las escuelas. Se concluye con una reflexión sobre el impacto del maestro rural en las comunidades donde ejerce su labor y la necesidad de avanzar en investigación a partir de una reflexión pedagógica y didáctica.

Palabras clave: Maestro rural, innovación, investigación, práctica docente.

TEACHERS WHO ARE COMMITTED TO RESEARCH AND INNOVATION IN RURAL AREAS

ABSTRACT

Colombia is a country where the educational field has been discussed frequently, due to the social and economic changes that represent incidents in the contexts and communities. Thus, a differentiation between urban and rural education has been built, being the rural one determined by geographical location. In this sense, the main objective of this presentation is to make visible those innovative bets that teachers from different rural areas of the country managed to implement and how these types of practices enable progress and transformation in schools. It concludes with a reflection on the impact of the rural teachers in the communities where they work and the need to advance in research based on pedagogical and didactic reflection.

Keywords: Rural teacher, innovation, research, teaching practice.

INTRODUCCIÓN

La educación en Colombia ha sido un tema ampliamente discutido en diversos ámbitos académicos, sin embargo, pareciera que el lugar de la educación rural pocas veces se menciona, o si se hace es con el fin de enunciar las brechas que representa en relación con la educación urbana, ejemplo de esto: “De ellos, (maestros rurales) solo el 75 % han alcanzado títulos profesionales; mientras que el porcentaje de sus pares en las instituciones urbanas asciende a un 91 %. En estudios de postgrado la brecha es de 14 puntos” (Colombia aprende, 2022), en este sentido resulta necesario rescatar experiencias que los maestros rurales de Colombia logran desarrollar en sus aulas.

Por lo anterior, el objetivo de esta ponencia consiste en presentar propuestas de investigación e innovación, llevadas a cabo por docentes en ejercicio en el ámbito rural que actualmente se encuentran estudiando el pregrado en Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad INCCA en modalidad virtual, y quiénes a partir de la implementación de secuencias didácticas ajustadas a las necesidades contextuales logran transformar sus prácticas y, por ende, generar un impacto positivo en sus comunidades. Es así como, temas sobre tradición oral, medio ambiente (siembra y cuidado), narración literaria, cuidado personal, números y letras, aprendizajes con TIC's movilizan objetivos de aprendizaje tanto en los niños como en la comunidad.

Maestros rurales en Colombia

En Colombia el ámbito rural en el cual se desempeñan los maestros es amplio, pues es un país que aún conserva una división geográfica entre lo urbano y lo rural, no obstante, la categorización de rural se ancla a la ubicación dejando de lado otros factores de tipo social y cultural que inciden directamente en los procesos escolares. En tal sentido, Soler (2016) afirma:

Es oportuno redefinir la noción de ruralidad, tradicionalmente se ha hecho esta definición desde un criterio geográfico, territorial. Se ha entendido que lo rural comienza donde termina lo urbano. Creemos que esta es sólo una parte de un concepto que engloba

elementos de orden cultural, político y socioeconómico. (p. 296)

Es decir, que el término educación rural no abarca las variables que afectan las escuelas, docentes y estudiantes de municipios, veredas, caseríos, etc. Sino que se queda con solo uno de los aspectos que la involucra. Es así como, el maestro rural se convierte en un sujeto adaptable a las condiciones, muchas veces mínimas, para desempeñar su labor, en un lugar donde los intereses contextuales son dispares con los del ámbito urbano, puesto que la conformación de las familias, la construcción de la comunidad y, por ende, de la realidad varía constantemente.

En consecuencia, se determina que un docente es rural, por la ubicación geográfica en la que se encuentre, pero pocas veces se piensa en las necesidades formativas que requiere el docente para ejercer su labor desde una perspectiva social, humana e integral. De ahí que, en muchas ocasiones por estas condiciones se les tenga ‘en el olvido’, pues la distancia implica que tanto recursos como capacitaciones no lleguen a los lugares que deben llegar.

Lo que finalmente le queda al maestro es un constante esmero por involucrar las familias y en general a la comunidad, pues representan un apoyo directo frente a su labor y de alguna manera un cierto respaldo, pues en diversas situaciones son maestros que quedan solos en los grandes retos que el país demanda día a día. En este orden de ideas, es válido mencionar que actualmente la mediación entre el conflicto, la paz, la reconciliación y la memoria han sido los caminos por recorrer, ya que como lo afirma Gómez (2023):

Los maestros rurales tienen un rol coyuntural en la construcción de la paz y en la reconciliación. Sin embargo, circunscriben esta tarea a las aulas que, si bien son un escenario privilegiado para hacer frente a las implicaciones del conflicto, no pueden suponer el único espacio de intervención del maestro.

Es así como, su labor se despliega y trasciende las ‘aulas’, aunque en términos de infraestructura muchas veces no existen o no están adaptadas para un ejercicio académico, para ser partícipe de otros escenarios que exigen su presencia. El maestro rural en Colombia acude a su creatividad,

conocimiento, recursividad para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una mirada significativa y representativa para el estudiante, es decir que, la escuela rural sea ese lugar donde se movilizan diversos aspectos como el pensamiento crítico, la lectura de la realidad, el cuidado de sí mismo, etc. Esto es evidente en intervenciones que son innovadoras que tienen como punto de partida una mirada investigativa, justamente cuando el docente se pregunta sobre su comunidad educativa, sus necesidades y las posibilidades para mitigarlas.

Innovación e investigación en el ámbito rural

Si bien es cierto que existen limitantes en el ámbito rural asociados a componentes económicos, geográficos e incluso sociales, los maestros les apuestan a cambios que se proyecten en la realidad en la que habitan. *El informe de análisis estadístico LEE de la Universidad Javeriana (2023)* explica que: “De acuerdo con las proyecciones poblacionales del DANE, en 2023 en Colombia hay 13 631 928 personas en edad escolar (personas entre los 5 y 21 años), de quienes el 26,7 % (equivalente a 3 639 736 personas) habitan en zonas rurales” (p.1), es decir que de el 26 % muchos acceden a educación preescolar y primaria pero son muy pocos los que continúan con la secundaria e incluso con la media, ya que la oferta en muchas ocasiones se limita al nivel primario. Además: “La tasa de cobertura en las áreas rurales es de 30 % comparada con 65 % de las urbanas, y la tasa de deserción a nivel rural es de 10,9 %, mientras en las ciudades ésta es de 2,5 %.” (MEN, 2020)

No obstante, mientras las estadísticas arrojan porcentajes poco alentadores, Colombia cuenta con maestros que inspiran con lo que hacen, y que de una u otra forma suman sus esfuerzos tanto académicos como comunitarios para visibilizar impactos y cambios en veredas, pueblos, caseríos, municipios. En esta propuesta son 80 maestros los que desde diferentes lugares del país (Cartagena, Ocaña, Cesar, Barranquilla, Riohacha, Norte de Santander, Arauca, entre otros), ejecutaron secuencias didácticas, algunas de ellas fueron: *Reciclaje divertido*, *Rescatando mis raíces*, *Semilleros Santanderos al cuidado del medio ambiente*, *Club de los higiénicos*, entre otras tantas; las cuales no solo dinamizaron sus clases, sino que permitieron que la comunidad en la mayoría de los casos se involucrara con la

escuela, con la diversidad de temáticas y actividades que implementaron.

Los docentes en mención actualmente cursan su Licenciatura en Educación Infantil, y para efectos de este artículo sus aportes fueron desarrollados en el Seminario: Gestión de proyectos con Familia, Escuela y Comunidad, Práctica V, donde el objetivo principal consistió en indagar sobre las necesidades de la comunidad y gestionar una intervención innovadora que las mitigara. Es así como, la aplicación de ‘secuencias didácticas’ en los diferentes contextos aportaron transformaciones en la habitual práctica de los docentes y lograron la apropiación de diversos aprendizajes tanto en los estudiantes como en la comunidad, ya que en la mayoría de los casos, estos maestros rurales incentivaron la participación de padres, de tal modo que asistieron a las sesiones de intervención e hicieron parte del proceso.

Sin embargo, resulta pertinente mencionar que el ámbito rural pareciera estar en el olvido incluso en prácticas de investigación y/o producción académica, pues hoy por hoy son pocos los docentes investigadores que se dedican a abordar el tema con miras a analizarlo y generar propuestas de cambio, de ahí que los artículos de investigación que se pueden encontrar sobre el tema son muy pocos. Aún así: “En el ámbito rural encontramos profesores que, si bien su formación no estuvo enmarcada dentro de la educación rural, se han esforzado por trabajar en beneficio de las poblaciones rurales, han estudiado y transformado su quehacer al contexto, haciendo de la escuela una escuela más activa, es decir, una escuela abierta, democrática y participativa” (Carreri, M y González, M, 2016, p. 86), este es el caso de los maestros mencionados anteriormente, pues sus apuestas y transformaciones son evidentes en la formación de niños autónomos, comunicativos y asertivos con relación a las necesidades de su entorno.

Por consiguiente, es importante visibilizar este tipo de ejercicios que tienen implicaciones y exigencias tanto investigativas como innovadoras, y que además su alcance es favorable desde dos puntos de vista: por un lado, el docente requiere realizar una lectura minuciosa a su contexto; y por otro, las dinámicas del aula varían a tal punto que impactan positivamente a la comunidad.

CONCLUSIONES

Para finalizar, es importante retornar al papel determinante de la educación, a su valor agregado desde el ser y el hacer, en ese sentido es de gran impacto las apuestas de los maestros rurales, pues su alcance es significativo para los estudiantes y en general para las comunidades. Es urgente movilizar la investigación y la innovación en las aulas rurales de Colombia con el objetivo de visibilizar dichas prácticas y además ir generando transformación en el quehacer del maestro.

Hoy por hoy, la exigencia de un maestro que se cuestione sobre su realidad es necesaria y hace parte de las exigencias de su ejercicio, no se limita al aula, sino que logra trascender a los hogares de la comunidad y por consiguiente al pensamiento de ellos. Maestros que la apuestan a este tipo de intervenciones demuestran que su creatividad desde una perspectiva pedagógica y didáctica los hace merecedores de un gran halago por los aportes que logra, todo lo anterior con miras a una educación de calidad, justa y por supuesto, equitativa.

REFERENCIAS

Carreri, M y González, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 19, 79-89.

Colombia Aprende. (2022). *La educación rural, un gran desafío para Colombia*. Recuperado de: <https://www.colombiaaprende.edu.co/a>

[genda/tips-y-orientaciones/la-educacion-rural-un-gran-desafio-para-colombia](https://www.colombiaaprende.edu.co/documenta/tips-y-orientaciones/la-educacion-rural-un-gran-desafio-para-colombia)

Gómez, William. (2023). El maestro rural en Colombia: desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social. *Prax. Saber [online]*. 2022, vol.13, n.33, pp.88-103. Epub Feb 27, 2023. ISSN 2216-0159. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n3.2022.13199>.

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2023). Informe No. 79 Características y retos de la educación rural en Colombia. Disponible en <https://lee.javeriana.edu.co/publicacionesy-documentos>

MEN. (2020). *Más campo para la educación rural*. En: Altablero el periódico de un país que educa y se educa. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulo-87159.html>

Soler, J. (2016) Educación Rural En Colombia: Formación De Maestros En Entornos Rurales, Su Trayectoria Y Retos. *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 6, No. 11. Recuperado https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_6_No_11_November_2016/33.pdf

LA ENSEÑANZA INTERGENERACIONAL INDÍGENA: TRADICIÓN Y OPORTUNIDAD

Diego Esperón Rodríguez¹

¹ Dr. Diego Esperón Rodríguez. Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: diego.esperon@yahoo.com.mx. Eje de trabajo: Ruralidad académica: educación e investigación rural.

RESUMEN

Las comunidades originarias de latinoamérica viven sus realidades en una correspondencia entre tradición y modernidad. Una manifestación de esta dualidad, es la enseñanza intergeneracional: el proceso por el cual las generaciones mayores educan a las nuevas en cuanto a usos y costumbres, así como todo lo relacionado con su cotidianidad. Esta manera de educar se entrelaza con su ancestralidad, valorizando el conocimiento empírico de los miembros de mayor edad de la comunidad. Sin embargo, no por su apego a las tradiciones sacrifican actualización y adaptación. Esta reflexión aboga por los procesos de la enseñanza intergeneracional como un modelo educativo del que se puede aprender mucho, para las realidades globalizadas.

Palabras clave: Enseñanza Intergeneracional, Educación étnica, Comunidades indígenas de latinoamérica, Usos y Costumbres, discriminación y mestizaje

TEACHERS WHO ARE COMMITTED TO RESEARCH AND INNOVATION IN RURAL AREAS

ABSTRACT

Indigenous communities in Latin America live at the intersection of tradition and modernity. One clear example of this dynamic is intergenerational teaching: the process through which older generations pass down customs, practices, and everyday knowledge to the younger ones. This form of education is deeply rooted in ancestral heritage, valuing the lived, empirical wisdom of the community's elders. Yet, their respect for tradition does not mean they resist innovation or adaptation. This reflection highlights intergenerational teaching as an educational model with much to offer in today's globalized world.

Keywords: *Intergenerational Teaching, Ethnic Education, Indigenous Communities of Latin America, Customs and Traditions, Discrimination and Mestizaje*

INTRODUCCIÓN

Culturalmente, en Latinoamérica, se nos ha inculcado que la dupla indígenas-tradición es una constante en las comunidades originarias. Cuando pensamos en comunidades indígenas, tendemos, por lo general, a imaginarlos como un colectivo que prioriza sus usos y costumbres, rechazando incluso la modernización. Sin embargo, son comunidades vivas y adaptables que, si bien sí priorizan una relación con la ancestralidad y con las cosmogonías tradicionales, también aprecian el cambio y la mejora.

Una manifestación de estos usos y costumbres que llama nuestra atención, como profesionales de la educación, es el de la enseñanza intergeneracional. A grandes rasgos, ésta hace referencia a la transmisión de conocimientos de generación en generación, cuando los adultos mayores de la comunidad enseñan a las infancias diversos aspectos de sus tradiciones, de su cotidianidad o su cosmogonía (Sámano-Rentería, 2005). En las comunidades originarias, ésta es la principal forma de enseñanza (Bari, 2002), imperando por encima de la educación escolarizada. En este tipo de educación, las culturas originarias valoran y priorizan el conocimiento empírico, el bagaje cultural de las poblaciones adultas, y el respeto a la vejez (Esperón, 2017).

A través de la enseñanza intergeneracional se transmiten, de forma oral, información y conocimientos de las formas, los usos y las costumbres de la comunidad, desde la cotidianidad hasta la cosmovisión. Por esta razón y ante un espectro tan amplio, que para fines de esta investigación, nos estaremos enfocando específicamente en la enseñanza de la producción artesanal textil, en las comunidades tsotsiles y tseltales del estado de Chiapas, en México².

En estas comunidades, son las mujeres las que tradicionalmente realizan la producción artesanal textil (aunque la evolución de las tradiciones ahora permite la participación de los hombres). Por lo general, son las madres y abuelas las que enseñan las técnicas a sus hijas y nietas, a través

del juego y la observación (Esperón, 2023). Es una experiencia de aprendizaje que data desde tiempos ancestrales y que ha sobrevivido al paso del tiempo, de generación en generación (Bayona Escat, 2018).

Ocurre que, desde una perspectiva mestiza y extranjera, supuestos portadores de la modernidad, el apego a las tradiciones, y en particular la enseñanza intergeneracional, es muestra de la falta de modernización de estas poblaciones. Esto ocurre principalmente porque las comunidades mestizas tienden a romantizar la imagen del indígena como uno que sólo puede definirse por sus usos y costumbres, y cuyos cambios, si se dan, son solo de manera paulatina, y como resultado de los esfuerzos heredados de sus ancestros (Hernández Girón et al., 2007).

En esta investigación, estaremos reflexionando sobre los alcances de la enseñanza intergeneracional en las comunidades originarias. Además, profundizaremos en las consecuencias de la romantización indígena por parte de las comunidades mestizas. Finalmente, trataremos de polarizar los beneficios de la enseñanza intergeneracional en la práctica moderna y formal de la educación en Latinoamérica.

La romantización indígena

Comenzamos hablando de la dupla entre tradición e identidad étnica. Los miembros de las comunidades originarias, como seres complejos y cambiantes, construyen sus múltiples identidades a partir de todos los aspectos de su cotidianidad (Giménez, 2010), y la tradición es fundamental en este proceso. La cosmogonía de estos colectivos juega un papel fundamental en sus desarrollos personales, y ésta se permea también en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

La cuestión es que los originarios, tanto en México como en Latinoamérica, se enfrentan a una doble discriminación por parte de las comunidades mestizas y extranjeras, en cuanto al apego a la tradición. Por un lado, el imaginario colectivo de las comunidades mestizas les exigen a los indígenas que vivan de acuerdo a sus usos y costumbres (Esperón, 2023), mientras que, por otro lado, se les rechaza por su falta de modernización, causado precisamente por ese apego a las tradiciones (Bayona Escat, 2016).

² Partiendo de los registros del trabajo de campo de mi tesis doctoral (Esperón, 2023).

Por ejemplo, en San Cristóbal de las Casas³, las mujeres tsotsiles zinacantecas, viajan a la ciudad para vender sus productos textiles, aprovechando la presencia del turismo. Su vestimenta tradicional, que incluye un huipil brocado, un enredo sujeto con una faja, y huaraches de piel; es usada para atraer a los turistas y asegurar ventas. Sin embargo, cuando las mujeres optan por vestir jeans y camisetas para mayor comodidad, pierden ventas porque los turistas no las perciben como indígenas. Como comenta la artesana Eustaquia Ruíz, “Mi hija viene a San Cristóbal a ayudarme a vender, pero ya no le gusta usar huipil, porque la tela es dura y caliente y la siente incómoda. Pero por más que trata, nadie le quiere comprar, le dicen porque no se ve como indígena” (Eustaquia Ruíz; San Cristóbal de las Casas, Chiapas. 7 de noviembre de 2021).

En este ejemplo, podemos ver la carga simbólica que se le impone al originario por parte de las comunidades extranjeras y mestizas que, como turistas, llegan a San Cristóbal buscando la experiencia exótica de la vida tradicional (Morgado, 2006). Esto provoca que las comunidades originarias se conviertan en una mercancía, obligándolos a vivir apegados a sus tradiciones, y castigándolos si deciden cambiar; pero luego rechazándolos por su falta de modernización (Bayona Escat, 2013).

Lo mismo ocurre con la educación. La enseñanza intergeneracional es una tradición que data de la ancestralidad indígena, siendo los padres los que les enseñan a sus hijos diversos aspectos de la vida cotidiana (María Luisa Ruíz; San Cristóbal de las Casas, Chiapas. 12 de noviembre de 2021), “generando identidades que manifiestan de forma tangible (las tradiciones), y que sintetizan la participación de la colectividad en la cosmogonía” (Aguilera Madrigal, 2014).

Esta discriminación se manifiesta también en las escuelas formales. “Cuando me mudé de mi comunidad a San Cristóbal, empecé a asistir a la escuela. Yo aprendí todo de mi mamá, y sabía tsotsil mejor que mis compañeras; pero ellas me veían feo porque no sabía leer bien en español. Nunca entendí lo pobre o diferente que era, hasta que entré a la escuela” (Andrea del Socorro; San Cristóbal de las Casas, Chiapas. 10 de noviembre

de 2021). Ante estas situaciones, se evidencia el rechazo que puede llegar a tener la enseñanza intergeneracional, por la supuesta carencia de una estrategia educativa, por su falta de formalidad.

Este rechazo hace que cada vez más personas pierdan interés en la enseñanza intergeneracional, optando por trabajos informales o estudios en otras áreas y plataformas educativas. (Merit Ichín⁴. San Cristóbal de las Casas, Chiapas. 15 de noviembre de 2021). Y aunque no es negativo que las nuevas generaciones busquen aprender otras áreas de nuevas formas; el problema surge cuando lo hacen por el rechazo que enfrentan al seguir sus tradiciones.

La enseñanza intergeneracional

Ante esta situación, debemos puntualizar las posibilidades de la enseñanza intergeneracional de abonar a la discusión sobre la educación en Latinoamérica. Como un modelo educativo alineado con las tradiciones de los pueblos indígenas, este enfoque pedagógico valora el acceso al pensamiento ancestral y la experiencia como base fundamental para la construcción del conocimiento.

Es importante destacar que este tipo de enseñanza no solo es un medio eficaz para transmitir información entre generaciones, sino que también contribuye a la construcción de las diversas identidades de los pueblos originarios (Aguilera Madrigal, 2014), “al ser forma de representación de las tradiciones de los pueblos” (Pérez-Bustos et al., 2019). De esta manera, se posiciona como un modelo educativo que provee material etnográfico (Coen, 2013), preservando “testimonios del pasado de la comunidad, (a través de) exponentes del desarrollo cultural (...) cuya noción es fundamental para la valorización” (Benedetti, 2012).

Gracias a la enseñanza intergeneracional de la producción textil, la artesana tseltal María Luisa ha aprendido a reconocer en sus diseños imágenes que representan la naturaleza, la divinidad, la vida en comunidad, las relaciones entre hombre y mujer, y la vida de los ancestros.

³ Centro regional y comercial del estado de Chiapas, México

⁴ Coordinadora de la Cooperativa Nail Chen, en Chiapas

Estos conocimientos no los adquirió en la escuela, sino en casa, a través de su madre (Esperón, 2017).

Es a través de este modelo de enseñanza que, además de contribuir a los procesos de construcción de las identidades, también abonan al desarrollo del patrimonio cultural de los pueblos originarios (Mantecón, 1998 en Benedetti, 2012). Esto es particularmente significativo para estos pueblos, porque en Latinoamérica, tanto su producción artesanal como su imagen, su cuerpo, su vestimenta y su cultura, se han convertido en patrimonio cultural, con alcances sociales, políticos y culturales.

Por esta razón, no sorprende que, a pesar de las críticas, las comunidades indígenas sigan apegadas al modelo de enseñanza intergeneracional, ya que les ofrece más que sólo conocimientos. No obstante, este modelo no está en conflicto con la educación formal. De todas las mujeres entrevistadas en Chiapas para esta investigación, el 90% de ellas recibió ambos tipos de educación en su niñez y educaron a sus hijas de la misma forma. (Merit Ichín; San Cristóbal de las Casas, Chiapas. 15 de noviembre de 2021). Sin embargo, llama la atención como todas ellas también presentan un sentimiento de inferioridad interiorizado, derivado del rechazo de las comunidades urbanas y mestizas, por haber participado en la enseñanza intergeneracional (Esperón, 2023).

CONCLUSIONES

La importancia de visibilizar éste, y otros tipos de modelos de enseñanza, radica en la diversidad de la experiencia educativa. Las comunidades originarias han sabido mantener un apego a sus tradiciones, mientras que se adaptan a un mundo cada vez más cambiante y globalizado. Lo que antes era suficiente (únicamente la enseñanza intergeneracional), ahora es complementado por otros modelos escolarizados.

Como profesionales de la educación, es nuestro deber analizar y visibilizar distintos modelos educativos, con la finalidad de mejorar nuestras propias experiencias de enseñanza. Sin romantizar a las comunidades indígenas, podemos ser capaces de entenderlos como colectivos que evolucionan, cambian y se adaptan, mientras que buscan mantener un

vínculo con la tradición que alimenta la construcción de sus identidades y de su patrimonio. Quizá de esta manera, podremos apreciar el valor del conocimiento empírico y la significación del saber ancestral.

Quizá la enseñanza intergeneracional no sea para todos, y sin duda no debe ser descontextualizada, pero puede convertirse en una herramienta que ayude a fomentar el respeto por las culturas originarias, apegadas a la tradición, pero con una visión de cambio y evolución. La mirada debe ser entonces de apertura y de entendimiento social.

REFERENCIAS

- Aguilera Madrigal, S. (2014). Textiles raramuri: hilos, caminos y el tejido de la vida. *Berlín. Ibero-Amerikanisches Institut. Estudios Indiana. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Alemania/iai/20161116044037/pdf_1105.pdf.*
- Bari, M. C. (2002). La cuestión étnica: Aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas. *Cuadernos de Antropología Social*(16), 149-163. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913908002> (IN FILE)
- Bayona Escat, E. (2013). Textiles para turistas: tejedoras y comerciantes en los Altos de Chiapas. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 11(2), 371-386. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88125790008> (IN FILE)
- Bayona Escat, E. (2016). Trajes indígenas y mercancías étnicas en Los Altos de Chiapas. *Cuicuilco*, 23(65), 11-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35145329002> (IN FILE)
- Bayona Escat, E. (2018). La puesta en escena y performatividad del turismo étnico en Los Altos de Chiapas. *Revista de Antropología Social*, 27(1).
- Benedetti, C. M. (2012). Producción artesanal indígena y comercialización: entre los "buenitos" y los "barateros".

- Coen, G. (2013). Nuevas tendencias de comercio artesanal para América Latina. *gerenciales*, 23(104), 77-99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21210404> (IN FILE)
- Esperón, D. (2017). El rebozo tradicional indígena. Un estudio etnográfico de la rebojería de telar de cintura de Guanajuato y Chiapas.
- Esperón, D. (2023). Hilando Historias. Mujeres en la producción textil de pueblos originarios, y la construcción de identidades. . *Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara*.
- Giménez, G. (2010). Cultura, identidad y procesos de individualización. *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, 3.
- Hernández Girón, J. d. I. P., Yesca León, M., & Domínguez Hernández, M. L. (2007). Factores de éxito en los negocios de artesanía en México. *Estudios*
- Morgado, H. F. M. (2006). Turismo comunitario: una nueva alternativa de desarrollo indígena. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(2), 249-264.
- Pérez-Bustos, T., Chocontá-Piraquive, A., Rincón-Rincón, C., & Sánchez-Aldana, E. (2019). Hacer-se textil: cuestionando la feminización de los oficios textiles. *Tabula Rasa*(32), 249-270. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39661317012> (IN FILE)
- Sámamo-Rentería, M. Á. (2005). Identidad étnica y la relación de los pueblos indígenas con el Estado mexicano. *Ra Ximhai*, 1(2), 239-260. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110202> (IN FILE)

EL PROGRAMA GENERACIÓN ConCIENCIA COMO UNA EXPERIENCIA DE CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DEL SABER PARA LA RURALIDAD ACADÉMICA EN SANTANDER - COLOMBIA

Alba Soraya Aguilar Jiménez¹, Cesar Aurelio Rojas Carvajal², María Del Carmen Portilla Castellanos³

¹ Universidad Pontificia Bolivariana. Ingeniera Industrial de la Universidad Industrial de Santander de Bucaramanga Colombia y especialista en evaluación y gerencia de proyectos de la misma universidad. Doctora por la Universidad Politécnica de Valencia España dentro del programa de Integración de las Tecnologías de Información en las Organizaciones del Departamento de Organización. Investigadora Junior ante Minciencias adscrita al grupo de investigación PROLOG. Ha realizado diversas publicaciones y ponencias en eventos nacionales e internacionales, así como en revistas de carácter científico. Docente titular de la Universidad Pontificia Bolivariana, vinculada desde 2003.

² Universidad Autónoma de Bucaramanga. Profesional con formación interdisciplinar y experiencia en la gestión de proyectos de Ciencia, Tecnología e Innovación – CTel enfocados a la Apropiación Social del Conocimiento y el fomento de las Vocaciones Científicas. Trayectoria en el campo de la Innovación Social mediante la formulación, evaluación, gestión, ejecución y seguimiento de proyectos y programas relacionados con el desarrollo humano y la Apropiación Social del Conocimiento en el marco de la dinámica político-económica de cada contexto. Profundización e investigación en el área de Innovación Transformativa enfocada en las vocaciones científicas para el desarrollo rural y su relación con las políticas de ciencia, tecnología e innovación.

³ Universidad Autónoma de Bucaramanga. Profesional en Contaduría Pública y en Administración Comercial y de Sistemas, con posgrado en Gerencia de Proyectos, maestría en curso en Innovación Social y Territorio. Experiencia en administración y seguimiento de proyectos ejecutados con recursos públicos, especialmente en proyectos del área de la CTel promovidos por Minciencias y financiados con recursos del sistema general de regalías. Experiencia laboral en cargos relacionados con la formulación y seguimiento a procesos presupuestales, contables, financieros y jurídicos a proyectos de inversión pública

RESUMEN

En Colombia el Ministerio de ciencia, tecnología e innovación - Minciencias, ha venido trabajando en el desarrollo de estrategias que incentivan la formación del talento científico en niños y jóvenes que sustente las necesidades de desarrollo en el país. Este documento presenta la experiencia del programa Generación Conciencia liderado por la Universidad Autónoma de Bucaramanga Colombia, y orientado a materializar las políticas del Ministerio, tales como el Programa Ondas; investigación formativa mediante la consolidación de semilleros de investigación en pregrado y el estímulo a jóvenes investigadores recién egresados e interesados en iniciar su carrera científica.

Considerando que en Colombia, el desarrollo de procesos de investigación complejos sigue siendo un proceso en construcción, el Programa Generación ConCiencia – GEN tiene como objetivo fomentar las vocaciones científicas en niños, niñas y jóvenes que valoran y apropian el conocimiento orientado al desarrollo sostenible de Santander, y se implementa mediante la conformación de comunidades del saber que articulen los diferentes niveles de educación y que están conformadas por niñas, niños, y adolescentes inquietos por el proceso investigativo, jóvenes investigadores, docentes investigadores, maestros y maestras de colegios, principalmente rurales.

Como resultado se muestra el impacto que el programa ha tenido en la región, vinculando a más de más de 100 semilleros de investigación de 33 municipios de Santander Colombia, así como la experiencia de dos proyectos desarrollados por escuelas rurales y cuyos resultados tuvieron gran impacto en la región de influencia.

Palabras clave: Minciencias, Ondas, GenConciencia, Santander, Vocaciones Científicas

THE GENERACIÓN ConCIENCIA PROGRAM AS AN EXPERIENCE IN BUILDING KNOWLEDGE COMMUNITIES FOR RURAL ACADEMICS IN SANTANDER, COLOMBIA

ABSTRACT

In Colombia, the Ministry of Science, Technology, and Innovation (Minciencias) has worked on developing strategies to foster the development of scientific talent in children and young people, in order to support the country's development needs. This document presents the experience of the "Generación ConCiencia - GEN" program, led by the Autonomous University of Bucaramanga (UNAB), Colombia, and aimed at implementing Ministry policies such as the Ondas Program; formative research through the consolidation of undergraduate research incubators; and the promotion of young researchers, recent graduates, and individuals interested in launching their scientific careers.

Considering that in Colombia the development of complex research processes is still a process under construction, the "Generación ConCiencia - GEN" Program aims to promote scientific vocations in children and young people who value and appropriate knowledge oriented to the sustainable development of Santander, and is implemented through the formation of knowledge communities that articulate the different educational levels and are made up of girls, boys and adolescents interested in the research process, young researchers, research teachers, teachers from schools, mainly rural schools.

The results show the impact the program has had in the region, linking more than 100 research centers in 33 municipalities of Santander, Colombia, as well as the experience of two projects developed by rural schools, the results of which had a significant impact in the region of influence.

Keywords: Minciencias, Ondas, Generación ConCiencia, Santander, Scientific Vocations

INTRODUCCIÓN

El territorio rural en Colombia alcanza el 94% con un 32% de la población, la cual cuenta con altos niveles de pobreza y deficiencias en la cobertura, calidad y pertinencia de la educación (Departamento Nacional de Planeación, 2015). Si bien el Estado viene realizando esfuerzos importantes, el modelo educativo sigue mostrando una desarticulación con las demandas regionales (Martín, Sánchez, & Benítez, 2022).

En Colombia el Ministerio de ciencia, tecnología e innovación - Minciencias, promueve estrategias que incentivan la formación del talento científico que sustente las necesidades de desarrollo en el

país. Algunas de estas son: el Programa Ondas; investigación formativa mediante la consolidación de semilleros de investigación en pregrado y el estímulo a jóvenes investigadores recién egresados e interesados en iniciar su carrera científica.

El Programa Ondas nace en el año 2001 como estrategia fundamental de Colciencias (ahora Minciencias) para promover una cultura ciudadana de Ciencia, Tecnología e Innovación (CT+I) en la población infantil y juvenil colombiana, busca que a través de la Investigación como Estrategia Pedagógica y con la compañía de maestros y maestras y coinvestigadores, se articulen la CT+I en la

educación básica y media (Ciprián Sastre, 2012). A su vez, el Ministerio fomenta la iniciativa dirigida a Jóvenes investigadores recién egresados de carreras técnicas y profesionales, como parte de la estrategia de apoyo a la formación para la CT+I de la Política Nacional de Fomento a la Investigación y la Innovación. El programa promueve acciones orientadas a que niños, niñas y adolescentes desarrollen vocación científica por medio de proyectos de investigación que buscan soluciones sostenibles y viables a problemas de su entorno cercano, ya sean de las ciencias naturales, sociales, económicos o culturales, favoreciendo a su vez, la capacidad de asombro, trabajo en equipo, el entrenamiento para la observación y el registro, las capacidades comunicativas, argumentativas, el uso de la razón y el desarrollo de funciones complejas de pensamiento. Esta estrategia pretende formar investigadores de excelencia con el fin de incrementar la capacidad nacional para competir con los más altos estándares internacionales, prioritariamente en aquellas áreas señaladas como estratégicas para el país (MINCIENCIAS, 2024).

En el marco de las estrategias promovidas por Minciencias, se evidencia la carencia de iniciativas regionales que articulen dichas estrategias con la dinámica territorial en las diferentes regiones del país, los diferentes niveles de formación y fortalezcan las vocaciones científicas en niños, niñas y adolescentes. Como respuesta a esta necesidad la Universidad Autónoma de Bucaramanga – Unab crea el Programa Generación ConCiencia – GEN que se fundamenta en la metodología de acompañamiento en el trabajo social definida por (Funes & Raya, 2001) - como “un proceso en el cual se avanza “al lado de” y se comparte un proyecto en común” y tiene como objetivo fomentar las vocaciones científicas en niños, niñas y jóvenes que valoran y apropian el conocimiento orientado al desarrollo sostenible de Santander (ConCiencia G. , 2024).

El programa GEN Santander actualmente se encuentra en una estrategia focalizada en el desarrollo rural, desde tres áreas del conocimiento transversales como: agroindustria, biotecnología y biodiversidad; en sus resultados esperados se proyectan la participación de 5 mil niños, niñas y jóvenes, a través de 120 proyectos de investigación (ConCiencia G., 2023).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA Y RESULTADOS

El programa se implementa mediante la conformación de comunidades del saber, mediante la articulación de los diferentes niveles de educación (Generación Conciencia, 2022). Estas comunidades están conformadas por niñas, niños, y adolescentes que integran semilleros de investigación, jóvenes investigadores, docentes investigadores, maestros y maestras (ConCiencia G., 2024) donde cada joven investigador se involucra con uno o más semilleros de investigación del Programa Ondas con el fin de asesorar los proyectos de investigación desarrollados (Campo, 2018).

Las propuestas desarrolladas por las comunidades del saber se enfocan principalmente en dar respuesta a las problemáticas que se presentan en su entorno, enmarcadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible – ODS, la política nacional que define unos focos de inversión pública en temas estratégicos de interés territorial denominados demandas territoriales y que son definidos por actores que conforman el ecosistema departamental de CT+I en Santander (ConCiencia G. , 2022)

Los trabajos de investigación desarrollados por las comunidades del saber tienen un propósito en común: la ciencia, tecnología e innovación como medio de transformación social para el desarrollo rural de Santander (Portilla y Rojas, 2025), y en torno a este propósito se desarrollaron una serie de proyectos de los cuales en este documento se presentan dos de las experiencias más significativas y de impacto rural que lograron cambios en el contexto en que están inmersos los jóvenes.

Acciones entorno a la calidad del agua en instituciones escolares del sur del departamento de Santander

En cuanto a las experiencias más significativas promovidas por el programa GEN con impacto en las comunidades rurales se pueden destacar el proyecto desarrollado por niños y niñas de la Institución Educativa Paramito en el municipio de Barichara, quienes en con el apoyo de una joven investigadora de la Fundación Universitaria de San Gil y estudiantes de semilleros de investigación aportaron sus conocimientos para el desarrollo del proyecto denominado: Calidad del agua de las fuentes hídricas de la vereda Santa

Elena, del municipio de Barichara, como aporte a la construcción de un modelo de protección y recuperación de ecosistemas acuáticos desarrollado por el grupo de investigación cazadores de semilla, conformado por 26 niños y niñas entre los 9 y 16 años (ConCiencia G. , 2024).

En esta estrategia se desarrolló con niños y niñas de la Institución Educativa Paramito IEP, y se orientó en la transferencia de conocimiento asociado a acciones concretas en torno a la calidad del agua en instituciones escolares del sur del departamento de Santander. Para ello se realizó un monitoreo a 12 nacimientos, logrando que los estudiantes se apropiaran del conocimiento referentes a procesos y técnicas para el reconocimiento de la calidad del agua en esta comunidad, y a su vez, se logró trabajar en un muestreo de macroinvertebrados en dos nacimientos con el fin de valorar el estado ecológico de estos ecosistemas acuáticos. Con esta iniciativa se consiguió un resultado interesante de procesos de acción participativa comunitaria en temas sobre calidad del agua (Generación Conciencia , 2022).

Sinapsis Labs como espacio para el fomento de educación STEAM y desarrollo rural en Oiba, Santander

Una segunda experiencia es el trabajo del proyecto desarrollado por la Comunidad del Saber conformada por la Escuela Industrial de Oiba, quienes con el apoyo de una joven investigadora de la Universidad Pontificia Bolivariana y dos semilleros de investigación conformado por estudiantes de pregrado (Cruz, Forero, 2023), apoyaron al desarrollo de proyectos desarrollados por niños y niñas de 8 a 11 grado de bachillerato que hacen parte del grupo de investigación SINANPSIS LABS y que desarrollaron propuestas y tecnologías innovadoras que han mejorado las condiciones de su entorno rural y les ha empoderado en sus comunidades (ConCiencia G., 2024).

SINAPSISLABS de la Escuela Industrial de Oiba ha venido desarrollando estrategias que articulan la formación con el desarrollo rural, con el objetivo de encontrar soluciones innovadoras para los problemas específicos del entorno (Sanmiguel, 2023). Para ello se partió del estudio de caso de un emprendimiento rural con base en cual se propusieron retos a los estudiantes basados en problemas actuales de la empresa, retos sobre los

cuales los estudiantes plantearon alternativas de solución. Para dar solución a estos retos, con base en la articulación de conceptos de las asignaturas del área técnica y la asesoría del docente líder, se construyeron 12 prototipos con potencial de convertirse en soluciones innovadoras en cada etapa de la cadena productiva de la empresa (Preparación, Moldeado y Enfriamiento, Almacenamiento, Corte y Empaque), los cuales fueron entregados a la empresa en forma de modelos de media-alta fidelidad, utilizando diversas tecnologías como la impresión 3D y simulaciones CAD. La prueba piloto no sólo permitió el desarrollo de soluciones para la empresa, sino que también demostró cómo la implementación del método científico y el aprendizaje basado en retos, fomentó la adquisición de habilidades prácticas, la creatividad y la participación activa de los estudiantes, impulsando el aprendizaje experiencial que permite aprender a través de la reflexión sobre experiencias en actividades prácticas y colaborativas (Aguilar-Jimenez, Cruz Forero, Olivero Rivera, Olivero Rivera, & Ahumada Sanmiguel, 2023) (Generación Conciencia , 2022).

Esta Comunidad del Saber vinculó a la joven investigadora, dos semilleros de investigación universitarios (UPB), un emprendimiento rural de Oiba, dos semilleros de educación técnica (SENA) y al Semillero SINAPSISLABS (EIO), cuyos actores recibieron las herramientas y conocimientos necesarios para comprender, aplicar y promover la innovación en sus respectivos campos gracias a estas capacitaciones, cuya ventaja radica en la apropiación social del conocimiento, ya que se logró empoderar a los participantes con habilidades para identificar desafíos y plantear soluciones creativas y sostenibles en sus ámbitos de acción.

El programa Generación ConCiencia durante el periodo del 2014 al 2018 conformó 28 comunidades del saber durante mediante la vinculación de 9 instituciones de educación superior de Santander quienes apoyaron el trabajo realizado por 28 jóvenes investigadores, 90 semilleros de investigación, fomentando el ejercicio investigativo en el 35% de los municipios del departamento. El 63% de las vinculaciones o interacciones en los municipios fueron exclusivamente con los niños y niñas investigadores del Programa. Es así como se

cumple con el objetivo de redistribuir recursos y esfuerzos para generar una cultura investigativa en el departamento de Santander (Campo, 2018).

Durante 2022-2023, Generación ConCiencia impactó el 17% de los municipios de Santander, vinculando a la estrategia 5 instituciones de educación superior del departamento, 10 jóvenes investigadores, 20 semilleros de investigación apoyando 49 proyectos desarrollados por niños y niñas investigadoras del Programa Ondas de Minciencias, proyectos de investigación principalmente desarrollados en las zonas rurales (ConCiencia G. , 2022).

CONCLUSIONES

Las experiencias descritas evidencian la manera como se puede conformar una comunidad científica en torno al intercambio de conocimientos y saberes entre los estudiantes de instituciones de educación básica y media junto con sus maestros/as, estudiantes de pregrado y profesionales recién egresados que inician su proceso de formación científica mediante la mentoría científica y acompañamiento pedagógico proporcionado por docentes investigadores que hacen parte de los grupos de investigación que pertenecen al sistema nacional de CTel liderado por Minciencias.

A partir de estas y otras experiencias fue posible evidenciar la relevancia de cada uno de los proyectos apoyados, cuyo principal propósito se convirtió en promover el desarrollo de los territorios en donde habitan los niños, niñas y jóvenes investigadores que aportan mediante procesos que van desde el empoderamiento de su memoria histórica, hasta el aprovechamiento de sus recursos naturales para ofrecer soluciones innovadoras en sus comunidades.

Las comunidades del saber han permitido romper las fronteras existentes entre la educación básica y media y la educación superior, utilizando como punto de encuentro la investigación y la ciencia de una problemática concreta. La relación establecida entre la escuela y la universidad ha generado procesos de innovación social que trascienden los objetivos iniciales de la investigación formativa, convirtiéndose en proceso de apropiación social de la ciencia con alto impacto en el desarrollo rural y social.

REFERENCIAS

- Aguilar-Jimenez, A., Cruz Forero, A., Olivero Rivera, M., Olivero Rivera, M., & Ahumada Sanmiguel, L. (2023). Herramienta propuesta para la identificación de retos articuladores academia-sectores productivos como estrategia pedagógica en formación media técnica. *Revista Qvadrata "Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades."*, 6(10).
- Campo, D. L. (2018). *Evaluación externa del impacto de la formación investigativa del Programa Generación ConCiencia.*
- Ciprián Sastre , J. (2012). LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES DEL PROGRAMA ONDAS Y LAS RELACIONES QUE SE CONSTRUYEN CON LOS ADULTOS ACOMPAÑANTES. *Educación y Territorio*, 67-85.
- ConCiencia, G. (2022). *Convocatoria 001 de 2022, Fortalecimiento de Vocaciones Científicas para el Desarrollo Rural del Departamento de Santander.*
- ConCiencia, G. (2023). *UNAB* . Obtenido de <https://www.unab.edu.co/sites/default/files/Archivo%20final%20-%20Convocatoria%20No%20002%20de%202022%20JI%20-SI.pdf>
- ConCiencia, G. (2024). Obtenido de <https://generacionconciencia.com.co/>
- Cruz Forero, A. M. (2023). Informe final. SINAPSIS LABS como espacio para el fomento de educación STEAM y desarrollo rural en Oiba Santander.
- Departamento Nacional de Planeación . (2015). *EL CAMPO COLOMBIANO: UN CAMINO HACIA EL BIENESTAR Y LA PAZ Misión para la Transformación del Campo.* Bogotá: Departamento Nacional de Planeación
- Funes, J., & Raya, E. (2001). El acompañamiento y los procesos de incorporación social, Guía para su práctica. (Documento de

Trabajo). Federación Sartu, Dirección de Bienestar Social, Gobierno Vasco.

Generación Conciencia . (2022). *Términos de referencia, Convocatoria 002 de 2022 Jóvenes investigadores y semilleros de investigación gestores del desarrollo rural* . Bucaramanga.

Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, 117-136.

Martin, L. E., Sánchez, P. A., & Benítez, O. A. (2022). Una mirada a la educación rural colombiana y a las necesidades educativas de las comunidades rurales locales y de sus habitantes. En D. Lozano, & R. Magalón, *De la formación del docente rural en Latinoamérica. Una revisión documental* (págs. 135-176). Chiapas: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.

MINCIENCIAS. (2024). *MINCIENCIAS*. Obtenido de <https://minciencias.gov.co/viceministerios/alento/vocaciones/jovenes>

Portilla Castellanos María del Carmen y Rojas Carvajal César Aurelio (2025). Contribuciones del Programa Generación ConCiencia a la Innovación social digital, a partir de la experiencia en Apropiación Social del Conocimiento del grupo de investigación Ondas SinapsisLabs de la Escuela Industrial de Oiba, Santander. Maestría en Innovación Social y Territorio. Universidad Pontificia Bolivariana

Raya, E., & Caparros, N. (2014). Acompañamiento como metodología de Trabajo Social en tiempos de cólera. *Cuadernos de trabajo social*.

Sanmiguel, L. F. (2023). Planeación de la especialidad de electricidad de la Escuela Industrial de Oiba. Oiba, Santander: Escuela Industrial.