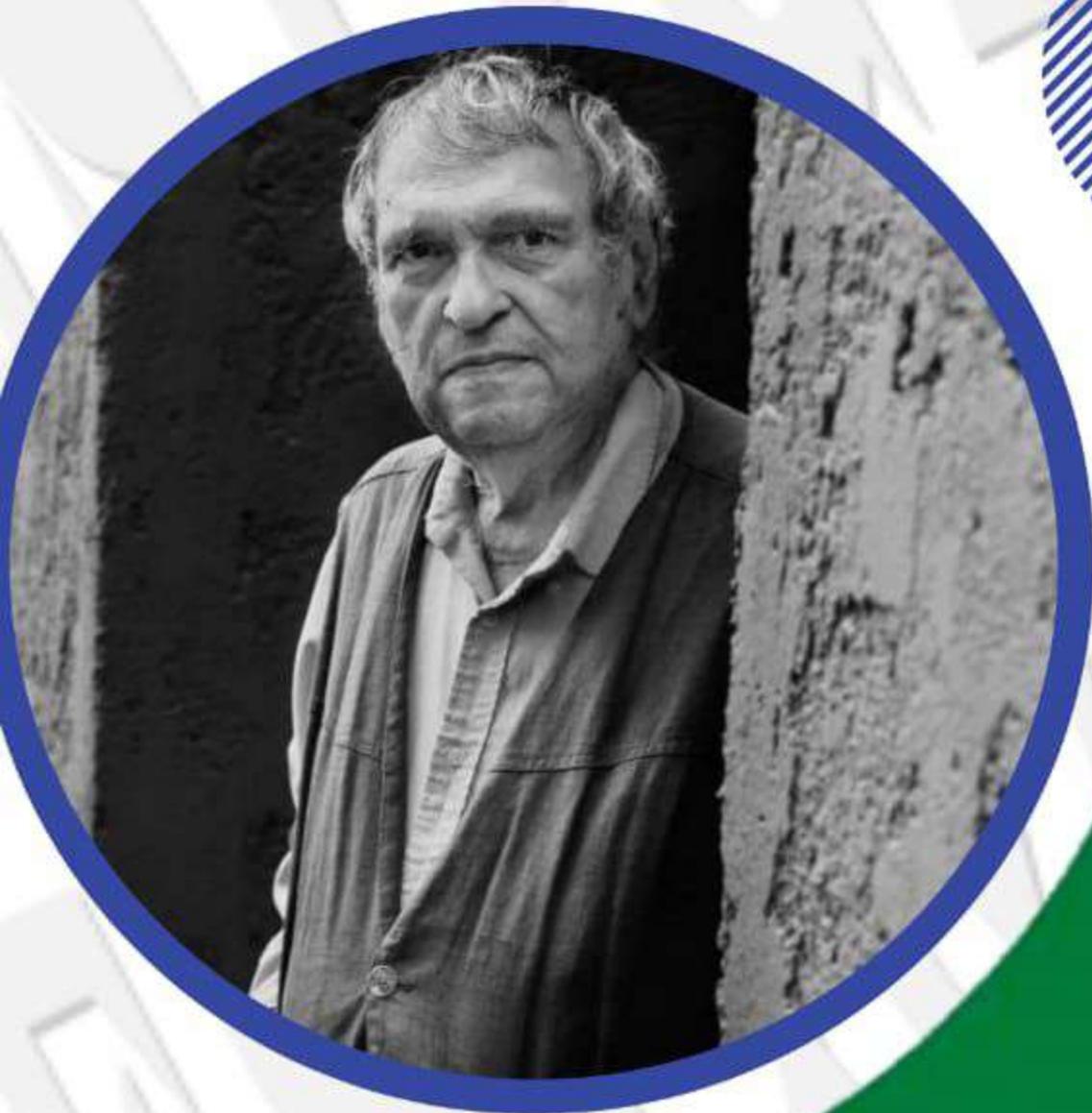




Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

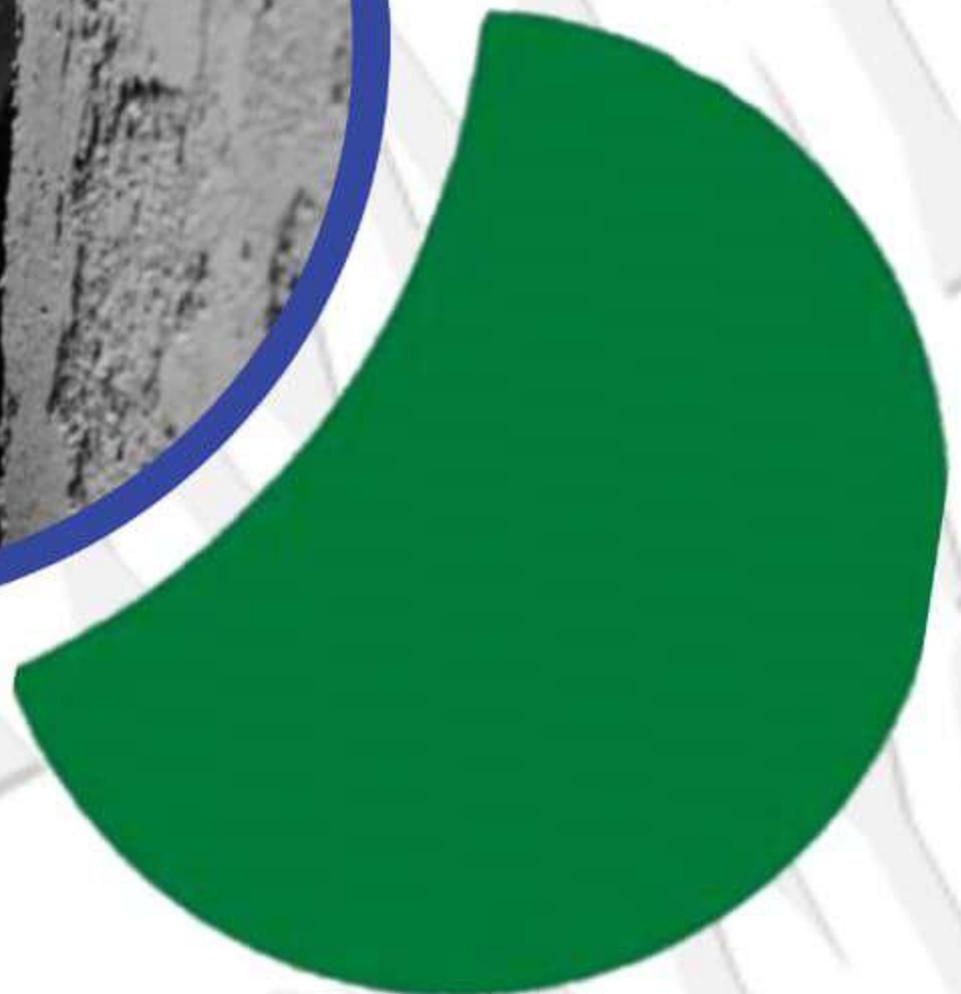
Investigación y Postgrado



Vol.38
núm.1
2023
abril

Rafael Cadenas

retratado por
Daniela Boersner



ISSN (impreso): 1316-0087

ISSN (digital) 2244-7474



Editorial

*Yo nunca supe si fui escogido para trasladar revelaciones.
Nunca estuve seguro de mi cuerpo.
Nunca pude precisar si tenía una historia.
(Cuadernos del destierro, Rafael Cadenas, 1960)*

El Premio Miguel de Cervantes otorgado -desde 1975- por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, es el galardón más importante de la literatura hispanoamericana. Con este premio se honra la trayectoria y la obra de destacados autores en lengua española. Es entregado por los Reyes de España el 23 de abril, fecha en la que se conmemora la muerte de Miguel de Cervantes y, además, se celebra simultáneamente el día Internacional del Libro.

Este 2023 ha sido trascendental para la poesía y las letras venezolanas. Por primera vez el Premio Cervantes es otorgado a un venezolano y este honor llega a través de Rafael Cadenas y, con ello, se reconoce el quehacer literario de un hombre cuyo trabajo intelectual, académico, poético y docente ha marcado huellas en la producción de la palabra sublime en esta parte del planeta. Su obra ha sido justicieramente reconocida en diferentes ámbitos, prueba de ello son los múltiples premios que ha recibido: entre otros, el Premio Nacional de Ensayo (1984), Premio Nacional de Literatura de Venezuela (1985), Premio San Juan de la Cruz (1992), Premio FIL de Literatura en Lenguas Romances (2009), Premio Internacional de Poesía Federico García Lorca (2015), Premio Andrés Bello de la Academia Venezolana de la Lengua (2015) y el Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana (2018).

A decir de José Balza: “Rafael Cadenas es una figura central y lateral en la diversidad de la poesía venezolana y latinoamericana”. Nosotros iremos un poco más allá, y lo apuntamos, sin ánimos de exagerar, como uno de los grandes en la poesía universal, de esa que trasciende siglos y palabras. El Premio Cervantes, 2022, así lo reconoce.

Este poeta silencioso y contundente “escogido para trasladar revelaciones”, como él mismo se indaga, nació en Barquisimeto el 8 de abril de 1930, en plena dictadura gomecista. Su temprana amistad con Salvador Garmendia y Manuel Caballero, coterráneos y dos figuras destacadas de la literatura venezolana, marcaron su quehacer literario y su actuación política.

En 1949 llega a Caracas para estudiar Filosofía y Letras en la Universidad Central de Venezuela. Por esa misma época milita en las luchas contra la dictadura de Pérez Jiménez. Comparte acciones con otros condiscípulos en las filas del Partido Comunista de Venezuela, militancia que, posteriormente, le impondrá densas reflexiones en su discurrir existencial. La beligerancia contra la dictadura le valió cinco meses de cárcel y el exilio en Trinidad y Tobago desde 1954 hasta 1956. Allí se cobija con el idioma inglés y se inicia en el estudio minucioso de la literatura anglosajona.

En su poesía y prosa de entonces ya se percibe la síntesis heteróclita y desbordante de estilos (poema en prosa, aforismos, entre varios), en forma de propuestas y también en silencios encumbrados y bien estructurados. Una voz poética en la que confluyen, sin acallar su voz



personal, las influencias de Rimbaud, Mallarmé, Pessoa, Rainer María Rilke, Nerval, Ramos Sucre y otras sonoridades modernas, en el sentido cronológico del término

Yo pertenecía a un pueblo de grandes comedores de serpientes, sensuales, vehementes, silenciosos y aptos para enloquecer de amor. Pero mi raza era de distinto linaje, escrito está y lo saben –o lo suponen– quienes se ocupan en leer signos no expresamente manifestados que su austeridad tenía carácter proverbial (...) Mis antepasados no habían danzado jamás a la luz de la luna, eran incapaces de leer las señales de las aves en el cielo como oscuros mandamientos de exterminio, desconocían el valor de los eximios fastos terrenales, eran inermes ante las maldiciones e ineptos para comprender las magnas ceremonias que las crónicas de mi pueblo registran con minucia en rudo pero vigoroso estilo (...). (Cadenas, 1960, p. 7)

Estos fragmentos de *Cuadernos del Destierro* publicado en 1960, resonaron a partir de allí y para siempre en todo el ámbito literario venezolano. La envidia verbal desbordante, la lujuria y sensualidad de su texto, sorprende a la, hasta ese momento, romántica, apacible y localista literatura venezolana.

Cadenas, desde los años sesenta, renuncia a toda militancia política. Se enfrenta con coraje y mucha valentía a las corrientes dogmáticas, fanatizadas y totalitarias de la llamada izquierda venezolana. De ese momento es su polémico poema “Derrota”, que tanta ambivalencia ha despertado en la vida del poeta y de sus lectores.

Luego de un silencio editorial de varios años, Cadenas inició un camino interiorizado hacia profundas dimensiones de su YO, y, por su intermedio, hacia lo OTRO, la otredad. La filosofía occidental, por una parte, así como su cercanía con el pensamiento cósmico oriental, sumada a su inmersión psicológica y su voraz lectura de autores contemporáneos, devienen en grandes obras: “Falsas Maniobras”, “Intemperie”, “Memorial”, “Realidad y Literatura”, “En torno al Lenguaje”, “Gestiones”, “Apuntes sobre San Juan De La Cruz y La Mística” y “Amantes”.

Cadenas recorre desde entonces especiales territorios geográficos: “abandoné tu región sagrada /por otra/vacía/donde espero”. Así se confiesa en Memorial (1977).

Desde 1995, aparece el Cadenas de la noche. El universal y cosmopolita como solía decir Borges (Jorge Luis). Aparece el poeta de múltiples voces y espectros, el poeta traductor (“El taller de al lado”), con trabajos magistrales sobre Constantino Cavafy, Víctor Segalen, Robert Graves, D. H. Lawrence y Walt Whitman.

El Cadenas de hoy se ha dedicado a responder con filosos aforismos y sorpresivas interrogantes las aparentes y suspicaces certezas de grandes pensadores universales. De esta manera, actores políticos y sociales del mundo contemporáneo reciben en su última publicación: “Contestaciones” las escuetas y asombrosas revelaciones de espejismos volátiles. Cadenas con su sutileza e ironía de siempre los confronta.

Los años no han apaciguado su quehacer literario. Su esforzado viaje a España para recibir el Premio Miguel de Cervantes deja constancia escrita y audiovisual de su vigente



fortaleza intelectual, felizmente inmarcesible para goce de sus incondicionales y justos lectores y admiradores.

Como dice Francisco Griffin, su amigo, y consultor médico:

Debo decir que tengo el supremo lujo de conocer al Rafael como oculto andariego. Sí, al que bascula entre lo inmóvil y el débil equilibrio. Al que habla de béisbol con una propiedad académica. Al que habla de los dulces de su ancestral tía Lola con un gozo sin olvido. Al Rafael abstemio, que se regocija con un licor mediocre en pequeñas dosis. Al Rafael que se escurre del fastidio de la lisonja común. Soy de los que admiro a poetas de quienes conozco su vida particular. Su vida pública no me interesa mucho. Ahondo en la poesía del poeta solitario. En el mundo que esconde el verso fugaz transformado por fuerza del vacío y el miedo en sublime monumento de verdad.

Al Rafael de a pie, el torpe perfecto ciudadano. El Rafael oculto en los viejos bancos de una inefable y riesgosa plaza urbana. Mi pedagogía termina de esa forma, vinculando su poesía con su andar cotidiano y su mutante sonrisa, penetrando súbitamente en almas yermas de versos. Se aprende fácil la poesía de Rafael. La poesía de Rafael roza rápido la piel delicada.

Este año, desde la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, celebramos con la Academia Venezolana de la Lengua (AVL), los triunfos de este poeta, Doctor *Honoris Causa* de nuestra UPEL, que ha trascendido la palabra escrita, para hacernos sentir, reflexionar y, sobre todo, repensar aspectos tan importantes como la pedagogía, la educación y la democracia. En su discurso para recibir el Premio Cervantes deja constancia de ello:

Yendo hacia la idea de revisión, pienso que ésta debe aplicarse a la democracia. Es urgente defenderla de todo lo que la acecha, y para ello se requiere recrearla. Esa tarea le incumbe a la educación, que la ha descuidado. Se necesita, en los países donde existe, una pedagogía que la robustezca. En los otros, que no la han conocido, es vano tratar de introducirla.

Esta semblanza del maestro Rafael Cadenas es producto de los aportes de Francisco Griffin y Alejandra Griffin, quienes desde su cercanía con el escritor suministraron información valiosa para su elaboración. Agradecemos altamente su contribución. De igual forma, reconocemos el aporte de cada uno de los colaboradores que publicaron en este número.

Desde República Dominicana, específicamente del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, nos acompañan Ana Cristina Bolívar Orellana, Margarita Mercedes De la Rosa, Eunice Mercedes De la Rosa y Víctor Manuel Bello Adames con una investigación exploratoria en la que analizaron desde el punto de vista retórico-lingüístico la sección resultados en artículos científicos de educación.

Luego están tres autores de la Universidad Miguel de Cervantes, Chile: Amely Vivas Escalante, Oscar Rojas Carrasco, Juan Vega González y uno de la Escuela Militar de Chorrillos: Coronel Francisco Bolognesi, Perú Adán Doria Velarde, quienes enfocan su estudio en la extensión universitaria como una herramienta pedagógica.



Seguidamente, mostramos a Marlenis Martínez Fuentes, Lucas Campbell, Natalie Muñoz Morales y Genero Moyano Arcos de la Universidad Miguel de Cervantes, Chile. Su trabajo establece una relación en conflicto entre la gestión pedagógica y el compromiso organizacional.

De inmediato, está Letty Patricia Fernández-Guissao de la Institución Educativa Francisco José de Caldas, Cauca, Colombia, quien presenta en su artículo una mirada sobre las injusticias de las comunidades de pensamiento afrocolombiano, partiendo de la educación como base de la consolidación de la industrialización.

Katty Yadira Lemos-Lloreda de la Institución Educativa Matías Trespacios, Colombia y Marlene Arteaga-Quintero de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, Venezuela, ofrecen una visión dialéctica en el contexto educativo a partir de los contrastes y la diversidad en el Chocó, Colombia.

Por su parte, Jenny Astrid Tarazona-Rojas del Magisterio de Bogotá, Colombia, quien presenta cómo es la educación para personas con discapacidad y las políticas públicas de educación en Colombia.

Félix Alberto Caycho-Valencia de la Universidad Norbert Wiener de Perú presenta una reflexión acerca de la educación superior en tiempos de postpandemia, pensando en un nuevo modelo de instrucción.

Por último, el artículo de Pablo Augusto Inojosa-Roldán en el que reflexiona acerca del adulto en el rol de estudiante y las ventajas que le ofrecen la Educación a Distancia, semipresencial o en línea para lograr su cometido.

Finalmente, reiteramos nuestro júbilo por el galardón que obtuvo Rafael Cadenas. Con este premio no solo enaltece la literatura venezolana sino también la latinoamericana.

Moraima Esteves
Vicerrectora de Investigación y Postgrado
Universidad Pedagógica Experimental Libertador



ORGANIZACIÓN RETÓRICA DE LA SECCIÓN RESULTADOS EN ARTÍCULOS CIENTÍFICOS DE EDUCACIÓN¹

Ana Cristina Bolívar-Orellana*
ana.bolivar@isfodosu.edu.do
Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña
<https://orcid.org/0000-0002-5245-0375>

Margarita Mercedes De la Rosa**
margarita.delarosa@isfodosu.edu.do
Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña
<https://orcid.org/0000-0003-4653-246X>

Eunice Mercedes De la Rosa***
eunice.mercedes@isfodosu.edu.do
Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña
<https://orcid.org/0000-0001-8270-3495>

Víctor Manuel Bello-Adames****
abmv43@gmail.com
Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña
<https://orcid.org/0000-0002-0096-3478>

Recibido: 20/11/2022

Aprobado: 25/01/2023

RESUMEN

El artículo de investigación ha sido ampliamente estudiado, sin embargo, la sección Resultados en artículos de investigación ha recibido poca atención. En este sentido, se realiza un estudio exploratorio con el propósito de analizar desde el punto de vista retórico-lingüístico la sección Resultados en una selección de artículos de investigación en el área de Educación escritos en español. Para el logro de este propósito, se examinó un corpus de 21 artículos publicados en revistas indexadas, con base en el análisis de género (Swales, 1990, 2004) y las propuestas de organización retórica de los resultados (Brett, 1994; Nwogu, 1997; Yang y Allison, 2003; Kanoksilapatham, 2005). Los datos obtenidos indican que la sección resultados en artículos de investigación del área de Educación está conformada por cinco movidas retóricas con sus respectivos pasos: MR1 Ofrecer información preparatoria, MR2 Replantear cuestiones metodológicas, MR3 Justificar aspectos metodológicos, MR4 Reportar los resultados y MR5 Analizar los resultados.

Palabras clave: análisis de género, artículo de investigación, Educación, sección resultados, organización retórica.

¹ Esta investigación contó con el financiamiento otorgado por el Vicerrectorado de Investigación de Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y la Facultad Dominicana de Ciencias Sociales (FLACSO) de la República Dominicana, bajo el número de registro VRI-PI-2019-014.

***Ana Cristina Bolívar-Orellana.** Doctora en Pedagogía del Discurso. Profesora del Instituto de Formación Docente Salomé Ureña - República Dominicana y en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela. Encargada de la División de Investigación del Recinto Urania Montás. Coordinadora del Grupo Interdisciplinario de Investigación Educativa Urania Montás. **Institución de adscripción:** Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. República Dominicana.

****Margarita Mercedes De la Rosa.** Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Española. Experiencia laboral en los niveles primario, secundario y superior en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Urania Montás en el área de Lengua Española. Miembro del Grupo Interdisciplinario de Investigación Educativa Urania Montás (GIIEUM). **Institución de adscripción:** Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. República Dominicana.

*****Eunice Mercedes De la Rosa.** Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Española. Experiencia laboral en los niveles primario, secundario, superior y Técnico Distrital en el área de Lengua Española. En la actualidad labora en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Urania Montás. Miembro del Grupo Interdisciplinario de Investigación Educativa Urania Montás (GIIEUM). **Institución de adscripción:** Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. República Dominicana.

******Víctor Bello-Adames.** Licenciado en Educación Básica Primaria Segundo Ciclo, egresado del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Urania Montás. Actualmente labora en la Escuela Eduardo Beltré Luciano. Miembro del Grupo Interdisciplinario de Investigación Educativa Urania Montás (GIIEUM). **Institución de adscripción:** Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. República Dominicana.

RHETORICAL ORGANIZATION OF THE RESULTS SECTION IN SCIENTIFIC ARTICLES ON EDUCATION

ABSTRACT

The research article has been widely studied, however, the Results section in research articles has received little attention despite its importance in the construction of knowledge and the difficulties observed in its elaboration. In this sense, an exploratory study is carried out with the purpose of analyzing from the rhetorical-linguistic point of view the Results section in a selection of research articles in the area of education in Spanish. To achieve this purpose, a corpus of 21 articles published in indexed journals was examined, based on gender analysis (Swales, 1990, 2004) and proposals for the rhetorical organization of the results (Brett, 1994; Nwogu, 1997; Yang and Allison, 2003; Kanoksilapatham, 2005). The data obtained indicate that the Results section in research articles in the area of Education is made up of five rhetorical moves with their respective steps: MR1 Offer preparatory information, MR2 Rethink methodological issues, MR3 Justify methodological aspects, MR4 Report the results and MR5 Comment on the results. One of the most important findings of this work is the identification of the mandatory step Reflection on the results (61.90%) not contemplated in other proposals that, in our opinion, seem to be where the greatest interdisciplinary variation is evident.

Key words: gender analysis, research article, Education, results section, rhetorical organization.

INTRODUCCIÓN

El discurso académico es el modo de comunicación privilegiado en el contexto universitario para vehicular los conocimientos consolidados o en proceso de elaboración (Venegas, 2006; Parodi, 2008; Beke, 2008). Entre los géneros académicos se encuentra el artículo de investigación, artículo original o artículo científico, que es definido como “un medio para, por una parte, hacer público el trabajo del investigador, y por otra, permitir a los pares evaluar los conocimientos generados por dicho trabajo” (Shiro y D’Avolio, 2011, p. 77). Este texto escrito se publica en revistas científicas e indexadas para mostrar avances, resultados o desarrollo de contenidos específicos del estudio más amplio, y así dar cuenta de adelantos científicos y progresos en las disciplinas (sus tendencias y derivas). Las publicaciones permiten forjar la identidad del autor, otorgan visibilidad y reconocimiento a las instituciones a las cuales se adscriben. El artículo de investigación posee gran relevancia en la construcción, difusión y validación de saberes, por lo tanto, constituye un espacio para el intercambio y reflexión de ideas entre pares académicos dentro de las distintas disciplinas (Sánchez, 2016, 2018; Murillo, Martínez-Garrido y Belavi, 2017).

Este género tiene como objetivo fundamental persuadir a las comunidades discursivas para que acepten el nuevo conocimiento (Swales, 1990) y está conformado por una serie de secciones con sus respectivos propósitos comunicativos (Moyano, 2014). Sin embargo, dado que es un “género retóricamente dinámico que no se circunscribe a una sola estructura global” (Sánchez, 2018, p. 21), el modelo IMRD (introducción, métodos, resultado y discusión) descrito por Swales (1990) puede variar entre las disciplinas o culturas académicas, sea diacrónicamente, de acuerdo con las características contextuales, normas de publicación de las revistas científicas (Swales, 2004; Venegas, 2006; Sánchez, 2018) o según la experticia de los investigadores.

Por su trascendencia en la comunicación científica y al ser uno de los géneros prototípicos del discurso académico, el artículo de investigación se ha estudiado ampliamente (Sánchez, 2006). Las investigaciones se centran en la descripción funcional orientada a la identificación de movimientos retóricos obligatorios u opcionales, sea en su totalidad o en secciones específicas (Swales, 1990; Salager Meyer, 1991; Brett, 1994; Williams, 1999; Nwogu, 1997; Hyland, 2000; Samraj, 2002; Ciapuscio y Otañi, 2002; Yang y Allison, 2003; Kanoksilapatham, 2005; Venegas, 2006; Acosta, 2006; Swales y Feak, 2009; Sabaj, Toro y Fuentes, 2011; Peacock, 2011; Sánchez, 2012a; Doró, 2013; Fuentes, 2013; Moyano, 2014; Stagnaro, 2015; Quintanilla, 2016; Blanco, 2019; Perdomo, 2021; Oliveros, 2021).

Ahora bien, el *abstract* o resumen ha concitado mayor interés, mientras que otras unidades como los resultados han recibido menor atención (Williams, 1999; Sabaj *et al.*, 2011), aun cuando contienen el conocimiento novedoso propuesto por el autor ante la comunidad discursiva, ya que dan a conocer de manera explícita los hallazgos del estudio, además de su análisis e interpretación en contraste con los antecedentes y teorías existentes en el campo disciplinar en el que se enmarque la investigación (Henríquez y Cepeda, 2004; Sánchez, 2011; Cisneros y Olave, 2012). Asimismo, los estudios suelen referirse a disciplinas como ciencias agrarias, biología, ingeniería, computación, medicina, sociología, bioquímica, química orgánica, lingüística, pero no a

la educación. De hecho, según Blanco (2019), “este es uno de los campos del conocimiento en el cual el artículo de investigación ha sido menos investigado en Hispanoamérica” (p. 95).

Por otra parte, existen investigaciones que dan cuenta de las dificultades exhibidas en la construcción discursiva de este apartado. Así, entre otros problemas frecuentes relacionados con el desconocimiento de las convenciones del género (movidas y pasos) y las subtipologías textuales en la escritura de los artículos de investigación, Sánchez (2012) reporta los siguientes: ausencia de discusión de resultados y redacción deficiente de las conclusiones a partir de estos. Igualmente, Bolívar (2008) y Bolívar Orellana (2014) exponen algunas observaciones realizadas por árbitros de revistas venezolanas: inconsistencias en la presentación de los resultados, confusión entre resultados y conclusiones, falta de implicaciones del estudio, así como carencia de soporte en los resultados. De estos arbitrajes depende la aprobación de los artículos para ser publicados en las revistas en las cuales se postulan.

Por lo anteriormente expuesto, en este estudio exploratorio nos proponemos analizar desde el punto de vista retórico-lingüístico la sección resultados en una selección de artículos de investigación en el área de Educación escritos en español. Para el logro de este propósito, se examinó un corpus de 21 artículos publicados en revistas indexadas, con base en el análisis de género (Swales, 1990, 2004) y las propuestas de organización retórica de los resultados (Brett, 1994; Nwogu, 1997; Yang y Allison, 2003; Kanoksilapatham, 2005).

MARCO TEÓRICO

Enfoque de movidas retóricas y pasos

El análisis de géneros, sobre la base de la escritura como actividad situada y configuradora de las esferas sociales de comunicación, describe, interpreta y proyecta los ámbitos socioculturales específicos en los cuales se explotan los géneros

discursivos, sus convenciones dentro de comunidades particulares y los requerimientos de la retórica oficial de la ciencia. Una de las vertientes del análisis de género es la Lengua con Propósitos Específicos (*English for Specific Purposes*), cuyos aportes han sido fundamentales tanto en el análisis de los géneros como en la aplicación de sus resultados en la enseñanza de la lengua oral y escrita. En este contexto Swales (1990, 2004) propuso el enfoque de movidas retóricas y pasos a partir del cual se ha generado una prolífica investigación en torno a la caracterización funcional de distintos géneros académicos y profesionales, así como a la alfabetización académica de estos.

La movida (MR) es una unidad retórica y discursiva abstracta que desempeña un propósito comunicativo global dentro del texto oral o escrito, es funcional, no formal. Los pasos o estrategias (P) dan cuenta de propósitos comunicativos locales que colaboran con la concreción del contenido textual, evidencian las especificidades en la construcción discursiva en cada disciplina; y, en consecuencia, favorecen la negociación del conocimiento por parte de los miembros expertos en sus ámbitos de acción (Swales, 1990, 2004; Ibáñez, 2010; Díaz, 2014).

Estudios sobre la sección resultados en el artículo de investigación

La sección resultados representa la descripción objetiva de los hallazgos derivados de la investigación (Kanoksilapatham, 2005); discursivamente “constituye el punto neurálgico del artículo de investigación, toda vez que demuestra el producto de un proceso de investigación que es invisible para los lectores...porque no necesariamente demuestran el proceso de recolección de información, sino su fase final” (Cisneros y Olave, 2012, p. 58). En otras palabras, representa el “desarrollo central de la argumentación con los datos que se aportan y su justificación, las hipótesis que se construyen y que se analizan, las pruebas, los razonamientos, las ejemplificaciones e ilustraciones necesarias, etc.” (Cortés, y Cruz, 2000-2001, p.43).

Contiene el resumen de los datos más relevantes de la investigación y “corresponde a uno de los apartados más breves y que más contribuye al conocimiento. Si el autor se ciñe estrictamente al significado de la sección, que es solamente presentar los resultados, esta parte puede ser la más corta del artículo” (Sánchez, 2011, p. 168). En cuanto al modo de organización, se construye descriptivamente; pues, puede combinar texto con tablas o figuras (diagramas, esquemas, infografías, mapas conceptuales, imágenes, dibujos, fotografías) para mostrar de forma ordenada los productos empíricos o analíticos. Se disponen de conformidad con los objetivos del estudio, hipótesis y preguntas de investigación (Henríquez y Zepeda, 2004).

A nivel empírico, encontramos una serie de contribuciones sobre la sección resultados en artículos de investigación sustentadas en el enfoque de movidas retóricas y pasos (Swales, 1999, 2004). Los aportes no solo han favorecido su descripción funcional, sino que proporcionan evidencias de variación interdisciplinar e insumos para la alfabetización académica del género. Entre estas contribuciones tenemos la de Nwogu (1997), quien tras analizar la estructura de 15 artículos de investigación en el campo de la medicina y los recursos lingüísticos empleados en el desarrollo de movidas y submovidas (“normalmente requeridas” y “opcionales”), ofrece el siguiente esquema convencional: MR1 Indicación de resultados esperados (Énfasis en el resultado general, Indicación de resultados específicos, Contabilización de las observaciones realizadas) y MR2 Indicación de resultados no esperados (opcional).

En el área de las ciencias naturales, Kanoksilapatham (2005) examina sesenta (60) artículos de bioquímica a partir de lo cual establece la siguiente organización retórica para los resultados: MR1 Replanteamiento de cuestiones metodológicas (P1 Se describen los objetivos o propósitos, P2 Se establecen las preguntas de investigación, P3 Se formulan hipótesis, P4 Se enumeran procedimientos o técnicas metodológicas), MR2 Justificación de cuestiones metodológicas (P1 Se citan teorías sobre los procedimientos, P2 Se refieren estudios previos), MR3 Declaración de resultados (P1 Se reportan los resultados, P2 Se validan los resultados, P3 Se invalidan los resultados) y MR4

Comentario de resultados (P1 Se explican los resultados, P2 Se generalizan/interpretan los resultados, P3 Se evalúan los resultados, P4 Se plantean las limitaciones, P5 Se resumen los resultados).

En otro contexto disciplinar, Yang y Allison (2003) exploran 20 artículos de investigación de lingüística aplicada y presentan la siguiente configuración: MR1 Preparación de la información, MR2 Reporte de resultados, MR3 Comentario de resultados (interpretación, comparación, evaluación, cálculos), MR4 Resumen de resultados, MR5 Evaluación del estudio (limitaciones e importancia) y MR6 Deducciones derivadas de la investigación. Los primeros tres movimientos son los dominantes. Asimismo, luego de indagar en la estructura de 20 artículos de sociología, Brett (1994) expone una delineación pedagógica provisional del apartado resultados organizada en tres categorías: metatextual (relacionada con el uso de tablas y figuras), presentación objetiva de los resultados y comentarios subjetivos realizados por el autor.

METODOLOGÍA

La presente investigación sigue un diseño exploratorio- descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) con el propósito de caracterizar la organización retórica de la sección resultados en artículos científicos del área de educación. Se utiliza el análisis de corpus y el enfoque de movidas retóricas y pasos (Swales, 1990, 2004). Además, por el hecho de basarnos en otras propuestas de organización retórica (Brett, 1994; Nwogu, 1997; Yang y Allison, 2003; Kanoksilapatham, 2005), el estudio es de naturaleza deductiva-inductiva.

Para explorar la organización retórica en la sección resultados, en primer lugar, se seleccionaron tres (3) revistas de Educación indexadas en diversas redes como: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), LATINDEX 2.0, Dialnet (Base de datos de la Universidad de la Rioja). *Educar* (Q2) se encuentra alojada en Scopus, una de las bases de datos más importantes, a partir de la

cual se mide el factor de impacto (repercusión obtenida por una revista en correspondencia con las citas recibidas) considerado como un criterio de calidad investigativa (Universidad de Valladolid, 2021), se tomó esta revista de España por el crecimiento cualitativo y cuantitativo de la producción científica en materia educativa durante los últimos años (Ruiz, Galán y Diestro, 2014). *Revista Caribeña de Investigación Educativa RECIE*, una publicación de República Dominicana porque es el país donde se origina el estudio y *Educere* por Venezuela debido a la falta de estudios retóricos de los artículos de investigación en Educación (Blanco, 2019). En la tabla 1 se muestran algunas características de las revistas escogidas:

Tabla 1. Descripción de las revistas seleccionadas

Revista	Año de inicio	País	Afiliación Institucional	Índices y Bases de Datos
<i>Revista Caribeña de Investigación Educativa RECIE</i>	2017	República Dominicana	Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, Santo Domingo.	31
<i>Educare</i>	1982	España	Universidad Autónoma de Barcelona.	33
<i>Educere</i>	1997	Venezuela	Universidad de los Andes, Mérida.	9

En segundo lugar, se construyó un corpus especializado de veintiún (21) artículos que cumplieran con los siguientes criterios: haber sido publicados durante el período 2018-2021, estar escritos originalmente en español y aparecer ubicados en el espacio reservado para artículos de investigación. El tamaño es similar a otros corpus analizados (Brett, 1994; Yang y Allison, 2003; Sabaj, 2011) y mayor que los 15 artículos empleados por Nwogu (1997) o los 8 revisados por Williams (1999). Si bien la cantidad de artículos es limitada desde el punto de vista estadístico; tal como lo señala Blanco (2019), “pudiera considerarse representativa de los tipos de texto analizados dentro del contexto y la cultura a la que pertenecen” (p. 95). En tercer lugar, se identificaron las

secciones en atención a la referencia explícita de su nombre. La tabla 2 refleja la distribución del corpus:

Tabla 2. Distribución del corpus

Revista	Volumen/Número/Año	Nº de secciones de resultados
<i>Revista Caribeña de Investigación Educativa RECIE</i>	Vol. 3/1, 2019	7
	vol. 4/2, 2019	
	vol. 4/1, 2020	
	vo.4/2, 2020	
<i>Educar</i>	vol. 54/2, 2018	7
	vol. 55/1, 2019	
	vol. 56/1, 2020	
	vol. 57/1, 2021	
<i>Educere</i>	vol. 24/77, 2020	7
	vol.24/78, 2020	
	vol. 25/80, 2021	

Siguiendo el enfoque analítico propuesto por Swales (1990, 2004), se identificaron las MR y P en la sección resultados, en función de los propósitos comunicativos y algunas marcas lingüísticas características, específicamente, se tomaron como referencia las señaladas por Nwogu (1997): expresiones preparatorias que remiten al contenido que sigue, marcadores del discurso, elementos léxicos característicos y formas verbales. Posteriormente, se contabilizaron las frecuencias individuales de cada MR y P. De conformidad con la escala adoptada por Kanoksilapatham (2005), son obligatorios o convencionales los movimientos y pasos con una frecuencia mayor de 60%; mientras que si es menor de 60% se asumen como opcionales.

RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En el corpus estudiado, los resultados se organizan a través de cinco movimientos retóricos: MR1 Ofrecer información preparatoria, MR2 Replantear cuestiones metodológicas, MR3 Justificar aspectos metodológicos, MR4 Reportar los resultados y MR5 Comentar los resultados. En la tabla 3 se presenta su frecuencia de aparición:

Tabla 3. Movidas retóricas obligatorias y opcionales

Movidas retóricas	%	Presencia
MR1 Ofrecer información preparatoria	47,61	Opcional
MR2 Replantear cuestiones metodológicas	38,09	Opcional
MR3 Justificar aspectos metodológicos	14,28	Opcional
MR4 Reportar los resultados	100,00	Obligatoria
MR5 Analizar los resultados	90,47	Obligatoria

Los resultados sugieren que para la construcción de los resultados en artículos de investigación del área educativa es suficiente con reportarlos y analizarlos. Estos datos difieren de los hallazgos de Nwogu (1997), pues en su propuesta no se incluyen el análisis en los artículos de medicina; sin embargo, coinciden con los movimientos dominantes o centrales planteadas por Yang y Allison (2003) para el caso de lingüística aplicada, Brett (1994) en el campo de la sociología y Kanoksilapatham (2005) en el área de bioquímica. Asimismo, divergen en cuanto a la obligatoriedad que esta última autora establece para MR2 Replanteamiento de cuestiones metodológicas y MR3 Justificar aspectos metodológicos, dado que en este estudio son opcionales.

Por otra parte, en los artículos de educación se observan seis esquemas de movidas, de los cuales el predominante es MR1, MR4, MR5; es decir, se ofrece información preparatoria, se reportan los resultados y se analizan, tal como se aprecia en la tabla 4:

Tabla 4. Distribución de esquemas de movidas retóricas

Esquema de movida	%
MR1, MR4, MR5	33,33
MR4, MR5	23,80
MR2, MR4, MR5	14,28
MR1, MR2, MR4, MR5	14,28
MR2, MR3, MR4, MR5	9,52
MR3, MR4, MR5	4,76

El desarrollo de esos movimientos retóricos se realiza mediante una serie de pasos o propósitos locales. En la tabla 5 se registra cuáles son, su incidencia en los resultados y condición en cuanto a presencia:

Tabla 5. Presencia y distribución porcentual de pasos en la sección resultados

Movidas Retóricas	Pasos	%	Presencia
MR1 Ofrecer información preparatoria	P1 Introducción de la sección	52,38	Opcional
MR2 Replantear cuestiones metodológicas	P2 Indicación de procedimientos	38,09	Opcional
MR3 Justificar aspectos metodológicos	P3 Argumentación de la metodología	19,04	Opcional
MR4 Reportar los resultados	P4 Descripción de resultados	100,00	Obligatorio
	P5 Presentación de evidencia de resultados	100,00	Obligatorio
	P6 Presentación de resultados no esperados	14,28	Opcional
MR5 Comentar los resultados	P7 Interpretación de resultados	80,95	Obligatorio
	P8 Confrontación de resultados con estudios previos	47,61	Opcional
	P9 Reflexión en torno a los resultados	61,90	Obligatorio
	P10 Resumen de resultados	38,09	Opcional

Esta distribución evidencia que son obligatorios o normalmente requeridos P4, P5, P7 y P9, por lo tanto, centrales para el establecimiento de las movidas reportar los resultados y analizarlos. Los demás varían entre una relativa cercanía a la obligatoriedad (P1, P8) y una mayor distancia que ratifica la opcionalidad (P2, P3, P6 y P10). Seguidamente, se describen cualitativamente las movidas y pasos.

MR1: Ofrecer información preparatoria

Tiene como propósito orientar al lector en cuanto al contenido de la sección y la manera en que se encuentra organizado. Se realiza mediante P1 Introducción de la sección (47,61%): se explicitan las cuestiones cardinales que se tratarán, así como los criterios de organización textual, dimensiones, variables, hipótesis, preguntas, competencias, objetivos, descripción cualitativa y cuantitativa, etc.). Este paso, pero en términos de movida, también es señalado por Yang y Allison (2003). Veamos algunos ejemplos:

Pasamos a exponer los resultados de la investigación tomando como referencia las tres grandes dimensiones objeto de estudio según un criterio temporal (pasado, presente y futuro). Adoptando un criterio más vinculado al sistema educativo, podemos hablar también de tres momentos: la educación obligatoria, la secundaria postobligatoria y la educación superior o la inserción laboral (Ed4)

Se presenta el nivel de pertinencia de las competencias de los datos procedentes de la aplicación de los cuestionarios en función de la opinión del alumnado y del profesorado, así como del grado en el que se han alcanzado dichas competencias, dependiendo del curso de los mismos y de los objetivos planteados. (Ed5)

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones de las que se componía el cuestionario. (Ed6).

En la tabla 6 observamos el conector de orden (*a continuación*) y la perífrasis (*pasamos a exponer*) que, claramente, introducen el discurso. Los verbos predominantes (*presentar, mostrar*) implican la idea de revelar algo para que sea visto, en este caso, los resultados; por su parte, *se comparan* y *exponen* dan cuenta de las acciones discursivas; mientras que *se organizan* indica la estructuración y orden del texto subsiguiente.

Tabla 6. Marcas lingüísticas del paso Introducción de la sección

Expresiones de apertura	Marcadores discursivos	Verbos introductorios
Los resultados se muestran /presentan a continuación (4)	a continuación (7)	<i>pasamos a exponer</i> (1)
Pasamos a exponer los resultados de la investigación (1)		presentan (4)
Se presenta el nivel de pertinencia de (1)		muestran (3)
En la presente investigación se comparan (1)		exponen (1)
A continuación, se exponen/presentan los resultados (3)		se organiza (1)
La descripción de los datos se organiza en (1)		se comparan (1)

MR2: Replantear cuestiones metodológicas

Su función es retomar aspectos metodológicos ya mencionados; por ende, funge como recordatorio y/o anclaje con la investigación en general. Se construye a través de P2 Indicación de procedimientos (38,09%), a fin de subrayar el manejo de elementos tecno-operacionales y su vinculación con los hallazgos. A manera de ilustración, tenemos:

Los resultados de los propósitos del estudio se obtuvieron, por una parte, del análisis de contenido aplicado a los datos provenientes de los cuestionarios (inicial y final) y de la entrevista cualitativa. Asimismo, surgieron de la cuantificación y valoración de las respuestas de los estudiantes en relación con las suboperaciones implicadas en la planificación, la textualización y la revisión de la escritura, las cuales se muestran en los Cuadros 1 y 2. Por otra parte, los resultados también provinieron de la revisión del borrador y del texto final, al aplicárseles la pauta de análisis que se exhibe en el Cuadro 3 (Educ5).

En la tabla 2, tras aplicar el coeficiente de correlación de Spearman (Rho/ρ), se muestra la relación entre las opiniones de estudiantes y docentes relativas a la pertinencia de las competencias, tanto consideradas conjuntamente como diferenciando entre competencias transversales y específicas (Ed5).

Kanoksilapatham (2005) registra la obligatoriedad de este paso a diferencia de nuestros datos en los cuales es opcional. Asimismo, aclara que esta estrategia no proporciona información novedosa, pero sí orienta al lector con respecto a cómo se obtuvieron y presentan los resultados según las decisiones metodológicas tomadas.

Solo se observaron cuatro expresiones de apertura, en el resto de los casos el paso se identificó a partir de los verbos empleados, los cuales se relacionan con los procedimientos metodológicos seguidos en la investigación. En la tabla 7 se recogen las marcas distintivas:

Tabla 7. Marcas lingüísticas del paso Indicación de procedimientos

Expresiones de apertura	Elementos léxicos	Verbos introductores
Los resultados se obtuvieron, surgieron y provinieron de (1)	variable (4)	fueron extraídos (1)
Tras aplicar el análisis clúster (1)	entrevista (4)	se empleó (2)
La figura 1 representa el proceso de codificación axial (1) realizado	encuesta (4)	se utilizó (2)
Los datos fueron extraídos de (1)	aplicación (3)	se obtuvieron (1)
	metodología (1)	surgieron (1)
	estadística (1)	provinieron (1)
	instrumento (3)	se aplicó (4)
	método (3)	
	técnica (2)	

Como es de esperarse, pues ya fue aplicada la metodología, todos los verbos aparecen en pretérito perfecto y en forma personal o impersonal mediante recursos de

objetivación y distanciamiento como la voz pasiva (*fueron extraídos*) y las estructuras con *se* (*se empleó, se utilizó, se procedió, se aplicó*).

MR3 Justificar aspectos metodológicos

El propósito de esta movida es ofrecer razones que avalan la elección de métodos, técnicas o procedimientos específicos. Esta movida, que también es reportada por Kanoksilapatham (2005), se formaliza mediante P3 Argumentación de la metodología (19,04%): se demuestra la conveniencia de la metodología elegida con el apoyo de citas, diagnósticos o condiciones favorables de aplicación.

En su lugar, resulta conveniente identificar grupos de variables relacionadas y un conjunto reducido de dimensiones que las representen con una pérdida mínima de información. Con este fin resulta apropiado la aplicación del análisis factorial (Luque, 2012) El análisis factorial exploratorio (AFE) aplicado bajo el método de extracción de componentes principales permite comprobar el grado de multidimensionalidad existente en las escalas originales (Rec7)

La prueba de Levene o prueba t para la igualdad de varianzas e igualdad de medias señala si se puede o no asumir varianzas iguales. Así, si la probabilidad asociada al test de Levene es $> 0,05$ se suponen varianzas iguales, si es $< 0,05$ suponemos varianzas distintas. Asumiendo las varianzas iguales, en la tabla 7 se observa la prueba t con su nivel de significación bilateral en cada Aprendizaje del estudiante universitario: un estudio de caso (Ed3)

Realizamos también diagnósticos de colinealidad y los valores relacionados con el factor de inflación de varianza (inferiores a 4), así como los bajos indicadores de tolerancia (inferiores a .4), indican que si bien las variables están altamente correlacionadas, las mismas se refieren a constructos distintos. En este sentido, se cumplen los supuestos necesarios para realizar este análisis (Rec1).

No se advierte una expresión preparatoria explícita, pero sí elementos léxicos particulares relacionados con el contenido del movimiento retórico (*análisis, diagnóstico, prueba, aplicación, probabilidad, método*). Igualmente, se emplean verbos (*resulta, permite comprobar, se cumplen, se puede, demuestran*) y adjetivos (*conveniente, apropiado, necesarios, significativas*) que implican la justificación, valoración positiva y argumentación de las decisiones metodológicas.

MR4 Reportar los resultados

Su propósito comunicativo es dar cuenta de los hallazgos del estudio, con lo cual representa la contribución del autor al estado del conocimiento sobre el objeto estudiado. Este movimiento obligatorio se materializa con una variedad de pasos. En P4 Descripción de resultados (100,00%), se detallan los resultados específicos de la investigación. La marcada presencia de este paso coincide con los hallazgos de distintas investigaciones (Brett, 1994; Nwogu, 1997; Yang y Allison, 2003; Kanoksilapatham, 2005). Algunos ejemplos son:

El análisis cuantitativo del cuestionario inicial (Cuadro 5) revela las frecuencias de las suboperaciones de las categorías planificación, textualización y revisión. (Educ5).

Encontramos notables diferencias en las puntuaciones medias entre los estudiantes dominicanos y españoles en relación con el uso de las tecnologías en su proceso de aprendizaje. Estas diferencias, como mostramos más adelante, tienen significación estadística (Rec2).

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto que las notas medias obtenidas por los alumnos del grupo experimental son superiores a las obtenidas por los alumnos del grupo control en todos los casos, tal y como se puede apreciar en la tabla 1 (Ed2)

Debido a que se reportan varios resultados, incluso algunos dispuestos por medio de subtítulos, se apela a una variedad de verbos y elementos léxicos, tal como se muestra en la tabla 8:

Tabla 8. Marcas lingüísticas del paso Descripción de resultados

Expresiones de apertura	Elementos léxicos	Verbos introductores
Los resultados en este estudio son (6)	resultados (15)	son o es (16)
El resultado de este estudio es (3)	datos (11)	se observa (14)
La mayoría indica (3)	análisis (8)	indican (10)
Según los datos recogidos (1)	hallazgos (6)	oscilaron (7)
Los análisis realizados demostraron que (4)		muestran (6)
Encontramos notables diferencias en (1)		se constataron (6)
Los datos obtenidos son (1)		se registran (4)
		se detecta (4)
		fluctuó (1)

Los verbos suelen encontrarse en presente (54) y en menor medida en pretérito perfecto del modo indicativo (14). Esta tendencia contrasta con los datos de Nwogu (1997) quien señala el uso del pasado para el reporte de resultados de artículos de investigación en medicina; pero concuerda con el planteamiento de Sabaj, Fuentes y Matsuda (2013) en cuanto al uso del tiempo presente (59%) del modo indicativo (94,40%) en los artículos de investigación pertenecientes a las ciencias de la salud, ciencias de la tierra, ciencias de la vida, ciencias exactas y humanidades. Probablemente, el uso del presente se relacione con la necesidad de ubicar al lector en el momento de la enunciación y de crear un foco de atención que atraiga su interés (Díaz, 2003).

Con P5 Presentación de evidencia de resultados (100,00%), se sustentan los resultados concretos de la investigación mediante figuras, tablas, gráficos, notas crudas o palabras de los informantes y ejemplos extraídos de documentos analizados con o sin indicaciones numéricas. Veamos algunas muestras:

Tabla 4. Análisis clúster. Tabla de medias

Factor	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3
Metodología activa	0,39	0,15	-1,00
Trabajo colaborativo	-0,76	0,51	-0,02
Portafolio de contenidos	0,11	0,20	-0,68
Organización	-0,59	0,48	-0,22
Búsqueda de información	-0,06	0,43	-0,95
Comunicación	0,56	-0,14	-0,57

Fuente: elaboración propia.

(Ed1)

Él se quería ir a Montellano, a Sevilla... Ya sabes, la edad... Pero yo le dije que no, que no se podía, que nosotros no podemos. Porque nosotros ahora mismo estamos parados y yo no puedo, es que no podemos. Que hiciera algo aquí. Y lo que había aquí no le gustaba. [E2]

(Educ)

La presencia de notas visuales (tablas, gráficos, figuras) en esta movida también es reportada en artículos de otras disciplinas del saber (Brett, 1994; Nwogu, 1997; Kanoksilapatan, 2005; Yang y Allison, 2003), así como en el modelo de movidas y pasos para el artículo científico en español (Sabaj *et al.*, 2011). Estos organizadores gráficos favorecen la exposición puntual (Murillo, Martínez y Belavi, 2017) y pormenorizada a la vez de los resultados. Es de acotar que la información metatextual o solo textual obedece al enfoque que tenga la investigación, pues en el corpus se observó que los estudios cuantitativos ofrecen gráficos y tablas con cálculos numéricos o variables, mientras que los de corte cualitativo incluyen notas crudas (palabras de los informantes), ejemplos extraídos de los documentos analizados (Bolívar Orellana, 2016) o tablas para sintetizar datos no estadísticos. De hecho, 11 de los artículos contienen tablas y gráficos con datos numéricos (cuantitativos), 1 posee tabla con datos no numéricos (cualitativos), 8 ofrecen ejemplos y 1 comprende gráficos, esquemas de categorización y ejemplos (corte mixto).

Las marcas lingüísticas que suelen emplearse en la construcción de este paso se registran en la tabla 9:

Tabla 9. Marcas lingüísticas en el paso Presentación de evidencia de resultados

Expresiones de apertura	Marcadores discursivos	Verbos introductores
La siguiente tabla (3)	en relación con/a (6)	muestra (12)
En la presente tabla se indican los resultados (8)	en primer lugar (4)	se aprecia (11)
En el siguiente ejemplo (6)	finalmente (4)	apreciamos (9)
La tendencia generalizada muestra (4)	con respecto a (3)	ver/véase (9)
En la tabla se muestra (4)	en cuanto a (3)	encontramos (7)
Esto se puede ver en la siguiente entrevista (3)	además (3)	señala (7)
Como se puede ver en el ejemplo (3)	igualmente (3)	indica (6)
Véase el siguiente registro (2)	por lo que respecta a (1)	ilustra (5)
Tal y como se presenta en la tabla (2)		se evidencia (3)
Como se evidencia en las entrevistas (2)		
Tal como puede observarse en estos ejemplos contrapuestos (1)		
En aprestamiento figuran actividades como la siguiente (1)		
Véase el ejemplo a continuación (1)		

Debido a la presentación de distintos hallazgos, la información se dispone a través de marcadores de orden y topicalizadores, con subtítulos o se sigue el orden de las tablas. En los verbos predomina el tiempo presente en modo indicativo, a excepción de *ver* con 5 ocurrencias en modo imperativo (*véase*).

En P5 Presentación de resultados no esperados (14,28%), se exponen los resultados inconsistentes con las hipótesis o variables de la investigación. Este paso coincide con la movida opcional Indicación de resultados no esperados o no consistentes propuesta por Nwogu (1997), que igualmente es optativo e infrecuente en este estudio. Veamos algunos ejemplos:

Resulta curioso que una gran mayoría de este colectivo apenas conoce bibliografía u otro tipo de información especializada en el tema ni tampoco sabe de centros que formen a educadores de personas adultas (Ed6).

Esperábamos específicamente que docentes más jóvenes ...expresaran menor aceptación de la violencia de género. No obstante, la edad no estuvo significativamente correlacionada con ninguna de las variables de violencia de género (Rec1).

Sin embargo, es importante hacer mención de algunas situaciones que emergieron en las representaciones internas de los informantes, tal como es el caso de la mínima preocupación de algunos profesores sobre la investigación, pues si bien esta representa una parte esencial de las funciones como docentes universitarios, en ocasiones no se realiza, ni siquiera sobre su disciplina particular ... En consecuencia, el análisis permitió evidenciar la desvinculación entre dos funciones de las principales que deben asumir los docentes universitarios, en este caso la docencia y la investigación (Educ6)

Las marcas lingüísticas típicas de este paso encontradas en el corpus son las siguientes: expresiones negativas (*ni siquiera*, *desvinculación*), tal como lo indica Nwogu (1997); marcadores discursivos de oposición: *no obstante*, *sin embargo*; el verbo *esperábamos* como hipótesis de trabajo y la frase *resulta curioso que*, como indicio de lo inesperado.

MR5 Analizar los resultados

Tiene como propósito comunicativo interpretar los resultados del estudio, compararlos con otras investigaciones y reflexionar a partir de estos. Esta movida retórica obligatoria se cristaliza mediante diferentes estrategias: interpretación (relevancia, relación con teoría y metodología, adecuación a los objetivos formulados), contraste con antecedentes y valoración.

Con P7 Interpretación de resultados (80,95%), se explican los resultados en función de su relevancia y pertinencia o relación con teorías o aspectos metodológicos que sustentan la investigación (hipótesis, variables, tendencias, procedimientos, clasificación de datos, factores no controlados, etc.). A modo de ilustración, tenemos:

En la tabla 11 se muestra la relación existente entre las opiniones de los alumnos y de los docentes con respecto al logro de las competencias en el cuarto curso. Como se aprecia, a nivel general existe una alta correlación positiva ($\rho_G = 0,900$) ... Esto implica la existencia de una relación entre las opiniones de ambos colectivos ... (Ed5).

Posiblemente tal fenómeno se relacione con las prioridades de los profesionales de la educación, que guardan vínculos con procesos de decodificación del alfabeto... (Educ7)

En la tabla 2 se observa que las competencias investigativas que más se promueven son las actitudinales, con un 54% en la alternativa siempre y un 24% en casi siempre; es decir que hay una tendencia positiva en los docentes universitarios encuestados... (Educ3).

De acuerdo con los datos obtenidos, se observa que para los profesores-participantes de tercero de Primaria y segundo de Secundaria resulta familiar y de fácil identificación el enfoque didáctico... (Rec3).

Al igual que en el paso anterior, en este se evidencia diversidad de marcas lingüísticas, a través de las cuales se precisa el propósito comunicativo. En la tabla 10 se pueden visualizar:

Tabla 10. Marcas lingüísticas del paso Interpretación de resultados

Expresiones de apertura	Marcadores discursivos	Verbos introductoros
Puede decirse que/podría decirse que (8)	por (lo) tanto (6)	ponen de manifiesto (1)
Como se aprecia en los resultados (6)	en este sentido (4)	significan (2)
Los resultados sugieren que (4)	de ahí/allí que (3)	parecen arrojar (2)
Los datos parecen indicar (4)	por ello (3)	Parecen derivarse (2)
Podemos observar que (3)		podiera interpretarse/entenderse (2)
Esto indica que (2)		podemos afirmar/ comprobar/observar (6)
Es decir, que (2)		sugieren (4)
Los resultados podrían guardar relación con (2)		podría decirse que (3)
Como era de esperar (1)		supone (3)
Parece entonces evidenciarse que (1)		creemos (1)
Estos argumentos permiten interpretar que (1)		parece claro que (1)
Se pudo percibir que (1)		se pudo percibir (1)
Lo anterior es evidencia de que (1)		es evidencia de (1)
		podrían guardar relación (2)
		es posible (2)
		permiten interpretar (1)

Se utilizan marcadores consecutivos que implican razonamiento y evidencia (*de ahí/allí que*), énfasis en la fuerza argumentativa de la causa (*por ello*), relevancia informativa de la consecuencia del razonamiento (*por lo tanto, en este sentido*) (Montolío, 2002). Además, podría decirse que el empleo de verbos, adjetivos y adverbios epistémicos (*posible, probablemente, poder, sugerir, parecer*), el tiempo condicional (*podría*) o el modo subjuntivo (*podiera, se relacione*) disminuyen el grado de aserción en los planteamientos formulados y, tal como lo expresa Ferrari (2006), presentan el conocimiento de una manera menos completa.

Por su parte, en P8 Confrontación de resultados con estudios previos (47,61%), se vinculan los resultados con los antecedentes del problema tratado para establecer coincidencias, divergencias o resaltar aportes. Esto se evidencia en los siguientes ejemplos:

En relación con la superestructura, los resultados difieren de los obtenidos por Venegas, Zamora y Galdames (2016), quienes observaron una configuración retórico-discursiva del género trabajo de grado de acuerdo con los propósitos comunicativos. Por el contrario, los resultados coinciden con los reportados por Burgos (2015), en cuanto a que la organización discursiva de los textos argumentativos no logró el nivel de la estructura mínima requerida. En cuanto al estilo verbal, los estudiantes hacen énfasis en la puntuación y ortografía, coincidiendo con lo reportado por Serrano, Duque y Madrid (2015) ... (Educ5)

Se aborda en una sola asignatura en la cual se aplica el método fónico ... lo que coincide con diversas investigaciones (Sastre-Gómez et al., 2017) (Rec4)

Esto contradice también la evidencia internacional (Guardia, 2018) sobre la importancia de desarrollar instrucción directa para la enseñanza de la lectura ... (Rec5)

En los artículos analizados hallamos diferentes expresiones de apertura en este paso (*Los resultados difieren de los obtenidos por; Por el contrario, los resultados coinciden con los reportados por; Coinciden con lo reportado por; Esto contradice lo que indica*), a través de las cuales se ponen en diálogo los estudios previos con la propia investigación y se revelan acuerdos o desacuerdos.

En P9 Reflexión en torno a los resultados (61,90%), se expresan las ideas, preocupaciones, inquietudes o actitudes sobre competencias, comportamientos, acciones y formación de docentes y estudiantes; visión y fundamentación curricular, entre otros aspectos; como puede apreciarse en estos casos:

Por tratarse de un subgénero académico ... el planteamiento del problema conlleva una construcción discursiva que demanda saber que la escritura funge como instrumento que visibiliza las habilidades inherentes a su elaboración. Igualmente, la conciencia de su producción comporta habilidades personales particulares que convoca la reflexión de lo que se hace teniendo en cuenta el contexto donde se insiere la tarea. Esa reflexión supone que los estudiantes no solo necesitan tener claro los niveles discursivos que rodean el texto, sino que este es mediado por procesos de autorregulación intelectual (Educ5).

Este esfuerzo, sin embargo, debe corresponderse con un trabajo más sistemático en el aula de clases para incorporar recursos propios de la cultura escrita en la que se desenvuelve el estudiantado (Ames, 2003a, 2007) (Rec5).

Esta situación no se percibió de la misma manera en todos los recintos ni entre todas las personas entrevistadas, lo que hace pensar que la enseñanza no está estandarizada y que puede haber vacíos, por la falta de especificación en el currículo prescrito, en otros salones que no se observaron (Rec4).

Finalmente, en la etapa de afianzamiento se mantiene el carácter vago e impreciso en las formulaciones, ejemplificado en esta actividad de segundo grado: “Lea [sic] comprensivamente cuentos e identifica los personajes y hechos presentes” (MINED, 2019, p. 93). Estas formulaciones imprecisas carecen de suficientes pautas metodológicas a seguir por el maestro (Rec5).

Entre las señalizaciones lingüísticas de este paso, hay frases preparatorias como: *En consecuencia, no serán capaces de; De allí que los datos empíricos preocupan debido a que; convoca la reflexión de lo que se hace; Esa reflexión supone que; De ahí que es necesario; lo cual resulta sumamente interesante (de estudiar) pues; lo que hace pensar que; Es evidente que hace falta; Este esfuerzo, sin embargo, debe corresponderse con; Estas formulaciones imprecisas carecen de; parece que la enseñanza es una simple forma de; lo cual es posible si se asume que; Dicha actividad, debe ser conducida por.*

Estos ejemplos contienen elementos léxicos peculiares como *reflexión* y *pensar* los cuales entrañan la concepción de ideas, en estos casos, en torno a acciones, creencias, visiones u opiniones de profesores, docentes, gerentes educativos o contenido de documentos educativos. Igualmente, reflejan que las observaciones *preocupan* y *es interesante* estudiar las situaciones debido a las carencias, imprecisiones, necesidades o consideración simplista de la enseñanza, por lo cual se *debe* actuar de otra manera para afrontar y resolver problemas educativos. Asimismo, llama la atención este paso 9 por no estar contemplado en estudios previos y cuya presencia obligatoria parece ser un elemento propio de los artículos científicos en educación.

Con respecto a P10 Resumen de resultados (38,09%), se sintetizan los resultados generales y/o enfatizan los principales para corroborarlos y dar un cierre a resultados por subapartados (categorías, preguntas, hipótesis, etapas, etc.) o un fin a toda la sección.

Luego del análisis de los resultados, los hallazgos obtenidos giran en torno a cuatro categorías emergentes: (1) estudiantes que declaran el uso de estrategias de escritura en la planificación, la textualización y la revisión, con producción de una sola versión del planteamiento del problema con una estructura incompleta ...(Educ5).

En definitiva, una vez analizados los datos obtenidos de los 1.546 alumnos (tabla 5), el resultado de la nota media de los 795 alumnos del grupo control de las tres universidades fue de 5,16 puntos, mientras que el promedio de las calificaciones de los 751 alumnos del grupo experimental fue de 6,19 puntos (Ed2).

En síntesis, los resultados demuestran inclinación al desarrollo de las competencias actitudinales y conceptuales más que las procedimentales... (Educ3).

En la tabla 11 se reportan las señalizaciones lingüísticas de este paso:

Tabla 11. Marcas lingüísticas del paso Resumen de resultados

Expresiones de apertura	Marcadores del discurso
En general, se registran valoraciones superiores Luego del análisis de los resultados, los hallazgos obtenidos giran en torno a cuatro categorías emergentes El hallazgo más revelador y claro es Otra cuestión importante ha sido En síntesis, los resultados demuestran Como se dijo al comienzo de este apartado Por tanto, se puede concluir que las prácticas En definitiva, a tenor de los resultados, podemos afirmar que La tendencia general muestra que	En general (6) En síntesis (3) Por tanto (3) En definitiva (3) Luego de (1) Se puede concluir que (1)

Como puede verse, estas expresiones preparatorias permiten recapitular y sintetizar los hallazgos centrales (*en general, en síntesis, en definitiva, se puede concluir que*), señalar que el contenido es el corolario de lo anteriormente expuesto (*luego de, por tanto*) o agrupar los resultados por medio de un sintagma nominal con noción recapitulativa (*tendencia general*). Los elementos léxicos implicados son *hallazgos* (2) y *resultados* (2).

CONCLUSIONES

La presente investigación da cuenta de la siguiente estructura para la sección resultados en los artículos de investigación en educación: MR1 Ofrecer

información preparatoria, MR2 Replantear cuestiones metodológicas, MR3 Justificar aspectos metodológicos, MR4 Reportar los resultados y MR5 Analizar los resultados. Esta organización retórica concuerda parcialmente con los movimientos de otras propuestas (Brett, 1994; Nwogu, 1997; Kanoksilapathan, 2005; Yang y Allison, 2003), aunque no en términos de obligatoriedad. Sin embargo, en cuanto al patrón retórico predominante MR1, MR4, MR5, hay plena coincidencia con las movidas dominantes o centrales en artículos de lingüística aplicada (Yang y Allison, 2003). Podría plantearse, entonces, que hay variación disciplinar (fundamentalmente en los pasos retóricos); pues los artículos en educación y en lingüística aplicada guardan relación, probablemente, por la cercanía entre sus campos de acción.

En esta sección resaltan por su obligatoriedad los pasos P4 (Descripción de los resultados), P5 (Presentación de evidencias de resultados), P7 (Interpretación de los resultados) y P9 (Reflexión en torno a los resultados). Esto denota que la comunidad disciplinar espera una presentación detallada de los resultados, con un sólido sustento argumentativo representado por demostraciones que permitan aceptarlos; así como la correspondiente interpretación de los hallazgos y la reflexión sobre las implicaciones a la luz de lo existente en el estado del conocimiento. Además, los pasos P1 (Introducción a la sección) y P8 (Confrontación de los resultados con estudios previos) aparecieron en un importante número de artículos, lo cual sugiere el interés pedagógico por orientar al lector en cuanto al contenido del apartado o sección y, de esta forma, contribuir con el procesamiento textual. Asimismo, los respectivos contrastes con otras investigaciones suponen que, efectivamente, se han cubierto los vacíos observados en la revisión de los antecedentes y corroboran los aportes de la propia investigación.

Igualmente, se encuentran en esta sección algunos pasos opcionales como: P2 (Indicación de procedimientos), P3 (Argumentación de la metodología), P6

(Presentación de resultados no esperados) y P10 (Resumen de los resultados), que bien pueden responder al estilo del escritor, justificación de procedimientos particulares y metodologías que no suelen emplearse, o la necesidad de contextualizar al lector y favorecer la comprensión de los resultados de la investigación.

Cabe destacar también que uno de los hallazgos más importantes de este estudio es la identificación del paso obligatorio Reflexión en torno a los resultados (61,90%) no contemplado en otras propuestas. A nuestro juicio, pareciera ser aquí donde se evidencia la mayor variación interdisciplinar. La reflexión se puede asumir, de un lado, como actividad mental en la que están involucradas dimensiones cognitivas, afectivas, metacognitivas y actitudinales; del otro, como práctica social en la cual el docente adquiere conciencia de su rol socioprofesional (Jarpa, Haas y Collao, 2017). De allí que, por ser connatural al hecho educativo, se ve reflejada en las producciones escritas de los docentes investigadores.

Por último, es preciso señalar la presencia de elementos variacionales no consideramos en esta investigación como son la presentación del artículo según las normas establecidas por las revistas; así como el tipo de metodología, por ejemplo, si la investigación es cualitativa, cuantitativa o de corte mixto, aspecto tratado someramente en la descripción del paso Presentación de evidencia de resultados. En este sentido, sería recomendable realizar un abordaje en estas direcciones y con un corpus más extenso.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

A partir de los resultados en esta investigación exploratoria, y en función de su trascendencia para la construcción del conocimiento novedoso, así como en las dificultades observadas en su producción (Sánchez, 2012b; Bolívar, 2008; Bolívar Orellana, 2014), es posible desarrollar actividades para la enseñanza de la escritura académica de esta sección del artículo científico. En este sentido, el

trabajo podría colaborar con la formación de estudiantes e investigadores noveles dado que su incorporación a las distintas comunidades disciplinares o profesionales depende del desarrollo de competencias genéricas (conocimiento y explotación de los géneros que vehiculan los conocimientos en estos) y textuales (conocimiento, comprensión y construcción de textos).

En lo que respecta a las marcas lingüísticas en los diferentes pasos, su identificación puede constituir, de un lado, la posibilidad de reflexionar sobre formas y funciones gramaticales en situaciones auténticas; del otro, una guía para orientar los requerimientos de la escritura científica de escritores con poca experiencia en la redacción de este tipo de textos. Incluso, a partir de ese reconocimiento y según la creatividad y estilo, se podrían proponer otras expresiones similares a las halladas en este estudio.

REFERENCIAS

- Acosta, O. (2006). Análisis de introducciones de artículos de investigación publicados en la Revista Núcleo 1985-2003. *Núcleo*, 18(23), 9-30.
- Beke, R. (2008). El discurso académico: La atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Núcleo*, 25, 13-35.
- Blanco, C. (2019). Discurso científico en Educación: Análisis retórico y estructural de artículos de investigación de Colombia y Venezuela. *Revista Comunicación*, 40(28), 2, 90-119.
- Bolívar-Orellana, A. (2014) El informe de arbitraje: Datos para su estudio. *Paradigma*, 35(2), 213-234.
- Bolívar-Orellana, A. (2016). *Organización retórica-discursiva del trabajo de grado de Maestría en Lingüística*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Bolívar, A. (2008). El informe de arbitraje como género discursivo en la dinámica de la investigación. *ALED* 8 (1), pp. 41-64.
- Brett, P. (1994). A genre analysis of the results section of sociology articles. *English for Specific Purposes*, 13, 47-59. Doi: 10.1016/0889-4906(94)90024-8
- Ciapuscio, G. y Otañi, I. (2002) Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva. *RILL*, N°15, 117-133.
- Cisneros-Estupiñán, M. y Olave-Arias, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Cortés de los Ríos, M. y Cruz Martínez, M. (2000-2001). El Análisis del Género del Artículo de Investigación. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 7 y 8, 31-50.
- Díaz-Blanca, L. (2003). Historias de vida: entre la temporalidad y el aspecto. *Lengua y Habla*, 8(1), 27-49.
- Díaz-Blanca, L. (2014). Configuración retórica de las reseñas. *Letras*, 56(91), 21-46. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832014000200002 (Consultado: 2020 enero, 16)
- Doró, K. (2013). The Rhetoric Structure of Research Article Abstracts in English Studies Journals. *Prague Journal of English Studies*, 2 (1), 119-139.
- Ferrari, L. (2009). Marcadores de modalidad epistémica y evidencial en el análisis de las conclusiones de artículos de investigación de distintas disciplinas. *Revista ALED* 9 (2) 5- 25.
- Fuentes Cortés, M. (2013). Las conclusiones de los artículos de investigación en historia. *Literatura y Lingüística*, 28, 215 – 232.
- Gallardo, S. (2010). La citación en tesis doctorales de biología y lingüística. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, (15), 26, 153-177.
- Henríquez Fierro, E. y Zepeda González, M. (2004). Elaboración de un artículo científico de investigación. *Ciencia y Enfermería* x (1), 17-21.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Hopkins, A. & T. Dudley-Evans (1988) A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations. *English for Specific Purposes*, 7: 113-122.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Pearson.
- Ibáñez, R. (2010). El texto disciplinar en la transmisión del conocimiento especializado. *Estudios Filológicos*, (46), 59-80.
- Jarpa, M.; Haas, V. y Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios Pedagógicos XLIII*, 2, 163-178.
- Kanoksilapatham, B. (2005). Rhetorical structure of biochemistry research articles. *English for Specific Purposes*, 24(3), 269-292. Doi: 10.1016/j.esp.2004.08.003
- Montolío, E. (2002). *Manual Práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Moyano, E. (2014). *La sección Discusión del artículo científico como género. Construcción del nuevo conocimiento y construcción del autor*. Tesis Doctoral. Buenos aires: Filo: UBA.
- Murillo, F. J.; Martínez-Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Sugerencias para Escribir un Buen Artículo Científico en Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 5-34.
- Nwogu, K.N. (1997). The Medical Research Paper: Structure and Functions. *English for Specific Purposes*, 16(2), 119-138.
- Oliveros-Rodríguez, E. (2021). Análisis de género en un corpus de resúmenes de artículos de investigación en educación y psicología. *Lengua y Habla*, 25, 87-107.

-
- Parodi, G. (2008). *Géneros Académicos y Géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. http://www.euv.cl/archivos_pdf/generos.pdf
- Peacock, M. (2002) Communicative moves in the discussion section of research articles. *System*, Vol. 30 (4): 479-497.
- Perdomo, B. (2021). Análisis retórico-discursivo del género artículo de Investigación en español en el ámbito de la comunicación. *Nueva Revista del Pacífico*, 74, 170-195.
- Quintanilla Espinoza, A. (2016). La organización retórica del resumen o abstract del artículo de investigación en educación. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 285-298, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200016>
- Ruiz Corbella, M.; Galán, A. y Diestro, A. (2014). Las revistas científicas de Educación en España: evolución y perspectivas de futuro. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2),
- Sabaj, O.; Toro, P. y Fuentes, M. (2011). Construcción de un modelo de Movidas Retóricas para el análisis de Artículos de Investigación en español. *Revista Onomázein* 24 (2), 245-271.
- Sabaj, O; Fuentes, M; Matsuda, K. (2013). Accidentes del verbo en las secciones de artículos de investigación. *Estudios Filológicos*, 52, pp. 129-142.
- Salager-Meyer, F. (1991). A text-type based discourse analysis of medical English. Abstracts internal
- Samraj, B. (2002). Introductions in research articles: variation across disciplines. *English for Specific Purposes*, 21, 1-7. doi:10.1016/S0889-4906(00)00023-5
- Sánchez-Upegui, A. (2018). Consideraciones sobre el artículo científico (AC): una aproximación desde el análisis de género y el posicionamiento. *Lingüística y Literatura*, 73, 17-36.
- Sánchez-Upegui, A. (2016). *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. <http://www.ucn.edu.co/sistema-investigacion/Documents/EditorialCatolicadelNorte/El-genero-articulocientifico.pdf>
- Sánchez Upegui, A. (2012). Análisis lingüístico de artículos de investigación en ciencias sociales y humanas. *Lingüística y Literatura*, 33(62), 105-121.
- Sánchez-Upegui, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Shiro, M. y D' Avolio, C. (2011). El planteamiento del problema en el artículo de investigación. Bolívar, A. y Beke, R. (Coord.). *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela.
- Stagnaro, D. (2015). Configuraciones retórico-lingüísticas del resumen en artículos científicos de economía: Contrastes en el interior de la disciplina. *Revista Signos*, 48(89), 425-444.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research setting*. Cambridge: Cambridge University Press.
-

-
- Swales, J. (2004). *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. y Feak, C. (2009). *Abstracts and the writing of abstracts*. Ann Arbor MI: The University of Michigan Press.
- Venegas, R. (2006). La similitud léxico-semántica en artículos de investigación científica en español: Una aproximación desde el análisis semántico latente. *Revista Signos*, 39 (60), pp. 75-106.
- Venegas, R.; Zamora, S. y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, 49, 247-279. doi: 10.4067/S0718-09342016000400012
- Williams, I. (1999). Results section of medical research articles: analysis of rhetorical categories for pedagogical purposes. *English for specific purposes*, 18, 347-366.
- Yang, R. y Allison, D. (2003). Research articles in applied linguistics: Moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes*, 22, 365-385. Doi: 10.1016/S0889-



LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA ORIENTADA AL DESARROLLO LOCAL

Amely Vivas-Escalante*
amely.vivas@profe.umc.cl
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
<http://orcid.org/0000-0002-5791-8619>

Oscar Rojas-Carrasco**
oscar.rojas@umcervantesecontinua.cl
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-6739-5559>

Juan Vega-González***
jvega@utalca.cl
Universidad de Talca, Talca, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-1097-264X>

Adán Doria-Velarde****
adoriav@escuelamilitar.edu.pe
Escuela Militar de Chorrillos Coronel
Francisco Bolognesi, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-6111-3047>

Recibido: 16/12/2022

Aprobado: 18/003/2023

RESUMEN

El presente estudio tiene por objetivo analizar la extensión universitaria como herramienta pedagógica enfocada al desarrollo local y su influencia en el proceso de formación de los estudiantes. La investigación es de tipo básico cuantitativo y el diseño no experimental-transaccional. La muestra de estudio, no probabilística intencional, se conformó con doscientos cincuenta alumnos universitarios de la región Metropolitana de Chile, a quienes se aplicó un cuestionario tipo Likert, validado mediante el juicio de expertos. Los resultados indican que los docentes utilizan estrategias de enseñanza enfocadas a las acciones extensionistas, cuyo trabajo cooperativo conlleva la participación y comunicación de todos los actores del proceso. Así, se logra dar respuesta a problemas concretos de la comunidad. Se concluye que las actividades extensionistas permiten el desarrollo de capacidades y habilidades propias de cada individuo, encaminadas hacia metas comunes, conectando a las poblaciones con la investigación y la formación de los futuros profesionales.

Palabras clave: Extensión universitaria; problemas locales; estrategias comunicacionales; participación ciudadana.

***Amely Vivas-Escalante.** Doctora en Ciencias de la Educación. Postdoctorado en Estudios Libres. **Institución de adscripción:** Universidad Miguel de Cervantes Chile.

****Oscar Rojas-Carrasco.** Doctor en Ciencias en Economía y Finanzas. Doctor en Educación. Postdoctorado en Finanzas. Máster en Administración de Empresas (MBA). Máster en Educación. **Institución de adscripción:** Universidad Miguel de Cervantes, Chile.

*****Juan Vega-González.** Doctor en Administración Pública. Magíster en Gerencia y Gestión Pública. Magíster en Políticas Educativas. **Institución de adscripción:** Universidad de Talca, Talca, Chile.

******Adán Doria-Velarde.** Coronel del Ejército del Perú. Magíster en Ciencia Política y Gobierno con mención en Políticas Públicas. **Institución de adscripción:** Escuela Militar de Chorrillos Coronel Francisco Bolognesi, Perú.

THE UNIVERSITY EXTENSION: A PEDAGOGICAL TOOL ORIENTED TO LOCAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the university extension as a pedagogical tool focused on local development and its influence on the student training process. The research is of a basic quantitative type and the design is not experimental-transectional. The study sample, intentionally non-probabilistic, was made up of two hundred and fifty university students from the Metropolitan Region of Chile, to whom a Likert-type questionnaire was applied, validated by expert judgment. The results indicate that teachers use teaching strategies focused on extension actions, whose cooperative work involves the participation and communication of all the actors in the process. Thus, it is possible to respond to specific problems of the community. It is concluded that extension activities allow the development of capacities and abilities of each individual, directed towards common goals, connecting populations with research and training of future professionals.

Key words: Keywords: University Extension; local problems; communication strategies; citizen participation.

Introducción

En los tiempos actuales, el auge de la economía del conocimiento, junto con la globalización y las crisis, tanto financiera como medioambiental no tienen precedentes y plantean retos que reclaman, considerablemente, la necesidad de rediseñar y ampliar las misiones de las Universidades, como lo expresan los investigadores Trencher *et al.* (2014) y El Hadidi y Kirby (2015). La dinámica de la producción del conocimiento está cambiando, al igual que la forma como las sociedades enfocan sus expectativas y valores. En este contexto, la academia puede percibirse en una encrucijada entre la docencia, la investigación y la extensión, o tercera misión, como también se le conoce (Bortagaray, 2009). En efecto, en los últimos años ha aumentado la presión sobre las universidades, para pasar de principalmente enseñar y realizar investigación, a desempeñar la función de extensión, caracterizada como una contribución a la sociedad, como lo señalan Abreu *et al.* (2016).

Según Molas-Gallart *et al.* (2002), en términos generales, la también denominada tercera corriente de actividades de las universidades, se refiere a la generación, uso, aplicación y explotación del conocimiento y otras capacidades universitarias, fuera del ambiente académico. Los citados investigadores destacan la importancia de las actividades de extensión y señalan que han ido adquiriendo cada vez más interés, no solo para aquellos que trabajan en la educación superior, sino también para los que buscan desarrollar una política pública capaz de permitir a las universidades contribuir más allá de las tradicionales esferas de investigación y docencia.

Muchas universidades están integradas a entornos en los que han desarrollado relaciones estrechas y duraderas, con gobiernos y empresas, así como con otras organizaciones de la sociedad civil e instituciones sociales. La naturaleza de sus interacciones locales está determinada en gran parte por un complejo sistema de relaciones con la política local, las redes y los actores socioeconómicos que se desarrollaron a lo largo del tiempo, de manera que se puede apreciar una articulación estratégica (Pinheiro *et al.*, 2012). Sin embargo, estas conexiones pueden también ser el resultado lógico de acciones menos coordinadas, entendidas aquí como rutinas, valores y normas arraigadas en el ámbito institucional y en las relaciones entre la educación superior y su entorno local (Ball y Maroy, 2009). Desde esta perspectiva, la extensión podría ser más una respuesta a las realidades específicas de cada día en la vida institucional, que un noble empeño impulsado por cualquier compromiso primordial con el público, como una característica definitoria de las universidades (Calhoun 2006).

Es lógico entender que las universidades involucradas en actividades de extensión están convirtiéndose en motores que contribuyen al desarrollo social, económico y cultural de las regiones en las que operan, mediante la transferencia de conocimientos y tecnologías a la industria, así como a la sociedad en general. Simultáneamente, como sostienen Mariani *et al.* (2018), la academia enfrenta el desafío de tener que demostrar tanto su sentido de la responsabilidad, como el uso eficiente de los fondos públicos, en introducción de la gestión estratégica extensionista.

Tal como lo apunta Petz (2015), llama la atención el hecho de que la expresión extensión es bastante vaga y hasta podría calificarse de ambigua. Por un lado, desde un punto de vista general, consiste en recurrentes conceptos bastante generales, como “universidad emprendedora”, “transferencia de tecnología” y “asociaciones del modelo de triple hélice” (Trencher *et al.*, 2014). Por otra parte, la extensión hace referencia a una amplia gama de actividades realizadas por instituciones de educación superior, que buscan transferir variados conocimientos a la sociedad en general y a las organizaciones, en particular, a la vez que promover la capacidad empresarial, la innovación, el bienestar social y la formación de capital humano. Adicionalmente, también se refiere al progreso de la ciencia y la sociedad a través de diversas formas de comunicación y participación social (Petz, 2015).

Según Giuri *et al.* (2019), las actividades que conforman la extensión universitaria suelen clasificarse en relación con la investigación (transferencia de tecnología e innovación), con la docencia (aprendizaje y educación continua) y con la participación universitaria en las actividades sociales y culturales. Clasificación que evidencia el hecho de que la extensión es un fenómeno complejo y en evolución, el cual, en las últimas décadas, se ha venido articulando en políticas, como resultado del diálogo entre la universidad, la industria, la sociedad y el Estado.

Desde esta postura, la extensión no es sólo un régimen normativo, sino también una transacción de promulgación de límites, a través de la cual las universidades se esfuerzan por crear un entorno más favorable (Trencher *et al.*, 2014). Resulta, por lo tanto, un desafío fundamental que implica cómo redescubrir, comprender y captar mejor la contribución de la investigación y de la educación superior a la vida cultural de las naciones. Con este fin, la participación de las universidades en las actividades de extensión, representa una notable desviación de su lugar tradicional, lo que podría denominarse su “zona de comodidad”, en la que la enseñanza y la investigación siempre han sido tratados como fines en sí mismos.

Como aseveran Kapetaniou y Lee (2017), ello significa que la academia debe abandonar tales zonas de comodidad y abordar tanto las necesidades sociales como los objetivos relacionados con la evolución industrial. Sobre este concepto, resulta interesante comprobar que, al menos desde principios del siglo XX, pueden ya encontrarse definiciones relacionadas con las actividades de extensión universitaria. Al respecto, el notable intelectual español Adolfo Posada escribió:

He sostenido que debía notarse en el haber propio de la Extensión, no solo la acción que entraña toda labor expansiva de enseñanza realizada por la Universidad fuera de su programa tradicional, sino también cualquier manifestación de las funciones de carácter educativo y social que las universidades y las instituciones docentes, o los mismos grupos intelectuales, cumplan fuera de su esfera oficial aquéllas y recabando éstos el derecho de practicar con obras de propaganda cultural, esta nueva forma del deber social que supone el movimiento generoso y desinteresado, para procurar a todos las condiciones mismas que pide el goce de la ciencia, del arte y de las más nobles expresiones del vivir elevado e ideal. (Posada, 1911, p. 1)

Sin embargo, fue solo durante las décadas de 1970 y 1980, cuando la extensión universitaria comenzó a adquirir relevancia a nivel mundial (Berheim, 1978; Etzkowitz, 2012; 2013). Desde entonces, el tema ha generado un debate considerable, aunque se ha logrado un consenso generalizado entre los planificadores de políticas educativas y las universidades, respecto a que la función de extensión se está volviendo cada vez más importante (Benneworth *et al.*, 2017). Este debate se ha producido por cuanto la extensión ha chocado con frecuencia con las misiones, los valores y la cultura tradicionales de la academia, e incluso, en ocasiones, ha generado crisis de identidad entre académicos (De la Torre *et al.*, 2017). Por lo tanto, la extensión es, potencialmente, tanto la misión más crucial como la que reclama mayor innovación en la organización de las universidades.

Los estudios existentes han caracterizado principalmente a las universidades con base en la docencia e investigación, las dos funciones o misiones tradicionales -como se ha señalado-, y se ha dedicado menor atención en identificar y analizar las estrategias de las universidades en el área de extensión (Giuri *et al.*, 2019). Igualmente, subsisten inquietudes con respecto al modelo único, enfoque de cómo se puede realizar, gestionar y aplicar mejor la extensión aun en países o universidades con capacidades similares o diferentes (Benneworth *et al.*, 2017), lo cual multiplica las dudas cuando se consideran los importantes desniveles que presentan muchas universidades, sobre todo en los países en vías de desarrollo.

A la par, ha faltado una reflexión crítica sobre las formas en que las universidades han adoptado e incorporado la extensión en sus actividades básicas tradicionales. Proporcionar respuestas es crucial a los fines de adaptar las políticas pertinentes y para sostener los debates académicos, como lo ratifican Benneworth *et al.* (2017). El campo de la investigación universidad-sociedad, que ofrece la extensión como función, es vasto y multidisciplinario, lo que convierte en una tarea ardua cualquier intento de elaborar una imagen detallada y exhaustiva del estado del arte en este campo, tal como lo aseveran, entre otros autores, Loi y Di Guardo (2015). Aunque se han producido revisiones sistemáticas de la literatura, estas han indagado solo sobre algunos aspectos de la extensión como, por ejemplo, la transferencia de tecnología según el modelo denominado de hélice cuádruple (Miller *et al.*, 2018) o la colaboración universidad-industria (Kapetaniou y Lee, 2017). Otras revisiones se han centrado en el compromiso de los académicos en la transferencia de conocimiento entre la universidad y la industria (Miller *et al.*, 2018), así como también ha sido revisada la transferencia de conocimiento, como una función de la extensión universitaria de algunos países en particular (Compagnucci y Spigarelli, 2020).

A través de toda su historia, la educación universitaria ha evolucionado a partir de transformaciones paradigmáticas, canalizando las desigualdades en función de su progreso y ascenso en las diversas regiones del mundo –como se ha evidenciado a partir de la literatura revisada-. De esta forma, se ha marcado una conducción del compromiso social, integrando tradiciones, raíces históricas y valores de la sociedad, a partir de la relación bidireccional universidad-sociedad.

Es importante resaltar el potencial pedagógico de la educación universitaria centrado en uno de sus focos principales, como lo es la extensión, puesto que dicha función permite promover el perfeccionamiento social, cultural, económico y científico de la comunidad. Además, la extensión universitaria también coadyuva a fomentar la colaboración y la participación entre la universidad y la sociedad y, por ende, se sitúa en el plano horizontal con la docencia y la investigación. Esto evidencia la fusión entre la praxis educativa, el proceso investigativo y el extensionismo, vinculando lo dialógico y

dialéctico entre el acceso al conocimiento y el desarrollo sostenible de los pueblos, a través de la herramienta pedagógica y, tal como lo señalan Tommasino y Stevenazzi (2016), se contribuye a consolidar las transformaciones de la gestión educativa.

Las universidades tienen el deber de implementar la función de apoyo académico-cultural y de establecer actividades dinámicas donde fluya el conocimiento compartido entre profesores, estudiantes y la comunidad en general. De allí que la extensión o vinculación con el medio implica la interdependencia de lo académico, lo investigativo y lo laboral, tanto del docente como del educando, en cuanto entes transformadores de la sociedad (Baeza *et al.*, 2020; Martínez y Cintra, 2017; Menéndez, 2017).

Las anteriores consideraciones apuntan a que la extensión universitaria tiene un carácter formativo transversal (Rovira *et al.*, 2018), en el que las innovaciones tecnológicas, en especial el uso de las redes sociales, proporciona espacios donde se incentive la aplicación de los conocimientos, desde la solución de problemas prácticos hasta el entretenimiento. Debe tomarse en consideración la variedad de necesidades e intereses, todo lo cual habrá de influir positivamente sobre el bienestar humano (González y Batista, 2017).

Autores como Rovira *et al.* (2022) y Cedeño y Machado (2012) destacan que las instituciones universitarias deben considerar los avances tecnológicos y científicos, con el fin de estrechar las relaciones entre la universidad-estado-sociedad; trinomio en el que la primera incide en lo social, transformando el entorno, lo que conduce a una sociedad con características particulares, en las cuales la transversalidad desde la investigación se plantea a partir de los resultados del trabajo científico y del quehacer estudiantil. De esta forma, se promueven los resultados científicos en concatenación con las exigencias del espacio donde se desarrollan las actividades humanas. Al mismo tiempo, se propende a resolver problemas reales, por medio de la aplicación de los conocimientos emanados de la interacción entre docencia e investigación (Tommasino y Cano, 2017).

Cabe destacar que las actividades extensionistas no son exclusivas de un área académica específica y que es necesario que los autores y actores, tanto intra como extrauniversitarios, se comprometan para generar las transformaciones que den respuesta a los intereses y necesidades de las comunidades, en los aspectos sociales y culturales. Para ello, el aporte de los profesionales de la docencia universitaria a las actividades extensionistas, debe apegarse a lo ético, investigativo y laboral, a la vez que involucrar al estudiantado, a fin de poder alcanzar los objetivos que se formulen en cada caso particular, es decir, atendiendo las situaciones locales que sean de la competencia de las distintas áreas que conforman la estructura académica universitaria.

Entre las múltiples situaciones particulares que, con base en las experiencias acumuladas, pueden ser atendidas por las actividades de extensión en el área de influencia de una universidad, pueden citarse, entre otras, situaciones derivadas de problemas sanitarios y pandemias como la de Covid 19 (Cano e Ingold, 2020; Cedeño Ferrín y Machado Ramírez, 2012); educación ambiental y sustentabilidad, relacionada con el uso racional de la energía y la producción de energías renovables (Brázzola *et al.*, 2010); reciclaje de residuos sólidos (Pereira *et al.*, 2019); problemas de contaminación atmosférica en sectores urbanos (Bo *et al.*, 2020); aplicación de sistemas de información geográfica como herramienta para la extensión (Freddo y Massera, 2017) y reducción de riesgos por el cambio climático (Meneses Córdoba, 2017). Así mismo, en este punto es de interés citar la necesidad de evaluar el impacto económico local que puede derivar de las actividades de extensión implementadas por una universidad (Kotosz *et al.*, 2015).

En el área artística, por ejemplo, desde un enfoque relacional, una investigación-acción reciente efectuada en la Universidad del País Vasco (Casado da Rocha y Uria Iriarte, 2019), concluyó recomendando acciones concretas sobre cómo programar actividades para promover las culturas universitarias, abrir espacios para la creatividad y el cambio, a la vez que dar autonomía a los agentes culturales ya activos en el campus. Para ello, se propuso la creación de una asociación de artes escénicas y performativas en el campus universitario de Gipuzkoa.

Es evidente, entonces, la necesidad de implementar diversas actividades de esta tercera misión que ha venido cristalizando en todo el orbe y que continúa ofreciendo soluciones –y también debates- en las distintas esferas sociales. Profundizar en ello es tarea de los profesionales de la docencia y puede iniciar desde el impulso de la institución universitaria.

Extensión universitaria y sociedad

En el tiempo presente, la universidad debe fomentar en los futuros profesionales la criticidad y la relación directa con la sociedad en la cual se encuentran integrados; de esta manera podrán generar las habilidades y capacidades necesarias para enfrentar los retos de la sociedad, es decir, un escenario complejo, tal como lo plantea Morín (1999), cuando asevera:

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. *Complexus*, significa lo que está tejido junto; (...) hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente,

interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. (p. 20)

De lo cual se desprende, según el mismo autor, que “la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. Los avances propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad” (p. 20). Consecuentemente, prosigue Morín (1999) “la educación debe promover una «inteligencia general» apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global” (p. 20).

En el contexto del extensionismo universitario, la complejidad señalada por Morín resulta de mucha importancia en el proceso de abordar los problemas y desafíos que enfrentan las comunidades con las que se trabaja. Muchas veces, en lugar de enfocar los problemas de manera fragmentada y reduccionista, la perspectiva de la complejidad permite una visión integral y multidimensional de la realidad, al comprender las interdependencias y relaciones entre los distintos elementos que conforman dicho problema.

A tal efecto, la extensión universitaria se convierte en un canal de comunicación entre lo que la universidad desarrolla y lo que la sociedad necesita, logrando establecerse la solidaridad entre ambos actores (Torales y Barrios, 2017). Al respecto, Del Huerto et al. (2007) plantean que “la extensión debe ser una vía de comunicación cultural” (p. 21), lo cual conduce a desarrollar experiencias, por cuanto concatena la teoría con la práctica en las diferentes disciplinas, y concluye en la resolución eficaz y eficiente de los problemas cotidianos que se presentan en el ámbito comunitario.

Fundamentalmente, el estudiantado universitario debe ser formado holísticamente, partiendo de un currículo en el cual se articulen los contenidos programáticos universitarios con los aspectos que requiere la comunidad, a través de un diálogo que propenda al logro de metas y direccionando las acciones de modo que impacten favorablemente en los ciudadanos que hacen vida en el área de influencia de la universidad. Para lograr tales propósitos, los contenidos programáticos y la extensión universitaria deben estar adecuadamente articulados y permitir que la extensión cumpla también la función de complementar y enriquecer los contenidos programáticos que conforman los diferentes cursos. Así, una universidad puede ofrecer cursos de extensión sobre temas específicos que no están incluidos en el plan de estudio de una determinada carrera, pero que son relevantes para la formación de los educandos, por abordar situaciones de importancia local o regional.

Dicho en otras palabras, los procesos extensionistas de las universidades deben instrumentarse de manera que ofrezcan actividades y servicios por parte de la universidad hacia el entorno social (Pérez *et al.*, 2018). Esto implica que la universidad

debe estar comprometida con su contexto y poner a disposición de la comunidad sus recursos y conocimientos. Para lograr esta forma de humanización de la extensión universitaria, es fundamental que la universidad establezca una comunicación efectiva y constante con los actores sociales, escuchando sus necesidades y expectativas (Petz, 2015; Torales y Barrios, 2017). Concebida de esta manera, la humanización de la extensión universitaria implica asumir un compromiso social, a partir de estrategias efectivas, que se orienten a implementar acciones a fin de dar respuestas a las demandas de las comunidades, en las localidades o regiones en las que la universidad opera.

A tales propósitos, deberán establecerse vínculos de confianza y colaboración entre los extensionistas y los participantes, integrantes de la comunidad. Adicionalmente, para lograr una extensión universitaria más humanizada, es necesario que las universidades adopten un enfoque interdisciplinario e inclusivo, que involucre diferentes áreas del conocimiento y que suscite la participación de diversos actores, incluyendo a las comunidades y grupos más vulnerables. En este punto, también es necesario resaltar la importancia del fomento de la cultura del diálogo y respeto mutuo, que permita una comprensión precisa y objetiva de las necesidades y demandas de las comunidades. Así mismo, es fundamental que se promueva una educación crítica y reflexiva, marco general que permita a los participantes desarrollar habilidades y capacidades, para transformar positivamente la realidad (Núñez *et al.*, 2017).

El problema y la metodología

Sobre las bases antes expuestas, para este estudio se propone como interrogante de investigación el siguiente: ¿La extensión universitaria se aborda como una herramienta pedagógica enfocada al desarrollo local? La investigación se justifica teóricamente porque se indaga sobre la relevancia de la extensión universitaria como herramienta pedagógica, desde una perspectiva bidireccional, por cuanto se asume que la sociedad y la universidad son fuentes de conocimientos y garantes de bonanza y progreso, lo que, a su vez, repercutirá en el quehacer pedagógico, a través de la consecución de cambios positivos en el aprendizaje.

Se aspira que los resultados del estudio contribuyan a destacar la relevancia de la extensión universitaria como una herramienta pedagógica para lograr el desarrollo local, además de que pueda servir de referencia para futuras investigaciones.

La investigación es de tipo cuantitativo, debido a que se presentan datos numéricos, con la aplicación de herramientas de la estadística descriptiva e inferencial. El diseño es no experimental. La información recabada se describe y se interpreta. Las

variables se analizaron a partir de la recolección de información específica, por medio de instrumentos de medición validados por expertos (Hernández y Mendoza, 2018).

La muestra estuvo conformada por doscientos cincuenta (250) estudiantes de una universidad chilena, ubicada en la región Metropolitana, con un muestreo no probabilístico. Los datos fueron recogidos mediante sondeo realizado a los sujetos de estudio. El instrumento estuvo conformado por veinte (20) reactivos, bajo una escala de calificación de cinco alternativas de respuestas para cada uno, codificadas de la siguiente manera: definitivamente no (1), probablemente no (2), indeciso (3), probablemente sí (4), definitivamente sí (5), a fin de medir cada uno de los indicadores del estudio.

Se expresa con definitivamente sí, una actitud más favorable hacia el indicador medido, que si opina probablemente sí; sin embargo, ambas alternativas u opciones, implican tendencias positivas sobre el indicador medido. En cambio, si opina probablemente no o definitivamente no, implica una actitud muy desfavorable, mientras que definitivamente no, es de mayor intensidad que la anterior. Se subraya que los indicadores son las componentes de las dimensiones y esas dimensiones son el desglose de las variables.

Como se apuntó, el cuestionario se sometió a la verificación y juicio de expertos. Se verificó que los ítems estén acordes con lo que se desea conocer y de allí la comparación de los resultados, lo que garantiza la validez del contenido. Sobre este particular, Valenzuela (2021) indica que “la validez de construcción del instrumento queda reforzada por la inclusión del mapa de variables que establece la conexión de cada ítem del cuestionario con el soporte teórico que le corresponde” (p. 21).

En cuanto al análisis de los datos, se clasificó e interpretó la información mediante las técnicas estadísticas descriptivas, entre los que se mencionan el análisis de las frecuencias absoluta y relativas porcentuales, por ítems y por indicador. Los datos se presentan mediante cuadros y gráficos, lo cual permitió el análisis y la interpretación.

Resultados, análisis e interpretación

Se organizaron los datos en cuadros de distribución de frecuencias y porcentajes, en datos no agrupados. Es importante señalar que la puntuación de los indicadores se evaluó en su totalidad utilizando los ítems. El análisis de los resultados se realizó asumiendo que las alternativas definitivamente sí y probablemente sí, indican que los sujetos que responden con esas alternativas, denotan cumplimiento, afirmación, estar de acuerdo en cómo se lleva a cabo el proceso, es decir, hay justificación y aseveración del hecho en forma positiva. Por el contrario, los que responden con las alternativas

probablemente no y definitivamente no, muestran inconformidad, suponen incumplimiento y creen que la acción del indicador evaluado es negativa.

Para el caso de la alternativa intermedia, tanto para los ítems como para el indicador, la respuesta indeciso denota la intención del sujeto respondiente de demostrar inconformidad con las diferentes posibilidades de respuesta o con su neutralidad. A partir de aquí, se examinaron los resultados por indicador, con las respectivas frecuencias, relacionándolos con los objetivos y con las preguntas, a la vez que se consideró su relación con los aspectos teóricos.

A continuación, se presentan las tablas y figuras antes mencionadas.

Tabla 1

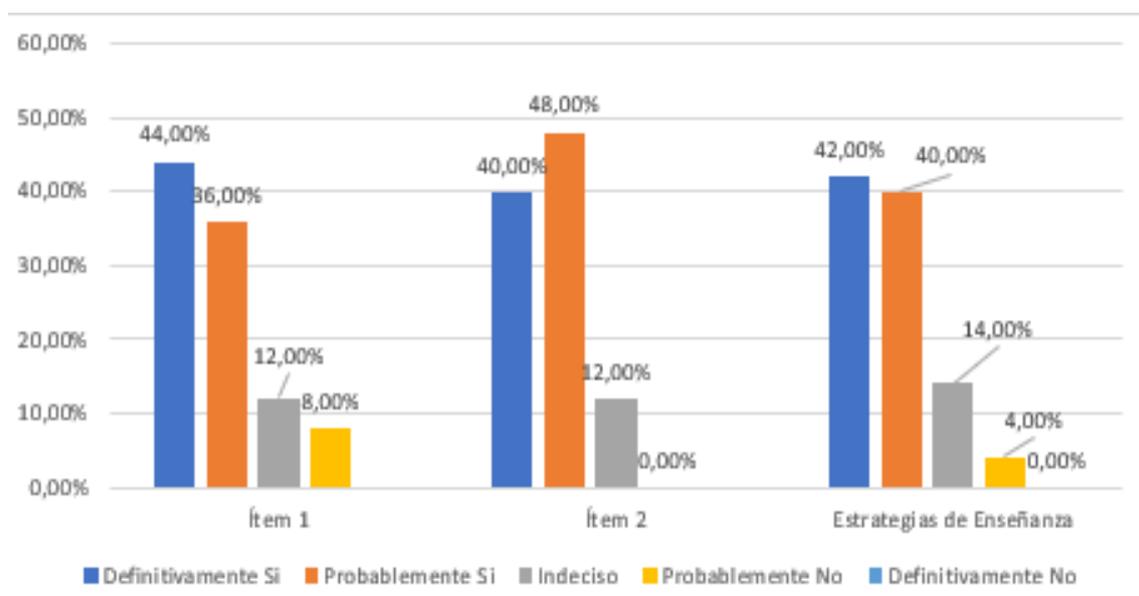
Distribución de frecuencias y porcentajes en cuanto al indicador Estrategias de enseñanza

Alternativas	Frecuencias absolutas			Frecuencias relativas porcentuales		
	Ítem 1	Ítem 2	Estrategias de enseñanza	Ítem 1	Ítem 2	Estrategias de enseñanza
Definitivamente Sí	110	100	110	44,00%	40,00%	42,00%
Probablemente Sí	90	120	90	36,00%	48,00%	40,00%
Indeciso	30	30	30	12,00%	12,00%	14,00%
Probablemente No	20		20	8,00%	0,00%	4,00%
Definitivamente No						0,00%
Totales	250	250	250	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia

Figura 1

Distribución de frecuencias y porcentajes en cuanto al indicador estrategias de enseñanza



Fuente: elaboración propia

En la tabla 1 y figura 1, referidas al indicador estrategias de enseñanza, se observa que el ochenta y dos por ciento de los encuestados (82%) respondieron afirmativamente, con las opciones definitivamente sí, y probablemente sí, sobre el uso de las estrategias de enseñanza, denotando que se cumplen en forma adecuada las estrategias de enseñanza a partir de las actividades planificadas para la extensión universitaria. Es decir, que los procedimientos utilizados por los docentes resultan efectivos para transmitir la enseñanza de manera significativa, por medio de las actividades que se desarrollan en los intercambios generados por la extensión universitaria. Por otra parte, el catorce por ciento (14%) no se pronuncia, lo cual indica que esos individuos están indecisos sobre el indicador mencionado, objeto de la investigación, mientras que el cuatro por ciento (4%) de los sujetos de la muestra, respondieron probablemente no, o sea, negativamente, respecto a dicho indicador.

Estos resultados demuestran que los docentes universitarios han logrado integrar y consolidar el contexto con lo académico, pluralizando los conocimientos y saberes, y

entramando lo indivisible, es decir, lo pedagógico e investigativo, con la extensión universitaria.

De igual forma, como lo reflejan los datos obtenidos, resulta evidente que las actividades que utilizan componentes de extensión como parte de las estrategias de enseñanza, en un alto porcentaje se relacionan con los contenidos trabajados durante la sesión de clase, dando como resultado que los objetivos planteados se cumplan a cabalidad, lo cual, como lo trazan diferentes autores (Herrero *et al.*, 2022; Morin, (1999); Tünnermann (2017), encuentra asidero en la naturaleza holística del ser humano, que lo vincula con sus pares, sus rasgos axiológicos, la cultura, los valores y las tradiciones. En consecuencia, el proceso de aprendizaje de los estudiantes se produce resaltando sus capacidades, sus condiciones de sensibilidad y conciencia respecto al ambiente en donde se desenvuelven, a la vez que incrementando la cohesión social, el empoderamiento, el acceso a servicios de la comunidad y, en general, a los derechos humanos (Monge-Hernández *et al.*, 2019; Monge-Hernández *et al.*, 2021).

En la tabla 2 y la figura 2, se presentan los resultados relacionados con el indicador trabajo colaborativo, como en el caso anterior, con los datos extraídos del instrumento ya referido. Se observa que el noventa y ocho por ciento (98,00%) de los sujetos de la muestra, respondieron positivamente con relación a la utilización y supervisión del trabajo colaborativo como estrategia organizacional, con sus estudiantes del programa de extensión. Se aprecia, igualmente, que solo el dos por ciento (2%) de ellos respondieron manifestándose como “indeciso” ante las preguntas formuladas con base en el indicador, lo que en este caso se interpreta como que desconoce la situación o no desea expresarse.

Lo arriba expuesto refleja, de acuerdo con los resultados del estudio, que el trabajo colaborativo conlleva la cocreación e incremento de capacidades de los actores, transformando los ambientes y mejorando la calidad de vida. Estos porcentajes corroboran la importancia de desarrollar acciones conjuntas entre sociedad-universidad, con el fin de generar mejoras sociales y, por ende, completar el proceso de retroalimentación (feedback) en la praxis universitaria (Monge-Hernández *et al.*, 2019; Zlateva Peneva, 2017).

Tabla 2

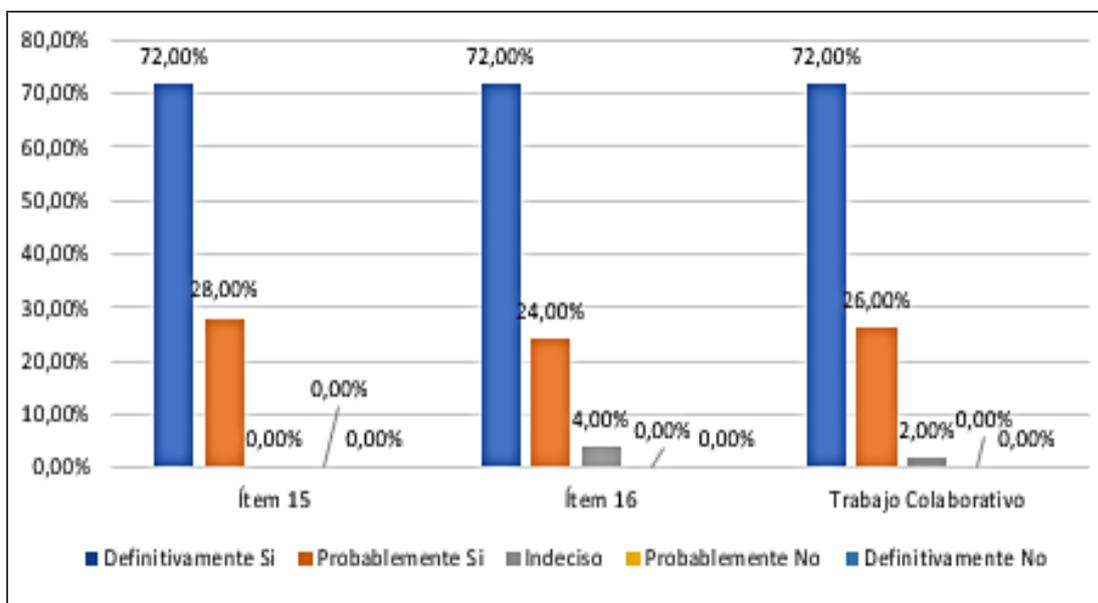
Distribución de frecuencias y porcentajes en cuanto al indicador Trabajo colaborativo

Alternativas	Frecuencias absolutas			Frecuencias relativas porcentuales		
	Trabajo			Trabajo		
	Ítem 15	Ítem 16	colaborativo	Ítem 15	Ítem 16	colaborativo
Definitivamente Sí	180	180	180	72,00%	72,00%	72,0%
Probablemente Sí	70	60	70	28,00%	24,00%	26,00%
Indeciso	0	10	0	0,00%	4,00%	2,00%
Probablemente No	0			0,00%	0,00%	0,00%
Definitivamente No	0			0,00%	0,00%	0,00%
Totales	250	250	250	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia

Figura 2

Distribución de frecuencias y porcentajes en cuanto al indicador Trabajo colaborativo



Fuente: elaboración propia

Conclusiones y discusión

El campo de la extensión universitaria es extremadamente complejo y se encuentra en permanente evolución. El presente artículo aborda temas que, sin duda, requieren nuevas y constantes investigaciones para avanzar tanto en la comprensión como en las formas de implementación de la extensión universitaria, a la vez que medir su contribución a la sociedad en general. Sin embargo, tras el análisis de los soportes teóricos y empíricos presentados en las tablas y gráficos de este trabajo, y resumiendo lo ya expuesto en el análisis de dichos datos, puede afirmarse que la población encuestada reconoció, en elevada proporción, los impactos positivos de los indicadores relacionados con la extensión universitaria.

Al mismo tiempo, a manera de conclusión general se pueden formular una serie de consideraciones que profundizan en el análisis de los datos encontrados. La extensión universitaria –la tercera misión o función de la universidad–, constituye una poderosa herramienta para fomentar la interdisciplinariedad, ya que los proyectos de extensión a menudo involucran a estudiantes y a profesores de diferentes disciplinas, trabajando conjuntamente en un proyecto común. Esto puede impulsar el intercambio de ideas y conocimientos entre disciplinas y crear una perspectiva más amplia sobre los desafíos que enfrenta la sociedad y las oportunidades que se le presentan, ya que dicha función se vincula con la docencia y la investigación, mediante el trabajo cooperativo. De esta forma, se promueve la adquisición y la divulgación del conocimiento y los saberes, bajo la óptica de la interdisciplinariedad, agrupando las dimensiones académica, social, cultural y comunicacional.

Específicamente, en lo tocante a la universidad pública, merece citarse la reflexión de Fresán Orozco (2004), cuando expresa:

La Universidad Pública tiene hoy un papel preponderante en la preservación de las manifestaciones y bienes culturales más preciados en cada sociedad. Entendida así, la Universidad que exigen las condiciones actuales sólo es concebible si su proyecto académico se consolida con el apoyo de un sólido programa de extensión universitaria. (p. 54)

Por añadidura, el trabajo que aquí se presenta se centra en la extensión universitaria como herramienta pedagógica enfocada al desarrollo local, así que resulta de interés considerar también las conclusiones de la investigación de Fini *et al.* (2011), quienes analizaron en qué medida los mecanismos de apoyo de nivel universitario y los mecanismos de apoyo de contexto local se complementan o sustituyen entre sí, para

fomentar la creación de subproductos (*spin-offs*) académicos. Los autores utilizaron una muestra de 404 empresas derivadas de las 64 universidades italianas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, durante el período 2000-2007 y concluyeron que el efecto marginal de los mecanismos de apoyo de nivel universitario en la productividad derivada de las universidades, puede ser positivo o negativo en función de la aportación que ofrezcan las distintas localidades.

En concreto, se ha demostrado que, en cualquier región, los mecanismos de apoyo de nivel universitario complementan el apoyo legislativo que se ofrece al emprendimiento de alta tecnología. De la misma forma, tienen un efecto de sustitución en cuanto a la cantidad de capital social, el crecimiento financiero y la presencia de numerosos núcleos de potenciales empresas regionales sumados a los presupuestos públicos regionales, así como el nivel de desempeño innovador en la región. Del trabajo de Fini *et al.* (2011) deriva una importante conclusión, de particular interés en el caso de los países latinoamericanos, ya que los resultados respaldan la idea de que las universidades deben considerar las idiosincrasias de los entornos regionales, para desarrollar políticas efectivas de apoyo a las empresas y emprendimientos derivados de la extensión universitaria.

Las formas innovadoras emergentes de extensión universitaria tienen, así mismo, el potencial de desarrollar servicios y productos que podrían tener un gran impacto como herramienta para la resolución de conflictos socioambientales (Gutiérrez *et al.*, 2017; Pereira *et al.*, 2019). Estos apoyos son prioritarios en el mejoramiento de la calidad de vida de las clases más necesitadas (Correa Martín y Tur García, 2022).

Resulta evidente que el trabajo cooperativo forma parte indispensable del impulso de las actividades universitarias normales, en las cuales la colaboración que surge entre estudiantes y docentes se enfoca hacia las actividades extra cátedra. Tales actividades facilitan el aporte de las diversas capacidades y habilidades propias de cada individuo o grupo, encauzadas al cumplimiento de metas en común, a las que se conecte la población extrauniversitaria, con la investigación y la formación de los futuros profesionales. En modo especial, tal articulación abre oportunidades para la expansión de proyectos y actividades que ayuden a resolver necesidades propias de cada localidad o región, donde la universidad ejerce su influencia. Esto último reviste capital importancia y es necesario recalcarlo para las comunidades de los países de América Latina, en general y de Chile, en particular.

Especialmente, en Latinoamérica la extensión universitaria debe estar en permanente en evolución, sujeta a cambios e innovaciones, redimensionando y gestionando los métodos y procesos, a la vez que adaptándose flexiblemente a circunstancias particulares (Cano e Ingold, 2020; Etkowitz, 2013; Herrero *et al.*, 2022). Con esta función se aspira a que el estudiantado prosiga su formación

profesional, a la vez que se integra, acompañado de los docentes e investigadores de sus facultades, a la toma de decisiones oportunas para apoyar las exigencias sociales de la comunidad, en el marco de la humanización, la comunicación y el trabajo cooperativo entre la universidad y la sociedad.

Implicaciones pedagógicas

Los sistemas educativos afrontan retos transcendentales para poder dar repuestas acertadas y adecuadas a las nuevas necesidades de formación académica de los individuos del siglo XXI (Šmídová *et al.*, 2017). Para tales fines, las funciones universitarias tradicionales, de docencia e investigación, resultan insuficientes ante los crecientes retos que encara la humanidad, entre los cuales descuellan los problemas relacionados con la crisis climática (González Gaudiano *et al.*, 2020), la inteligencia artificial (Cortina Orts, 2019) y las amenazas de nuevas pandemias (Cofiño, 2023).

En este contexto, las universidades y los gobiernos regionales deberían recabar continuamente datos sobre investigación, empresas y oportunidades de mercado tanto a nivel local como nacional e internacional. Esto debería traducirse en un proceso continuo de descubrimiento empresarial y exploración de las actividades, las capacidades y las necesidades de los actores regionales involucrados (Ciampi y Cavicchi, 2017). Frente a tales perspectivas, la extensión universitaria se potencia como una herramienta pedagógica altamente valiosa, porque permite a las universidades extender su alcance más allá del campus y conectar el conocimiento y las habilidades adquiridas en las funciones tradicionales, para dar respuesta oportuna a la sociedad donde cohabita, con la ventaja de poder actuar sobre situaciones y problemas locales.

La transferencia de conocimiento y la educación emprendedora son funciones de la extensión universitaria. Partiendo de esta premisa, la investigación futura podría ir más allá de la comercialización del conocimiento y la posibilidad de creación de empresas derivadas y la obtención de patentes, todo lo cual redundaría a favor de la recaudación de ingresos propios de la universidad, que a su vez entrañarían en mejorar la función pedagógica de los centros de estudios superiores. Dichas actividades podrían considerarse como grandes benefactoras para la situación económica y social, así como ineludibles colaboradoras en los desafíos tecnológicos y ambientales (Etzkowitz, 2013).

Un análisis más detallado podría hacerse sobre la elaboración y prueba de nuevos programas educativos de emprendimiento, que estarían basados en enfoques operativos e interdisciplinarios, e involucrarían al personal universitario, a los estudiantes y también a las partes interesadas externas. Desde luego, ante tales posibilidades, la universidad debe reflexionar sobre lo que desea transmitir, antes de

plantear los planes y proyectos, hasta seleccionar las estrategias pedagógicas que se requieran en cada caso.

A través del extensionismo, las universidades pueden brindar a la comunidad una amplia gama de servicios, como programas de capacitación y desarrollo humano, actividades culturales y deportivas, proyectos de investigación, programas de asesoramiento y consultoría, así como muchos otros. A través de estas programaciones todos aprenden y enseñan, los profesores son orientadores consecuentes que facilitan la vinculación y aplicación del saber académico y del saber popular en conjunción con los estudiantes.

En el marco de las implicaciones pedagógicas, también conviene considerar que las diversas características institucionales e históricas de las universidades, en combinación con los aspectos únicos de cada contexto socioeconómico, pueden dar como resultado diferentes grados de compromiso de la función de extensión universitaria, incluso dentro de la misma universidad y hasta en el mismo departamento. En consecuencia, como lo advierten Compagnucci y Spigarelli (2020), las universidades pueden verse en la necesidad de adaptar sus funciones, estrategias y gestión, e incluso priorizar algunas especializaciones. Con este fin, los recursos humanos, físicos y financieros deben incrementarse y asignarse de la manera más eficiente, para preservar la calidad de la docencia y de la investigación y así evitar posibles sobrecargas del personal universitario, que podrían afectar la atención que se dedica a las actividades de los estudiantes.

Igualmente, es necesario resaltar que la extensión universitaria se traduce en proyección social, al articular los entes sociales a fin de dar respuesta, a partir de la criticidad y la toma de decisiones consensuadas, de acuerdo con lo aprendido bajo el currículo institucional. La integración de los tres elementos esenciales en este nivel educativo, como lo son la docencia, la investigación y la extensión, apoyan en el diagnóstico y solución de los problemas de la sociedad, a través de la visión conjunta y de las actividades de docentes y alumnos, en colaboración con la comunidad que rodea a la universidad.

Finalmente, no menos pedagógicas resultan las reflexiones de Goddard y Vallance (2013), cuando señalan que una revisión de las dimensiones culturales y sociales menos tangibles de las universidades regionales y de los impactos locales de sus dinámicas, podría revelar patrones de compromiso más allá de la retórica normativa que domina las estrategias económicas y la literatura sobre la contribución de las universidades a la prosperidad. Efectivamente, existen algunas evidencias de que las universidades pueden desempeñar un papel, en colaboración con otras organizaciones, con un alcance del impacto del desarrollo local más difícil de evaluar.

En tal contexto, es necesario explorar el papel más complejo –y posiblemente más sutil– de las universidades y de su personal dentro de la innovación social. Los tiempos de respuesta pueden ser bastante largos y el impacto puede ser indirecto, no intencionado y, a veces, hasta negativo. El nivel de integración estructural de las universidades en su entorno local, necesita ser comprendido mejor, para identificar la amplia gama de sus estrategias y lógicas de acción, que pueden basarse o no en marcos normativos. Las imbricaciones de las normativas, los procesos de investigación, las prácticas docentes con las actividades de extensión ofrecerán mayores y mejores condiciones a la localidad en la que se encuentra la zona de influencia de una institución universitaria.

Referencias

- Abreu, M., Demirel, P., Grinevich, V. y Karataş-Özkan, M. (2016). Entrepreneurial practices in research-intensive and teaching-led universities. *Small Business Economics*, 47 (3), 695- 717. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11187-016-9754-5>
- Baeza, S., Bustamante, M., Lecourt, J. y Orozco, T. (2020). *Extensión Universitaria: ¿Cuál es el vínculo entre la Universidad y las organizaciones estudiantiles?* Ingeniería Industrial Universidad de Chile. Web Posgrado. <https://www.dii.uchile.cl>
- Ball, S. J. y Maroy, C. (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1): 99–112. <https://doi.org/10.1080/03057920701825544>
- Benneworth, P., Young, M. y Normann, R. (2017). Between rigour and regional relevance? Conceptualising tensions in university engagement for socio-economic development. *High Education Policy*, 30 (4), 443–462. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0061-9>
- Berheim, C. T. (1978). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, (4), 93-126. <https://www.jstor.org/stable/25661648>

-
- Bo, M., Salizzoni, P., Pognant, F., Mezzalama, R. y Clerico, M. (2020). A combined citizen science—modelling approach for NO₂ assessment in Torino urban agglomeration. *Atmosphere*, 11(7), 1-17. <https://doi.org/10.3390/atmos11070721>.
- Bortagaray, I. (2009). Bridging university and society in Uruguay: perceptions and expectations. *Sci. Public Policy* 36, 115–119. <https://doi.org/10.3152/030234209X413937>.
- Brázzola, C. R., Fernández, G. A. y Hucowsky, S. G. (2010). Promoción y extensión universitaria acerca del uso racional de la energía y las energías renovables en las escuelas de nivel medio. *Avances en Energías Renovables y Medio Ambiente*, (14), 1-7. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/100438>.
- Calhoun, C. (2006). The university and the public good. *Thesis Eleven*, 84(1): 7-43. <https://doi.org/10.1177/0725513606060516>.
- Cano, A. e Ingold, M. (2020). La extensión universitaria en tiempos de pandemia: lo que emerge de la emergencia. *Redes de Extensión*, 2(7), 3-10. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/9169>
- Casado da Rocha, A. y Uria Iriarte, E. (2019). Cultivando comunidades de práctica en la extensión universitaria: artes escénicas y performativas en el campus de Gipuzkoa. *Periférica Internacional. Revista para el Análisis de la Cultura y el Territorio*, (20), 100-107. <https://rodin.uca.es/handle/10498/22243>
- Cedeño Ferrín, J. y Machado Ramírez, E. F. (2012). Papel de la Extensión Universitaria en la transformación local y el desarrollo social. *Humanidades Médicas*, 12(3), 371-390. <https://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v12n3hmc02312.pdf>
- Ciampi, K. y Cavicchi, A. (2017). Dynamics of Smart Specialisation Agrifood Transregional Cooperation. *Econ Papers JRC Research Reports*, 1-30. <https://econpapers.repec.org/paper/iptiptwpa/jrc107257.htm>
- Cofiño, R. (2023). Análisis de causas de futuras pandemias: los retos para una nueva salud pública. *Gaceta Sanitaria*, (37), 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2022.102250>
- Compagnucci, L y Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, (161), 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.techfore>.
-

-
- Correa Martín, C. y Tur García, B. (2022). La extensión universitaria, una contribución al desarrollo local sostenible en Remedios, Cuba. *Revista Universitaria del Caribe*, 28(01), 7-12. <https://doi.org/10.5377/ruc.v28i01.14437>
- Cortina Orts, A. (2019). Ética de la inteligencia artificial. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, (96), 379-394. Ministerio de Justicia.
- De La Torre, E.M., Agasisti, T. y Pérez-Esparrells, C. (2017). The relevance of knowledge transfer for universities' efficiency scores: an empirical approximation on the Spanish public higher education system. *Research Evaluation*, 26(3), 211–229. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvx022>.
- Del Huerto, M., Almuñas, J. y Caranes, J. (2001). *La extensión universitaria: Un reto a la gestión cultural de las universidades del Siglo XXI*. Trabe.
- El Hadidi, H. y Kirby, D. (2015). Universities and Innovation in a factor-driven economy: the Egyptian case. *Industrial and Higher Education*, 29(2), 151–160. <https://doi.org/10.5367/ihe.2015.0248>
- Etzkowitz, H. (2013). Anatomy of the entrepreneurial university. *Social Science Information*, 52(3), 486–511. <https://doi.org/10.1177/0539018413485832>
- Etzkowitz, H., (2012). *The Age of knowledge: The Dynamics of Universities, Science and Societies*. Leiden.
- Fini, R., Grimaldi, R., Santoni, S. y Sobrero, M. (2011). Complements or substitutes? The role of universities and local context in supporting the creation of academic spin-offs. *Research Policy*, 40(8), 1113–1127. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2011.05.013>.
- Freddo, B. y Massera, C. B. (2017). Los sistemas de información geográfica como herramienta para la extensión universitaria. + *E: Revista de Extensión Universitaria*, (7), 320-329. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7014159>
- Fresán Orozco, M. (2004). La extensión universitaria y la universidad pública. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (39), 47-54. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/477>
- Giuri, P., Munari, F., Scandura, A. y Toschi, L. (2019). The strategic orientation of universities in knowledge transfer activities. *Technological Forecast and Social Change*, (138), 261–278. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.09.030>.
- Goddard, J. y Vallance P. (2013). *The University and the City*. Abingdon: Routledge.
-

-
- González Gaudiano, E. J., Meira Cartea, P. Á., y Gutiérrez Pérez, J. (2020). ¿Cómo educar sobre la complejidad de la crisis climática? Hacia un currículum de emergencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 843-872. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662020000400843&script=sci_arttext
- González, O. y Batista, A. (2017). Gestión de la calidad del proceso extensionista en la Universidad de La Habana. *Revista Cubana de Educación Superior*, (1) 94-108. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000100009
- Gutiérrez, M. Á, Yanniello, F., Elisio, S. y Andrinolo, D. (2017). La extensión universitaria como herramienta de intervención en los conflictos socioambientales. *Revista de Extensión Universitaria*, (7), 204-2013. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7014148>
- Hernández, R. y Mendoza, Ch. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. McGraw Hill Education Ediciones.
- Herrero, D., Sosa, B., Brutti, F. y Prado, M. (2022). *Reflexiones y desafíos de la extensión universitaria en América Latina*. Biblioteca Digital de Extensión Universitaria. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/379>
- Izagirre, R., Ortiz, M. y Martínez, A. (2019). La extensión universitaria como proceso pedagógico enfocado al desarrollo local. *ROCA. Revista Científico-Educacional de la Provincia Granma*, 15(2), 254-257. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7013270>
- Kapetaniou, C. y Lee, S. H. (2017). A framework for assessing the performance of universities: the case of Cyprus. *Technological Forecast and Social Change*, (123), 169–180. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.03.015>
- Kotosz, B. G., Lukovics, M., Molnár, G. y Zuti, B. (2015). How to measure the local economic impact of universities? Methodological overview. *Regional Statistics*, 5(2), 3-19. <https://doi.org/10.15196/RS05201>
- Loi, M. y Di Guardo, M.C. (2015). The third mission of universities: an investigation of the espoused. *Science and Public Policy*, 42(6), 1–16. <https://doi.org/10.1093/scipol/scv012>.
- Mariani, G., Carlesi, A., Scarfò, A. (2018). Academic spinoffs as a value driver for intellectual capital. The case of the University of Pisa. *Journal of Intellectual Capital*, 19(1), 202–226. <https://doi.org/10.1108/JIC-03-2017-0050>.
-

-
- Martínez, J. y Cintra, A. (2017). La extensión universitaria. Una mirada desde la relación universidad-sociedad con enfoque de transformación social. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/06/extension-universitaria-cuba.html>
- Menéndez, G. (2017). Resignificación de la extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 24–37. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/06/extension-universitaria-cuba.html>.
- Meneses Córdoba, J. O. (2017). *Incorporación del enfoque de reducción de riesgo de desastre y adaptación al cambio climático de extensión universitaria de Universidad Católica del Trópico Seco*. [Tesis doctoral Universidad Centroamericana]. <http://repositorio.uca.edu.ni/4481/1/UCANI4920.pdf>
- Miller, K., McAdam, R. y McAdam, M. (2018). A systematic literature review of university technology transfer from a quadruple helix perspective: toward a research agenda. *R&D Management*, 48(1), 7–24. <https://doi.org/10.1111/radm.12228>
- Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A. y Duran, X. (2002). *Measuring third stream activities. Final report to the Russell Group of Universities*. Brighton: University of Sussex.
- Monge-Hernández, C., Zlateva Peneva, P. y Boni Aristizábal, A. (2019). Extensión universitaria y aprendizaje-servicio. Análisis de dos casos en Sudáfrica y Costa Rica desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 41(1), 111-137. https://www.crefal.org/rieda/index.php?option=com_content&view=article&id=294&Itemid=242.
- Monge-Hernández, C., Méndez-Garita, N. I., y González-Moreno, M. (2021). Barreras para la institucionalización de la extensión universitaria: Experiencia de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 393-416. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.21>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO.
- Núñez, A., Álvarez, B. y Martínez, C. (2017). La extensión universitaria y su relación con la formación inicial de las carreras pedagógicas en Cuba. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30280>
- Palella, S. y Martins, F. (2017). *Metodología de la investigación cuantitativa*. FEDEUPEL.
-

-
- Pereira, R., Luz, V. y Ribeiro, D. (2019). Una experiencia de extensión universitaria: Proyecto para cooperativa de reciclaje de residuos sólidos. *Arquitectura/Urbanismo/Sustentabilidad*, (25), 53-61. <https://doi.org/10.4206/aus.2019.n25-09>
- Pérez, F., Albuja, J. y Rodríguez, D. (2019). La extensión universitaria desde un enfoque bio-eco-ético-social. Diálogo entre lo local y lo científico. *Revista Educación*, 43(1), 575-596. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442019000100575
- Petz, I. (2015). Extensión universitaria: tendencias actuales y desafíos pendientes. *Redes de Extensión*, (1), 1-5. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1461>
- Pinheiro, R., Benneworth, P. y Jones, G. A. (2012). *Universities and regional development: a critical assessment of tensions and contradictions*. Routledge.
- Posada, A. (1911). La extensión universitaria. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 8(23), 218-232. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/12897>
- Rovira, Y., López Calichs, E., Rojas Valdés, A. y Gilimas Siles, A. M. (2022). La formación de estudiantes universitarios para la promoción de lectura: Aportes desde una concepción extensionista. *Mendive. Revista de Educación*, 20(1), 123-138. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2681>
- Rovira, Y., Rojas Valdés, A., Vento Ruiz Calderón, M. y Álvarez Bencomo, O. (2018). La articulación con la investigación en la gestión de la extensión universitaria. En L. Córdoba, L. Rovelli y Vommaro, P. (Edit.). *Política, gestión y evaluación de la investigación y la vinculación en América Latina y el Caribe*. CLACSO. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5812211>
- Šmídová, M., Šmídová, O., Kyllingstad, N. y Karlsen, J. (2017). Regional Development: Lifelong Learning as a Priority in Norway and the Czech Republic? *High Educations Policy*, (30), 499–516. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0060-x>
- Tommasino, H. y Cano, A. (2017). *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias*. Biblioteca Digital de Extensión Universitaria. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/99>
-

-
- Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. *Revista+E versión digital*, (6), 120-129. <https://beu.extension.unicen.edu.ar>
- Torales, J. y Barrios I. (2017). Las necesidades de la sociedad, los derechos humanos y la extensión universitaria. En *La extensión universitaria, esa posibilidad de crear una sociedad mejor*, (pp. 101-128). Universidad Nacional de Asunción.
- Trencher, G., Yarime, M., McCormick, K.B., Doll, C.N.H. y Kraines, S.B. (2014). Beyond the third mission: exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science Public Policy*, 41(2), 151–179. <https://doi.org/10.1093/scipol/sct044>.
- Tünnermann, C. (2017). *El nuevo concepto de la extensión universitaria*. Biblioteca Digital de Extensión Universitaria <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/80>
- Valenzuela, A. (2021). *Metodología de la investigación científica*. Nueva Luz Editores.
- Zlateva Peneva, P. (2017). La contribución de la extensión universitaria al desarrollo humano y a la expansión de las capacidades. Análisis de proyectos de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Universidad en Diálogo, Revista de Extensión*, 7(2), 33-71. <http://dx.doi.org/10.15359/udre.7-2.3>



LA GESTIÓN PEDAGÓGICA Y EL COMPROMISO ORGANIZACIONAL: UNA RELACIÓN EN CONFLICTO

Marlenis Martínez-Fuentes*
marlenism3@gmail.com
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-5926-599X>

Lucas Campbell **
lucascampbellcruz98@gmail.com
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-2193-7033>

Natalie Muñoz-Morales***
natalie.munoz@profe.umcervantes.cl
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-5430-1517>

Genaro Moyano-Arcos****
genaro31@gmail.com
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-6526-5411>

Recibido: 09/01/2023

Aprobado: 05/04/2023

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo establecer la relación entre la gestión pedagógica y el compromiso organizacional en el Liceo Carmela Carvajal de Prat, provincia de Santiago, comuna Independencia, región Metropolitana, 2021. La metodología empleada es un tipo de indagación básica, no experimental-correlacional. El estudio se realizó con una muestra de 86 educadores; la selección fue no probabilística intencional. Se aplicó un cuestionario con ítems-Likert, validado por expertos. Se evidencia el poco interés de los gerentes y directivos en promover valores relacionados con el compromiso laboral, situación que se manifiesta también en el caso de los demás miembros de dicho centro educativo. Se concluye que existen deficiencias en el compromiso laboral, así como carencias en la satisfacción y el reconocimiento con relación al trabajo realizado, lo que se atribuye a la ausencia de condiciones y de incentivos que contribuyan al bienestar de los educadores en el desempeño de sus labores.

Palabras clave: Educación, gestión pedagógica, compromiso organizacional, satisfacción laboral.

***Marlenis Martínez-Fuentes.** Postdoctorado en Gestión del conocimiento. Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación, Mención Gerencia Educacional. Licenciada en Educación Integral. Docente-investigador Universidad Miguel de Cervantes (UMC). **Institución de adscripción:** Universidad Miguel de Cervantes (UMC).

** **Lucas Campbell.** Doctorando en Economía, Investigador de la Universidad Miguel de Cervantes Chile. **Institución de adscripción:** Universidad Miguel de Cervantes (UMC).

*** **Natalie Muñoz-Morales.** Doctorando en Educación, Magister en Educación, Académica, Dirección de Postgrado e Investigación Universidad Miguel de Cervantes, Chile. **Institución de adscripción:** Universidad Miguel de Cervantes (UMC).

**** **Genaro Moyano-Arcos.** Magíster en Lengua y Cultura. Magíster en Gestión Educativa. Licenciado en Comunicación Social. Periodista. Académico Universidad Miguel de Cervantes, Chile. **Institución de adscripción:** Universidad Miguel de Cervantes (UMC).

PEDAGOGICAL MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT: A RELATIONSHIP IN CONFLICT

ABSTRACT

The objective of this study is to establish the relationship between pedagogical management and organizational commitment at the Carmela Carvajal de Prat High School, Santiago province, Independencia commune, Metropolitan region, 2021. The methodology used is a type of basic, non-experimental inquiry. correlational. The study was carried out with a sample of 86 educators; the selection was intentional non-probabilistic. A questionnaire with Likert-items, validated by experts, was applied. The little interest of managers and directors in promoting values related to work commitment is evident, a situation that is also manifested in the case of the other members of the educational center. It is concluded that there are deficiencies in work commitment, as well as deficiencies in satisfaction and recognition in relation to the work done, which is attributed to the absence of conditions and incentives that contribute to the well-being of educators in the performance of their work.

Key words: Education, pedagogical management, organizational commitment, job satisfaction.

Introducción

Es del consenso general que la educación constituye el factor básico en el éxito o el fracaso de los individuos y de una sociedad en su conjunto. Por lo tanto, resulta de la mayor importancia privilegiar el sistema educativo y apoyar decididamente a las personas que lo integran, por cuanto contribuyen, significativamente, a construir el futuro de una nación, cuyo éxito también tendrá un impacto duradero en todo el orbe. Por estas razones, es de sumo interés concentrar la atención en algunos factores que pueden tener profunda impronta en la satisfacción y en el compromiso del personal docente, a cualquier nivel del sistema educativo.

Un buen maestro, antes que por su formación académica enseña por vocación, palabra que entraña amor por su trabajo. Por ello, es muy importante revisar los rasgos que sustentan su satisfacción y empeño, dado que estas condiciones se verán reflejadas en el éxito de sus alumnos. Se parte de la premisa de que, si un docente está satisfecho y comprometido con su trabajo, definitivamente motivará a sus alumnos y aumentará su nivel de adhesión con el estudio (Omar y Urteaga, 2008; Shagholi *et al.*, 2011). De esta manera, su influencia redundará en la formación de buenos profesionales, quienes asumirán a su vez el compromiso de contribuir al crecimiento de sus naciones y con ellas del mundo global, tal como lo reconoce la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Vaillant y Rodríguez, 2018).

Este problema es particularmente importante para los países en desarrollo, porque invierten -o deberían hacerlo-, una parte considerable de sus recursos en educación. Sin embargo, los resultados de dichas inversiones, en cuanto a la formación de calificados académicos, investigadores, médicos, científicos, etc., no siempre son satisfactorios. Por

lo antes expuesto, es requisito permanente satisfacer a los maestros, para lograr que se comprometan con su trabajo, con la mayor certeza de que corresponderán produciendo los resultados requeridos. Para los grupos ajenos a la educación, un maestro puede ser solo una persona que trabaja como maestro, pero para sus alumnos, un maestro es un héroe de la vida real, a quien emular en sus vidas personales y profesionales (Albornoz, 2009; Rivas Balboa, 1979).

Uno de los más importantes factores que sustentan el compromiso organizacional, condición de primer orden en la gestión pedagógica, es el clima organizacional. El clima organizacional, en ocasiones denominado clima corporativo, es ambiente conformado por la cultura de la organización, la cual puede definirse como el conjunto de valores compartidos, suposiciones y convicciones, que rigen la forma de actuar de las personas en una determinada organización.

La cultura organizacional es un conjunto estipulado de sistemas, que incluye la estructura comunicacional, el método de control, el estilo de liderazgo, la determinación de objetivos organizacionales, la asignación de funciones y obligaciones, entre otros, los cuales describen el método de toma de decisiones y el esquema de aceptación organizacional (Sandoval, 2004; Segredo et al., 2016; Zepeda Herrera, 2017). Así, estas funciones delimitan lo que puede llamarse la cultura de la organización, la cual, cuando está sólidamente arraigada entre sus miembros, conforma una especie de personalidad corporativa, cuyas interacciones operativas podrían identificarse como el clima organizacional, en el cual se enfocan y tienen lugar la misión y propósito, el trabajo en equipo, la retroalimentación, la administración de los recursos y de los procedimientos y los elementos que conforman el ambiente laboral. Pujol Cols (2016), al respecto, afirma que este ámbito los integrantes de la organización encuentran seguridad, compensaciones, oportunidades de crecimiento y equilibrio entre la vida laboral y personal, condiciones que representan la satisfacción en el trabajo.

En general, la satisfacción laboral global puede caracterizarse con las relaciones entre lo que se desea del trabajo y lo que se observa como aporte. La satisfacción laboral, vista por Zepeda Herrera (2017) viene a constituirse en el estado mental o el enfoque general de los empleados en relación con su trabajo y las facetas del trabajo, como el entorno laboral, las recompensas justas, la comunicación y el ambiente entre los compañeros de labor

En este contexto, el compromiso organizacional puede conceptuarse como la conexión mental del individuo con su trabajo y con su organización. Este tipo de convenio se define, también, como la identificación del empleado con la organización en la cual presta sus servicios (Tsai y Huang, 2008). El compromiso organizacional es una afiliación activa, que muestra el firme deseo de un empleado de permanecer como miembro de una organización, sobre todo ante las circunstancias de un posible cambio

de trabajo (González y Silva, 2022). Asimismo, implica estados de ánimo optimistas, de identificación, afecto, dedicación y sentido de responsabilidad en las actividades de la organización. Cabe destacar que el clima organizacional desfavorable, según analizan Omar y Urteaga (2008), se correlaciona negativamente con el compromiso organizacional.

Como en cualquier organización, también en el sector educativo se ha demostrado la relevancia de la satisfacción laboral en su relación con el clima organizacional. La educación es el determinante más importante del crecimiento social y económico de un país, por lo que los problemas del personal educativo –docentes, administradores, personal de apoyo- son del interés e incumbencia de la sociedad y del Estado. De la calidad de la educación, estrechamente relacionada, como se ha visto, con la satisfacción y la alianza del personal educativo, depende el futuro de cualquier país. Si el maestro que brinda educación y capacitación a los estudiantes no está satisfecho y comprometido, en última instancia producirá un futuro ciudadano también insatisfecho y no comprometido, lo cual constituye un serio factor de riesgo para el futuro de cualquier nación (Vaillant y Rodríguez, 2018; Zepeda Herrera, 2017).

En la mayor parte de los países del mundo, los progresos de la educación han ido a la par con los adelantos paradigmáticos en los que se encuentran involucrados los individuos, visión que se ha extendido a otros contextos, tanto internos como externos, pero siempre relacionados con la labor educativa. Por ello, el compromiso organizacional en los escenarios pedagógicos se centra en integrar y armonizar las acciones educativas en el quehacer diario y en los múltiples escenarios involucrados en estos procesos, como la propia escuela, con su personal docente, directivo y de apoyo, la comunidad educativa y el ambiente.

Al respecto, Misad *et al.* (2022) destacan que, en los países de latinoamericanos, los estudios sobre la gestión pedagógica y el compromiso organizacional revelan que a los directivos se les demanda ser competentes en el sentido de crear pertenencia en la comunidad y fomentar la labor en equipo. Se aspira que esta mancomunidad se logre a través de su participación activa en la consecución de los fines institucionales, asumiendo responsabilidades y estableciendo condiciones para un ambiente organizacional efectivo que aspire a optimizar los logros en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido, la gestión pedagógica es un componente que involucra procesos de planeación, administración, vigilancia y evaluación de las múltiples actividades y acciones inherentes al desempeño docente. Asociado a lo anterior, la labor del profesor debe estar centrada en procesos motivadores, con la finalidad de dar cumplimiento a la planificación y, con ello, propender a un rendimiento académico óptimo. Sobre estos aspectos, Bravo-Aranibar *et al.* (2020) indican que la gestión pedagógica se encuentra

enmarcada en el ámbito teórico y la acción humana en la función de las características particulares de la instrucción, como administración directiva y didáctica, estrechamente relacionadas con la enseñanza axiológica moralista, que guía el entrenamiento de los individuos en las sociedades democráticas. Los autores antes mencionados argumentan que la gestión pedagógica vuelve al componente teórico en la dimensión del ser humano, encauzada a la formación integral de los educandos, cimentada en los valores éticos y morales. Estas condiciones deberían redundar en una eficiente gestión pedagógica, que permita que los educandos interioricen, de una manera óptima, el alcance de lo que aprenden, a través de la asimilación y apropiación de la información y de las posibilidades de sus aplicaciones prácticas.

Con relación al compromiso organizacional, Estrada y Mamani (2020) plantearon que la energía proactiva que conduce a la caracterización personal y a la trascendencia en un centro educativo, se determina por el preciso anhelo de mantenerse como miembros de esa institución en particular. A la vez, tales miembros conservan fuertes corrientes de energía conectadas al funcionamiento de la institución, además de una decidida aceptación de sus fines y productos. Al mismo tiempo, dichos integrantes también se encuentran comprometidos en actividades a través de las cuales los objetivos de la institución y las metas particulares, se combinan y se alcanzan con la participación y colaboración mutua.

En el contexto de lo antes expuesto, cabe señalar que en Chile la atmosfera educativa está experimentando diversas transformaciones, con diferentes implicaciones a escala regional (Arellano y Donoso, 2020; González, 2019; González Castro y Cruzat Arriagada, 2019; Pérez y González, 2017), por lo cual los modelos de gestión pedagógica deben responder a las necesidades e intereses locales, de las distintas provincias y comunas que componen al Estado chileno. Sin embargo, lo que se percibe es la tendencia a ensayar con modelos de otros países, insistiéndose en ello aun ante la evidencia de escasos resultados. Estos intentos agobian infructuosamente a los educadores (Pérez y González, 2017) con lo que se resalta la importancia de estudios cuidadosos, que definan las directrices apropiadas para apoyar a los docentes identificados y comprometidos con la educación chilena, sin desaprovechar sus habilidades y experiencias profesionales (González Castro y Cruzat Arriagada, 2019).

Es conveniente, consecuentemente, insistir en la idea de que el compromiso organizacional resulta un aspecto de primer orden, para cualquier centro escolar que requiera instrumentar una administración efectiva. Atributo que se revela como insustituible a los fines de comprometer, de una forma metódica, a todos los actores en las actividades de los procesos inherentes al aspecto administrativo. Para ello, el logro de un ambiente organizacional positivo es inseparable del compromiso organizacional en el seno de las instituciones, en cuyo funcionamiento la comunicación, el liderazgo y

la correlación de vínculos, constituyen factores indispensables para optimar el efecto de las disposiciones y acciones que permiten alcanzar los objetivos planteados.

Contextualización de la investigación y planteamiento del problema

Sobre la base de lo conceptuado en diversas publicaciones (Sandoval, 2004; González y González, 2010; Segredo *et al.*, 2016; Rodríguez, 2016) y la observación directa de los autores del presente artículo, puede afirmarse que en el Liceo Carmela Carvajal de Prat, ubicado en la Provincia de Santiago, comuna Independencia de Santiago de Chile, resulta evidente la falta de una efectiva gestión pedagógica, situación que se manifiesta a través de las insatisfactorias calificaciones de los educandos, así como en la carencia de un clima organizacional armónico, agradable y comprometido entre todos los integrantes del Liceo. De la misma manera, es notoria la ausencia de adecuadas relaciones interpersonales, circunstancia que lleva a desavenencias indeseables, las que, a su vez, se convierten en causa de cambios negativos en la valoración de la praxis pedagógica.

Lo antes planteado condujo a los autores del presente trabajo a efectuar una investigación que asumió como propósito establecer la relación entre la gestión pedagógica y el compromiso organizacional en el Liceo Carmela Carvajal de Prat, provincia de Santiago, comuna Independencia, región Metropolitana, 2021. El estudio tiene la finalidad de crear iniciativas deseables para la optimización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en dicha institución, por medio del afianzamiento de la gestión pedagógica y su extensión hacia un vínculo sostenible, es decir, que resulte duradero en el tiempo y pueda aplicarse para situaciones similares en otras instituciones.

Marco conceptual

Gestión pedagógica

La gestión pedagógica está focalizada en la mejora de las acciones escolares, lo cual implica la generación de escenarios efectivos en el aula de clase, la programación que efectúa el educador y la apreciación que se tiene del aprendizaje. En este contexto, Rubio y Abreu (2018) definen la gestión pedagógica como un asunto de tomar decisiones en el espacio de acción de los educadores que se encuentran vinculados con la gestión institucional y con las actividades que se desarrollan a este nivel. Dicha concatenación de acciones implica la planeación, normalización, organización e inspección del proceso instructivo, desde el intercambio del colectivo pedagógico.

En efecto, la gestión pedagógica se corresponde con el ejercicio que ejecuta el profesional de la docencia en el centro educativo en el cual se desempeña y va unido con la administración institucional que requiere de una programación, organización, orientación, seguimiento y apreciación de los distintos niveles en que se hallan los alumnos. Además, la gestión pedagógica incide claramente en la actuación del gerente directivo, con el propósito de lograr los avances curriculares y coadyuvar a la labor de los educadores (Cabrera y Adan, 2017).

Sobre el tema, también resultan de interés los planteamientos de Quispe (2020), quien sostiene que la gestión pedagógica es trascendental para los alumnos en el transcurso de sus estudios, por cuanto su acción conduce a alcanzar el aprendizaje por medio del provecho de competencias, habilidades efectivas para su progreso personal, mutuo y competitivo. Es decir, todo el proceso está relacionado con la gestión del cuerpo directivo, imprescindible en la formación de los educandos, dado que representa un ente fundamental para el logro del éxito en la enseñanza, centrada en las destrezas, tácticas y aptitudes en el desarrollo de las acciones didácticas, para conseguir los fines y objetivos propuestos.

Como resultado, la gestión pedagógica permite a los directivos y educadores la reducción de esfuerzos mediante el accionar de la comunicación, que se revela como una fuerza permanente, con métodos que se transfieren a los diferentes miembros de la sociedad educativa. Es importante destacar que los directivos, conjuntamente con los entes financiadores de estos procesos, son responsables de los recursos materiales, ambientales y de infraestructura, así como del talento humano que requiere el centro educativo para su cabal funcionamiento (Oplatka, 2019), a los fines de consolidar la enseñanza y el aprendizaje y, por ende, garantizar la calidad educativa.

Fundado en lo anteriormente expuesto, pueden definirse como indicadores de la gestión pedagógica la motivación del educador, la planificación curricular y el acompañamiento pedagógico. En lo que respecta a la motivación del docente, Franco *et al.* (2018) precisaron que: “es un término que se aplica a impulsos, deseos, necesidades, anhelos y fuerzas similares en los seres humanos que tiene su origen en el entorno cultural” (p.14). Dichos impulsos actúan, por consiguiente, en un sujeto que descifra su contexto en cuanto a su desempeño y posibilidad de situar el bienestar en tales determinaciones.

Del mismo modo, la motivación docente se corresponde con los deseos, anhelos, aspiraciones e incentivos que residen apegados a su entorno de origen y a la atmósfera profesional donde se encuentra (Astráin, 2019). Aunado a esto, la motivación es un sumario complejo, debido a que trasciende la forma como los profesores apremian sus haberes y las técnicas para obtenerlos. Por lo tanto, la motivación redundante, enormemente, en los educadores en cuanto a su labor en la praxis pedagógica, razón por

la cual, tributará elevadas ganancias al rendimiento académico de los alumnos (Franco, 2021; Patlán, 2013).

El indicador relacionado con la planeación curricular, representa el proceso de precaución en las actividades correspondientes a ejecutar en un centro educativo, con el propósito de localizar, fundamentar y asimilar las prácticas en el aprendizaje esperado por los alumnos. Asimismo, está referido a las acciones que emergen o discurren en el ámbito familiar, comunitario y ciudadano de los educandos, a la vez que está vinculado, indefectiblemente, a las políticas y reglamentos del Estado (Sánchez, 2019). La planeación curricular incide en el profesor mediante una meditación a la luz del enfoque constructivista, en función de reunir contenidos programados para la apreciación de los escenarios formativos y didácticos, que constituyen la base de la efectividad del aprendizaje (Villanueva Gutiérrez y López López, 2019).

Igualmente, la planificación curricular se inserta de forma clara en un procedimiento que converge en el desarrollo del aprendizaje en el aula de clase, dado que admite cimentar entendimientos, instituyendo obligaciones de modo enérgico y efectivo (Hurtado, 2020). Significa que la planificación curricular lleva implícito, notablemente, el proceso de la instrucción de la enseñanza en los centros educativos donde se facilitan, tal como lo refrendan Villanueva Gutiérrez y López López (2019), entendimientos académicos, fortalecimiento de valores y demás componentes relacionados con el currículum.

Efectivamente, la planificación curricular representa una táctica pedagógico-didáctica que tiene como finalidad determinar, especialmente, los procedimientos que se deben aplicar en la labor del educador con la intención de lograr el éxito. Ese triunfo debe ir siempre asociado con los conocimientos de prácticas, métodos, tecnologías y estrategias que van a ser empleadas en el salón de clases y, a su vez, debe potenciar la inclusión y la diversidad de los alumnos en aras de mejorar su rendimiento académico (Romero, 2014).

Por otra parte, el indicador acompañamiento pedagógico, entendido como una táctica de formación para el perfeccionamiento académico del educador, conjuga un saber colaborativo en un clima de armonía, confianza, con perspectivas y una resignificación del sentido didáctico (Agreda y Pérez, 2020). Este acompañamiento está vinculado con una práctica en la enseñanza del profesional de la docencia que se encuentra laborando en un determinado centro educativo. Al mismo tiempo, involucra la reconstrucción colectiva referida al protagonismo del alumno en la labor del docente (Galán, 2017). De allí que se haga necesario resaltar la perspectiva particular de prestar atención a componentes tales como la distribución de la clase y el desempeño de acciones administradoras de los docentes.

El acompañamiento pedagógico como instrumento formativo que se lleva a efecto en un centro escolar, intenta optimar la praxis reflexiva del profesor, al promover ordenamientos ecuanímenes sobre su propia praxis. Desde estas experiencias el profesor logra instruirse y fundar las sabidurías académicas mediante su rol como facilitador y, de ahí que, incide en la construcción de su praxis a través de distintas estrategias como el estudio, los comentarios de supuestos y elementos que la sustentan, entre ellos el fomento de los dominios didácticos y la construcción de nuevos conocimientos que se convierten en aprendizajes efectivos (Ortega, 2019; Vezub y Alliaud, 2012).

Compromiso organizacional

Según diferentes investigadores, el compromiso organizacional se enfoca desde disimiles facetas, entre las que se mencionan los principios gerenciales, despliegue de alianzas entre personal-institución, visión, misión y técnicas en el pacto laboral, entre otras (Lagomarsino, 2003; Omar y Urteaga, 2008). Sobre este punto, Hernández et al. (2021) conceptualizan el compromiso como la potencia concerniente a la identificación de un trabajador y su implicación en una determina institución. Este concepto “se caracteriza por tres factores de relación: a) aceptación y creencia en los valores y objetivos institucionales, b) la voluntad de las personas para esforzarse en nombre de su institución y el deseo de mantener su membresía en la organización” (p. 105). Los autores destacan que el compromiso está dirigido a ciertos componentes esenciales, relacionados con la tolerancia, principios, metas, la energía que los individuos dedican a la institución, así como la voluntad y el anhelo de mantener una buena producción de sus servicios.

El compromiso organizacional constituye una categoría en la que los individuos se nivelan, están identificados con sus instituciones, además de volverse capacitados y deseosos de continuar laborando en ellas, por cuanto las consideran como parte de sus intereses más estimados. En lo concerniente al papel que juegan las instituciones para crear en su personal dichos vínculos positivos, se ha demostrado que “los docentes a quienes su organización les brinda apoyo, información, recursos y oportunidades para aprender y desarrollarse, presentan mayores niveles de satisfacción laboral y compromiso organizacional”, a la vez que “quienes son mejor remunerados se encuentran más comprometidos con su labor e institución” (Treviño-Reyes y López-Pérez, 2022, p. 266). De donde se desprende que el acuerdo está relacionado con ese nivel de involucramiento que tiene el trabajador con su institución, a la cual dedica su mejor desempeño.

De esta forma, se entiende que el compromiso organizacional centra su valor en la comprensión que tienen los sujetos para una institución en específico y en su

identificación con ella (Araya-Pizarro *et al.*, 2020). Esto constituye un importante componente calificador para alcanzar los objetivos de las reformas educacionales, razón por la cual el desempeño necesario requiere de docentes altamente comprometidos con su praxis pedagógica, atentos a participar con entusiasmo incondicional, a los fines de definir una perspectiva positiva y optimar el rendimiento académico de los educandos. Todo lo cual implica que el centro educativo debe mantener el reto de contar con docentes preparados para conducirse de manera coordinada, reflexiva, crítica y responsable con el equipo de trabajo. Dicho reto se plantea, también, por la competencia que puede establecerse entre las instituciones educativas, con el propósito de atraer al personal docente mejor preparado y con actitudes organizacionales positivas, competencia que favorece a todos los actores educativos (González y Silva, 2022).

De esta manera, el compromiso organizacional resulta coherente y se relaciona en proporción directa con el sentido de pertenencia a la institución, así como también con las competencias que deben poseer los profesionales de la docencia en relación con la organización de su centro educativo. Por ello, es significativo contar con educadores comprometidos para ofrezcan una efectividad y eficacia a la institución en virtud de su praxis pedagógica y el servicio que presta a los estudiantes, para incrementar su rendimiento y la formación (Estrada y Gallegos, 2020; Estrada y Mamani, 2020).

Planteado en estos términos, el compromiso organizacional se fundamenta en un grupo de indicadores significativos, entre los cuales, para los objetivos del presente estudio, pueden destacarse la satisfacción laboral, el compromiso laboral y el reconocimiento a los méritos individuales. En síntesis, el indicador satisfacción laboral se conceptualiza como el conjunto de percepciones y valoraciones por parte de los individuos que laboran en una institución, las cuales guardan estrecha relación con sus roles y que, generalmente, son disimiles entre ellas, en función de los intereses, anhelos de competencias o dominio, destrezas y aptitudes (Farías-Macías, 2021).

Igualmente, se ha encontrado que los niveles de satisfacción pueden estar relacionados con los mecanismos de ingreso a los cargos, con los contratos que otros docentes han alcanzado en la institución y con las perspectivas de ascenso en el escalafón docente (Pujol Cols, 2016). En consecuencia, el compromiso organizacional constituye un componente esencial en la atmósfera laboral, debido a que representa, tanto para los gerentes directivos como para los docentes, un instrumento para la valoración de los modos, maneras de ser, prácticas y experiencias en el ámbito pedagógico en el cual se desenvuelven.

En cuanto a la satisfacción laboral, se ha encontrado que esta va a depender de las condiciones que los docentes puedan tener en su centro educativo, las cuales influirán en sus niveles de satisfacción y entrega en la realización de las tareas propias de sus cargos y en la asunción de las responsabilidades inherentes; factores que

conforman, en gran medida, el clima organizacional. Bajo tales condiciones, los profesionales de la docencia podrán manifestar orgullo por su desempeño institucional. Por lo contrario, factores que dificulten o perjudiquen su labor, como la burocracia administrativa, los bajos sueldos, la escasa capacitación, el pobre manejo de las emociones y los conflictos éticos, crearán una atmósfera adversa que perjudicará a todos los miembros de la institución (Chiang *et al.*, 2021; Villanueva Gutiérrez, 2029).

En lo tocante al indicador referido al compromiso laboral, este reside en la interacción recíproca al interior de un ámbito determinado; se basa en los reconocimientos, paradigmas y apreciaciones positivas en el ámbito educativo. Prieto-Díez *et al.* (2021) consideran que el compromiso laboral representa el motor que induce al docente a asumir, de una manera más significativa, su responsabilidad en el desempeño que lleva a cabo con los estudiantes, representantes y demás integrantes de la institución. Por su parte, Rosales *et al.* (2022) expresan que el compromiso laboral se identifica con los anhelos que tienen los educadores de continuar con su desempeño en la institución y con la influencia que ejercen en los sucesos inherentes a su labor, es decir, representa los deseos que experimentan para prolongar su permanencia en el centro educativo, anhelo que puede fundarse en sus capacidades, competencias, habilidades o en el compromiso que han adquirido con la institución. Esto conducirá a potenciar los mecanismos para que el talento del educador fomente sus relaciones interpersonales, sea efectivo con la comunicación, liderazgo y toma de decisiones, de lo cual derivará reconocimiento por parte de los integrantes de la comunidad educativa (Rojas, 2017).

En este campo, el indicador “reconocimiento” se entiende como la acción y el efecto de distinguir a un individuo o a diversos sujetos, lo cual se lleva a cabo a partir del estudio y evaluación de sus particularidades y características personales, en función de la satisfacción derivada de su desempeño institucional. De igual modo, el reconocimiento logra dignificar un anuncio, una congratulación o una gratitud (Polindara, 2020). A saber, el reconocimiento recae en el acto de diferenciar a un individuo con base en la labor efectiva que realiza en una determinada institución. Asimismo, simboliza la forma como una institución estima las particularidades, comportamientos y la labor que ejecutan los trabajadores en el contexto organizacional, de este modo, cuando un docente se desempeña proactivamente debe ser valorado y reconocido por su obra (Álvarez Sánchez *et al.*, 2013).

Se entiende, entonces, que el reconocimiento a la labor del profesional de la docencia es una herramienta de gestión pedagógica, que fortalece las interacciones entre todos los integrantes de la institución. Por lo tanto, resulta de la mayor importancia que se instrumente un conjunto de sistemas de reconocimiento para la praxis pedagógica que ejecutan los educadores. Es necesario insistir respecto al hecho de que un

reconocimiento al desempeño significativo de los profesores, implica que se está valorando cada una de las acciones, administrativas, pedagógicas y académicas que el docente está desarrollando, postulado que es reconocido en el campo de la psicología organizacional (Parada, 2018; Zepeda Herrera, 2017).

Metodología

El trabajo se enmarca en una investigación de tipo básico, dado que indaga los juicios obtenidos de la realidad estudiada, con el propósito de contribuir con información novedosa que pueda ser de utilidad para los centros educativos y la sociedad. El énfasis de la investigación se ubica en la relación de las variables gestión pedagógica y compromiso organizacional. A los efectos, se aplicó un diseño no experimental, por cuanto se trata de indagaciones realizadas sin la manipulación premeditada de variables y que solamente se precisan los fenómenos en su contexto específico, para luego ser procesados (Hernández *et al.*, 2016). Esto significa que se pretende determinar los componentes que circunscriben el pensamiento prevaleciente en el ámbito del Liceo objeto de estudio, respecto de las variables antes mencionadas.

Como es conocido, las investigaciones correlacionales buscan la correspondencia entre variables. Con base en lo anterior, el presente trabajo se considera un estudio correlacional, ya que se evalúa el grado de asociación entre dos o más variables que se presumen relacionadas y, posteriormente, se cuantifica y analiza la vinculación entre dichas variables. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba, como lo expresan Hernández *et al.* (2016, p. 81).

Para este estudio, la población está integrada por los educadores del Liceo Carmela Carvajal de Prat, de la provincia de Santiago, comuna Independencia, Región Metropolitana, población constituida por 86 docentes que laboran en la referida institución. El muestreo fue de tipo no probabilístico intencional, también llamadas muestras dirigidas o intencionales, por cuanto “la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las condiciones que permiten hacer el muestreo” (Scharager y Reyes, 2001, p. 1). En este caso se refiere al acceso al conjunto de profesores del citado Liceo, condición que permite considerar la muestra como representativa, ya que abarca todo el universo. Esto implica que no se requiere de la aplicación de fórmulas estadísticas para extraer la muestra, ya que solamente se requiere de la decisión del investigador para seleccionar dicha muestra, en este caso, los 86 educadores sobredichos.

El método de recopilación de la información se basó en la técnica de la encuesta, que consiste en recolectar solo la información que le interesa al investigador. El instrumento utilizado consistió en un cuestionario con ítems tipo Likert, en el que se

presenta una serie de reactivos entre los cuales los individuos escogen la alternativa más pertinente. A tal efecto, se usaron las siguientes alternativas: Siempre (5), Casi siempre (4), A veces (3), Casi nunca (2), y Nunca (1). A continuación, se dio paso al procesamiento de los datos, fase que, según Martínez (2019), “utiliza el investigador desde la recolección de datos, hasta la presentación de los mismos en forma resumida” (p. 17). Es decir, son acciones que efectúa el investigador para recabar los datos de forma metódica. Luego, se procedió al análisis del instrumento tomando en cuenta la matriz de variables y sus indicadores; la validación se efectuó mediante el juicio de expertos y para verificar la confiabilidad se aplicó el Coeficiente de Alpha de Cronbach (Sijtsma, 2009).

Seguidamente, previo consentimiento de los docentes y del gerente directivo, se aplicó el instrumento a los profesores que laboran en el Liceo Carmela Carvajal de Prat, actividad que se realizó a través de reuniones virtuales con el uso de la plataforma Meet. Para el análisis de los datos se utilizó un programa estadístico, según Hernández et al. (2016). Una vez aplicado el programa se procedió a efectuar la examinación y la explicación de las derivaciones, tomando como referente bases teóricas para presentar la información relevante (Asún, Rdz-Navarro y Alvarado, 2016). Finalmente, los resultados se representaron por medio de tablas.

Resultados y discusión

El análisis e interpretación de los resultados se basó en las consideraciones expuestas en las bases teóricas citadas (Sandoval, 2004; González y González, 2010; Segredo et al., 2016; Rodríguez, 2016), así como en el análisis de las preguntas formuladas a los encuestados que formaron parte de la muestra (universo) que se está examinando. Los resultados se presentan en las tablas que se anexan seguidamente.

Tabla 1

Distribución de la frecuencia de la variable gestión pedagógica

Indicadores	Ítems	% Distribución				
		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Motivación docente	1	0%	0%	0%	50%	50%
	2	0%	0%	0%	70%	30%
Planificación curricular	3	0%	0%	0%	80%	20%
	4	0%	0%	0%	5%	95%
Acompañamiento pedagógico	5	0%	0%	0%	80%	20%
Promedio		0%	0%	0%	57%	43%

Fuente: Elaboración propia

Los resultados para el indicador motivación docente, se exponen en la tabla 1, en la que destaca lo efectivo en los ítems 1 y 2 con el 70 % y 50% en la alternativa casi siempre y siempre, consecutivamente. Esto induce a interpretar que se hace evidente la efectividad de la motivación en la mejora de las condiciones pedagógicas. La tendencia es a proceder de forma proactiva y no solamente en reflexionar en la visión de futuro. Es importante instrumentar acciones concretas para atender estas demandas, que no se limiten al planteamiento teórico y puedan incorporarse de manera permanente en la práctica del docente.

Los datos que se despliegan, encuentran respaldo en el estudio de Astráin (2019), al destacarse que la motivación del docente se revela como un elemento necesario en las distintas etapas pedagógicas y competitivas de los profesores. Adicionalmente, se confirma que el equipo directivo debe ser garante para que los educadores cuenten con una asistencia, permanente en lo tocante al aspecto psicológico, con la finalidad de diagnosticar las dificultades que enfrentan, mejorar sus competencias y aprender a interrelacionarse proactivamente en el contexto en cual se desenvuelven. Igualmente, estas acciones pueden desarrollar la disposición de compartir experiencias en un escenario que optimice el desempeño del profesor y estimule, con acciones estratégicas de aprendizaje, el crecimiento profesional.

Sobre estos aspectos, Caradonna (2017) resalta que la motivación del educador debe estar en consonancia con las aptitudes académicas en cuanto al manejo del saber ser, por lo cual la motivación simboliza un proceso cíclico, que se encuentra inmerso en el éxito pedagógico de los alumnos y que, a su vez, repercutirá en la calidad educativa. De allí que un docente motivado tendrá una mejor actitud para lograr, de una manera

efectiva, el aprendizaje de sus alumnos y ejercer todas las demás funciones propias de su labor. La propia Caradonna (2017) destaca que, para los docentes, la motivación y la satisfacción derivadas de sus actividades laborales, deben ser un valor básico de su trabajo y no solo un elemento circunstancial, por cuanto se trata de una profesión de gran responsabilidad, que plantea constantemente nuevos retos. Además de conocimientos, el docente tiene que transmitir motivación, valores positivos y estar dispuesto a crecer con sus alumnos.

Más adelante, en los ítems 3 y 4 el 80% y 95% de los encuestados respondieron en las categorías casi siempre y siempre, proporcionalmente, que cumplen con la planificación curricular, afirmando alcanzar las transformaciones oportunas en las mejoras curriculares. Estas respuestas confirman que el educador es el garante de que un centro educativo se conserve dinámico y proactivo, en el cual los miembros de la comunidad sean los actores más significativos y logren mantener a la institución al paso de las exigencias y cambios planteados por el devenir de la sociedad.

Los resultados, arriba citados, concuerdan con la indagación de Hurtado (2020), en la que se concluye que la planificación curricular permite fluir, eficientemente, el desarrollo de la instrucción en el seno de un centro educativo, lo cual facilita la construcción del conocimiento, estableciendo nuevos requerimientos de una forma eficaz y significativa. De igual modo, Hualpa (2019) destaca que la planificación debe desplegarse con base en las necesidades formativas que se generan en el centro educativo, que a su vez debe ocuparse firmemente del cumplimiento de los objetivos programados, tomando en cuenta que la planificación está fundamentada en la construcción teórica, pero con el agregado de orientaciones derivadas de la evaluación permanente.

En lo que respecta al indicador acompañamiento pedagógico, en el ítem 5, el 80% de los educadores respondieron en la alternativa que plantea que casi siempre el equipo directivo garantiza el acompañamiento en los progresos de alcanzar la educación de calidad. Este acompañamiento es fundamental para optimar la gestión pedagógica, el rendimiento académico y demás valencias que son propias de los docentes. Esto encuentra sustentación en las aseveraciones de Leiva y Vásquez (2019), cuando indican que el acompañamiento pedagógico simboliza la práctica que ofrece apoyo competente y afectuoso para potenciar el proceso de transformaciones de los educadores, es decir, está centrado en la profundización de actitudes profesionales a partir de la comunicación y la reflexión de la praxis pedagógica. Sin embargo, tal como acota Galán (2017) no debe olvidarse que “la organización del acompañamiento pedagógico se ha de subordinar a la determinación (concepción consciente y objetiva) y planificación del sistema de acciones de desarrollo profesional a ejecutar en el centro educativo” (p. 35),

consideración esta que podría encontrar sustentación en investigaciones como la que aquí se presenta.

Sobre este punto también cabe citar lo anotado por Aravena (2020), quien resalta que el acompañamiento pedagógico debe estar conducido por un conjunto de orientaciones a los docentes, con las cuales se posibilite nuevas maneras de cooperación, colaboración, retroalimentación a la praxis académica, a su desempeño en el aula de clase, a las condiciones inmersas en el clima organizacional, a las particularidades de la institución escolar y a la diversidad de culturas que envuelve al profesional de la docencia. Todo esto promoverá un educador más comprometido con el rendimiento académico de los estudiantes, tal como se concluye también en la investigación de Ángel y Ávila (2022), llevada a cabo en un centro educativo ecuatoriano.

Tabla 2

Distribución de la frecuencia de la variable compromiso organizacional

Indicadores	Ítems	%	%	%	%	%
		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Satisfacción laboral	6	0%	20%	80%	0%	0%
	7	0%	30%	70%	0%	0%
Compromiso laboral	8	0%	80%	20%	0%	0%
	9	0%	90%	10%	0%	0%
Reconocimiento	10	0%	70%	30%	0%	0%
	11	0%	80%	20%	0%	0%
Promedio		0%	62%	38%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos en el indicador satisfacción laboral (Tabla 2), en los ítems 6 y 7, el 80% y 70% señalan que el compromiso organizacional es primordial para la complacencia laboral, lo que reclama la creación de espacios para la integración en el afianzamiento de un efectivo clima laboral. Esto permite inferir que el compromiso de los educadores es relevante para que se activen las relaciones interpersonales entre los miembros de una institución, consideración que encuentra aval en el estudio de Arias-Méndez et al. (2022) cuando indican que la satisfacción laboral está vinculada al progreso y la integridad de los educadores como trabajadores en el ámbito educativo,

dado que representa un factor de calidad de vida y de bienestar, de manera que identifica a un docente complacido, quien desarrollará un adecuado desempeño y un alto rendimiento en la labor que realiza.

En los ítems 8 y 9, el 80% y 90%, respectivamente, seleccionaron la alternativa casi nunca, en referencia a la posible respuesta del equipo directivo para optimar el compromiso laboral, así como al mejoramiento de las actividades pedagógicas y administrativas. Se evidencia así la percepción de los docentes sobre el poco interés demostrado por los gerentes directivos en guiar y perfeccionar lo relacionado con el compromiso laboral, de manera participativa, con todos los miembros del centro educativo.

Los resultados antes comentados contradicen, en cierta forma, a las conclusiones del trabajo de Álvarez (2021), quien plantea que el compromiso laboral está vinculado con la responsabilidad de cada uno de los educadores, en cuanto a sus funciones, valores y el logro de los objetivos. Según dicho trabajo, la lealtad a las labores brota desde el interior del docente y se hace extensivo a los demás compañeros de trabajo, con la finalidad de alcanzar la excelencia en su puesto de trabajo y la calidad del centro educativo.

Los datos obtenidos en los ítems 10 y 11, consecutivamente, el 70% y 80 % señalaron la alternativa casi nunca, en referencia a que el reconocimiento es un componente esencial en el conocimiento de la responsabilidad laboral, lo que se interpreta como ausencia de reconocimiento o valoración del desempeño de estos profesionales de la docencia. Se percibe que el reconocimiento no es considerado como componente significativo en el compromiso organizacional, dado que el equipo directivo no promueve acciones que incentiven el cumplimiento de tales responsabilidades.

La situación deja ver que los datos se contraponen a lo expuesto en la investigación de Gonzales (2021), en cuanto se revela que el reconocimiento a los docentes es un factor fundamental para incentivar la motivación laboral y que repercutirá en el desempeño en aras de ser mejor valorado, estimado y comprendido su quehacer educativo, en la búsqueda de la excelencia pedagógica y, por ende, de un elevado índice de vinculación con la institución. Equivalentemente, según este autor, se potenciaría una gestión pedagógica positiva, colaborativa, liderada, comunicativa y con toma de decisiones asertivas.

Conclusiones

A partir del objetivo planteado en la investigación, cuyo fin fue establecer la relación entre la gestión pedagógica y el compromiso organizacional en el Liceo

Carmela Carvajal de Prat, provincia de Santiago, comuna Independencia, región Metropolitana, 2021, se pudo evidenciar, en la variable gestión pedagógica, que los indicadores motivación docente, planificación curricular y acompañamiento pedagógico se están cumpliendo adecuadamente en la institución objeto de este estudio. Este resultado se atribuye a que el equipo directivo ha venido ejerciendo un liderazgo efectivo, el cual ha sido un factor primordial para que se mantenga una gestión pedagógica de calidad, a pesar de la circunstancia adversa que significó la crisis sanitaria desatada por la pandemia del Covid-19.

En la variable compromiso organizacional para los indicadores satisfacción laboral, compromiso laboral y reconocimientos, se observa que existen deficiencias en cuanto a la incidencia de dichos factores, lo cual se atribuye a la ausencia de condiciones que garanticen la satisfacción de los educadores con relación a la labor que desempeñan. Esta situación genera una atmósfera poco armónica y productiva, relacionada con las carencias afectivas y emocionales generalmente consideradas indispensables para el buen desempeño que conlleva la satisfacción laboral, condición de primer orden en el contexto educativo. Es necesario recalcar que el compromiso laboral no ha sido significativo, debido a que los profesores han asumido con baja motivación sus responsabilidades, limitándose al mínimo cumplimiento de las funciones inherentes a su labor.

Los resultados del presente estudio sugieren la conveniencia de la aplicación de los componentes investigados, para el desarrollo de una cultura saludable en las escuelas para alcanzar los objetivos educativos. Los hallazgos pueden mejorar el desempeño organizacional, la calidad de la educación y desarrollo de los recursos humanos.

Implicaciones pedagógicas

En los centros educativos, los docentes deben ser proactivos, colaboradores, entusiastas y empáticos, capaces de motivar a los estudiantes, comprender sus necesidades y aceptar las diferencias individuales, lo cual vale también en las relaciones con sus colegas. En el transcurso de sus carreras, los maestros deberán potenciar permanentemente su capacidad de crecimiento y éxito. Cuando los maestros son empoderados en áreas importantes para ellos, al mismo tiempo desarrollan las mismas capacidades en los estudiantes que tienen a su cargo. Por lo tanto, los docentes requieren habilidades profesionales, entre las cuales destacan la comunicación, la cooperación y la fidelidad, valencias que se consideran esenciales y que constituyen componentes

fundamentales del compromiso organizacional, en cualquier institución eficaz, preocupada por mejorar las capacidades de sus recursos humanos (Chang, 2006).

El compromiso de los docentes ha sido identificado como un aspecto clave de la capacidad de reforma y adaptación de cualquier centro educativo y la renovación a través de la permanente evaluación, tal como lo han estudiado Shagholi et al. (2011) resulta determinante para la calidad de la enseñanza, a través de las continuas mejoras del ambiente laboral.

Las implicaciones pedagógicas de esta investigación están estrechamente vinculadas con el quehacer educativo desarrollado por docentes y directivos, en cuanto al conjunto de acciones que activan y guían las diferentes actividades que operan en los centros educativos, a fin de dar cumplimiento a las funciones de planeación, organización, dirección y supervisión de los procesos inherentes a la gestión pedagógica y al compromiso organizacional.

Finalmente, entre tales implicaciones destaca el hecho de que una equilibrada gestión educativa, en la cual se maneje una efectiva gestión pedagógica, permitirá alcanzar la eficiencia en el logro y conducción de una significativa satisfacción laboral, del compromiso laboral y del reconocimiento a la producción. Todo esto en la búsqueda de una gestión de calidad que garantice la satisfacción para todos los actores educativos y, de esta forma, se optimice el rendimiento académico de los estudiantes. Al mismo tiempo, al establecerse las citadas condiciones, se refuerza el liderazgo participativo y comunicativo, todo lo cual contribuye a que se desarrolle y afiance una gestión pedagógica de calidad, la cual permea hacia la sociedad en su conjunto y genera permanentes avances para el país y, en definitiva, para el mundo.

Referencias

- Agreda, A. y Pérez, Á. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente: Array. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 2(30), 219–232. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>.
- Albornoz, O. (2009). El tema del desempeño académico de los profesores universitarios. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 23(1), 89-99. <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/ined/vXXIIIn1/art7.pdf>
- Álvarez, K. (2021). *Motivación y Compromiso laboral del personal en una entidad de salud*, Lima [trabajo de maestría Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/73781/%C3%81lvarez_RKV-SD.pdf.

-
- Álvarez Sánchez, I. N., Ceceña, M. G. I. y Bojorquez, E. M. (2013). La gestión educativa como factor de calidad en una universidad intercultural. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 9(4), 149-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7891599>.
- Ángel, S. y Perozo, E. F. Á. (2022). Clima organizacional, convivencia escolar y desempeño profesional: triada importante en el contexto educativo ecuatoriano. *Revista Honoris Causa*, 14(1), 109-128. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/101>.
- Araoz, E. G. y Ramos, N. A. G. (2021). Satisfacción laboral y compromiso organizacional en docentes de la Amazonía peruana. *Educação & Formação*, 6(1), 1-18. <http://educa.fcc.org.br/pdf/redufor/v6n1/2448-3583-redufor-6-1-e3854.pdf>.
- Aravena, O. (2020). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente* [tesis doctoral Universidad de Extremadura]. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/11888/1/TDUEX_2021_Aravena_Kenigs.pdf
- Araya-Pizarro, S., Díaz, K.V. y Rojas-Escobar, L. (2020). Compromiso organizacional de funcionarios de un Colegio Municipal Chileno: Un Análisis Multidimensional según Variables de Caracterización. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-25. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.428>
- Arellano, M. y Donoso, G. (2020). Formación técnico profesional en Chile: Aportes a la transformación de las personas y al desarrollo del país. En M. T. Corvera Vergara y G. Muñoz Stuardo (Editores) *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*, (pp. 336-359). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Arias-Méndez, J., Galindo, M. y Triana-Pérez, A. (2022). Satisfacción laboral en docentes de educación superior de universidades debido a la emergencia sanitaria por Covid-19 entre el año 2019 y 2021. *Ergonomía, Investigación y Desarrollo*, 4(2), 63-79. https://revistas.udec.cl/index.php/Ergonomia_Investigacion/article/view/8490/7592.
- Astráin, S. (2019). *Calidad educativa: la motivación docente como elemento clave* [trabajo de maestría Universidad de Navarra]. Repositorio institucional UNAV. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/58269/1/Sara%20Astr%C3%A1in.pdf>.
-

-
- Asún, R. A., Rdz-Navarro, K., y Alvarado, J. M. (2016). Developing multidimensional Likert scales using item factor analysis: The case of four-point items. *Sociological Methods and Research*, 45(1), 109-133. <https://doi.org/10.1177/0049124114566716>.
- Bravo-Aranibar, J., Bocángel-Weydert, G. y Bocángel-Marín, G. (2020). Gestión pedagógica y el rendimiento escolar en el área de matemática. *Investigación Valdizana*, 14(1), 48-54. DOI: <https://doi.org/10.33554/riv.14.1.535>.
- Cabrera, M. T. F. y Adan, I. A. R. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 28(73), 45-61. <https://www.redalyc.org/journal/340/34056722004/34056722004.pdf>.
- Caradonna, L. (2017). *Aprendizaje significativo: felicidad, motivación y estrategias de los docentes*. [Tesis doctoral Universidad de Extremadura]. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6539/1/TDUEX_2017_Caradonna_L.pdf
- Chang, E. (2006). Composite effects of extrinsic motivation on work effort: Case of Korean employees, *Journal of World Business*, 38, 70–79. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1090951602001104>.
- Chiang, M., Hidalgo-Ortiz, J. y Gómez-Fuentealba, N. (2021). Efecto de la satisfacción laboral y la confianza sobre el clima organizacional, mediante ecuaciones estructurales. *Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 11(22), 347-362. <https://doi.org/10.17163/ret.n22.2021.10>.
- Estrada, E. y Mamani, H. (2020). Compromiso organizacional y desempeño docente en las Instituciones de Educación Básica. *Revista Innova Educación*, 2(1), 132-146. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.008>
- Fariás-Macías, A., Macías-Moreira, M., Zambrano-Cedeño, L. y Gómez-Bravo, N. (2021). El ambiente de trabajo y su influencia en la satisfacción laboral como prevención del estrés en los empleados. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 7(4), 586-601. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4.2439>.
- Franco, J., Vélez, F. y López, H. (2018). *La motivación docente y su repercusión en la calidad educativa: estudio de caso*. *Revista de Pedagogía*. 39(105), 151-172. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/16530
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 1(1), 34-52. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>.
-

-
- Gonzales, R. (2021). *Desempeño docente y logro de aprendizajes de la asignatura taller de diseño de la EP de Arquitectura en una universidad privada* [tesis de maestría Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/57531>
- González Castro, C. y Cruzat Arriagada, M. (2019). Innovación educativa: La experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Educación*, 28(55), 103-122. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201902.005>
- González, H. E. y González, L. E. (2010). *Clima organizacional*. En VI Jornadas de Sociología de la UNLP [La Plata, 9 al 10 de diciembre de 2010)]. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev5334>
- González, P. I. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista educación las américas*, 8, 80-92. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/7>
- González, Y. P. y Silva, A. I. (2022). La fluctuación laboral una oportunidad para el desarrollo. *Atenas*, 1(57), 49-63. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/24>.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill ediciones.
- Hernández, Y., Jaramillo, J. y Hernández, G. (2021). La relación entre el compromiso organizacional y la rotación de personal obrero. *Estudios de Administración*, 28(1), 102-129. <https://doi.org/10.5354/0719-0816.2021.60211>
- Hualpa, L. (2019). *La planificación curricular y su relación con la evaluación de los aprendizajes de estudiantes de jornada Escolar Completa Chulucanas Piura* [tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/28849>.
- Hurtado, F. (2020). Planificación y evaluación curricular elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare. Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 5(2), 1-18. <https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/view/2928>.
- Lagomarsino, R. (2003). Compromiso organizacional. *Revista de Antiguos Alumnos del IEEM*, 6(2), 79-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2717373>.
- Leiva, M. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51), 225-251. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n51/0718-4565-caledu-51-225.pdf>.
-

-
- Martínez, M. (2019). *Relación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de la preparatoria oficial número 331, Zumpango, Edo. México* [tesis de doctorado Universidad Autónoma del Estado de México]. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/106128>.
- Misad, R., Misad, R. y Dávila, O. (2022). El clima escolar desde la gestión directiva en Latinoamérica: una revisión de la producción académica. *Gestionar: Revista de empresa y gobierno*, 2(2), 7-24. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.02.001>
- Omar, A. y Urteaga, A. F. (2008). Valores personales y compromiso organizacional. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 13(2), 353-372. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29213210.pdf>.
- Oplatka, I. (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 196-210. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-71992019000100196&script=sci_arttext.
- Ortega, C. (2019). La reflexión como proceso en las prácticas docentes e investigativas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(18), 2-5. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712019000100012
- Parada, J. (2018). Estrategias gerenciales para el reconocimiento del desempeño laboral docente. *Mundo FESC*, 7(14), 42-56. <https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/140>.
- Patlán, J. (2013). Fundamentos de la Motivación de los Trabajadores en las Organizaciones: Perspectivas Geográfica, Económica y Moral. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 8(2), 147-163. [http://www.spentamexico.org/v8-n2/A10.9\(2\)147-163.pdf](http://www.spentamexico.org/v8-n2/A10.9(2)147-163.pdf).
- Pérez, C. V. y González, O. H. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-120. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/177>.
- Polindara, V. (2020). *Implementación de un programa de reconocimiento laboral a los colaboradores de importante compañía del sector manufactura de la ciudad de Palmira-Valle del Cauca* [tesis de doctorado Universidad Cooperativa de Colombia]. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/33107/1/2020_reconocimiento_laboral.pdf
- Prieto-Díez, F., Postigo, A., Cuesta, M. y Muñoz, J. (2021). Compromiso laboral: nueva escala para su medición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (53), 133-142. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342021000100133.
-

-
- Pujol Cols, L. J. (2016). Satisfacción Laboral en docentes universitarios: medición y estudio de variables influyentes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 261-292 <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5974>.
- Quispe, R. (2018). *Gestión pedagógica y calidad educativa en instituciones educativas del nivel inicial de la Red 10-UGEL 01* [trabajo de maestría Universidad César Vallejo-Perú].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/26875/Quispe_RR.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rivas Balboa, C. (1979). *Educadores para un desarrollo autónomo*. Equinoccio.
- Rojas, N. R. (2017). Satisfacción Laboral e Incidencia en el Compromiso Organizacional de Docentes de Centros de Educación Básica Alternativa del Ciclo Avanzado de la Región Puno 2016. *Revista Científica Investigación Andina*, 17(1), 14-20.
https://web.archive.org/web/20180421063214id_/https://revistas.uancv.edu.pe/index.php/RCIA/article/viewFile/352/294.
- Romero, W. (2014). *La planificación curricular y su incidencia en la práctica pedagógica en la especialidad de producciones agropecuarias de la unidad educativa 16 de Mayo del Cantón Quinsaloma* [tesis de maestría Universidad Técnica de Babahoyo].
<https://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/2002/MDC-169.pdf?sequ>
- Rosales, J., Espinoza, J., Posadas, L., Romero, L. y Pinedo-Yzaguirre, E. (2022). Compromiso laboral y desempeño profesional en docentes universitarios del área de estudios generales en universidades privadas de Perú. *Revista Universidad & Sociedad*, 14(4), 210-22.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3129>
- Rubio, I. y Abreu, J. (2018). *La interdisciplinariedad en la gestión pedagógica, una tarea de los profesores de la universidad actual*. Boletín Virtual.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/545/516>.
- Sánchez, C. (2019). Estrategias innovadoras en la planificación curricular, un reto de la educación contemporánea. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(3), 39-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047173>
- Sandoval, M. (2004). Concepto y dimensiones del clima organizacional. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, 10(27), 83-88.
<https://revistas.ujat.mx/index.php/hitos/article/view/4402>.
- Scharager, J. y Reyes, P. (2001). *Muestreo no probabilístico. Metodología de la Investigación para las Ciencias Sociales*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
-

-
- Segredo, A. M., Milian, A. J. G., Cabrera, P. L. y Victoria, I. P. (2016). Desarrollo organizacional, cultura organizacional y clima organizacional. Una aproximación conceptual. *Revista de Información científica para la Dirección en Salud. INFODIR*, (24), 86-99. <https://revinfodir.sld.cu/index.php/infodir/article/viewFile/200/476>.
- Shagholi, R., Zabihi, M. R., Atefi, M. y Moayedi, F. (2011). The consequences of organizational commitment in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 246-250. <https://core.ac.uk/download/pdf/82559753.pdf>
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11336-008-9101-0>.
- Treviño-Reyes, R. y López-Pérez, J. (2022). Factores críticos en la satisfacción laboral, el compromiso organizacional y el agotamiento laboral (burnout) en docentes de México. *Información Tecnológica*, 33(2), 259-268. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000200259>
- Tsai, M.T. y Huang, C.C. (2008). The Relationship among Ethical Climate Types, Facets of Job Satisfaction, and the Three Components of Organizational Commitment. *Journal of Business Ethics*, 565-581. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10551-007-9455-8>.
- Vaillant, D. y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, 1(19). <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf>
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principales de Uruguay*. Ministerio de cultura y deporte. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/54>.
- Villanueva Gutiérrez, Ó. E. y López López, L. I. (2019). La atención selectiva del docente en los procesos de planeación curricular, aprendizaje y evaluación. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 10(19). 1-23. <https://www.redalyc.org/journal/5534/553461754010>
- Zepeda Herrera, F. (2017). *Psicología organizacional*. Pearson.



LA EDUCACIÓN COMO BASE DE LA CONSOLIDACIÓN DE LA INDUSTRIALIZACIÓN. UNA MIRADA A LAS INJUSTICIAS EN LAS COMUNIDADES DE PENSAMIENTO AFROCOLOMBIANO

Letty Patricia Fernández- Guissao*

tranquilidad13@hotmail.com

Institución Educativa Francisco José de Caldas

Cauca, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-5088-0905>

Recibido: 25/01/2023

Aprobado: 07/04/2023

RESUMEN

La dinámica escolar ha dependido del sector económico garantizando que el conocimiento circule, en la escuela, de manera homogénea, al ocultar sistemáticamente, las epistemes afrocolombianas que el Movimiento Social Afro ha protegido. De hecho, los planes de desarrollo definen el horizonte institucional al que se ve sujeto toda la ciudadanía, poniendo en tensión a las comunidades, sin tener en cuenta su concepción de desarrollo. El presente artículo, producto de una investigación en curso, visibiliza que a partir de la expedición de la Ley Páez se consolidó el modelo económico generando transformaciones de las concepciones educativas y curriculares causando impedimento para garantizar el respeto a la integridad étnica, cultural, ambiental, territorial y política, de las comunidades afronortecaucanas.

Palabras clave: Norte del Cauca, Guachené, economía, educación, Ley Páez, Pensamiento Político Afrocolombiano.

EDUCATION AS THE FOUNDATION FOR INDUSTRIALIZATION CONSOLIDATION: AN EXAMINATION OF INJUSTICES IN AFRO-COLOMBIAN THOUGHT COMMUNITIES

ABSTRACT

The school dynamic has depended on the economic sector, guaranteeing that knowledge circulates, in the school, in a homogeneous way, by systematically hiding the Afro-Colombian epistemes that the Afro-Colombian Social Movement, has protected. In fact, development plans, defines the institutional horizon to which all citizens are subjected, putting the actors who participate in it in tension, without taking into account what the concept of development connotes for these communities. The purpose of this article, the product of an ongoing investigation, is to make visible that after the issuance of the Páez Law, within the framework of economic opening, the economic model was consolidated, generating transformations of educational and curricular conceptions, causing an impediment for guarantee respect for the ethnic, cultural, environmental, territorial and political integrity of the Afro-North caucana communities.

Key words: northern Cauca, Guachené, economy, education, Páez Law, Afro-Colombian Political Thought.

* **Letty Patricia Fernández-Guissao.** Profesora de Lengua Castellana. Especialista en Pedagogía de la Lectura y la Escritura, Universidad del Cauca. Magíster en Historia, Universidad del Valle. (C PhD) Doctorado en Educación, Universidad San Buenaventura- Cali en la línea de Investigación Interculturalidad Crítica y Pensamientos Pedagógicos Latinoamericanos. **Institución de adscripción:** Institución Educativa Francisco José de Caldas Cauca, Colombia.

Introducción

Luego de que en nuestro país se desarrollaran las Misiones de la CEPAL caracterizada por fomentar el modelo de industrialización por sustitución de importaciones –ISI–, la del Banco Mundial y la del Centro de Economía y Humanismo en relación a las condiciones de crecimiento en el país, estudiosos afirman que se configuró el pensamiento económico para dar respuesta a la crisis económica, que bajo la lógica de mercado sienta sus bases estructurales en el año de 1950. No obstante, el enfoque de desarrollo industrial se impone desde finales del siglo XIX, con la instalación de los primeros ingenios en el Valle del Cauca.

A partir de su estructuración, se crean varios organismos enfocados en el desarrollo económico encargados de la elaboración, seguimiento y evaluación de los planes de desarrollo y de la formulación de las políticas dinamizadoras de las exportaciones como nuevo motor de desarrollo. A su vez, de acuerdo con Figueredo Ramírez et al (2016), nace la Oficina Sectorial de Planeación Educativa encargada de los planes de desarrollo del sector educativo (p.44). Aquí es pertinente citar a Mañunga (2015) quien expresa el visible respaldo del Estado hacia la apuesta por el desarrollo en perspectiva capitalista y el interés hacia una estabilidad institucional (p. 23), en donde el modelo de industrialización por sustitución de importaciones enmarca la estrategia de intervención en los países tercermundistas en general, y en Colombia, en particular.

Ahora bien, después de que se estructura y se organiza jurídicamente la economía colombiana, se elige como presidente a César Gaviria Trujillo. Este, en su discurso de posesión, pronunciado el 7 de agosto de 1990, siendo el último de los exponentes más representativos en la apuesta por este enfoque de desarrollo, expresa,

Por eso, debemos avanzar en un proceso de internacionalización de la economía colombiana. Este comprende la modificación al régimen de la inversión extranjera, los estímulos a la inversión privada, la transformación de Proexpo en un banco de exportaciones (...). Sólo las naciones que exportan son capaces de superar sus crisis. La apertura es eso: un proceso dinámico de modernización apoyado por el crecimiento de las exportaciones y destinado a garantizarnos un puesto en el mercado mundial. Exportar más, importar más, producir más, hacer más rica nuestra economía, y así generar más empleo. Ese es el camino que recorrieron las naciones devastadas por la guerra y que son hoy potencias industriales. (p. 21)

Es notorio su apoyo a la implementación, durante su cuatrienio (1990-1994) a un nuevo Programa de Modernización e Internacionalización Económica bajo el orden mundial de desarrollo establecido, como estrategia para avanzar en la potenciación industrial. La expedición de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación derivada de la Primera Ley Orgánica de Educación de 1903, facilitó no solo el sostenimiento, sino que permitió justificar la continuidad de la educación media técnica, a través de la que se preparan estudiantes ya sea en producción o servicios con miras hacia la educación superior.

Esta visible relación entre los sectores económico y educativo si bien garantiza que los establecimientos educativos respondan a las necesidades de las regiones, contradice los principios de la Etnoeducación entendida como la posibilidad de construcción de un pensamiento político al interior del escenario escolar, enriqueciéndolo a partir de los saberes ancestrales explicitados en el Decreto reglamentario 804 de 1995, mediante los cuales se posibilita el fortalecimiento tanto de la africanidad y la afrocolombianidad como del pensamiento político propio de las organizaciones sociales, en particular, los Consejos Comunitarios. Castillo Guzmán (2008), expresa:

Es sólo con la promulgación del Decreto 804 de 1995, que se establece la etnoeducación como el derecho de los grupos étnicos “a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”, y que se determina que ésta hace parte del servicio educativo. (p. 20).

No obstante, ese derecho ganado producto de la “insumisión epistémica” cuyas primeras expresiones las vemos desde finales de los 70’s, se institucionaliza mediante el artículo 7° y el artículo transitorio 55 de la Constitución Política de Colombia de 1991, se desvanece al darle la connotación de servicio entendido como el mecanismo que si bien responde a las características regionales, es adaptable a las circunstanciales.

De ahí que la expedición de la Ley Páez o Ley 218 de 1995, declarada constitucional y con vigencia de veinte años, no solo fue la respuesta, inmediata y de emergencia, a las necesidades que produjo la avalancha del río Páez, producida el 6 de junio de 1994, afectando a algunos municipios de Huila y Cauca y que para efectos de esta investigación, nos centraremos en este último, sino la consolidación del proceso de modernización e internacionalización económica que inició en el Quinquenio de Reyes (1904-1909), pues su promulgación trajo cambios estructurales en los procesos sociales afronortecaucanos, en particular en el joven municipio de Guachené.

Dentro de su articulado se expresa que las nuevas empresas, de los sectores, industrial, agrícola y ganadero, que se establezcan en la zona afectada por la catástrofe natural serán beneficiarias de la exención tributaria y pueden conformar parques industriales. Es así como emerge, en 1998, el Parque Industrial del Cauca, principalmente dentro de los municipios afronortecaucanos de Santander de Quilichao y Caloto, convirtiéndose en la segunda actividad más importante, después de la agroindustria cañera, lo que produce el 80% de los ingresos tributarios y la principal fuente de empleo de la región para personas fuera de ella (Albán, s.f., p. 100), debido a que los industriales manifestaron que sus pobladores no poseían los conocimientos necesarios para tal producción, pues “la combinación de las políticas estatales de reconocimiento a la multiculturalidad y la reforma educativa neoliberal le ha restado valor simbólico y político a la etnoeducación” (Castillo Guzmán, 2008, p. 21).

Con las modificaciones a la Ley Páez, entre 1997 y 2005, siendo la última la transformación de Parque Industrial a Zona Franca Permanente Especial (Zfpe), se tuvo registro de 139 empresas, mayoritariamente en Santander de Quilichao, del que se desprendió Villa Rica en 1999, justo cuando la economía del departamento del Cauca superó los promedios de la economía del país, sin afectar la estabilidad del sector industrial (Alonso *et al.*, s.f.) y, en Caloto, del que dependió Guachené hasta 2006, luego del nuevo crecimiento económico logrando buenos resultados en medio de la crisis nacional.

En otras palabras, con la municipalización de Guachené, mediante el Decreto ordenanza 0653, expedido por la Asamblea Departamental del Cauca, y la reorganización de su territorio cuyo porcentaje de afrocolombianos es del 95.4% (DANE, 2018), un importante número de empresas de la Zona Industrial, sostienen su economía, encontrando respaldo de los gobiernos a nivel nacional, departamental y municipal, pues su actual plan de desarrollo “propende porque este municipio sea el que cuente con mayor población técnica, tecnológica y profesional”, para responder a la industria:

El segundo sector para la economía del municipio de Guachené, está representado en el sector industrial y comercial, ubicado en Veredas Unidas y el Guabal, un conjunto de empresas que corresponden a la etapa 2 (dos) del parque industrial y comercial del cauca, tales como la empresa Pavco de occidente, familia del pacífico, metal sur, Propulsora S.A, inversiones periódicas (el tiempo) y otras. De la misma manera es importante para este sector industrial y comercial Carvajal pulpa y papel y el ingenio la cabaña que son el resultado de la división entre el municipio de

Guachené y Caloto cauca. Por otra parte, en menor escala se encuentra la actividad de pequeños industriales y comerciantes de negocios. También hay que resaltar que los cultivos asociados a la finca tradicional representan el 18% de la actividad económica. (Plan de Desarrollo Municipal de Guachené- Cauca 2020-2023, p. 65)

De forma paralela a la estructuración y organización de la economía nacional dada en los cincuenta del siglo XX, el espacio educativo adquirió especial atención para el Estado concibiendo la oficina de Planeación Educativa del Ministerio de Educación, desde donde se generaron las condiciones, de manera sistemática, para la adopción de la declaratoria conjunta de los organismos de cooperación internacional expresada en hacer de la enseñanza el instrumento que impulse la economía y potencie sus políticas.

La economía y el proceso educativo en el municipio de Guachené

Bajo la lógica de mercado en la que la crisis económica y social latinoamericana obligó tomar como estrategia externa para evitar mayores complicaciones en el pago de la deuda externa, la realización de un pacto político entre los organismos internacionales y las élites concebido como el Consenso de Washington llevado a cabo en 1961 (Cálix, 2016, p.9). A través de este Consenso se renueva la Carta del Este para apoyar a Estados Unidos tras el bloqueo a Cuba y suplir su necesidad de azúcar, lo que conllevó al establecimiento de su exportación hacia el país norteamericano, aumentando de manera considerable, la producción de caña y por supuesto, el proletariado y semi-proletariado azucarero, consolidando la agroindustria.

Los efectos, en Colombia, de este pacto se manifestaron a través de la creación del Primer Plan de Desarrollo Económico y Social o Plan Decenal (1960-1970), titulado Plan General de Desarrollo Económico y Social, alimentando el Departamento de Planeación y su sección de Asistencia Técnica. A su vez, se fortalece el Primer Plan Quinquenal de Educación y con él los decretos que fijan los objetivos de la educación primaria y se unifica el plan de estudios. En este contexto económico y educativo, Carlos Lleras Restrepo (1966-1970) institucionaliza, para cada cuatro años, los planes de desarrollo económico y social, adquiriendo mayor relevancia por ser los instrumentos adecuados para ordenar las decisiones en torno a la planificación “que suponía la formulación y diagnóstico completo y técnico de la situación del Estado y ofrecía perspectivas para la economía así como las metas globales y sectoriales de la actividad económica en un tiempo determinados y sujeto a la evaluación y definición de los medios para alcanzarlas” (Acevedo Vélez, 2009, p. 298).

Ahora bien, desde 1995 hasta el año 2006, se producen cuatro períodos de gobierno en la alcaldía de Caloto, siendo Guachené uno de sus corregimientos, y otra cantidad similar desde 2007 hasta 2020, luego de su municipalización, Guachené asume las riendas de sus propias dinámicas. Cada uno de ellos se constituyó a partir de sus planes de desarrollo desde donde se re-definió el futuro económico y político de los dos municipios, enmarcados en el enfoque neoliberal caracterizado por la acumulación de riqueza cuyas consecuencias, entre otras, son la alta tasa desempleo, empobrecimiento generalizado de la población, destrucción del medio ambiente manifestadas en este territorio, de acuerdo con la Asociación de Consejos Comunitarios del Norte del Cauca-ACONC, en “la consolidación de la agroindustria y la industria sobre las tierras más productivas basada en un modelo de desarrollo excluyente que beneficia económicamente tanto a los ingenios como a las empresas usufructuándolas sin que exista un control sobre ello” (p. 11). De la misma manera, se presenta una situación de pobreza histórica, teniendo en cuenta que el Departamento de Planeación Nacional (2005) expresa que aún con la oleada de reformas de los años 90’s encaminadas hacia el bienestar de la población, estas han sido ineficaces.

Así pues, las cifras en Guachené un territorio que topográficamente posee condiciones para la agricultura, muestran que hoy, de sus 9.000 hectáreas (aproximadamente), 8.000 están ocupadas por cultivos de caña (Plan Municipal de Desarrollo 2020-2023) en contraste con 3.000 para el año 2007, con una población, según el DANE 2005, de 19.536 frente a 18.513 censados en 2018. Es decir, el aumento de los cultivos de caña es inversamente proporcional a sus habitantes.

(...) solo quedan 1.000 hectáreas en manos de los pequeños campesinos, siendo la extensión más grande de las comunidades negras, la hacienda Pílamó con 906 hectáreas de tierras. Aunque hay que decir que las tierras sembradas de caña hay un número reducido de propietarios campesinos que a través de la modalidad de arrendo se la han entregado a los ingenios. (Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023, p.68)

Esta lógica de mercado exógena ha impedido no solo las garantías de las prácticas comunitarias bajo sus propias lógicas, desde la Etnoeducación, sino la invisibilización de las epistemes y epistemologías, base de la cultura afrocolombiana, transformando el paisaje en el que los cultivos nativos fueron reemplazados por las grandes plantaciones de caña poniendo en peligro la supervivencia al igual que la sostenibilidad y la firmeza de los vínculos entre sí pero también entre sí y el territorio. Con la expedición de la Ley Páez, en el marco de la apertura económica, también transforman las dinámicas etnoeducativas afrocolombianas que se venían desarrollando, incluso antes de la expedición de la normatividad, como manifiesto de las luchas

encaminadas hacia la exigencia de los derechos, la revitalización de la memoria y la protección de sus tradiciones. Ejemplo de ello es *Comunidad y Cultura Veredas Unidas una propuesta intercultural* representada en un colectivo de maestros y líderes de diez escuelas rurales del mismo territorio para cristalizar, en 1987, una apuesta emancipadora como resistencia frente a las políticas educativas de la obsoleta Constitución de 1886, vigente durante más de un siglo.

Esta construcción política afroguacheneceña agrupaba a las diez escuelas rurales que estaban ubicadas dentro de los municipios de Caloto y Santander de Quilichao. Vale decir que estos municipios conformaban la provincia de Santander inserta en el departamento del Cauca y permeada por el Decreto 8 de 1905 en concordancia con las leyes expedidas en el siglo XIX y principios del XX, a través del cual se fomentó la enseñanza industrial en las escuelas, en el Quinquenio de Reyes, hasta las actual Ley General de Educación de 1994. El primero de ellos contaba con seis corregimientos, entre los que se encontraba Guachené hasta el año 2006 y el segundo, con dos, entre ellos Villa Rica, hasta 1999. Hoy, independizados de sus municipios, influidos por la Ley Páez, ayudan a su constitución política territorial cinco de las diez veredas (Mingo, Caponera, Cabito, Pueblo Nuevo y Barragán) y cuatro (Charo, Cantarito, Juan Ignacio y Agua Azul) respectivamente y la número diez (Quintero), quedó en Caloto. En cuanto a los efectos de esta Ley sobre lo pedagógico y curricular, se evidencian en la creación del colegio, de modalidad técnica, Veredas Unidas, según el Acuerdo 033 de 1996, justo cuando la Institución Municipal del Concejo de Caloto expide el Acuerdo 011 del mismo año con el que se declara zonas industriales a los terrenos aptos dentro de este territorio para el asentamiento de nuevas empresas, cuya ampliación del área industrial mediante los Acuerdos 05 y 012 de 1999, se genera posterior a la primera reforma de la Ley Páez que en 1997 incluye a los municipios del Norte del Cauca que no fueron afectados por la avalancha.

En otras palabras, los once municipios etnoculturales (indígenas y afrocolombianos) existentes hasta ese momento, mostraron importantes transformaciones en sus dinámicas comunitarias, principalmente en Guachené, por lo que su proceso educativo responde a la industria desconociendo la importancia de los saberes ancestrales (agrícolas, pesqueros, ganaderos, alimentarios, musicales, lingüísticos, artísticos y organizativos) de herencia africana, siendo los elementos fundantes de nuestra identidad, atesorando los principios fundamentales como garantía de la supervivencia.

Esta Ley, expedida por el gobierno de Ernesto Samper (1994-1998), que nace para darle solución a los problemas socioeconómicos generados por el desastre natural tuvo el efecto contrario sobre la población étnica, puesto que pone en jaque las

dinámicas comunitarias debido a que coyunturalmente se enfocó en favorecer a la industria que se estableciera a partir del fenómeno natural o las que ya estuviesen funcionando a través del incentivo de la exención de impuestos por un período de veinte años. Una evidencia es el proyecto PAPELCO S.A (hoy Propal) respaldado por la Nación y el Departamento del Cauca y acogido por el Municipio de Caloto, cuya materia prima es el bagazo de la caña no solo contribuye al sostenimiento de la agroindustria a gran escala sino que favorece la monocultura del saber.

Desde su vigencia, se ha documentado, a través de estudios económicos (Alonso, 2008; González y Valencia, 2003) y/o sociales (Urrea, 2010), entre otros, que el establecimiento de la industria en la zona plana del Norte del Cauca en donde se encuentran los asentamientos afro históricamente conformados, se constituye en la base de los dos parques industriales; el de Santander de Quilichao y el de Caloto (hoy Zona Franca). De ahí que se continúe con la enseñanza de los conocimientos para la industria y el fortalecimiento de los principios del capitalismo: individualismo (*vs* comunidad), competencia (*vs* reciprocidad) y la tasa de ganancia (*vs* complementariedad), (De Souza, 2010, p.11), legitimando la necesidad de formar a la población de acuerdo con las demandas de la industria, evidenciando un currículo descontextualizado y en contraposición a la diversidad identitaria afronortcaucana.

Dada la apertura económica, la adaptación del plan de desarrollo a sus exigencias produce una reestructuración en el sistema educativo, pasando de tres a cuatro niveles que posibilitan la emergencia de la educación media técnica (Ley 115 de 1994), reformando el plan de estudios de 1962 al incluir esta educación en la media y bachillerato propuesta hacia el mejoramiento de la calidad reglamentada mediante el decreto 1860 de 1994. Hay que decir que posterior a la solicitud de la Asociación Nacional de Industriales (ANDI) de replicar la experiencia brasilera con escuelas industriales dando como resultado la creación del SENA, reestructurado en 1992 y 1999, se expide el decreto 1.962 de 1969 para insertar la educación técnica en la media y bachillerato derivando la constitución de los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM) y los Institutos Técnicos Agrícolas (ITAS), asistidos técnica y financieramente por el BIRF y la AID (Agencia Internacional de Desarrollo).

En cuanto al currículo con enfoque técnico, concebido en la década de los 70's luego de reglamentada la asistencia técnica desde la cooperación internacional, derivada del programa conjunto entre Estados Unidos y Colombia (Aristizábal *et al.*, 2014, p. 108), momento en el que se consolida la agroindustria en el norte del Cauca, se dispone a través de la Ley citada arriba que cada institución educativa elabore su propio currículo "teniendo en cuenta las necesidades y características regionales" (Artículo 77, Ley 115 de 1994), organizado desde las áreas fundamentales del conocimiento y las

optativas establecidas dentro de la Ley. Ello genera una tensión pues si bien el enfoque etnoeducativo, en especial el afrocolombiano, ha sido un logro de la emancipación de las organizaciones socio-políticas, no ha tenido el respaldo que los gobiernos, en los planes de desarrollo, le han dado el tema económico, siendo el aspecto social parte de su columna vertebral.

Con la Resolución 2343 de 1996 expedida por el MEN se adopta un diseño de lineamientos curriculares para todas las instituciones educativas y se establecen los logros que cada una desea alcanzar, (Aristizábal et al 2014, p. 117). Este proceso se evalúa a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) en el marco del Sistema Nacional de Evaluación promovido en la Ley 115/94 o Ley General de Educación desde donde se acredita la calidad. De la acreditación en la superior, se legitima mediante la Ley 30 de 1992 basada en los Lineamientos de Acreditación de Programas.

En consonancia con lo anterior, de aquí en adelante, la política pública educativa se enmarca dentro del modelo económico mostrando la directa relación entre la educación y el desarrollo, poniendo en marcha diferentes estrategias que han logrado cimentar las bases del modelo neoliberal aplicado a la dinámica nacional. El progreso de las mismas motiva los ajustes, las reformas, las adopciones y adaptaciones que ayudan a la consolidación del modelo sin diferencias poblacionales que dan cuenta de la diversidad étnica y cultural representada en el 9.34%, del total de colombianos, según el DANE (2018).

Desde el análisis del contenido y la formulación de la política pública educativa se evidencia una separación entre la concepción del derecho a la educación y las políticas, los planes, programas y acciones en el sector educativo. A partir de la promulgación de la Constitución de 1991, el Estado y sus instituciones han privilegiado la concepción de la educación como servicio y no como derecho humano, aunque se hable de derecho en la formalidad textual. (Figueredo Ramírez, 2016, p. 42)

En ese sentido, la creación de la Ley Páez, posterior a la publicación de la Ley 60 de 1993, legitima las nuevas transformaciones que industrializan el currículo visualizándose en la caracterización del campo curricular y en la incorporación de un nuevo agente, de conformidad con la división del trabajo del conocimiento. En el primer caso, hablamos de la diversidad en los tipos de instituciones en los niveles de secundaria y superior que son de carácter técnico u ocupacional y que están orientadas en la formación para el trabajo de sus estudiantes. Con la expedición de la Ley 115 de 1994 derivada de la Primera Ley Orgánica de Educación de 1903, no solo se consagran

los fines de la educación nacional (Art. 5º) de conformidad con la Constitución Política de 1991 (Art. 67) y los objetivos específicos de cada nivel de enseñanza sino que se pasa de tres niveles a cuatro de los que emerge la educación media técnica, sus objetivos específicos y los establecimientos en los cuales se realiza esta práctica (artículos 32, 33 y 34) indicando la necesidad del personal docente especializado que preste el servicio educativo en las instituciones de educación media técnica y se establezca una coordinación con el Sena u otras instituciones de capacitación laboral o del sector productivo. Además, y la articulación con el nivel superior (Art. 35), regulado por la Ley 30 de 1992.

En cuanto a la incorporación de un nuevo agente, se manifiesta a través del ingreso del profesional no licenciado, encontrando sustento a partir del Decreto 3238 de 2004 referido a la reglamentación de los concursos que rigen la carrera docente y se determinan criterios, contenidos y procedimientos para su aplicación, y el Decreto 3982 de 2006 sobre el Concurso Abierto de Méritos (o Mayoritario) por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto- ley 1278 de 2002 y se establece el proceso de selección mediante concurso para la carrera docente y se determinan criterios para su aplicación.

Lo anterior contrastado con el Decreto reglamentario 3323 de 2005 para el proceso de selección mediante concurso para los etnoeducadores afrocolombianos y raizales, siendo parte de sus principios la territorialidad, la identidad y la autonomía, evidencia estadísticamente dentro del período de este estudio (1996-2020), el interés decidido de los gobiernos por el sostenimiento industrial mediante la educación oficial. Así, la tabla 1 muestra que a través del proceso educativo, se ha garantizado el sostenimiento industrial desarrollando mayor número de convocatorias docentes que permiten el ingreso de los otros profesionales cuya necesidad la generó el establecimiento de la industria, dentro del contexto afronortecaucano, en contraste con la Etnoeducación para grupos étnicos basado en “un compromiso de elaboración colectiva en el que se intercambian saberes y vivencias orientados al desarrollo del proyecto de vida global” (Decreto 804 de 1995, artículo 1º).

Tabla 1

Estadística del concurso de méritos, Mayoritario (M) y Afrocolombiano (A), para el ingreso a la carrera docente entre 1996 y 2020

Años	2004	2006	2008	2009	2012	2016
caracterización de la convocatoria	M	M y A	M	M	M y A	M

Fuentes: Archivo propio y Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC).

A partir de estos datos podemos decir que por la manifiesta necesidad del servicio educativo de profesionales no licenciados formados bajo los fundamentos aplicados a la industria, se han realizado más número de convocatorias para proveer cargos en donde existan las vacantes que para desarrollar y fortalecer los principios de la Etnoeducación afrocolombiana en todas las instituciones estatales y privadas del país. Esta se apoya en los principios que recogen el pensamiento político de las comunidades desde los valores ancestrales, fundamentándose en la “autonomía para desarrollar sus procesos etnoeducativos en permanente construcción, contribuyendo al desarrollo del conocimiento y evaluar su propia cultura. Además, se enriquecen dinámicamente mediante la coexistencia con otras culturas, permitiéndoles fortalecerse y mantener su vínculo con el territorio” (Decreto 804 de 1995, artículo 2°).

Con base algunas de las evidencias testimoniales y documentales que hacen parte de un proceso en curso, podemos afirmar que aún existe un desconocimiento de la riqueza epistémica y epistemológica, de las comunidades afrocolombianas, que llenan de sentido los espacios de intercambio de la ancestralidad. Félix Banguero (militante activo del proceso social afronortecaucano- Proceso de Comunidades Negras – PCN- en Guachené), expresa que:

(...) “hoy estamos trabajando con unas organizaciones que tienen que ver con el tema de la finca tradicional con el propósito de sostener lo que aún nos queda que es muy pequeño en comparación a lo que había hace 40 años (...). La presencia de la industria y la agroindustria cambió la lógica anterior,

individualizó la situación. Veníamos de una práctica de la finca tradicional vinculada a la familia. Ello incide de manera enorme en los patrones culturales que eran favorecidos por el manejo y el uso con su propio ritmo, con su propia dinámica; incluso con una expresión de autonomía. Eso es cierto y se ve reflejado hoy que hay una crisis cultural, una crisis identitaria y de valores en un segmento tan importante para la comunidad negra como es el concepto de familia. La gente pierde la posibilidad de los medios de producción y pasa a ser dependiente total: de manera cultural, económico, social (...) Agravado con el concepto de la familia extensa o extendida que es un patrón baluarte de la cultura afrodescendiente (...) hoy disfrutamos mucho menos por la pérdida de la vegetación y hasta el agua la vemos con gran preocupación afectando la misma seguridad alimentaria. Hemos tenido efectos tenaces”.

Ello indica cómo el poder económico consolidado en la última década del siglo pasado, ha asumido una postura desarrollista reflejada en las alteraciones de las dinámicas sociales de los afronortecaucanos, complejizándoles no solo su forma de vida sino la calidad de la misma. De ahí la emergencia de las organizaciones sociales como expresión de su resistencia, conservación y dignificación de la Afrocolombianidad. En este mismo sentido, Severo Valencia (Representante legal del Consejo Comunitario Brisas del Río Palo de Guachené) comenta:

Yo considero que la industria no ha sido tan importante para nosotros lo guacheneños en el tema de la finca tradicional, ya que cuando llega la Ley Páez se abre la oportunidad para emplear a mucha gente, pero esta propuesta, desafortunadamente hay que decirlo, no ha traído consecuencias importantes dentro de nuestra cultura del campo, hablando de la finca tradicional econativa, ya que muchos empresarios necesitan gente calificada y esa calificación no se podía conseguir en Guachené. Desafortunadamente en el inicio de este proceso la mayoría de las personas eran de otros lugares, situación que conllevó a que nuestros jóvenes empezaran a capacitarse y se dio la lucha para que se le diera oportunidades a la gente para que labore y los hay pero que hayan ayudado a que se mantenga la tradición, la cultura de la finca tradicional, no ha sido exitosa. La industria no ha puesto los ojos en esa esencia que todavía tenemos nosotros como la finca tradicional. En conclusión, creo que no ha habido una

respuesta encaminada hacia fortalecer esa esencia tradicional en cuanto a la oralidad y esa cultura de sembrar, de cosechar, de mantener firme esa seguridad alimentaria que hay allí. Ahora con todos los problemas que se nos han venido, hay bastante preocupación por volver al campo, de una forma u otra, tratar de ayudar, decimos que nunca es tarde pero el tiempo que no se aprovecha, dicen que los santos lo lloran.

Claramente, la Ley Páez no le trajo beneficios a la comunidad guacheneceña si se tiene en cuenta la pérdida de una parte importante de su territorio y con ello su autonomía. Si bien un gran número de integrantes de esta comunidad depende o del sector azucarero o del industrial, también existen las organizaciones de campesinos e indígenas, que habitan dentro la región afronortcaucana, que han sentido afectaciones tanto sociales como ambientales. Así, las Asociaciones Nacional de Usuarios de Campesinos de Colombia (ANUC), la de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN), la de Consejos Comunitarios del Norte del Cauca (ACONC) y Procesos de Comunidades Negras (PCN) indican que:

Desde hace más de 17 años en el Norte del Cauca, las organizaciones de afros, campesinos e indígenas, hemos articulado nuestras luchas. Primero desde la creación y fortalecimiento de espacios de diálogo, y luego desde la construcción de rutas estratégicas para la acción conjunta. A partir del año 1986, se activaron distintas movilizaciones, por las afectaciones que generaban la presencia de sectores industriales y la carencia en la cobertura y buena prestación de servicios públicos en nuestros territorios” (ANUC, ACIN, ACONC, PCN, 2019, p.5).

El establecimiento de las empresas generó una fuerte ruptura con el territorio perdiendo el control sobre él; además, los despojó de lo propio, de ser autónomos y solidarios y transformó, nuevamente, el paisaje pasando de las prácticas agrícolas ancestrales a las prácticas técnicas industriales. Por lo anterior, la zona afronortcaucana con marcadas características étnico culturales e históricamente habitada por dichas comunidades, fue declarada, en 2019, por el Consejo Territorial Interétnico como Región Interétnica en Intercultural de Resistencia y Convivencia Pacífica como expresión de las luchas libradas por el respeto a sus derechos y a sus principios.

A modo de conclusión

A lo largo de la historia de Colombia, particularmente desde inicios del siglo XX, hasta el cierre del mismo y en el marco de la naciente República, la respuesta gubernamental a las crisis sociales ha sido mediante el impulso de la industria establecida en los territorios afrocolombianos, afectando notoriamente a esta población en las dimensiones – político social, pedagógica, lingüística, ambiental, espiritual, investigativa e internacional- que comprometen la esencia de su ser como sujeto étnico cultural. Es decir, el ciclo se repite.

El modelo económico impuesto en Colombia, en las primeras décadas del siglo XX, conocido como Industrialización por Sustitución de Importaciones –ISI- ha sido muy beneficioso para el desarrollo en términos de acumulación de capital y, altamente, perjudicial para el etnodesarrollo el cual permite efectuar acciones con perspectiva territorial y ambiental siendo el espacio de vida en comunidad.

La expedición de la Ley Páez o Ley 218 de 1995 dio paso a un segundo y drástico cambio del paisaje del norte del Cauca produciendo una nueva crisis al interior de las comunidades afronortecaucanas al arrebatarles sus tradiciones de supervivencia obligándolos a convertirse en seres doblemente invisibles dentro de su propio territorio.

El sistemático impulso a la industria ha permeado la cotidianidad citadina y rural cuyo alcance se refleja, también en el currículo, garantizando un proceso de larga duración como se hizo manifiesto en la primera Ley Orgánica de Educación de 1903 que permitió la emergencia de la enseñanza industrial en las escuelas primarias y que a lo largo de nuestra historia, conserva las mismas garantías a través de la vigente Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación.

La historia ha mostrado que las dos Leyes Orgánicas Educativas, la primera con vigencia de casi un siglo y, la segunda, aún vigente, se construyen desde y para favorecer el desarrollo concebido desde el modelo económico formando a la población afronortecaucana para un desempeño técnico legitimando “la necesidad del servicio” e invalidando aquellos saberes ancestrales que fundamentan la Africanidad, la Afrodescendencia y la Afrocolombianidad.

Ser sujetos de derecho también implica realizar acciones endógenas que promuevan el fortalecimiento de la identidad, el autorreconocimiento, la preservación de la memoria colectiva, de la cultura, de las tradiciones y de su etnodesarrollo, pues la construcción y la consolidación de la identidad étnico cultural, conforma un sistema social con características particulares frente a la sociedad en general.

El actual sistema educativo en América Latina en general y en Colombia en particular, ha arrastrado el intervencionismo extranjero que ha hecho que las políticas educativas se configuren de manera descontextualizada y desorganizada incidiendo, negativamente, sobre los agentes que participan del proceso educativo lo que conlleva a ampliar las brechas de inequidad, justicia social, cultural y epistémica que sin los movimientos sociales que representan a las comunidades de pensamiento afrocolombiano y de conocimiento oficial emergidos en la década del setenta, no son posibles de visualizar.

Referencias

- Acevedo Vélez, J.J. (2009). La planeación nacional y los planes de gobierno: una mirada al desarrollo social, político y económico de Colombia. *Revista Ciencias Estratégicas* (22), 291-308. [https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/7499/Art%
ulo%209.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/7499/Art%c3%adulo%209.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Albán Moreno, A., García Muñoz. D., Muñoz Ortiz, M., Rodríguez Montezuma, J., Zapata, H.D. (s.f.). Estudios socioeconómicos Municipales. Observatorio Socioeconómico del municipio de Guachené 2. Cali: Universidad Libre de Colombia. <https://es.calameo.com/read/0000050961cd557858e90>
- Alonso Cifuentes, J.C., Ochoa Díaz, Héctor, Mora, J.J. y Jaramillo M.C. (s.f). 10 años de la Ley Páez Impacto Económico Resumen Ejecutivo. Centro de Investigación en Economía y Finanzas Universidad Icesi. https://www.icesi.edu.co/centros-academicos/images/Centros/leypaez/pdf/resumen_ejecutivo.pdf
- Asociación Nacional de Usuarios de Campesinos de Colombia (ANUC), la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN), Asociación de Consejos Comunitarios del Norte del Cauca (ACONC) y Procesos de Comunidades Negras (PCN) (2019). *Plan de vida Interétnico e Intercultural del Norte del Cauca Consejo Interétnico e Intercultural del Norte del Cauca*.
- Archivo de la Gobernación del Cauca. Decreto 0653 de 2006.
- Banco de la República (1990). Discurso de posesión del señor Presidente de la República de Colombia, César Gaviria Trujillo (agosto 7 de 1990). *Revista Banco de la República* (754), 13-23. <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/banrep/article/view/12954/13346>

-
- Cáliz Rodríguez, J.A. (2016). Los Enfoques de Desarrollo en América Latina – hacia una Transformación Social-Ecológica. *Análisis*, 1, 1-34. file:///D:/Documents/proyecto%20de%20tesis-USB/BORRADORES/resultado%20evaluaci%C3%B3n%20proyecto/industria%20en%20AL/El_debate_sobre_los_enfoques_de_desarrol.pdf
- Castillo Guzmán, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía* (52), 15- 26. [file:///D:/Downloads/Dialnet-EtnoeducacionYPoliticasEducativasEnColombia-3074529%20\(3\).pdf](file:///D:/Downloads/Dialnet-EtnoeducacionYPoliticasEducativasEnColombia-3074529%20(3).pdf)
- Collazos Tintinago, Y.E. (2017) (Tesis de Maestría). *Procesos de industrialización y transformaciones sociales del campesinado en Guachené (Cauca) 1970-2015*. Universidad del Cauca. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/148/PROCESOS%20DE%20INDRUSTRIALIZACI%C3%93N%20Y%20TRANSFORMACIONES%20SOCIALES%20DEL%20CAMPESINADO%20EN%20GUACHEN%C3%89%20%28CAUCA%29%201970-2015.pdf?sequence=1>
- Congreso de la República de Colombia (1995). Ley 218 de 1995 Diario Oficial número 42.117. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1655692>
- Congreso de la República de Colombia (1993). Ley 60 de 1993 Diario Oficial número 40.987. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1789477>
- Congreso de la República de Colombia (1993). Ley 70 de 1993 Diario Oficial número 41.013. Decreto reglamentario 804 de 1995. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1169166>
- Corte Constitucional de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia Gaceta Constitucional número 114. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>
- Escobar, A. (1986). La invención del desarrollo en Colombia. *Lecturas de Economía* (20), 10-35. <file:///D:/Downloads/Dialnet-LaInvencionDelDesarrolloEnColombia-4833620.pdf>
- Escobar, A. (2005). Más allá del Tercer Mundo. Globalización y Diferencia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia- ICANH-. <https://studylib.es/doc/5130103/m%C3%A1s-all%C3%A1-del-tercer-mundo.-globalizaci%C3%B3n-y-diferencia.-20>
-

-
- Figueredo Ramírez, C.A. (2016). (Tesis de Maestría). *Las políticas públicas educativas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2004-2018*. Universidad San Buenaventura- Cali. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/52a32ec7-6254-4b51-9cb9-aa78e3fdb6a5/content>
- Lago de Vergara, D., Aristizábal, M., Navas Ríos, M. E. y Agudelo Ríos, M. C. (2014). Evolución del campo del currículum en Colombia (1970-2010). En Díaz-Barriga, A. y García Garduño, J. M. *Desarrollo del currículum en América Latina Experiencia de diez países* (págs.105-152). Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. https://www.researchgate.net/publication/319406641_Evolucion_del_campo_del_curriculum_en_Colombia_1970-2010
- Mañunga Arroyo, A.M. (2015). Un paso adelante y dos atrás: Lógicas de mercado y políticas de exclusión en Colombia. *Trans-pasando fronteras*, (8), 19-35. <file:///D:/Downloads/Dialnet-UnPasoAdelanteDosAtras-5593649.pdf>
- Memorias del Primer Coloquio Nacional de Estudios Afrocolombianos Universidad del Cauca Popayán, octubre de 2001. <file:///D:/Documents/proyecto%20de%20tesis-USB/resultado%20evaluaci%C3%B3n%20proyecto/movimiento%20social%20afronortecaucano/Teodora%20Saa-%202001.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (1992). Ley 30 de 1992. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 1278 de 2002. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Nájjar Martínez, A. I. (2006). Apertura económica en Colombia y el sector externo (1990 -2004). *Revista Apuntes del CENES*, 26(41), 85-106. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1365>
- Vanegas, M. (19 de febrero de 2008). Para declarar zona franca permanente el área de la Ley Páez, el Gobierno prepara decreto. *Proclama Cauca y Valle*. <https://www.proclamadelcauca.com/para-declarar-zona-franca-permanente-el/>
-



CONTRASTES Y DIVERSIDAD EN EL CHOCÓ. UNA VISIÓN DIALÉCTICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Katty Yadira Lemos-Lloreda*
kayale23@yahoo.es
Institución Educativa Matías Trespalcios
Universidad San Buenaventura
Cali, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-7680-0464>

Marlene Arteaga-Quintero**
marlenearteagaquintero@gmail.com
Instituto Pedagógico de Miranda José
Manuel Siso Martínez,
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Caracas, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-3370-2829>

Recibido: 02/02/2023

Aprobado: 29/03/2023

RESUMEN

En el departamento del Chocó, Colombia, existen profundas desigualdades y contrastes, además de la diversidad de los saberes y percepciones sobre sí mismos de los grupos afrochocoanos, en un contexto educativo intercultural, con una serie de carencias estructurales. A partir del conocimiento de esta realidad, este artículo tiene el propósito de disertar sobre la resignificación de los procesos de inclusión en la escuela rural afrocolombiana y las relaciones con lo urbano, revisar las ideas del racismo y del endorracismo, así como las discusiones sobre la igualdad, la identidad, la identificación y las creencias de los grupos afrocolombianos en su interacción social. Se concluye que en este contexto surge una visión dialéctica con sus innegables contradicciones que se expresan en el silencio y el canto, el nexo con lo rural y los reclamos de los recursos urbanos, el conocimiento de la relación intercultural ante las consecuencias del aislamiento, entre otros.

Palabras clave: afroamericano, visión dialéctica, racismo, Chocó.

* **Katty Yadira Lemos-Lloreda.** Profesora de Matemáticas y Física, Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Magíster en Educación, Universidad de Medellín. Doctoranda en Educación, Universidad San Buenaventura, Cali. Línea de Investigación: Interculturalidad crítica y pensamientos pedagógicos latinoamericanos. **Institución de adscripción:** Institución Educativa Matías Trespalcios, Cauca, Colombia.

** **Marlene Arteaga-Quintero.** Profesora de Literatura y Lengua Castellana, Instituto Pedagógico de Caracas. Magíster en Literatura Latinoamericana, Universidad Simón Bolívar. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED, España. Profesora invitada de la Universidad San Buenaventura de Cali, Colombia. **Institución de adscripción:** Instituto Pedagógico de Miranda, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.

CONTRASTS AND DIVERSITY IN EL CHOCÓ. A DIALECTICAL VISION IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

ABSTRACT

In the department of Chocó, Colombia, there are deep inequalities and contrasts, in addition to the diversity of knowledge and self-perceptions of Afro-Chocoan groups, in an intercultural educational context, with a series of structural deficiencies. From the knowledge of this reality, this article has the purpose of discussing the redefinition of the inclusion processes in the Afro-Colombian rural school and the relations with the urban, reviewing the ideas of racism and endorracism, as well as the discussions about the equality, identity, identification and beliefs of Afro-Colombian groups in their social interaction. It is concluded that in this context a dialectical condition arises with its undeniable contradictions that are expressed in silence and song, the link with the rural and the claims of urban resources, the knowledge of the intercultural relationship in the face of the consequences of isolation, between others.

Ke y words: Afro-American, dialectical vision, racism, Chocó.

Introducción

El contexto educativo de la región Pacífico, especialmente en el departamento del Chocó, está marcado por severos problemas de desigualdades, por los contrastes de la diversidad de los saberes y por las turbulentas relaciones de un imaginario cultural que se debate entre las concepciones propias y las creencias sobre sí mismos inculcadas por una perspectiva eurocentrista. Los habitantes de la región transitan dentro de unos procesos culturales bajo condiciones en las que emerge una visión de mundo siempre en tensión, especialmente en la escuela afrochocoana.

Los ambientes educativos en la capital de Quibdó se configuran con experiencias de ruptura, fracaso, construcción y éxito de los docentes al tratar de incorporar componentes culturales afrocolombianos en sus prácticas pedagógicas. Asimismo, esto lleva a reflexionar sobre la herencia siempre presente de lo africano, lo europeo y lo indígena en esos ámbitos en donde se construye una mirada del individuo como un ser escindido por las desigualdades. Se puede conocer a unos actores escolares discriminados por conductas y currículos racializados o, por el contrario, unos grupos humanos asociados a un acontecer heterogéneo que comparten una noción armoniosa de alteridad.

A partir de estas ideas apoyadas en un amplio aparato crítico, se erige una concepción también dialéctica de la realidad que lleva a afirmar la existencia de enfrentamientos entre los juicios sobre los procesos educativos afrocolombianos y las directrices institucionalizadas, con numerosos contrastes en los ambientes pedagógicos. Se plantea, entonces, como propósito disertar: (a) sobre el significado de las conexiones de encuentros y desencuentros entre la herencia afro y el punto de vista de la cultura

institucionalizada, y (b) sobre la lucha de significaciones que entrañan el racismo y el endorracismo, desde las nociones de la interculturalidad en el departamento del Chocó, para reafirmar esa idea de aceptación, oposiciones y entrecruce de significaciones con el soporte de la contextualización.

El departamento del Chocó: cultura y ambiente

Las características culturales del Chocó y sus condiciones geográficas ofrecen variadas aristas de investigación sobre las vivencias en una escuela que requiere tener en cuenta la situación territorial, la herencia étnica, las particularidades del contexto, las inquietudes sobre el bienestar social y económico, los deseos de paz social y el cese del conflicto armado. El departamento del Chocó está ubicado en el occidente de Colombia en la región del pacífico. Su superficie de 46.530 Km² conformada por 30 municipios representa el 4 % del territorio nacional. Las cuencas de los ríos Atrato, San Juan y Baudó cubiertos en gran parte por selva ecuatorial, son su principal fuente hidrográfica, que junto a otros ríos importantes como Andágueda, Quito y Bebará convierten su sistema hidrográfico en uno de los más abundantes del país. El departamento del Chocó tiene una larga historia de megaminería que se ha desarrollado de manera informal e ilegalmente en su conjunto, por lo que no se ha podido conformar como una sana actividad económica, unida a las dimensiones social y ambiental (Elkington, 1997) que conformarían una comunidad con una cierta estabilidad. Se degrada el ambiente, se destruyen los recursos naturales, se despoja a los habitantes de sus tierras y las asociaciones de forajidos se consolidan en la zona.

La salud, los problemas de morbilidad y mortalidad; la violencia de género, la disminución de la escolaridad y la falta de acceso a los servicios (Dane, 2017; 2018) se han acrecentado por diversos factores como la incursión de los grupos irregulares (FARC, AUC, ELN, entre otros) y la minería ilegal cuya influencia ha sido notable. Pero, hay que resaltar que los gobiernos no se han ocupado de “la adecuada aplicación de la ley y la regulación ambiental en el departamento y es dudoso que el marco regulatorio sea inclusivo para los mineros pequeños y artesanales, con poca capacidad organizacional” (Lara Rodríguez, et al., 2020, p. 259). Si bien la minería es un problema estructural también es cierto que el oro y el platino en la zona pueden ser recursos cuya buena administración traería bienestar general.

Desde hace muchos años sigue habiendo violencia en las zonas mineras y los organismos estatales no han podido controlar ni el pago de los tributos por la minería, ni los atropellos, ni administrar la ley, por lo que no existe una red aceptable de servicios (Zapata Jiménez E, 2020). Sobre este contexto y sus falencias, Lara Rodríguez, et al. (2020) afirman que la minería ilegal impide el avance técnico además de la poca regulación que existe, por lo que se sigue utilizando el mercurio para extraer el platino y el oro; esto conlleva una serie de actividades ilícitas, “ya que los pagos de subsistencia obtenidos en el sector improductivo tradicional no tienen comparación con los que se obtienen en actividades económicas ilegales de fácil entrada” (p. 260).

Cértégui, uno de los municipios que conforman la subregión del San Juan, se constituye como campamento minero en el siglo XVIII y, debido a su ubicación, no ha quedado exento de las situaciones de desplazamiento forzado. El servicio educativo en este municipio se ofrece a través de la Institución Educativa Matías Trespalcios, que está constituida por cuatro sedes: la sede principal, en donde funcionan todos los grados de escolaridad desde el grado cero a grado 11; en la segunda sede se forman estudiantes en postprimaria y en las otras dos sedes se trabaja bajo el modelo de Escuela Nueva.

En la actualidad cuenta con 5.853 habitantes mayoritariamente afrochocoanos. Esta comunidad goza de una cultura llena de costumbres y tradiciones como su música, sus creencias religiosas, la gastronomía, su vestido entre otras. Las situaciones referidas a la extracción minera y a los problemas ambientales y sociales han contribuido con la deserción escolar, inasistencias, segregación, bajo rendimiento, precarización de la salud, entre otros. Ya en los repertorios del Dane (2020), del Observatorio de Gestión Educativa (Empresarios por la Educación, 2021) y de algunas instituciones de la sociedad civil se ha registrado el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) en el departamento:

El mayor impacto en el deterioro de la educación estuvo en los centros poblados y rural disperso que en promedio tuvo una inasistencia de 30,1%, pero en departamentos como Vaupés, Chocó, Nariño, Putumayo, Caquetá, Boyacá, Risaralda y Cauca la inasistencia estuvo por encima de 70%. (Niñez YA, 2022, p. 9)

De igual forma, en el plan de adopción de las tecnologías de la información y la comunicación registrado entre 2020 y 2021, de los 32 departamentos de Colombia, el Chocó quedó en la última posición con un puntaje de 1,03 (Prosantander, 2022, p. 136) y el número de instituciones educativas universitarias, técnicas y especializadas se encuentran en los últimos lugares (Prosantander, 2022, p. 367). Las pruebas Saber también reflejan las bajas condiciones de la calidad de la educación en el departamento, con 248 puntos/ 500, así como los resultados sobre profesionalización docente que ubican al Chocó con un nivel insuficiente en el último puesto (ICFES, 2021).

La situación de la región, en general, y del municipio Cértégui, en particular, se torna compleja “por la multicausalidad, la impunidad y la corrupción de diversos sectores, que ha afectado mayoritariamente al sector rural, afro, campesino e indígena” (Zapata Jiménez, 2021, p. 112). Los valores y cualidades, la dinámicas y conflictos de los habitantes se combinan para crear una resignificación dialéctica de sus vivencias.

La influencia del contexto educativo en la postura dialéctica

En la Institución Educativa Matías Trespalcios se ha podido experimentar que los procesos de lectura a nivel inferencial mejoraron con actividades relacionadas con

componentes culturales de la región, específicamente con cuentos de la tradición chocoana (Lemos Lloreda et al., 2021). Se demostró también, una mejora académica en áreas como matemáticas o ciencias naturales y en la disciplina. Igualmente, otros trabajos (Aguado et al., 2009; Grupo Inter, 2005; Monje, 2014; Murillo, 2012; Vega, 2017) sobre la inclusión de los componentes contextuales dentro del tejido educativo de las comunidades proporcionan una manera de acercamiento y armonía en los grupos de estudiantes y docentes para su desarrollo exitoso. Muy significativo ha sido percatarse de la forma de mirar la exclusión y mirarse como excluidos de ciertos procesos de formación y organización escolar, además de encontrar que es importante recalcar las opiniones sobre la presencia del colonialismo interno (Tapia, 2022).

La ascendencia del ámbito rural es notoria y su influencia determinante, desde la estabilidad laboral de los docentes hasta las condiciones de los estudiantes. Un alto porcentaje de los docentes no tienen nombramiento en propiedad, sino que se encuentran en provisionalidad o no existe el docente que cubra la plaza, tal como expresa el *Pla Especial de Educación Rural* (MEN, 2020, p. 32). En este documento se explicita que más del doble de los profesores (42% frente al 20%) están nombrados en plazas provisionales en las zonas rurales versus las zonas urbanas y que esto “tiene implicaciones importantes ya que la población objetivo de las políticas de incentivos, desarrollo profesional y bienestar social del Ministerio de Educación son aquellos docentes y directivos docentes que están vinculados en el sistema bajo nombramiento en propiedad” (p. 32).

Se suman las condiciones de la educación rural: la infraestructura de la escuela en mal estado con edificaciones abandonadas, insuficientes servicios de gas, alcantarillado, acueductos, baterías sanitarias, energía eléctrica, espacios para el comedor o zonas recreativas, etc. Los sistemas de transporte son parte de los inconvenientes más sufridos por los docentes; además, el mal estado de las vías, la escasez de transporte público, las posibles amenazas que los docentes pueden sufrir por los grupos que se apostan en las vías rurales (MEN, 2020, p. 35-37) son todos factores que pesan sobre las condiciones de los docentes y la institución. Ya hace casi dos décadas se venía deliberando sobre los vacíos en la educación rural (López Ramírez, 2006, p. 154-155) relacionados con la alta deserción escolar, la migración de los jóvenes a las ciudades o la incorporación a los grupos irregulares, “los contenidos curriculares con un marcado sesgo urbano” (p. 154), las condiciones deplorables de los docentes y el poco apoyo técnico y económico que reciben. Habría que reflexionar sobre las mejoras de estas condiciones y cómo observan los docentes su propia realidad.

Estas circunstancias suscitan una inflexión sobre el sentido de la educación y debemos reconocer que hay una manifiesta concepción dialéctica en los valores intersubjetivos que concurren en la apreciación sobre sí mismos. Se problematizan las nociones de inclusión y diversidad, de afrochocoanidad y de la cultura institucionalizada, así como de naturalización de la discriminación en las escuelas y la lucha contra el racismo y el endorracismo.

Al examinar algunas teorías concernientes a la inclusión, las dialécticas de la pedagogía crítica, los componentes culturales afro, las condiciones de la educación en el

Pacífico colombiano es posible develar las lógicas divergentes que surgen en medio de las condiciones de los docentes afrocolombianos. Se explora, en consecuencia, las ideas sobre las dinámicas de las apreciaciones sobre sí mismos y sobre quienes les han considerado población subalterna.

Las condiciones de la exclusión y la inclusión

En nuestra experiencia y conocimiento del contexto podemos señalar enfrentamientos y confrontaciones sobre la esencia de un ser afrochocoano, cuya propuesta de vida ha de ser su inclusión, el respeto y la armonía en la convivencia y la superación. Existen una gran cantidad de signos, enunciados y sentidos que se le otorgan al silencio durante el proceso de inclusión de las niñas y niños (Vega, 2017), producto del desplazamiento forzado interno a causa de la violencia de grupos armados en departamentos como Antioquia, Nariño, Chocó, Putumayo, Valle del Cauca, Cauca, entre otros, en el contexto educativo de la Comuna Uno de Bucaramanga. Vega (2017) analiza las entrevistas aplicadas a niños y niñas, padres o cuidadores víctimas del desplazamiento forzado, así como las dirigidas a los profesores, profesionales psicosociales y directivos de la Comuna Uno en donde se instó a los participantes a realizar su propia reflexión acerca de la realidad del desplazamiento.

Destaca la conversación sobre la huida, la situación de llegada, la formación y comunicación en el aula, la identidad, la diversidad, la igualdad, el silencio y con ello se llegó a la conclusión de que el silencio actúa como un mecanismo de exclusión de los niños y las niñas en situación de desplazamiento, lo que lo asocia al miedo, el cual es provocado por la represión política y social sufrida por las víctimas. En el caso de los padres desplazados, el silencio tiene una connotación política. Para las sociedades que los reciben su connotación está relacionada con la falta de responsabilidad social. Y para la institución educativa está asociada con el secreto. En fin, aunque suene paradójico, el silencio representa la voz de las víctimas en situación de desplazamiento; esta práctica del silencio viene a ser la voz de los indefensos: “el silencio es una forma de intervención lingüística que marca de manera sobreentendida algún hecho conocido por otros: amenazas, prisión, destierro” (Arteaga Quintero y Tascón, 2020, p. 69).

En consecuencia, permanecer en silencio se deriva de la circunstancia cultural y de la historia conocida por el grupo, de esta forma, si se permanece en silencio se concede a otros el poder o se acepta el estar desplazado. En los procesos de inclusión “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire, 2005, p. 105). Esta frase, siempre acorde contra el silencio, la clausura y el apartamiento llama a revisar ese proceso de exclusión de algunas poblaciones en Colombia. Por ello, es conveniente pensar en los mecanismos que se operan en la intersubjetividad de los grupos para definir y definirse frente a la institucionalidad, con la exploración sobre qué se entiende como una educación para todos, en la que todos se sientan incluidos.

Frente al silencio se levanta, entonces, una forma de resistencia cuya expresión es el canto. Así lo muestran Gámez y Gámez Gutiérrez (2015) a partir de una indagación realizada en Curvaradó y Cacarica en Chocó, Colombia. Como muchas de las investigaciones que tratan la exclusión, se establece una vinculación con el conflicto social y armado de esa región, donde se ha observado que propuestas musicales representadas por el género del rap, han servido a los jóvenes para expresarse. Se revela la necesidad de expresión a través de grupos musicales como Renacientes y Resistentes, quienes plasman en sus canciones esos procesos de resistencia y de lucha social, cultural y económica producto de los conflictos armados. La música logra que las subjetividades presentes en la memoria colectiva puedan ser representadas de manera simbólica, al tiempo que constituye una acción social y un instrumento para contar y recordar esos sucesos que forman parte de la historia cultural afrochocoana.

La lucha implica las posibilidades (Monje, 2014) de estar representados por una historia para contar, una canción para cantar, en relación con otras comunidades. Y esas relaciones pueden generarse a través de la oralidad que ayuda al rescate de la memoria, tanto en las comunidades indígenas como aquellas de herencia africana. De hecho, gracias a procesos de oralidad se fortalecen las identidades culturales, étnicas y lingüísticas de los pueblos (Murillo, 2012); tanto es así que para los maestros y las maestras que son originarios de culturas en donde prima la oralidad se demarca un punto de partida sobresaliente desde lo oral dentro del contexto escolar para no sentirse excluidos. También, existe cierta tensión en el paso al código escrito sin desconocimiento de lo formativo, donde además se afianza la memoria y se discute la presencia del desarrollo educativo dentro de la historia.

Cada caso de exclusión parte de una carencia, y como lo señalan Aguado et al. (2009) valiéndose de un indicador sintético, denominado Índice de Carencias para la Niñez Colombiana, (ICNC) los sumarios de insuficiencias son desalentadores. Se miden una serie de elementos sobre: la situación jurídica del niño ante el Estado, el nivel de educación de la madre, su cuidado durante el embarazo, los riesgos de salud del niño, su situación escolar, el tipo de vivienda en la que reside, su nivel de nutrición y la exposición a trabajos forzados. Precisamente, entre los departamentos de Colombia que obtuvieron los menores resultados se encuentran La Guajira, Córdoba y Magdalena en las regiones del Atlántico y del Pacífico, los departamentos del Chocó y el Cauca. Habría que insistir en el hecho de que los docentes tienen distintas formas de concebir, discurrir y resignificar su tarea de actores para el cambio en su quehacer como impulsores del logro y de la inclusión.

Efectivamente, la noción de inclusión debe estar vinculada con la transformación que se puede operar a partir de la participación de los distintos actores sociales, cuya aceptación debe ser parte de los requisitos para el afianzamiento del equilibrio y la resolución de acciones conocidas y concebidas como propias de la cultura chocoana. Oliveros *et al.* (2021) exaltan los conocimientos sobre “gastronomía, música, danzas, cánticos, entre otros aspectos, [que] están orientados a rescatar y reconocer aquellos saberes de la región que son inculcados en las familias, retransmitidos de manera intergeneracional” (p. 9) y que resultan de gran interés como parte de un contrapeso que

les define. Se potencia reflexión por cuanto algunas personas, consideradas subciudadanos por los grupos de poder, sufren la exclusión frente a otros que se apropian de los espacios (De Souza Abreu, 2013).

Etnoeducación y educación rural

En la búsqueda de las visiones dialécticas es necesario observar los enfrentamientos y acercamientos que se dan en la etnoeducación, la concepción de la educación rural y la perspectiva intercultural. Toda práctica educativa en el Chocó se convierte en un desafío por lo que es necesario implementar propuestas educativas basadas en la etnoeducación (Sánchez, 2019), con el fin de que los agentes del proceso educativo reconozcan las exigencias de los escenarios, tanto regionales como nacionales. Sánchez (2019) estima que los educadores terminan percibiéndose de varias formas: docente como sujeto histórico, docente como sujeto humanizador y crítico, docente como investigador de la transformación curricular, docente como agente comunitario. Se deduce que en su rol como etnoeducadores externalizan e interiorizan esas formas de observarse como agentes de historicidad.

Los docentes de la Institución Educativa Matías Trespacios, en nuestra experiencia, aprecian su misión como agentes de cambio y como personas que conocen la naturaleza conflictiva de su contexto. Los componentes culturales afrochocoanos son parte de ese conocimiento ancestral, se conjugan en las acciones pedagógicas y se debaten entre la necesaria otredad armónica. El planteamiento se conjuga en la construcción de una etnoeducación y en un reconocimiento propio para el rescate de la identificación en la pluriculturalidad y en la biodiversidad del Chocó, que según Echavarría (2002) puede llegar a contribuir en la recuperación de la identidad y el sentido de pertenencia de las comunidades étnicas del Chocó Biogeográfico. El conocimiento de la región como una de las reservas de mayor biodiversidad del planeta, podría llegar a conjugarse dentro de los espacios educativos para acabar con el flagelo de la significativa desvalorización de su entorno natural. El propio individuo afrochocoano se verá a sí mismo como un elemento de un entorno natural excepcional, que tratará de detener la pérdida progresiva de la biodiversidad y se interrogará acerca del por qué no existe una acción conjunta del Estado que se ocupe verdadera y efectivamente de la situación del Chocó. Seguirá marcando su naturaleza dialéctica en debate con los mayores intereses de la sociedad, lo establecido en la *Constitución Política de 1991* (Corte Constitucional de la República, 2016), en la *Ley 70* (Congreso de la República, 1993) y las necesidades de reforzar la identidad de la cultura afrochocoana.

Precisamente, los estudios centrados en la etnoeducación afrocolombiana y la educación rural tratan los temas del racismo y la segregación debido a que en los contextos escolares no pueden abandonarse estas luchas (Banks, 2006; Parra et al. (2018); Soler, 2018). Sin embargo, debe advertirse que la etnoeducación enfrenta “su reducción al mundo de la escolarización, con lo cual se supedita a las políticas

educativas nacionales de un modelo neoliberal afanado por la cobertura y la calidad como estandarización” (Castillo Guzmán, 2016, p. 346). Esto lleva a mirar la educación de los colectivos afros de manera generalizada sin permitir la exteriorización de la diferencia y de movimientos internos de los componentes culturales afrochococanos lo que provoca una tensión dialéctica permanente. Igualmente, Castillo Guzmán (2016) señala el problema de la vulneración de los derechos en la costa Pacífica sur, lo que motiva a afirmar que en las comunidades negras la etnoeducación tiene poco apoyo para seguir avanzando.

El sufrimiento de estos pueblos sometidos a la violencia de la guerra, el enfrentamiento constante, las desigualdades económicas y la discriminación han dejado huellas profundas que tratan de subsanarse con los propios recursos de la cultura. Se enfrentan al sufrimiento, al destierro, a la pérdida de los seres queridos con ingenios de resistencia o formas de resiliencia. Con ello, se continúa con experiencias similares a lo vivido por “los africanos secuestrados y esclavizados quienes, una vez desembarcados en América, reinventaron un modo de existencia que conservó algo de su pasado en la continente madre y echaron mano de algo nuevo adaptado del mundo que los esclavizó” (Castillo Guzmán, 2016, p. 348).

Se observan, dentro de la etnoeducación los rasgos de la etnorreparación, (Castillo Guzmán, 2016; Gómez de Mantilla, 2007) con la mitigación de las desigualdades y la retribución a todos los habitantes de una exteriorización de su naturaleza, su herencia y su valor y, por supuesto, llegar a mostrarse, a expresarse y a reclamar lo correcto frente a los organismos oficiales. Lógicamente, la etnoeducación no debe centrarse solo en los problemas que atañen a la discriminación racial, deben incluirse “otras lógicas de exclusión como las asociadas al género, la clase y el territorio” (Bustamante Valdés, 2021, p. 71) que son de suma importancia. No se trata solo de exclusión por el color de la piel, ya que existen otras formas de segregación vinculadas con el sexo, la clase social, el espacio que posibilitan, según Bustamante Valdés (2021) “lecturas más acertadas de las matrices de desigualdad que se remontan a la historia colonial y esclavista, pero que persisten con formas contemporáneas que las recrean y profundizan” (p. 79).

Bustamante Valdés (2021) precisa el concepto de “interseccionalidad” relacionado con los trabajos de corte feminista en los que se discute y argumenta sobre las necesidades de las mujeres negras y su variada marginación. Por ello, el investigador señala que el activismo femenino negro fue pionero en este tipo de investigaciones interseccionales y su importancia para los estudios etnoeducativos. En nuestra experiencia, muchas veces, esa marginación llega a afectar no solo el color de la piel, sino también el hecho de ser mujer, pobre y pertenecer a un grupo nacional o regional en pugna con el sistema.

Por otra parte, las concepciones identitarias propias de la “subcultura rural”, se han ido transformando debido a que “el estilo de vida y las costumbres del medio rural están urbanizándose paulatinamente” (Bustos Jiménez, 2009, p. 5). Esto implica que las condiciones de las tecnologías, la paulatina cesación del aislamiento y la influencia de los medios de comunicación se han incorporado al trabajo escolar rural, aun cuando se

estima necesario destinar mayores recursos para las zonas rurales. Para nuestra región Pacífica y departamento del Chocó, en Colombia, las variables se conjugan de diversa forma por la situación de precariedad ya conocida. Aunque se perciban los cambios señalados, no es posible negar “la brecha existente entre los procesos de educación rural y las diferencias con el proceso educativo urbano” (López Trujillo, 2022, p. 15) que es patente en el descubrimiento de políticas públicas inconsistentes que pretenden sostener una acción similar a la urbana en un contexto de ruralidad, sin constante atención del Estado.

Se debe promover en la escuela rural un reconocimiento con las comunidades urbanas, respaldado en principios universales antropológicos que colocan la educación como el camino más idóneo para el progreso social y la inclusión de los menos favorecidos, como es el caso de las poblaciones asentadas en los territorios rurales del Chocó. Se han hecho esfuerzos sobre el caso, pero las acciones han sido insuficientes y las situaciones de inequidad e injusticia continúan, especialmente para las comunidades afrochocoanas ubicadas en territorios rurales, debido a que la segregación y discriminación racial aún persisten, profundizando las brechas educativas. No obstante, también se han rescatado muchos aportes históricos, políticos, sociales, étnicos, económicos a los estudios educativos y a las dinámicas socioculturales de la diversidad de los pueblos afrocolombianos, negros, palenqueros y raizales (Arias, 2014).

Recientemente, se ha firmado la *Política Pública Etnoeducativa Intercultural (PPEI)*, base de la formulación del Plan Departamental de Etnoeducación en el Chocó (Gobernación del Chocó, 2021) que expresamente manifiesta que fue construida con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, la UNICEF, la Corporación Región, EDUCAPAZ, Comité Cívico por la Salvación y Dignidad del Chocó y la Corporación Baobad (contratista). En este documento se produce un diagnóstico que incluye “información en materia situacional, contextual, institucional y relacional” [p. 9], se sanciona un marco normativo, se establecen principios de concertación, respeto, autonomía y equidad y se trabaja con enfoques étnico, de género, de participación, sistémico, de derecho y enfoque territorial [p. 39-45]. Con ello se busca

fortalecer la Etnoeducación y educación propia como un derecho y sistema de atención a la población étnica del departamento del Chocó, a través de la formulación participativa de la Política Pública Etnoeducativa, como base para la construcción del Plan Departamental de Etnoeducación Intercultural. (Gobernación del Chocó, 2021, [p. 46])

El documento propone una serie de líneas de trabajo, planes, proyectos, talleres y acciones propias de una política educativa que se comentará, a futuro, con detenimiento, debido a su importancia para el ámbito en el que estamos llevando a cabo la investigación.

En estos espacios, se recurre a dinámicas educativas enmarcadas en los contextos rurales que se constituyen “como una experiencia pedagógica arraigada en acontecimientos cotidianos” (Echavarría et al., 2019) que implican la articulación de

saberes ancestrales. Sin embargo, se ha detectado que existen variaciones importantes en los cuatro componentes que integran el constructo de la educación rural: territorio, población, asentamientos e instituciones, por cuanto lo rural “trasciende lo agropecuario, y mantiene nexos fuertes de intercambio con lo urbano, en la provisión no sólo de alimentos sino también de gran cantidad de bienes y servicios” (Pérez, 2001, p. 18). Los recursos naturales, el turismo, el intercambio de capitales y las necesidades de utilizar las tecnologías tanto en las zonas rurales como urbanas acercan las dos estancias y las entrecruzan. Se puede inferir que las dinámicas productivas, vinculadas con los elementos citados, han ido integrando el concepto rural con el urbano.

Efectivamente, ya no se puede considerar como en otras épocas que lo rural describe las poblaciones atrasadas o menos avanzadas, en cambio, lo urbano era sinónimo de territorios modernos. En la actualidad, no solamente la ciudad se asocia con conocimientos y racionalidad, también el campo en función de las demandas que recibe determina algunos procesos en la ciudad. La población rural se desplaza a las zonas urbanas para invertir parte de su tiempo, aunque su economía dependa de territorios rurales lo que fomenta nuevos hábitos de vida que generan nuevas dinámicas de articulación de lo rural con lo urbano (Echavarría et al., 2020; Segura y Torres, 2020; Soto y Molina, 2018; Triana Ramírez, 2012; Zapata Jiménez 2018a; 2018b). Se pueden potenciar herramientas del contexto y labores cotidianas de los territorios rurales como prácticas pedagógicas adoptadas por los maestros y maestras para fortalecer las competencias cognoscitivas, además de penetrar en la articulación de los urbano y lo rural.

El debate intercultural

En estos ámbitos del Pacífico rural se han llevado a cabo interesantes prácticas - indistintamente del área disciplinar-, cuyas adaptaciones a las realidades y necesidades culturales de los estudiantes afrodescendientes dan resultados sobre todo por ser contextos interculturales. El acercamiento a los grupos, en la búsqueda de sus subjetividades y de sus conocimientos ancestrales proporcionan nuevas oportunidades para construir centros categoriales que también levantan dudas sobre cuál es esa “verdadera identidad” con lo que se puede establecer una discusión sobre esas posturas absolutas.

Precisamente, Ruiz y Medina (2014) sobre su apreciación del reconocimiento y visibilización de la realidad multicultural colombiana aseveran que es importante: (a) reflejar el contexto cultural tanto de los estudiantes como el de los docentes, a fin de garantizar el compromiso intercultural; (b) fomentar el reconocimiento de los saberes, tradiciones y formas de vida de los diferentes grupos culturales que están presentes en la institución educativa; (c) impulsar el uso de las lenguas minoritarias en sus dos manifestaciones: oral y escrita; (d) apoyar los valores de las culturas presentes en la institución educativa en un clima de respeto y armonía. Es plausible, entonces,

visibilizar a los grupos étnicos minoritarios, gracias a las labores con consciencia intercultural llevadas a cabo por los docentes.

Las culturas son cambiantes y permeables debido a las influencias y deben aprender a transitar juntas, a fin de fomentar la convivencia y apartar el odio o el temor de los otros (Soler, Massot y Sabariego, 2011). Es sabido que el número de estudiantes inmigrantes sigue inquietando, en muchos departamentos de Colombia y ese reto implica un cambio de actitud y de concepciones, en especial porque el problema de las migraciones es un fenómeno global que no solo está asociado a la pobreza. Existen otros tipos de migrantes como los deportistas, los hijos adoptivos, los jubilados, entre otros. La única manera de avanzar es con una acción educativa que esté dirigida al desarrollo de competencias interculturales que favorezcan la comunicación, la aceptación y el reconocimiento mutuo (Unesco, UNC, 2017).

Una manera de lograrlo es con la participación de instituciones diversas, ayuntamientos, asociaciones de vecinos, ONG, servicios de salud, entre otros. La sociedad reclama nuestra acción y nuestra interpretación del mundo más allá de exponer que estamos en un espacio multicultural que ha sido la característica esencial de nuestros pueblos, indistintamente de la localización geográfica. Construir una idea franca, abierta y descarnada de nosotros mismos como docentes de la cultura afro, libre de los prejuicios que se configuran debido a la segregación, es parte de la tarea a realizar.

Cali, por ejemplo, es la segunda ciudad de América Latina con el más alto porcentaje de población afrodescendiente, producto de la migración de municipios cercanos como Tumaco, Barbacoas, Buenaventura y el sur de Chocó. Estas migraciones ocurren, principalmente por los conflictos sociopolíticos, además de que la gran urbe ofrece mejores oportunidades de trabajo, estudio y vivienda que en las ciudades cercanas. Granja y Vitón (2018) resaltan las dificultades que se han atravesado en los procesos de inclusión de la población estudiantil afrodescendiente en algunos institutos educativos de la ciudad y las formas de contribución de la Universidad de Santiago de Cali-CEAGRO, para mitigar esta situación. Igualmente, se han organizado actividades a favor de la población afrodescendiente; se han creado diplomados en etnoeducación; se han realizado encuentros de profesionales con la finalidad de que entre los estudiantes afrodescendientes se compartan las diferentes realidades y experiencias, se adapten a la vida universitaria y desde su cotidianidad construyan su vida social.

Las representaciones de lo afro en los contextos educativos

Para entender las visiones de los sujetos afrochocoanos es conveniente revisar su forma de observarse y subjetivarse hasta comprender el discurso de los propios discriminados y las posturas que adoptan frente a la discriminación: considerar las injusticias o ser merecedores de la discriminación; considerarse víctimas o sentirse culpables de su propia segregación. Estas formas de observar la interacción entre las etnias, los choques culturales, la resiliencia, las creencias sobre sí mismos lleva a la

comprensión de una nueva faceta de neorracismo que implica esa “irreductibilidad de diferencias culturales” (Wallerstein y Balibar, 1991, p. 37) y que promueve la discrepancia de similitudes. Del mismo modo, tratar de explicarse como parte un grupo producto de un contexto considerado como “especial” se conjuga con el deseo de adquirir un mejor estatus económico para poder sentir que han abandonado el espectro de la discriminación. No obstante, no se disponen a denunciar el racismo o se niegan, incluso, a aceptarlo mientras configuran representaciones sobre sí mismos dentro de los grupos que no les consideran sus iguales.

Esas concepciones de lo afro dentro de un colectivo también se pueden explorar desde el seno de las instituciones educativas universitarias, es especial sobre las condiciones de la afrodescendencia en los procesos de formación de profesores (Meneses-Copete, 2014). Es necesario traer hacia las prácticas la identidad de los docentes, sus apreciaciones subjetivas de la realidad y su experiencia cultural para la construcción curricular. La posición de los docentes hace posible reconstruir lo afro como propio (León, 2005) para ser apreciado como una forma de construcción de sí mismo desde los actores. La intención es que no solamente se observe la visibilización de lo afro como redención o reparación, sino que se llegue a una valoración legítima que logre proponer una lectura variada y constructiva dentro de la sociedad.

Los estereotipos formaron una barrera que “negaron, silenciaron y ocultaron perversamente nuestras memorias e historias, y con ello, nuestras identidades” (León, 2005, p. 59). Sobre todo, porque estos procesos se consolidaron dentro del seno de las escuelas y con ello se consolidaron las representaciones de propios y extraños como negación cultural. La subalternación se prolongó dentro de las concepciones más acendradas y ahora se hace necesario llevar al debate las visiones propias, las subjetivaciones interculturales y las posturas de discusión de lo que realmente se estima como identidad, se acepta como herencia, se rechaza o se determina como parte de una construcción inacabada.

Se intensifica el análisis al sopesar el valor que se le otorga a la identidad como sujetos que afianzan su educación en concordancia con sus componentes culturales, pero que también se debaten en la experiencia de sus propias dudas con respecto a cuáles son los elementos que podrían rescatarse y cuáles son aquellos de los que se sospecha se han convertido en estereotipos o, tal vez, son ilegítimos. Se vinculan a esta dialéctica las prácticas culturales, innovaciones curriculares y acciones pedagógicas que incluyen saberes ancestrales de las comunidades afrodescendientes (Eugenio et al., 2020). Sin embargo, en zonas rurales de una región como la Afropacífica, pareciera no encontrarse suficientes elementos de reivindicación en los planes de estudio, o se observa que en dichos planes (actividades o proyectos) tienden –de acuerdo con nuestra experiencia- a mostrarse descripciones y afirmaciones artificiales sobre la condición afro. Es interesante, entonces, entender las afirmaciones sobre esas identidades o imaginarios compatibles consigo mismos.

La identidad y la identificación en la afrodescendencia

Los problemas relacionados con la negación o la aceptación de los componentes negros en cada individuo, tal como lo sostiene Zapata Olivella (2020) se siguen discutiendo ya entrada la tercera década del Siglo XXI. Si bien es cierto que existen cambios, principalmente en las legislaciones y Estados en los que se ha podido avanzar desde las luchas planteadas por Zapata Olivella (desde la Colonia hasta la postmodernidad) todavía se debe tratar de hacer ver la situación particular de los negros ya sean graduados en universidades (como nosotros los docentes universitarios), obreros (a veces discriminados) o campesinos (desterritorializados); mucho más aquellos signados por la pobreza, la ruralidad, la clase y el género.

Igualmente, debe tenerse en cuenta el hecho de que tanto la influencia como las contribuciones culturales de los negros son poco conocidas (Zapata Olivella, 2020, p. 168), estudiadas o rescatadas en los programas, proyectos, currículos escolares. Es necesario reordenar algunas historias, discutir con diversos interlocutores las formas de mirarse a sí mismos y las formas como se mira a los otros dentro de un conglomerado americano con caracteres propios que dependen del crisol de razas. Se ha continuado desde una actitud falaz con las acusaciones de una puesta en escena de “racismo al revés” (en palabras de Nina Friedemann, 1992) y con ello se restringen las acciones para develar los problemas del racismo contra negros, indígenas, mulatos y zambos. Por otra parte, se continúa con un adoctrinamiento de los propios grupos culturales que no aceptan su situación o que no son capaces de deliberar sobre su ubicación en la sociedad actual.

Asimismo, se conocen ampliamente los mecanismos de discriminación que impidieron durante mucho tiempo la participación de los negros en la actividad política del Estado y en las plataformas económicas, artísticas y culturales a gran escala (Zapata Olivella, 1988). Ahora, desde los avances y nuevos conocimientos, desde el acceso a trabajos y puestos en la dirigencia política, se evidencian los cambios, pero también debemos volver sobre los conceptos de raza, clase y cultura que Zapata Olivella (2020) propone como las grandes categorías de una esencia de individuos americanos que sean capaces “de superar los antagonismos de las clases que con nuevos rótulos reproducen la misma oposición de razas privilegiadas y oprimidas” (p. 182). Desde esta superación se podrá plantear esa orientación dialéctica que proporcione un mayor equilibrio.

El debate entre identidad e identificación se requiere dentro de un mundo que se sabe y se conoce con segregación racial, además de unas formas discutibles de observación de los propios segregados. El problema no es negar la existencia de la racialización y de las experiencias de discriminación sino de entender cómo se ven cada uno a sí mismos y cómo representan estas vivencias de la exclusión, las posibilidades de inclusión y las identificaciones entre unos y otros dentro del contexto pedagógico. La identidad suele verse como absoluta, originaria y compartida de forma esencialista y la identificación tiene la naturaleza penetrable de la decisión personal y grupal. Se suele pensar en la esperada solidaridad y la obligatoria lealtad en las identidades y en los apoyos identitarios; además se aguarda por una forma de discurso común en la lucha por

establecer la identidad. Sin embargo, estas visiones pueden someterse a debate para no conformarnos con un lugar que se cierra en la identidad delineada e impuesta.

Tanto la identidad como la identificación fueron estudiadas por Hall (2010, 2003) en un afán de deslindar perspectivas cerradas. En cuanto a la identificación, en sus comienzos, se puede ganar o perderla a pesar de su importancia por lo que es “condicional y se afina en la contingencia” (Hall, 2003, p. 15). Y sobre la identidad, tampoco se puede afirmar que sea inmóvil, esencial y natural, debido a que el concepto y el proceso pueden haber sido sometidos a una imposición superficial y artificial por lo que se requiere un debate que circunscriba las múltiples formas “a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” que se encuentran supeditados a “una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación” (Hall, 2003, p. 17). Es así que el concepto de identidad se debate para no permanecer en lo esencialista y se lleva hasta el análisis frente a la identificación.

Es necesario comprenderse, aceptarse, descubrirse y cuestionarse para construir identidad e identificación, “las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas, mediante estrategias enunciativas específicas” (Hall, 2003, p. 18). Los propios y los otros miran y son observados en una relación de cercanía o distancia, no existe una universalidad de lo que se es como parte del conglomerado cultural afrocolombiano o de la región afro pacífica, ni tampoco una unidad de identidades ancladas en la naturaleza del docente y su devenir como individuo afrodescendiente.

Las contradicciones se hacen presentes en esa identidad que los centros de poder o los discursos esencialistas también han pretendido establecer, aun subsumiendo las diferencias y hasta tratando de acallar o negar las identificaciones de unos con otros y de unos en otros. Toda identidad puede ser sujeta a cambio y a discusión, a sospecha y a revisión dentro de la comunidad:

La identidad totalmente unificada, completa, segura y coherente es una fantasía. Más bien, mientras se multiplican todos los sistemas de significación y representación cultural, somos confrontados por una multiplicidad desconcertante y efímera de posibles identidades, con cualquiera de las cuales nos podríamos identificar, al menos temporalmente. (Hall, 2010, p. 365-366)

Entre tanto, debemos pensar en la forma en cómo se representan esas creencias sobre nuestra cultura y desde nuestra cultura acerca de nosotros mismos y de las circunstancias que apremian a los grupos minorizados. Es así que Hall (2010) se interroga acerca de las personas que pertenecen a la misma cultura y que comparten el mismo mapa conceptual para llegar a entender si a partir de que hablen el mismo idioma o tengan una historia común (p. 451) conciben un mismo fenómeno de manera similar. Ciertamente, debería tratar de entenderse todas estas formas de representación en el discurso de una comunidad que busca simbolizar sus experiencias pedagógicas en un

contexto rural, con problemas de inclusión y con las características propias del afro Pacífico.

La postura dialéctica

Es necesario revisar cuáles son las ideas sobre la dialéctica como organización de las disputas, como forma de interpretación y como sustentación para entender las contradicciones y resignificaciones de las concepciones afrochocoanas. La intención no es enfrentar las diversas formas de entender la dialéctica, sino reafirmar la necesidad de comprender, aceptar, blandir y equilibrar las contradicciones sociales y culturales en la región del Afropacífico.

Desde Sócrates con la técnica de la refutación y la crítica bajo los métodos de la interrogación para construir un camino a las demostraciones del conocimiento; pasando por Platón (2000) con la inquisición de lo verdadero dependiente del propio mundo de las ideas, hasta Aristóteles y los sofistas, el método dialéctico se rescata para la discusión de cualquier tema siempre que se trate de opiniones plausibles. Además, en la postura de Kant (2005) la dialéctica para los antiguos “no es más que la lógica de la apariencia, un arte sofístico para dar a su ignorancia o incluso a sus premeditadas ficciones el color de la verdad” (p. 67) lo que desemboca en diálogos vanos y caprichosos. Hegel (1968), a su vez, afirma que dentro de *algo que existe* puede encontrarse su contrario y ese elemento escondido llega a ser algo significativo (p. 185). Es así que todo confluye en esas discusiones de la lógica formal.

También Marx y Engels (1974) describieron con profusión el método dialéctico con la particularidad de que se concibe la naturaleza como un sistema articulado en donde todos los fenómenos están relacionados con todo y de ello depende las conexiones e impactos entre unos y otros. Los factores que se tratan con intensidad son el trabajo, la alienación en el capitalismo contemporáneo y la lucha de clases. Ese movimiento se realiza bajo las leyes de la dialéctica no mecanicista, sino que se considera la dialéctica como “la ciencia de las leyes generales del movimiento y la evolución de la naturaleza, la sociedad humana y el pensamiento” (Engels, 2014).

Se convierten en sustento para nuestro escrutinio de la dialéctica afrochocoana las novedosas y fundamentales ideas del materialismo filosófico de Gustavo Bueno, sobre todo en lo que respecta a la libertad y a la dialéctica. Los idealismos y posturas absolutas son consideradas por Bueno (1972; 1985) como insuficientes, esencialistas y abstractas hasta el punto de que considera que, con este tipo de formas de abordar la verdad, se llega a negar el sistema operatorio que requiere la conducta humana en la comprensión y propulsión de la realidad. Las contradicciones son absolutamente necesarias según el filósofo español y la libertad debe hacerse compatible con lo racional. Es decir, no hay posibilidades de que cada hombre sea absolutamente libre, independiente y único con su autonomía, debido a que el ser humano “existe distribuido originariamente en sociedades opuestas entre sí” (Bueno, 2004, p. [26]).

Tratar de perfeccionar la política y la economía con idealismos para transformar al ser humano no parecen opciones viables, por cuanto allí se está desconociendo una serie de causalidades propias de “los procesos de producción y distribución de los bienes económicos en el mercado plétórico, al margen de los cuales la libertad democrática desaparece” [es así que] “el sujeto está siempre moldeado por el grupo, por la historia y por el medio” (Bueno, 2004, p. [27]). La posición del materialismo filosófico propicia una apertura interesante para configurar una serie de códigos como espacios que admitan relaciones múltiples y conjuguen las contradicciones conociendo las bases de la misma contradicción.

Paulo Freire (2005), a su vez, procura su idea de la “educación bancaria”, una suerte de donación “que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia” (p. 79). El otro siempre es el ignorante y el educador es su contrario, además los educandos se presentan como alienados o como esclavos de su ignorancia que solo es posible superar en manos del amo-educador. Allí, Freire (2005) considera que existe una dialéctica en cuanto a que los educandos reconocen “en su ignorancia la razón de la existencia del educador, pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo (...) a descubrirse como educadores del educador” (p. 79). Esa contradicción ha de superarse para que ambos puedan llegar a intercambiar, mantener y dinamizar los roles de educador y de educando.

La posibilidad de hacer conscientes estas dinámicas permiten al educador no considerarse un proveedor de conocimientos –que muchas veces en los contextos afrochocoanos pueden llegar a ser falsos y descontextualizados. Las prácticas problematizadas se presentan de una forma dialéctica, en un mundo siempre en transformación, por lo que la experiencia de los docentes puede ampliar y sincerar la apreciación contradictoria de sí mismos. No será una contemplación dicotómica, sino crítica de todo su mundo. La educación comprometida con la liberación (Freire, 2005, p. 96) se dedicará al diálogo, a la problematización, a la desmitificación de la pedagogía y a cuestionarse, criticarse y contradecir, de forma positiva, toda idea estática de la realidad de los docentes.

Cada vez que se reflexiona sobre la práctica pedagógica y la forma de mirarse en ella se encuentra una experiencia que certifica la intervención en el mundo que supera solo el conocimiento de los contenidos, debido a que se puede seguir reproduciendo una ideología de dominación y una imagen cosificada de sí mismo. Desde el pensamiento dialéctico la educación no puede ser ni “reproductora ni mera desenmascaradora de la ideología dominante (...) Desde el punto de vista de los intereses dominantes, no hay duda de que la educación debe ser una práctica inmovilizadora y encubridora de verdades” (Freire, 1997, p. 95). Desde el lugar de Freire el descubrimiento de la realidad en la educación implica tomar posición, pero saberse como individuos siempre en construcción. Desde allí se observará y moldeará a sí mismo, porque el propio Freire (1997) expresa que al permanecer en ese estatus de incompleto pero consciente de su incompletitud se convertirá en un ser con la ética suficiente y necesaria para tomar decisiones de una política y una consciencia histórica.

Razones, contradicciones y diversidad

El discurso de la región puede resultar divergente, inconveniente o desconocido en la forma del tratamiento concedido entre unos y otros, al tiempo que se podría asumir como deseable o cínico, dependiendo de la intencionalidad pragmática: llamar al individuo “negro” o “afrodescendiente” puede llegar a ser tan ofensivo o tan afectuoso como llamar a otra persona “rubio”, “catire” o “blanco”. Muchas veces las comunidades afros deben actuar en sociedad a partir de su comprensión de las ideas que les definen como opuestos; es decir, deben tratar de comprender las razones por las cuales se les considera el otro, el diferente, el negativo o el inferior para transformar esa realidad. Se suma a esto el conflicto ineludible que impulsa a la búsqueda del cambio y la comprensión de la naturaleza dialéctica del individuo afrochocoano.

En el Chocó cada individuo se desarrolla dentro de su cultura negra y en una colectividad que pertenece al concepto político “afroamericano” que generan el severo conflicto de la racialización y el endorracismo. El término afroamericano tiene un contenido político que va más allá del color de la piel o las características de la cultura. Hablar de afrodescendiente y de afroamericano y luego de afrocolombiano implica pasar de la percepción y apreciación de la persona, al trasegar histórico. Debe tenerse en cuenta que estos términos se han asentado políticamente desde la *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial* (ONU, 1965) hasta el *Reconocimiento del año internacional de los afrodescendientes* (ONU, 2010).

Al mismo tiempo, el endorracismo se manifiesta en estos ámbitos interculturales que deben analizarse críticamente, con la intención de hacer visible la situación y desenmascarar la racialización. Se conoce como endorracismo “el autorrechazo de la tipología física de un grupo humano inducido por el proceso de conciencia y colonización” (Pineda, 2017, p. 12). Ese grupo humano pretende adoptar cambios, semejanzas y asimilaciones con el grupo considerado opresor, históricamente. En las instituciones pervive el rechazo, las oposiciones, el debate interno de los grupos afro y en muchas ocasiones se observa una constante separación entre grupos o una búsqueda de parecerse al otro. Se ha constatado que “la escuela como espejo repetidor de los sistemas sociales seguirá perpetuando los marcadores raciales si el fenotipo, esos rasgos observables de los sujetos, continúan empleándose para señalar y descalificar” (Mosquera, 2021, p. 159). La descalificación se extiende desde los adultos hasta los más jóvenes, pero al hacerse conscientes de ello se pueden vislumbrar cambios, comprensiones de sí mismos y revisión del discurso que oprime y se viene aceptando sin un discernimiento sensible.

El departamento del Chocó con la más alta población afro del país (Dane, 2017; 2020) y con su importante zona rural es susceptible a los embates del endorracismo y a los procesos de discriminación tanto de los individuos que se encuentran en la región como de los medios de comunicación (Hall, 2010). Los factores comunicacionales cuya producción discursiva “es parte de las múltiples estrategias que la ‘colonialidad’

dispone para hacer del ‘otro’ un sujeto clasificado e interiorizado por marcadores raciales” (Maldonado Rivera, 2017, p. 102) consolidan, también, el endorracismo. No es extraño, entonces, convivir con docentes y estudiantes que suelen exteriorizar desagrado por el *otro* (o haber experimentado esa discriminación) a causa de sus características físicas y culturales propias de la raza y cultura afro, aun cuando se pertenece al mismo grupo; fenómeno conocido por todos los que hacemos vida en las instituciones educativas.

Para concluir: la búsqueda del equilibrio en acercamientos y contradicciones

En esta disertación se han expuesto una serie de elementos que conforman la realidad afrochocoana para llegar a presentar, identificar y sintetizar algunos derroteros de los grupos humanos en su devenir dialéctico con sus innegables contradicciones (Bueno, 1972). Allí se viven los procesos que suman intrínsecamente sus posturas dialécticas por cuanto contienen la relación con su contrario:

- a) la inclusión frente a la exclusión en el ámbito rural;
- b) el silencio como instrumento de salvación-opresión y el canto como estrategia de resurgimiento;
- c) el nexos con la naturaleza y el ambiente rural de la costa Pacífica frente a los apremios para acceder a los recursos de lo urbano;
- d) el conocimiento de la relación intercultural y las consecuencias del aislamiento;
- e) el conocimiento de los estereotipos frente a la conciencia de la legitimidad;
- f) el endorracismo en pugna con el equilibrio producto de la diferencia.

Estas formas de ver la realidad desde una perspectiva dialéctica tienen que ver con las migraciones y los desgarramientos de los grupos culturales del Afropacífico, como se ha anotado. Las separaciones, el escape de su tierra natal, aun cuando sea de forma voluntaria, consuman un “entierro de la originalidad cultural” (Fanon, 2009, p. 50). Ya Fanon (2009) advertía que “todo pueblo colonizado, es decir, todo pueblo en cuyo seno ha nacido un complejo de inferioridad debido al entierro de la originalidad cultural local, se posiciona frente al lenguaje de la nación *civilizadora*, es decir, de la cultura metropolitana” (p. 50). Esta posición se escinde entre la grandeza de lo autóctono y el complejo por ser el *otro-inferior*. Los problemas relacionados con la exclusión y la necesaria inclusión permanecen en temas tan amplios como el silencio que oprime pero que en algunos casos es la única forma de estar resguardados; el canto y las expresiones autóctonas que impulsan y redimen; las carencias que deben superarse mediante las oportunidades y el poder decir su palabra dentro de los procesos que impliquen educarse para crecer (Freire, 2005) y liberarse dentro de las propias manifestaciones culturales.

La segregación y el racismo suman dolor, cicatrices y resentimiento, pero esta vez la disposición dialéctica plantea una lucha desde el crecimiento intelectual, el conocimiento de la historia y la psicología de los grupos de docentes que, obviamente,

proceden de un nivel universitario. Es imposible dejar de lado que las consecuencias del racismo han grabado a los grupos negros a causa del prejuicio y la subordinación, pero también hay que afirmar que los docentes ya entrada la tercera década del siglo XXI tienen distintas experiencias dentro del mundo académico. Es decir, que aún convive un solapado blanqueamiento con el orgullo de crecimiento intelectual, científico y académico de la población afrocolombiana (Altez, 2000; Pineda, 2006; Portocarrero, 2013; 2018; Skliar y Duschatzky, 2003).

Se busca, entonces, un equilibrio estable por cuanto los docentes, intelectuales, profesionales de la ciencia y la política o dedicados a las artes que forman parte de los grupos culturales afros, obtienen el respeto de los otros, sin embargo, se sigue sufriendo la discriminación y sobrellevando formas de racismo solapado en algunos contextos de la esfera pública. Esto convoca a desenmascarar el racismo y el endorracismo –de uno y otro frente- o, buscar un equilibrio ante la discriminación ideológica, de clases, de género, de territorio vinculada con el fenotipo. Con ello se desea alcanzar la autodeterminación para que no existan relaciones entre dominador (blancos) y dominados (negros), sino que se establezca un pacto bajo términos de igualdad mediante el diálogo (Bonilla-Silva, 2005; Freire (2007); Zembylas, 2015).

Finalmente, debe reafirmarse que los habitantes del territorio Afropacífico han conformado una cultura de una riqueza enorme en su tránsito histórico, pero que las causas de la segregación, los embates de la discriminación y la desatención del Estado continúan provocando una confrontación interna que les lleva a interrogarse sobre sus derechos, la equidad y las injusticias de las que son víctimas. Adicionalmente, las piezas y factores estéticos, los puntos de conexión social, el desarrollo pedagógico, entre otros, de la cultura afrochocoana les permiten enorgullecerse de su valor y apreciar lo propio, aunque al mismo tiempo les llevan a conflictuarse sobre la valía de lo autóctono. Las instituciones, en cada uno de sus niveles, tienen la misión de formar en una educación intercultural e inclusiva cuyo conocimiento del contexto afrocolombiano permita desenmascarar una falsa equidad. El resultado será conocer una experiencia dialéctica que ayude a conformar en los individuos una visión de mundo más equilibrada en búsqueda de la libertad.

Referencias

- Aguado, L. F., Osorio, A. M. y García, C. A. (2009). Un índice de carencia en la niñez. Una aproximación por departamentos para Colombia. *Revista Estudios Regionales*, 85, 17-51.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3150027>
- Altez, Y. (2000). Clientelismo y mismidad conflictuada de una comunidad negro-venezolana en un fin de siglo. *Fermentum*, 10(29), 433-444

-
- Arias, G. J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/52109/93295746.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arteaga Quintero, M. y Tascón, C. A. (2020). El discurso de la pandemia en el contexto social y pedagógico: el grito y el silencio como enunciados de la peste en cinco obras narrativas. *Investigación y Postgrado*, 35(2), 63-84.
- Banks, J. (2006). *Race, Culture and Education*. Routledge.
- Bonilla-Silva, E. (2005). "Racism" and "new racism": The contours of racial dynamics in contemporary America. En Z. Leonardo (ed.), *Critical pedagogy and race* (p. 1-35). Blackwell Publishing.
- Bueno, G. (1972). *Ensayos materialistas*. Taurus.
- Bueno, G. (1985). *El animal divino*. Pentalfa.
- Bueno, G. (2004). Confrontación de doce tesis características del sistema del Idealismo trascendental con las correspondientes tesis del Materialismo filosófico. *El Basilisco*, 2ª época, 35, 3-40. <https://www.filosofia.org/rev/bas/bas23501.htm>
- Bustamante Valdés, A. (2021). La Etnoeducación Afrocolombiana: posibilidades desde los currículos críticos y las perspectivas interseccionales. *Revista INTEREDU*, 1(4), 69-97. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000489>
- Bustos Jiménez, A. (2009). Valoraciones del profesorado de escuela rural sobre el entorno presente. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 1-11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2133>
- Castillo Guzmán, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 343-360.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Diario Oficial No. 41.214. www.secretariassenado.gov.co
- Corte Constitucional de la República. (2016). *Constitución Política de 1991*. Corte Constitucional - Consejo Superior de la Judicatura.
- Dane. (2017). *Estimación población por departamento 2017*. Gobierno de la República de Colombia. <https://www.datos.gov.co/Estad-sticas-Nacionales/Estimaci-n-Poblaci-n-por-Departamento-2017/cg4z-y53z>.
-

-
- Dane. (2018). *Pobreza monetaria Chocó Año 2017*. Boletín técnico. Gobierno de la República de Colombia https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2017/Choco_Pobreza_2017.pdf.
- Dane. (2020). *Gran Encuesta Integrada de Hogares, en el módulo trabajo infantil en Colombia*. DANE, Mercado Laboral-Trabajo Infantil- GEIH. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/trabajo-infantil/bol_trab_inf_oct2021-dic2021.pdf
- De Souza Abreu, I. (2013). Biopolítica e racismo ambiental no Brasil: a exclusão ambiental dos cidadãos. *Opinião Jurídica*, 12(24), 97-100.
- Echavarría, C. J. (2002). Aproximación a una pedagogía etno-educativa en el Chocó Biogeográfico-Colombia. *Revista Cintex*, 9, 37-41. <https://revistas.pascualbravo.edu.co/index.php/cintex/article/view/165>
- Echavarría, C. V., Vanegas, J. H., González-Meléndez, L. L. y Bernal-Ospina, J. S. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2019/iss79/2/>
- Echavarría, C. V., Vanegas, J. H., González-Meléndez, L. L. y Bernal-Ospina, J. S. (2020). Rumor del mal, escenarios de paz: narraciones de maestros rurales. *Educación y Educadores*, 23(1), 9-28. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.1>
- Elkington, J. (1997). *Cannibals with forks: the triple bottom line of 21st Century business*. Capstone.
- Empresarios por la Educación. (2021). *Presupuesto General de la Nación 2022 (Rubro de Educación)*. Observatorio ExE de gestión educativa. <https://obsgestioneducativa.com/acerca-del-observatorio/>
- Engels, F. (2014). *La revolución de la ciencia de Eugen Dühring. (Anti-Dühring)*. Fundación Federico Engels.
- Eugenio, B., Tamborrielo, M., Nóbrega, R. y Brito, J. (2020). Memórias e histórias da comunidade Quilombola Orquídio Pereira. *ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade*, 5(9), 154-179.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Fondo de Cultura Económica.
-

-
- Friedemann, N. S. de (1992). Huellas de africanía en Colombia. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 47(3), 543-560. <https://www.cvc.cervantes.es/>
- Gámez, L. y Gámez Gutiérrez, J. (2015). El arte como una forma de resistencia y memoria en los territorios. Casos de Curvaradó y Cacarica en Chocó, Colombia. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, 45-46, 91-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5546139>
- Gobernación del Chocó. (2021). *Política Pública Etnoeducativa Intercultural – PPEI, Base de la Formulación del Plan Departamental de Etnoeducación en El Chocó*. Gobernación del Chocó Secretaría de Educación Departamental.
- Gómez de Mantilla, L. T. (2007). Introducción. En C. Mosquera y L. C. Barcelos. *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparatoria para negros, afrocolombianos y raizales*. Unibiblos/Universidad Nacional de Colombia.
- Granja, L. C. y Vitón, M. (2018). Capítulo 4: *Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente: la experiencia del Centro de Estudios Afrodescendiente de la Universidad Santiago de Cali-CEAFRO*, 57-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7646439>
- Grupo Inter. (2005). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo*. INTER/ Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/ FETE-UGT. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=1463
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita “identidad”? S. Hall y P. Dugay (compiladores) *Cuestiones de identidad cultural*, (pp. 13-39). Amorrortu.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Enviñón editores/ Instituto de Estudios Peruanos/ Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar. Universidad Javeriana/ Universidad Andina Simón Bolívar. http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/sin_garantias.pdf
- Hegel, G. W. F. (1968). *Ciencia de la Lógica*. Solar/Hachette.
- ICFES. (2021). *Resultados pruebas saber pro*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.icfes.gov.co/resultados-examen-saber-11>
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura*. Taurus.
- Lara Rodríguez, J.S., Tosi Furtado, A. y Altimiras Martín, A. (2020). Minería del platino y el oro en Chocó: pobreza, riqueza natural e informalidad. *Revista de Economía Institucional*, 22(42), 241–268. DOI:<https://doi.org/10.18601/01245996.v22n42.10>
-

-
- Lemos Lloreda, K. y Arteaga Quintero, M. (2022). Educación inclusiva en contextos rurales afrochocoanos. Una mirada a la discapacidad desde las representaciones sociales. *Revista Línea Imaginaria*, 13(6), 329-347. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/479
- Lemos Lloreda, K., González Amagará, M. y Torres Mena, G. (2021). El lenguaje y las prácticas sociales. Los cuentos de la tradición chocona para la lectura a nivel inferencial. *Investigación y Postgrado*, 36(1). <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/rt/printerFriendly/9368/0>.
- León, E. (2005). La etnoeducación como política y práctica de la representación. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 56-68.
- López Ramírez, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 138-159. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245006>.
- López Trujillo, A. A. (2022). *Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión Centro - Sur de Caldas Colombia*. (Tesis de doctorado). Universidad de Salamanca. <https://gedos.usal.es/handle/10366/150783>
- Maldonado Rivera, C. (2017). Colonialidad, mediación social y discurso racial. Apuntes teóricos. *Revista de Signis*, (26), 101-111. <https://cutt.ly/aYPZBfd>.
- Marx, K. y Engels, F. (1974). *Obras escogidas*. Progreso.
- MEN. (2020). *Plan Especial de Educación Rural*. Gobierno de la República de Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-404773_Recurso_01.pdf
- Meneses-Copete, Y. (2014). Representaciones sociales sobre afrodescendencia: currículum, práctica y discurso pedagógico del profesorado. *Entramado*, 10(2), 250-271.
- Monje, J. J. (2014). *Lo que queremos y pensamos hacer en nuestro territorio. El plan de vida de los pueblos indígenas de Colombia, una línea básica en la construcción de etnoecodesarrollo: el caso del pueblo wounaan en el bajo Baudó, departamento del Chocó* (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Instituto de Sociología y Estudios Campesinos. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/12489>
- Mosquera, L. S. (2021). Pedagogía crítica afroamericana. Una exploración sobre el endorracismo en Educación Primaria. *Investigación y Postgrado*, 36(2), 141-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8483613>
-

-
- Murillo, E. (2012). Sistematización de saber y conocimiento en contextos de culturas orales, desde el Programa Ondas de Colciencias-Chocó. *Educación y Ciudad*, (23), 77-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704904>
- Niñez YA. (2022). *La niñez no da espera*. Niñez ya. Sociedad civil por la niñez y la adolescencia. 1 1 285 - La_niñez_no_da_espera_1646794601.pdf
- Oliveros, J., Palacios, E. y Correa, C. (2021). Paz es entender lo que somos: prácticas socioculturales de paz en Quibdó. *RHS-Revista Humanismo Y Sociedad*, 9(1), e1/1 – 16. <https://doi.org/10.22209/rhs.v9n1a01>.
- ONU. (2010). *Reconocimiento del año internacional de los afrodescendientes*. Asamblea General de la ONU/OEA. https://www.oas.org/dil/esp/AG-RES_2550_XL-O-10.pdf
- ONU. [1965] (2003). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial>
- Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45), 52-65. Doi: 10.17227/nyn.vol6.num45-8320.
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En N. Giarraca (Compiladora) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 17-29). Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf>
- Pineda, E. (2016). Discriminación racial y vida cotidiana en América Latina: Empleo, educación y medios de comunicación. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XXII(2), 121-144. <https://www.redalyc.org/pdf/364/36451387007.pdf>
- Pineda, E. (2017). *Racismo, endorracismo y resistencia*. Editorial el Perro y la Rana.
- Pineda, E. (2018). Las heridas del racismo: Efectos psicosociales de la discriminación racial en las personas afrodescendientes en América Latina. *Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales*, (XI), 46-64. <https://www.academica.org/estherpinedag/19.pdf>
- Platón. (2000). *Diálogos III. Fedón. Banquete. Fedro*. Editorial Gredos.
- Portocarrero, G. (2013). La utopía del blanqueamiento y la lucha por el mestizaje. En A. Grimson, & B. Karina, *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp.165-200). CLACSO
-

-
- Prosantander. (2022). *Informe de Desarrollo de Santander 2022*. J. P. Remolina Pulido, S. Parra Jiménez e I. Porto Gutiérrez (Compiladores). Prosantander/ Punto Aparte Editores.
- Ruiz, A. y Medina, A. (2014). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, núm. 14, enero-diciembre, 2014, 6-29
- Sánchez, N. (2019). Prácticas etnoeducativas en el departamento de Chocó: desafíos para una educación pertinente con la realidad y la vida. *Nodos y Nudos*, 6(45), 96-103. doi: 10.17227/nyn.vol6.num45-10391
- Segura, J. y Torres, H. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25 (1), 71-97. DOI: 10.30554/pe.1.3831.2020.
- Skliar, C. y Duschatzky, S. (2003). *La diversidad bajo sospecha*. <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>
- Soler, M., Massot, I. y Sabariego, M. (2011). Aprender a vivir juntos. Una educación intercultural. *Didáctica Geográfica*, 10, 207-220. <https://didacticageografica.agegeografia.es//index.php/didacticageografica/articloe/view/34>
- Soler, S. (2018). Racismo y educación. Una revisión crítica. *EDUR. Educação em Revista*, 34, 1-27.
- Soto, D. y Molina, L. (2018). La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, Ciencia y Libertad*, 13(1), 275-289. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/2086>
- Tapia, L. (2022). *Dialéctica del colonialismo interno*. Editorial Traficantes de Sueños.
- Triana Ramírez, A. (2012). Formación de maestros rurales colombianos: 1946-1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 93 - 118. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86925890005.pdf>
- Unesco. (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. Universidad Nacional de Colombia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>

-
- Vega, E. (2017). *Desplazarse en silencio. Retos de la igualdad y la inclusión educativa de niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado en Colombia* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=148343>
- Wallerstein, I. y Balibar, E. (1991). *Raza, nación y clase*. IEPALA.
- Zapata Jiménez, E. (2020). *Nueva modalidad del delito de lavado de activos: la canibalización financiera* [trabajo de grado, Universidad César Vallejos]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/60359/Zapata_JE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zapata Jiménez, M. (2018a) (Editora). *Prácticas, saberes y mediaciones de la educación rural en Colombia*. Libros en acceso abierto 39. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/39>.
- Zapata Jiménez, M. (2018b) (Editora). *La formación de maestros en contextos rurales, de fronteras y globalización*. Libros en acceso abierto. 40. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/40>
- Zapata Jiménez, M. (2021). Educación, fronteras y globalización: aportes para la incidencia en políticas migratorias sociales y educativas. [Ponencia]. *XVIII Congreso sobre Integración regional, fronteras y globalización. Memorias*. (p. 11-112). Honduras. <https://congreso-irfg.unah.edu.hn/>
- Zapata Olivella, M. (1988). Discurso de apertura al Congreso de la Cultura Negra. Nueva era para la identidad de América. En *Memorias Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas*. Unesco - Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas. <https://cutt.ly/MYPXr2v>
- Zapata Olivella, M. (2020). *Las claves mágicas de américa (Raza, clase y cultura)*. 2ª ed. Universidad del Valle.
- Zembylas, M. (2015). Rethinking Race and Racism as Technologies of Affect: Theorizing the Implication for Antiracist Politics and Practice in Education. *Race, Ethnicity and Education*, 18(2), 145-162.



LA EDUCACIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Jenny Astrid Tarazona-Rojas *
jtarazona@educacionbogota.edu.co
Universidad San Buenaventura Cali, Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-3844-9711>

Recibido: 22/01/2023

Aprobado: 19/03/2023

RESUMEN

La legislación colombiana y los pronunciamientos de organismos internacionales han sido condición de posibilidad para la configuración de lo que se conoce como inclusión educativa a personas con discapacidad. Desde allí, ha surgido la inquietud de conocer, analizar y estudiar el discurso de los organismos internacionales, de la legislación y de la política educativa en Colombia, sobre educación a población con discapacidad, así como los regímenes de verdad y prácticas institucionales que este ha producido. El artículo hace parte de la tesis doctoral de la autora y constituye una revisión documental que procura realizar un análisis crítico de los enunciados contenidos en el archivo seleccionado. Finalmente, se apunta a contribuir a la construcción de una historia del presente de lo que hoy es nombrado inclusión educativa a población con discapacidad y problematizar las temáticas identificadas, presentando las tensiones entre las prácticas discursivas de homogenización, normalización y normatización.

Palabras clave: Discapacidad, política, normatividad, evaluación, integración, inclusión.

EDUCATION FOR PEOPLE WITH DISABILITIES AND PUBLIC EDUCATION POLICIES IN COLOMBIA

ABSTRACT

Colombian legislation and the pronouncements of international organizations have been a condition of possibility for the configuration of what is known as educational inclusion for people with disabilities. From there, the concern has arisen to know, analyze and study the discourse of international organizations, legislation and educational policy in Colombia, on education for the disabled population, as well as the regimes of truth and institutional practices that this has produced. The article is part of the author's doctoral thesis and constitutes a documentary review that seeks to carry out a critical analysis of the statements contained in the selected file. Finally, the paper aims to contribute to the construction of a history of the present, of what is today called educational inclusion for the disabled population and to problematize the identified themes, presenting the tensions between the discursive practices of homogenization, normalization and normatization.

Key words: Disability, policy, regulations, evaluation, integration, inclusion.

* **Jenny Astrid Tarazona-Rojas.** Tesista Doctorado en Educación Universidad San Buenaventura Cali, Colombia. Magister en Educación (Universidad Cooperativa de Colombia). Especialista en Gerencia de proyectos educativos (Universidad Cooperativa de Colombia). Licenciada en Matemáticas (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá). Directivo Docente, Coordinadora del Magisterio de Bogotá.
Institución de ascripción: Universidad San Buenaventura Cali, Colombia.

Introducción

No es algo extraño que, hasta finales de la década '80 de los del siglo XX, no hubiera legislación colombiana en torno a la educación especial o para personas con discapacidad, anormales, minusválidos, retrasados, desvalidos, pues, al hacer una revisión del primer plan quinquenal de educación de 1956 y los programas de gobierno subsiguientes se puede observar que la discapacidad se reconocía como existente, pero no como una situación que requiriera una política pública específica o una atención especial.

En 1963, el *Decreto 1710* (Colombia. Presidencia de la República, 1963) pone en evidencia la presencia de un nuevo discurso de garantía de derechos que se introduce y empieza a instaurarse desde el discurso legislativo de la educación colombiana: la noción de igualdad aparece ligada a las prácticas deseables de la escuela. Con este discurso de igualdad de derechos se unifica tanto el modelo de escuela primaria, que desde ahora tiene la misma duración para niños y niñas, y para el sector urbano y rural, como los planes de estudios para todas las escuelas del país.

La escolarización y la homogenización se constituyen, de esa manera, en acciones estatales que le otorgan al gobierno el poder de uniformar la práctica docente, lo que, naturalmente, lleva a una búsqueda de la homogenización o normalización de la población, en cuyo proceso no hay lugar para adaptarse a las limitaciones de unos o de otros, sino por el contrario afincarse en la búsqueda de que todos los que estén en la escuela aprendan lo mismo y de la misma manera. Inclusive, el Considerando del *Decreto 1710* reza:

Que los actuales Planes y Programas de estudio de Educación Primaria, que rigen desde 1950, establecen un triple sistema educativo que es necesario unificar para situar la escuela primaria en un plano de igualdad, ¡tanto en el medio urbano como en el rural; Que dichos Planes y Programas deben ser actualizados y reestructurados de acuerdo con el progreso de las ciencias, las necesidades del desarrollo económico y social del país y con los avances de la pedagogía, y Que en las Escuelas Piloto del Ministerio de Educación Nacional se han experimentado planes y programas de estudio que siguen las recomendaciones del Primer Plan Quinquenal de Educación en Colombia y de los Seminarios Interamericanos de Educación, cuyos resultados dan garantía para que sean acogidos. (Colombia. Presidencia de la República, 1963)

Luego, en él se establece: Artículo 1. La educación primaria es la etapa inicial del proceso educativo general y sistemático, a la que toda persona, sin discriminación alguna, tiene derecho a partir de los siete (7) años de edad.

Posteriormente, se definen los objetivos de la Educación Primaria, el calendario escolar, el plan de estudios, la fecha de los exámenes finales, la intensidad horaria de cada asignatura y anuncia que el Ministerio de Educación Nacional elaborará los programas en desarrollo del Plan de Estudios del presente Decreto, y los promulgará oportunamente. De igual modo se autoriza a dicho Ministerio para que reglamente por medio de resoluciones, las disposiciones contenidas en este Decreto, y para dictar las normas indispensables, de acuerdo con el espíritu del Plan y Programas de Estudio.

La discapacidad en el marco de la política nacional de desarrollo

Y, además en el *Plan Nacional de Desarrollo 1969-1972* (Colombia. Presidencia de la República, 1969) la principal política definida por el gobierno nacional, en materia educativa, es alcanzar la escolarización de toda la población entre los 7 y 14 años. Sin embargo, entre los programas especiales para el alcance de la meta no se menciona la población con discapacidad o con “limitaciones”.

En el *Plan Nacional de Desarrollo* denominado *Las Cuatro Estrategias 1970 – 1974* (Colombia. Presidencia de la República, 1970), se realizó un amplio diagnóstico del ámbito educativo nacional; se definieron algunas políticas, programas y metas y fue la promoción automática la estrategia que abordó la problemática de no promoción y deserción, que, de acuerdo con el diagnóstico, afectaba directamente la meta de escolarización y alfabetización.

La educación como programa social y la necesidad de la universalización de la educación primaria son enunciados del *Plan Nacional de Desarrollo 1974 – 1978, Para cerrar la brecha* (Colombia. Presidencia de la República, 1975). En este documento se siguió anotando el crítico índice de abandono escolar en los primeros años del ciclo educativo, cuya responsabilidad se atribuye a la pobreza, la ruralidad, la falta de centros de educación y el bajo nivel educativo de los maestros y profesores. En este plan de desarrollo, tampoco se mencionan las personas con discapacidad, ni alguna de las otras formas de nombrarlos que habían sido utilizadas hasta este momento.

En el *Plan de Integración Social 1978 – 1982* (Colombia. Presidencia de la República, 1978), por primera vez en la historia de los planes de desarrollo de Colombia, aparecieron algunos objetivos que buscaban ofrecer educación a diferentes grupos de la población. En él se plantea:

1. Ejecutar programas educativos para minoría indígenas.
2. Adelantar programas educativos especiales para niños y jóvenes con problemas de aprendizaje.
3. Atender adecuadamente a todos aquellos grupos de niños abandonados o con problemas físicos, de conducta o mentales.

Se afirma, simultáneamente, que para llevar a cabo la política esbozada se requiere acción en dos campos: prevención y tratamiento. Ambos dirigidos a garantizar

el normal desarrollo físico, psicológico e intelectual del futuro ciudadano y remediar las situaciones ya creadas.

Cambio con equidad, fue el nombre dado al *Plan de Desarrollo 1982 -1986* (Colombia. Presidencia de la República, 1982), en el que se lanzó una agresiva campaña de alfabetización, en toda la nación, denominada CAMINA, cuyo objetivo fue llevar educación formal y no formal a niños, adultos, ancianos y limitados. En el diagnóstico de este plan, se reconoció que había 2.5 millones de habitantes con limitaciones físicas o mentales, quienes hasta ahora habían quedado excluidos, absoluta o relativamente, de las oportunidades de educación y se planteó que con CAMINA se emprenderían

acciones que mejoren la educación especial y no formal para personas con limitaciones físicas y mentales, dotando a los centros de educación especial de talleres y medios para prevenir, tratar y rehabilitar al limitado. Se estudiarán mecanismos para garantizar los recursos apropiados a la dimensión del problema, convocando la solidaridad de las familias y de la comunidad. (p. 17)

Puede leerse que, como política nacional, este es el objetivo de la escolarización de la persona con discapacidad que se introduce al sector educativo.

En este *Plan de Desarrollo*, en el título mismo se pone de relieve el concepto de equidad. La palabra fue definida en términos de educación como “garantizar la equidad en el acceso a opciones educativas y la permanencia de los individuos en el sistema hasta alcanzar niveles que permitan su desarrollo integral”. Seguidamente, se expone la ruta a seguir para cumplir este cometido: “Para este efecto se mejorarán y consolidarán las instituciones educativas existentes y se adoptarán nuevas estrategias para ampliar los servicios y mejorar la calidad, beneficiando del acceso y permanencia en la educación básica primaria a aquellas poblaciones y regiones tradicionalmente desamparadas” (p. 17). Los asuntos de cobertura como garantes del derecho al acceso a la educación de toda la población resumían lo que se concibió de manera inicial como equidad.

El presidente Virgilio Barco, en su *Plan de Economía Social 1986 – 1990* (Colombia. Presidencia de la República, 1986) definió la educación como instrumento para la democratización social, el crecimiento económico y el bienestar individual y colectivo: “Los requerimientos educativos de las comunidades indígenas y de las etnias minoritarias del país son atendidos mediante programas específicos dentro de un plan de etnoeducación”. En cuanto a la educación especial se delimita la población a la que se dirige y la estrategia a implementar: “ampliar la cobertura para aquellas personas que por razones de índole intelectual, física, social o emocional presentan una o más de las siguientes características: limitación auditiva, física, visual, facultades sobresalientes, dificultad en el aprendizaje, problemas de conducta y retardo mental”.

Es durante este periodo en el que se plantea la integración como estrategia tanto de escolarización como de homogenización de las personas con discapacidad. En este sentido, en el *Plan de Economía Social 1986 – 1990* se afirma que

se adelantan acciones de carácter técnico – pedagógico tendientes a integrarlos en mayor medida a los niveles del aparato escolar, con énfasis en la educación básica primaria y en particular en la educación preescolar. Así mismo se fomentan acciones de prevención y detección precoz y se fortalece la investigación en ese campo. (p. 42)

No obstante, la ejecución de este planteamiento se mantuvo en estado embrionario, hasta la finalización del periodo de gobierno.

En la sociedad global y sus efectos en Colombia

De forma paralela, a escala internacional, se desataron una serie de discusiones académicas desde diferentes saberes e instituciones. El informe de 1968 de la Unesco, que hizo un llamado a los gobiernos a la igualdad de oportunidades para todos, la *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental* (ONU, 1971), la *Conferencia General de la Unesco* de 1978 (Unesco, 1979), en la que se consolidó un programa de acción global que garantice el derecho a todas las personas impedidas a una educación apropiada que satisfaga sus necesidades y aspiraciones. Todas estas gestiones pusieron en evidencia la emergencia de un nuevo problema para la sociedad global: la educación que se debía ofrecer a las personas con discapacidad o limitaciones.

Un primer paso de este programa global fue la celebración de una reunión internacional sobre educación especial en 1979; los expertos participantes redactaron, como resultado de la conferencia, una declaración de los principios por los cuales debía guiarse el programa de la Unesco. Se llegó a la conclusión de que esas personas disminuidas requieren de una educación adaptada a sus posibilidades, a sus aptitudes y a sus necesidades: una “educación especial”, como se ha dado en llamarla. Con este tipo de educación podrían desarrollar sus capacidades a fin de convertirse en miembros con pleno derecho en la sociedad a la que pertenecen y alcanzar el desarrollo personal que les asegure una independencia.

La educación especial es, pues, el elemento educativo del proceso de rehabilitación, y es necesaria para todas aquellas personas que experimentan o pueden experimentar importantes o continuas dificultades para aprender y para adecuarse a las oportunidades de la educación general, que se ofrecen a las demás personas. Los especialistas declararon que los fines y metas de esta son, esencialmente, los mismos para todos los niños, aun cuando las técnicas necesarias para ayudar al progreso individual de algunos de ellos puedan diferir. Algunos niños requieren modificaciones substanciales del programa educativo, mientras que las necesidades de otros pueden satisfacerse con modificaciones menores. Los recursos educativos para los impedidos deberían ser comparables a aquellos de los que disponen los demás estudiantes y ser apropiados para satisfacer sus necesidades especiales (Unesco, 1981a).

Se observa que el discurso de la sociedad global apela por garantizar los derechos de todas las personas, y hace un especial énfasis sobre los, hasta ahora, segregados; se reconoce que tienen necesidades, expectativas, capacidades, aunque se enuncia que estas son especiales, lo que las hace diferentes a las necesidades, expectativas y capacidades de los no minusválidos, es decir, de los normales.

En Estocolmo, durante la *Reunión Mundial de Expertos* de 1987, para examinar la marcha de la ejecución del *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*, aprobado en 1982, por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 1982), se sugirió la necesidad de elaborar una normatividad que indicara las prioridades de acción en el futuro, basada en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Sin embargo, fue solo hasta 1993 que se aprobaron las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (ONU, 1993) y se declara el 3 de diciembre de cada año como el día nacional de las personas con discapacidad.

Se define en esta resolución los conceptos fundamentales de la política relativa a la discapacidad y en ella, con la palabra "discapacidad" se resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo. El empleo de esas dos palabras, "discapacidad" y "minusvalía", debe considerarse teniendo en cuenta la historia moderna de la discapacidad. Durante el decenio de 1970, los representantes de organizaciones de personas con discapacidad y de profesionales en la esfera de la discapacidad se opusieron firmemente a la terminología que se utilizaba a la sazón.

Las palabras "discapacidad" y "minusvalía" se utilizaban a menudo de manera poco clara y confusa, lo que era perjudicial para las medidas normativas y la acción política. La terminología reflejaba un enfoque médico y de diagnóstico que hacía caso omiso de las imperfecciones y deficiencias de la sociedad circundante.

En 1980, la Organización Mundial de la Salud aprobó una clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías, que sugería un enfoque más preciso y, al mismo tiempo, relativista. Esa clasificación, que distingue claramente entre deficiencia, discapacidad y minusvalía, se ha utilizado ampliamente en esferas tales como la rehabilitación, la educación, la estadística, la política, la legislación, la demografía, la sociología, la economía y la antropología. Algunos usuarios han expresado preocupación por el hecho de que la definición del término minusvalía que figura en la clasificación puede aún considerarse de carácter demasiado médico y centrado en la persona, y tal vez no aclare suficientemente la relación recíproca entre las condiciones o expectativas sociales y las capacidades de la persona.

Como resultado de la experiencia acumulada en relación con la ejecución del *Programa de Acción Mundial* y del examen general realizado durante el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos, se profundizaron los conocimientos y se amplió la comprensión de las cuestiones relativas a la discapacidad y de la terminología utilizada. La terminología actual reconoce la necesidad de tener en cuenta no sólo las necesidades

individuales (como rehabilitación y recursos técnicos auxiliares) sino también las deficiencias de la sociedad (diversos obstáculos a la participación).

Ahora bien, en tanto la igualdad de oportunidades llevaba a que las personas con discapacidad se escolarizaran con el fin de rehabilitarlas y con la meta de enseñarles, hasta donde fuera posible, todo lo establecido en los planes de estudio reglamentados por el gobierno nacional para la escuela primaria, esta “democratización” de la educación era, a la vez, una práctica de normalización.

Las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (ONU, 1993), aunque no fueran de obligatorio cumplimiento para las naciones aliadas, sí marcaron un derrotero en el discurso de las agendas oficiales de esas naciones, para lo que se constituyó, en adelante, la integración en igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad, en las diferentes áreas de desarrollo del ser humano. Las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* detallan, entre otros, los requisitos para alcanzar la igualdad de participación, a partir de la manera como se concibe y se espera que los gobiernos la implementen en múltiples áreas: la áreas de atención médica; mayor toma de conciencia; posibilidad de acceso, tanto a la información y la comunicación, como al entorno físico; acceso a la educación y al empleo; el mantenimiento de los ingresos y la seguridad social; la vida en familia y la integridad personal; posibilidad de acercamiento a la cultura, a actividades de recreación, deporte y la religión, como se puede apreciar en el articulado de lo que en el documento se denomina Requisitos para la igualdad de la participación

Artículo 1. Mayor toma de conciencia: Los Estados deben adoptar medidas para hacer que la sociedad tome mayor conciencia de las personas con discapacidad, sus derechos, sus necesidades, sus posibilidades y su contribución. 1. Los Estados deben velar porque las autoridades competentes distribuyan información actualizada acerca de los programas y servicios disponibles para las personas con discapacidad, sus familias, los profesionales que trabajen en esta esfera y el público en general. La información para las personas con discapacidad debe presentarse en forma accesible. 2. Los Estados deben iniciar y apoyar campañas informativas referentes a las personas con discapacidad y a las políticas en materia de discapacidad a fin de difundir el mensaje de que dichas personas son ciudadanos con los mismos derechos y las mismas obligaciones que los demás, y de justificar así las medidas encaminadas a eliminar todos los obstáculos que se opongan a su plena participación. 3. Los Estados deben alentar a los medios de comunicación a que presenten una imagen positiva de las personas con discapacidad; se debe consultar a ese respecto a las organizaciones de esas personas. 4. Los Estados deben velar porque los programas de educación pública reflejen en todos sus aspectos el principio de la plena participación e igualdad. 5. Los Estados deben invitar a las personas con discapacidad y a sus familias, así como a las organizaciones interesadas, a participar en programas de educación pública relativos a las cuestiones relacionadas con la discapacidad. 6. Los

Estados deben alentar a las empresas del sector privado a que incluyan en todos los aspectos de sus actividades las cuestiones relativas a la discapacidad. 7. Los Estados deben iniciar y promover programas encaminados a hacer que las personas con discapacidad cobren mayor conciencia de sus derechos y posibilidades. Una mayor autonomía y la creación de condiciones para la participación plena en la sociedad permitirán a esas personas aprovechar las oportunidades a su alcance. 8. La promoción de una mayor toma de conciencia debe constituir una parte importante de la educación de los niños con discapacidad y de los programas de rehabilitación. Las personas con discapacidad también pueden ayudarse mutuamente a cobrar mayor conciencia participando en las actividades de sus propias organizaciones. 9. La promoción de una mayor toma de conciencia debe formar parte integrante de la educación de todos los niños y ser uno de los componentes de los cursos de formación de maestros y de la capacitación de todos los profesionales. (ONU, 1993)

Debe resaltarse que en el marco conceptual de las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* se evidencia un nuevo desplazamiento en el modelo predominante para la definición de discapacidad y sus efectos en el individuo.

La integración educativa

Desde finales de la década de los '70 se inicia un debate mundial frente a la educación especial, colocándose en escena diferentes posiciones al respecto. En 1981, la *Conferencia Mundial de Madrid* (Unesco, 1981b) se plantea la pregunta: “¿cómo brindar a las personas física y mentalmente disminuidas la oportunidad de integrarse en la vida diaria como miembros independientes y productivos de su comunidad?” Esta conferencia de carácter interdisciplinario contó con la participación de organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, la Organización de Naciones Unidas, la Organización Mundial de la Salud, la Organización Internacional del Trabajo y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.

Tras la nutrida discusión que se sostuvo por algunos años, la sociedad global empezó a llegar a algunos acuerdos plasmados inicialmente, en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Unesco, 1990), firmada en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, de Jomtien. En dicha Conferencia, las naciones se comprometieron a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, colocando de manifiesto el papel de la educación como elemento central para las políticas mundiales de desarrollo humano. Se situó la educación como condición indispensable para que las personas alcancen sus metas personales y una adecuada interacción con los otros. Exige a los Estados que la educación esté al alcance de todos, independientemente de sus condiciones sociales, cognitivas, económicas, culturales, entre otras. Estima que es

obligación de los Estados suprimir los obstáculos que impidan una participación de todos los individuos en una educación básica de calidad, especialmente en lo que se refiere a aquellas personas susceptibles de ser discriminadas, excluidas o marginadas.

Es preciso destacar un nuevo desplazamiento conceptual en torno a la igualdad, ya no, solamente, se habla sobre igualdad de acceso al sistema escolar para las personas impedidas, sino que se amplía el concepto a la igualdad de oportunidades y no discriminación. Se expresa que las oportunidades deben ser para todos sin ninguna distinción, brinda detalles sobre algunas de las minorías hasta ahora segregadas y, en su contenido, resalta la importancia de la riqueza de la herencia cultural de los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas.

No obstante, es importante observar que en Colombia se inició el proceso legislativo y de implementación de toda la reglamentación a la que hubo lugar para hacer posible la integración educativa, con gran cantidad de tropiezos: falta de capacitación en los docentes, fallas de la adaptación en la infraestructura de las instituciones y omisiones en los acuerdos sociales frente a la no discriminación. En el decurso, transcurrían los seis años que la *Ley General de Educación* (Colombia. Congreso de la República, 1994) otorgó a las instituciones para adaptarse al proceso de integración. Mientras tanto, el discurso internacional se desplazaba, rápidamente, del concepto de integración al de inclusión.

Por lo demás, de acuerdo con las conclusiones del estudio exploratorio de Moreno Angarita (2010), la normatividad colombiana en torno al proceso de integración no tiene en cuenta el principio de diferencia, dado que, no obstante, la condición de igualdad de todas las personas ante la ley es necesario dar un trato diferenciado de acuerdo con las necesidades y capacidades individuales. Tampoco, ofrece a la persona con discapacidad un esquema de libertades básicas semejante al de los demás ciudadanos, vulnerando, por ejemplo, el derecho de igualdad en tanto libertad de elegir, aceptar o rechazar la integración, puesto que esta opción podría no representar un escenario garante de mayor dignidad y menor sufrimiento.

Esta problematización muestra cómo las temáticas, entre sí, se van articulando con conexiones al interior de los registros, sus encuentros, apoyos, relaciones de fuerza y estrategias que constituyen un régimen de verdad en los modos de pensar y de actuar sobre y desde el sujeto con discapacidad.

Además de los pronunciamientos internacionales, otra de las temáticas que se identifican como un potente vector que ejerce poder sobre las prácticas institucionales en la escolarización de personas con discapacidad es la política de evaluación educativa vigente en Colombia, esta se hace vida en la escuela que constituyen un régimen de verdad en los modos de pensar y de actuar sobre y desde el sujeto con discapacidad.

La inclusión. Una mirada desde los paradigmas del campo de la evaluación en Colombia

La inclusión como concepto y estrategia emerge desde el discurso de las organizaciones internacionales desde 1948. Si bien, la palabra inclusión no figura en estos discursos sino hasta casi cincuenta años después (Unesco, 1978), la necesidad de garantizar en todas las naciones, la libertad, la salud, la educación, el trabajo, hace que, en este nuevo discurso, se enuncie explícitamente la no discriminación. Igualmente, se comienzan a tratar las demás condiciones que permiten que todos los individuos, sin discriminación alguna, puedan desarrollarse y contribuir al desarrollo social sin ocasionar gastos públicos innecesarios.

La Unesco, desde la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948), enuncia un discurso de garantía de derechos sin ninguna distinción. Algunos años después, las organizaciones civiles posibilitan un discurso nuevo en torno a la atención ya no igualitaria, *per se*, de la condición humana, sino desde el reconocimiento de las diferencias que son inherentes a ella. Diferencias que suscitan necesidades, expectativas, posibilidades y dificultades, en fin, condiciones que, aunque no procuran un trato igualitario y de no discriminación o de no exclusión, no pueden o deben ser desconocidas o ignoradas.

Los modos de educar en Colombia han sido dirigidos y normatizados en torno al objeto y finalidad que se han enunciado en diferentes periodos. Objeto y finalidad que han tenido desplazamientos, enmarcados en acontecimientos que, a su vez, han sido condición de posibilidad para la emergencia de prácticas educativas, prácticas de evaluación y prácticas de segregación o de no discriminación en el país (Roth, 2002). Estos acontecimientos pueden ser analizados a la luz de los paradigmas del campo de la evaluación en Colombia (Peñaloza y Quiceno, 2015), con el fin de develar algunas fisuras, tensiones y contradicciones entre las políticas que anuncian dichas prácticas. En este sentido, Peñaloza y Quiceno (2015) señalan tres paradigmas de evaluación educativa: examinar, observar y evaluar la enseñanza.

A continuación, se intenta analizar, hasta dónde cada uno de estos paradigmas ha estado enmarcado en un modo de educación: instrucción, educación obligatoria y los encuadrados en algunas reformas educativas y en unas prácticas de atención a las personas con discapacidad: corrección del anormal, educación segregada e integración educativa, que luego tuvo un desplazamiento hacia la inclusión.

La instrucción, el examen y la corrección del anormal

A finales del siglo XIX, la escuela en Colombia era organizada, dirigida e inspeccionada por la Dirección General de Instrucción Pública (*Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870* (Universidad Pedagógica Nacional, 1980)). El Estado era

representado en las escuelas nacionales por el director de instrucción pública, que se encargaban de la enseñanza, la inspección y la administración de la estrategia de Estado: educar el cuerpo y civilizarlo. Se apoyaba en los saberes propios de las disciplinas de la salud (Peñaloza y Quiceno, 2015, p. 84), las prácticas judiciales y el poder eclesial (p. 94).

La instrucción aquí se entiende como “aquellas actividades que se organizan intencionalmente con el propósito expreso de lograr determinados objetivos” (Coombs, 1968, p. 19). El director de instrucción pública tenía entre sus funciones ejercer el poder sobre el saber que circulaba en la escuela, los comportamientos de estudiantes y maestros dentro y fuera de ella, el poder para disciplinar a una sociedad. Es así que, en el *Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870*, el artículo 26, dictamina, en tres importantes numerales:

6. Suspender i remover libremente a los maestros de escuela cuando haya justa causa;
8. Estudiar los métodos i sistemas de enseñanza, i designar los que, segun las circunstancias, deban observarse en cada escuela;
11. Hacer que se enseñen las materias así agnadas a las escuelas, que se observen en ellas los métodos adoptados, i que se atienda con esmero a la instruccion moral de los niños.

El director de instrucción pública tenía potestad absoluta para designar y destituir, principalmente, de acuerdo con su *cannon* de moral (Cortés, 1896). Podía definir qué enseñar, cómo enseñar y con qué enseñar. Educar el cuerpo y civilizarlo implicaba estar al tanto del cumplimiento de cada individuo frente a la expectativa de cuerpo sano y espíritu digno; expectativas fundadas principalmente en la finalidad del Estado y los mandatos de la iglesia católica. Es decir, hacer que cada individuo fuera productivo y disciplinado.

A los efectos, se especifican todas esas disposiciones en el articulado siguiente:

Artículo 1. La instrucción pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica.

Artículo 6. Es obligación de los Gobiernos Departamentales difundir en todo el territorio de su mando la instrucción primaria, reglamentándola de modo que en el menor tiempo posible y de manera esencialmente práctica se enseñen las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el de la agricultura, la industrial fabril y el comercio (*Ley 39 de 1903*)

Artículo 29. Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo i espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos i majistrados de una sociedad republicana i libre.

Artículo 30. La enseñanza en las escuelas no se limitará a la instrucción, sino que comprenderá el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos i de las fuerzas del cuerpo. (*Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870*)

Para garantizar que todo esto se cumpliera, era necesario que el inspector fuera a cada escuela y, de primera mano, observara las conductas, las rutinas, los modos de ser de maestros y estudiantes. Visitas *in situ* que permitían examinar la escuela y todo lo que en ella y alrededor de ella se decía, ocurría o no ocurría. Inspeccionar, visitar, examinar, vigilar, reglamentar, elegir textos, contratar y despedir maestros y empleados de otros cargos, eran las funciones asignadas a la instrucción pública, por medio de la *Ley 89 de 1892* (Colombia. Congreso de la República, 1892).

Desde el organismo encargado de la Instrucción Pública, en conjunto con la Vicepresidencia de la República (1893), se emite el *Decreto 349 de 1892* en donde se puntualiza que la *Revista de la Instrucción Pública* contendrá todas las orientaciones para las escuelas primarias, secundaria e instituciones profesionales. En el Tomo I, publicado en 1893, en la sección Principios y Prácticas de la Enseñanza (con base en el pensamiento de Johonnot) se define como objeto de la educación:

promover el crecimiento normal de un ser humano, desarrollando simétrica y sistemáticamente todas sus facultades para darle la mayor capacidad posible en el pensamiento y en la acción. A estas facultades debe enseñárseles a obrar con armonía, a fin de evitar en todo, gastos inútiles de esfuerzo. (Instrucción Pública, 1893a, p. 60)

Las asignaturas, los grados en los que se abordaban, la forma de enseñanza, lo importante, lo urgente, lo debido, lo indebido, lo moral, todo lo que ocurría en una escuela era definido por el Departamento de Instrucción Pública, posteriormente, Ministerio de Instrucción Pública. El individuo a educar debía ser muy bien examinado por el maestro, el director y el inspector. No debía invertirse tiempo, esfuerzo ni gastos en aquellos que daban muestra de no ser educables y que, por el contrario, frustraban la uniformidad con la que se buscaba dirigir las clases y obtener los resultados: obreros dóciles, útiles a la sociedad, la regeneración de la raza, la profilaxis social y el progreso de la nación.

Por su puesto en este espectro, en cuyo objeto de la educación era promover el crecimiento normal de toda la población, los anormales, discapacitados, idiotas, imbéciles, locos, inmorales, díscolos, no eran más que una fuente de gastos inútiles. Subsiguientemente, era necesario identificarlos para poder apartarlos, rápidamente, de la escuela y llevarlos a centros de corrección para intentar hacer de ellos personas menos estorbosas.

En el reglamento de las escuelas primarias, publicado en la *Revista de la Instrucción Pública*, se puede ver como las clases y todo el quehacer del maestro estaba escrito a la manera de libreto: las conductas a seguir desde antes de iniciar la jornada escolar, hasta terminarla. En este reglamento, se instruye al maestro sobre las tácticas que debe usar para examinar del individuo, no solo el cuerpo sino también el alma y, consiguientemente, alcanzar los mejores resultados de la enseñanza que se imparte:

Artículo 40. El maestro tiene que conocer a los discípulos, y para esto necesita emplear la vista y el oído. Para gobernar bien, ha de conocer los sentimientos y tendencias de sus alumnos; ha de poder ver y oír los pormenores, a fin de saber exactamente lo que pasa, y de este modo podrá poner pronto y eficaz correctivo a todo desorden. (Instrucción Pública, Tomo II, 1893b, p. 24)

Es en este reglamento que se condensa la enunciación de las prácticas de instrucción, examen y corrección. El paradigma de examen que tuvo lugar en el campo de la evaluación educativa en Colombia (Peñaloza y Quiceno, 2015) es, en sí mismo, condición de emergencia para la práctica de corrección del anormal. Fuera de la escuela, era el juez en colaboración con el médico quien practicaba el examen y de acuerdo con el saber médico y psiquiátrico se definía o descartaba la anormalidad, en particular de los menores delincuentes. Pero, para aquellos menores que aún no eran considerados delincuentes (es lógico decir “aún” en vista de que se consideraban delincuentes en potencia) y estaban en las escuelas, era el examen del cuerpo y del alma que realizaba el maestro, la práctica que entraba a completar ese propósito del Estado: No desgastar esfuerzos en los no educables, higienizar la sociedad, apartar a los anormales para corregirlos si era posible y si no lo era, al menos librar a la sociedad del contagio de su anormalidad. En todos los casos, se requería procurar que cada individuo fuera una fuerza de trabajo que aportara al progreso de la nación. “La buena dirección de los exámenes da buenos resultados” (Instrucción Pública, 1894, p. 13 y 34), y esta orientación adecuada del escrutinio al que se hace referencia es un examen de conciencia; algo muy similar a la dirección de conciencia enunciada por Foucault (2001, p. 199).

La educación obligatoria, la observación y la educación segregada

Muchos cambios se suscitaron con la entrada de los saberes modernos, la biología, la psicología racional y experimental, la medicina, la fisiología experimental, la psiquiatría, la criminología y la pedagogía activa (McKenna, 1974; Yarza y Rodríguez, 2007, p. 107); la construcción de nuevas instituciones con otras formas de educar (Peñaloza y Quiceno, 2015, p. 104); el cambio de finalidad de las casas de menores y escuelas de trabajo, que quisieron dejar su enfoque penal y adoptar un enfoque educativo (Barrientos, 1926, p. 29); la práctica de higienización y

medicalización, no solo en el tratamiento a personas con limitaciones, llamadas anormales, sino a todo el sistema (Martínez Boom, Noguera y Castro, 2003, p. 67); la reglamentación del médico escolar como estrategia gubernamental para procurar la regeneración de la raza (Herrera, 2012; Herrera y Orjuela, 2010; Orjuela, 2014). Fueron, en las primeras décadas del siglo XX, condiciones de posibilidad, no solo para el desplazamiento hacia el segundo paradigma del campo de la evaluación educativa en Colombia (la evaluación como estrategia de observación, señalada por Peñaloza y Quiceno, 2015, p. 102), sino también para una práctica de institucionalización de toda la población menor a la educación obligatoria.

Nos enfrentamos a una estrategia de poder para observar y así controlar. Ya “no se trata de expulsar sino, al contrario, establecer, fijar, dar su lugar, asignar sitios, definir presencias y ausencias en una cuadrícula. No rechazo, sino inclusión” (Foucault, 2001, p. 53). Para que el individuo se volviera útil para el progreso de la nación, era necesario que aprendiera lo fundamental para ser productivo. La obligatoriedad de enseñar las “nociones elementales” (*Ley 39*, Colombia. Congreso de la República, 1903) fue complementada con un mecanismo de control que hiciera posible la observación continua de los individuos reclusos en cárceles, manicomios, hospitales y escuelas. Estos mecanismos se configuran para que permitan identificar a aquellos anormales que debían, en todo caso, ser apartados de los normales. Se trataba de un examen perpetuo de un campo de regularidad, dentro del cual se medía, sin descanso, a cada individuo, para saber si se ajustaba a la regla, a la norma de salud definida (Foucault, 2001, p. 54).

La tecnología de clasificación requería una continua observación y aplicación constante de técnicas para recoger información, que permitiera llevar un registro minucioso y constante, a su vez, la cédula médica se viene a constituir en el instrumento por excelencia de esa observación y seguimiento. “Como el tratamiento médico psicológico que se emplea en las escuelas especiales, tiene por característica la individualidad, aquí se hace una observación constante y completa de los escolares. Para educar a un enfermo, es necesario curarlo previamente” (Cadavid Restrepo, 1921, p. 245). El interés que subyace a este tratamiento es el de normalizar al individuo, si se identifica esto como posible; o de hacer un proceso de higienización mediante la exclusión y reclusión, cuando no se ve posible tal normalización.

Desde el primer Plan Quinquenal de Educación de Colombia se inicia un proceso de transformación de la enseñanza en el país, de acuerdo con Martínez Boom, Noguera y Castro (2003). La práctica gubernamental de institucionalización y homogenización de la población, a partir de las estrategias de obligatoriedad de la educación a la población infantil y la unificación de planes de estudio, tiempos académicos, calendario escolar, formas de enseñanza y por supuesto objetivos a alcanzar, se enuncia a partir del Primer Plan de Desarrollo de Colombia (Martínez Boom, Noguera y Castro, 2003, p. 57).

La escolarización y la homogenización (como se ha revisado anteriormente en el considerando y articulado fundamental del *Decreto 1710*, Presidencia de la República, 1963) se constituyen de esa manera como prácticas estatales que le otorgan al gobierno el poder de uniformar la práctica docente. Esto, naturalmente, lleva a una búsqueda de la homogenización o normalización de la población, donde no hay lugar para adaptarse a las limitaciones de unos o de otros, sino por el contrario hacer hincapié en la búsqueda de que todos los que estén en la escuela aprendan lo mismo y de la misma manera.

Ha sido casi un siglo en el que el discurso enuncia un interés por garantizar el acceso a la alfabetización y la enseñanza de conocimientos básicos a toda la población, atravesado, además, por un discurso nacionalista de progreso económico, el cuál podría ser garantizado con la supervisión y vigilancia continua del maestro, el director de escuela, el médico escolar, el psicólogo, el administrativo asignado por el Ministerio, el jefe de división del Ministerio. Todos los implicados debían recoger, en sus observaciones continuas y exhaustivas, información que diera luces sobre lo que se estaba logrando, pero, por encima de todo, de lo que se estaba desviando de lo establecido, lo programado, lo normatizado y lo normalizado.

Las reformas educativas, la evaluación de la enseñanza, la integración y la inclusión

Quiceno y Peñaloza (2014) muestran como “a partir de la segunda mitad del siglo XX que los asuntos sociales y educativos adquirieron un carácter multinacional” (p. 116). En tanto, Martínez Boom, Noguera y Castro (2003) afirman que “se colocaba a la educación como instrumento indispensable para obtener mayores niveles de productividad” (p. 82). Además, se observa en la revisión de los planes de desarrollo que en Colombia se realizaron algunas acciones, al igual que en otros países con altos niveles de pobreza y atraso, para escolarizar la “población analfabeta o no escolarizada” (Martínez Boom, Noguera y Castro, 2003, p. 83). Los cambios más significativos y que dan paso a un desplazamiento, tanto en la política de educación de la población, en general, y de las personas con discapacidad, en particular, como en las prácticas de evaluación en Colombia, tienen lugar con la reforma a la *Constitución Política* del país, en 1991, que a su vez dio origen a la *Ley General de Educación*, de 1994, y sus consiguientes leyes y decretos reglamentarios.

Es con la reforma de la *Constitución Política* de Colombia, que se abre paso a las reformas educativas, reclamadas desde el gobierno global y que hasta ahora “no habían logrado producir el desarrollo y las transformaciones sociales esperadas” (Peñaloza y Quiceno, 2014, p. 122). Desde 1994 con la *Conferencia de Salamanca* (Unesco, 1995), Colombia comenzó a legislar casi de manera reaccionaria tanto en el plano de la evaluación como de la integración y, posterior, inclusión educativa.

Conclusiones

Ante la simple inspección de los títulos de los pronunciamientos nacionales e internacionales en torno a política de inclusión educativa y de evaluación, se pueden observar, algunas contradicciones en los discursos: acción para las necesidades educativas especiales y al mismo tiempo el establecimiento de un mecanismo de evaluación del rendimiento escolar; integración escolar y definición de lineamientos e indicadores de logro curriculares; atención a la diversidad y estándares básicos de aprendizaje.

A partir de las anteriores revisiones se abre el camino para continuar con la localización y descripción de los discursos que han configurado unas prácticas institucionales de educación a personas con discapacidad en Colombia. Se trata de llegar a mostrar las continuidades, discontinuidades, pliegues y grietas que han configurado las tensiones que se viven hoy en las instituciones educativas de educación básica y media. Entender las grietas que genera que una nación quiera servir al mismo tiempo a dos “dioses”: la Unesco y la OCDE: cada uno con sus intereses. El primero con los intereses puestos en el desarrollo humano y el otro en el desarrollo económico, para ahondar en la analítica de lo que en términos de Martínez Usarralde, (2021) se define como “divergencias que fidelizan a cada uno de ellos con modelos teóricos irreconciliables” (p. 96).

De manera somera e inicial, se puede observar que, con el proceso de integración escolar, emerge una práctica de señalamiento, de exclusión en la integración. Si un estudiante se encontraba diagnosticado con una discapacidad, ocasionalmente, era extraído de la clase “regular” para ser atendido con el grupo de niños con necesidades educativas especiales, o bien, era llamado a lista para verificar la asistencia de los niños “integrados”, por quienes se asignaba un presupuesto extra a la institución en caso de ser pública.

El discurso nacional ha marchado a un ritmo mucho más desacelerado que el internacional, en términos de atención a personas con discapacidad, al parecer, luego de apropiar los aprendizajes obtenidos. Durante el proceso de implementación de la estrategia de integración, se dio un desplazamiento conceptual hacia la inclusión, el cual difiere sustancialmente de la integración, en la medida en que ya no se procura la igualdad, sino que se privilegia la equidad. Se reconocen, en el discurso normativo, las diferencias que existen entre los sujetos y con ellas las necesidades individuales que surgen en la diversidad y que implican una serie de ajustes a todo nivel. El *Decreto 366* (MEN, 2009a) reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva.

Y, aunque este *Decreto 366* es un logro legislativo un poco tardío, desafortunadamente, las contradicciones entre la legislación y los pronunciamientos del mismo sector educativo dejan ver que la inclusión educativa no es más que una

estrategia de institucionalización que continúa buscando la homogenización y el cumplimiento de metas numéricas ante las entidades internacionales. La inclusión es una estrategia gubernamental; se legisla y se celebra en el discurso, pero continúa siendo una forma de exclusión, un conjunto de técnicas para atender unas minorías que generan problemas.

La revisión documental realizada, hasta ahora, ha conducido a identificar algunas de las temáticas que configuran, atraviesan y tensionan la educación a la población con discapacidad en Colombia. Este análisis de las temáticas detalladas permite identificar algunas de las regularidades, los desplazamientos, las fisuras y las verdades que se han instalado y que han producido unas prácticas discursivas, gubernamentales e institucionales, en la normatividad producida en Colombia hasta el año 2009, que contribuyen a la configuración de una historia del presente de la educación a personas con discapacidad en Colombia.

Referencias

- Barrientos, A. (1926). *Anotaciones a la criminalidad infantil: casa y juzgados de menores*. [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. Tipografía Renacimiento.
- Cadavid Restrepo, T. (1921). *Visitas de "Sábado" en la Colonia de Fontidueño*. Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Colombia. Congreso de la República. (1892). *Ley 89 de 1892 (Diciembre 13)*. Diario Oficial N° 9023 de 24 de diciembre de 1892. https://normograma.info/men/docs/pdf/ley_0089_1892.pdf.
- Colombia. Congreso de la República. (1903). *Ley 39 de 1903*. Diario Oficial N° 11.931, 30 de octubre de 1903. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de Educación*. Ministerio de Educación. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Presidencia de la República. (1963). *Decreto 1710 de 1963, por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial N° 31169 del 31 de agosto de 1963.
- Colombia. Presidencia de la República. (1969). *Plan Nacional de Desarrollo 1969 – 1972*. Repositorio. Escuela Superior de Administración Pública. <https://repositoriocdim.esap.edu.co/handle/123456789/17>

-
- Colombia. Presidencia de la República. (1970). *Plan Nacional de Desarrollo. Las Cuatro Estrategias 1970 – 1974*. Departamento Nacional de Planeación. <https://repositoriodim.esap.edu.co/handle/123456789/8556?show=full>.
- Colombia. Presidencia de la República. (1975). *Plan Nacional de Desarrollo 1974 – 1978, Para cerrar la brecha*. Departamento Nacional de Planeación. <https://repositoriodim.esap.edu.co/handle/123456789/8555>
- Colombia. Presidencia de la República. (1978). *Plan Nacional de Desarrollo. Plan de Integración Social 1978 – 1982*. Departamento Nacional de Planeación. <https://repositoriodim.esap.edu.co/handle/123456789/8558>
- Colombia. Presidencia de la República. (1982). *Plan Nacional de Desarrollo 1982 – 1986. Cambio con equidad*. Departamento Nacional de Planeación. <https://repositoriodim.esap.edu.co/handle/123456789/8562>.
- Colombia. Presidencia de la República. (1986). *Plan Nacional de Desarrollo Plan de Economía Social 1982 – 1986*. Departamento Nacional de Planeación. [tps://repositoriodim.esap.edu.co/handle/123456789/8561](https://repositoriodim.esap.edu.co/handle/123456789/8561).
- Colombia. Vicepresidencia de la República. (1893). *Decreto 0349 de 1892* (31 de diciembre). Diario Oficial 9.041, miércoles 11 de enero de 1893. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-102504_archivo_pdf.pdf
- Coombs, P. (1968). *La crisis mundial de la educación*. Península.
- Cortés, E. (1896). Primer Informe como Director de Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca, 1871. En *Escritos Varios, Tomo II* (p. 79-185). Sudamericana.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. Ediciones Akal.
- Herrera, C. (2012). La biopolítica en acción: medicalización y sujeción, el médico escolar en Colombia en la primera mitad del siglo XX. *Lúdica pedagógica*, 2(17), p. 19-32. <https://doi.org/10.17227/ludica.num17-1773>.
- Herrera, C. y Orjuela, G. (2010). *Enfermedad física, enfermedad mental en Colombia; como curarla: institucionalización del médico escolar cien años después de la Independencia*. [Ponencia] XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional (pp.123-134). Santiago de Compostela, España. <https://shs.hal.science/halshs-00529225/document>.
- Instrucción Pública. (1893a). *Revista de la Instrucción Pública, Tomo I*. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=4802.
- Instrucción Pública. (1893b). *Revista de la Instrucción Pública, Tomo II*. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=4802
-

-
- Instrucción Pública. (1894). *Revista de la Instrucción Pública, Tomo III*. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=4802.
- Lancheros de Cabrera, C. (1993). El programa de Educación Especial en sus 25 años. Trayectoria y significación del programa de educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes*, 4, 55-61.
- Martínez Boom, A., Noguera, C., y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Editorial Magisterio.
- Martínez Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en Unesco y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115. <http://doi.org/10.5944/educXXI.26444>
- McKenna, J. (1974). El derecho a ser como los demás. *El Correo de la Unesco: una ventana abierta sobre el mundo*, XXVII(3), 23-26. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000050231_spa.
- MEN. (2009a). *Decreto 366 de febrero 9 de 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-182816.html>
- Moreno Angarita, M. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- ONU. (1971). *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*. Asamblea General, Resolución 2856 (XXVI), de 20 de diciembre de 1971. https://www.oas.org/dil/esp/declaracion_ag-26-2856_1971.pdf
- ONU. (1982). *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*. Asamblea General de las Naciones Unidas en su trigésimo séptimo período de sesiones, resolución 37/52. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm>.
- ONU. (1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Naciones Unidas, Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/ares48-95s.pdf>
- Orjuela, G. (2014). *Los anormales en la escuela colombiana: institucionalización de su educación en la primera mitad del siglo XX* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9097>.
-

-
- Peñaloza, M. y Quiceno, H. (2015). *El campo de la Evaluación en Colombia*. Editorial Bonaventuriana.
- Peñaloza, M. (2021). Pensar la vida juntos. El porvenir de la escuela. En *Educación y desarrollo humano en perspectiva Latinoamericana*. Editorial Bonaventuriana.
- Roth, A. N. (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora.
- Unesco. (1978). *Declaración sobre los Principios Fundamentales Relativos a la Contribución de los Medios de Comunicación de Masas al Fortalecimiento de la Paz y la Comprensión Internacional, a la Promoción de los Derechos Humanos y a la Lucha contra el Racismo, el Apartheid y la Incitación a la Guerra*. Unesdoc. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183664>
- Unesco. (1979). *Conferencia General de la Unesco de 1978*. Actas de la Conferencia General de París. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114032_spa.
- Unesco. (1981a). La Unesco y la educación de los minusválidos. *El Correo de la Unesco: una ventana abierta sobre el mundo*, XXXIV(6), 12-15. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000046342_spa.
- Unesco. (1981b). *Conferencia Mundial de Madrid*. Unesdoc. Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000046340_spa.
- Unesco. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Unesdoc, Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Unesco. (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad: informe final. Salamanca, 1994*. Unesdoc. Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1980). *Decreto Orgánico Instrucción Pública*. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, 5. [Presentación J. J. Uribe]. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110>
- Yarza, A. y Rodríguez, L. (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal 1870-1940*. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Cooperativa Editorial Magisterio.
-



EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS POST-COVID 19: HACIA UN MODELO DE ENSEÑANZA HÍBRIDO

Félix Alberto Caycho-Valencia*
Felixcaycho22@yahoo.com
Universidad Norbert Wiener, Lima Perú
<https://orcid.org/0000-0001-8241-5506>

Recibido: 12/12/2022

Aprobado: 18/03/2023

RESUMEN

La pandemia del covid-19 originó una crisis sin precedentes en el mundo entero, en el ámbito educativo se procedió al cierre de todas las instituciones educativas y en aras de dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, se pasó de un modelo de instrucción presencial a uno virtual. A partir de esta investigación documental se presenta una reflexión acerca de la educación superior en tiempos de covid-19, pensando en un nuevo modelo de instrucción. A manera de conclusión, se expresa que la educación se ha transformado, respondiendo a las circunstancias y a lo que demanda la sociedad. En un futuro mediano, se debe reflexionar en la necesidad de implementar un modelo de instrucción híbrido, con sistemas interactivos multimedia, aprovechando al máximo las ventajas que ofrece cada modalidad, siempre en pro del estudiantado y, en consecuencia, en beneficio de la sociedad.

Palabras clave: aprendizaje en línea; educación a distancia; enseñanza; estudiantes; difusión de tecnologías; enseñanza multimedia.

HIGHER EDUCATION IN POST-COVID-19 TIMES: TOWARDS A HYBRID TEACHING MODEL

ABSTRACT

The covid-19 pandemic caused an unprecedented crisis throughout the world. In the field of education, all educational institutions were closed and, in order to give continuity to the teaching-learning process, a model of face-to-face instruction was changed to a virtual one. On the basis of this documentary research, a reflection on higher education in times of covid-19 is presented, with a new model of instruction in mind. By way of conclusion, it is stated that education has been transformed, responding to the circumstances and demands of society. In the near future, it is necessary to reflect on the need to implement a hybrid instruction model, with interactive multimedia systems, making the most of the advantages offered by each modality, always in favour of the student body and, consequently, for the benefit of society.

Key words: online learning; long distance education; teaching; students; diffusion of technologies; media teaching.

* Félix Alberto Caycho-Valencia. Doctor en salud pública, Magister en docencia e investigación científica. **Institución de adscripción:** Universidad Norbert Wiener, Lima, Perú.

Introducción

La pandemia de covid-19, que dio origen a una crisis sin precedentes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2020), trastocó el funcionamiento de empresas, organizaciones, establecimientos, realidad que alcanzó al entorno educativo. El sector de la educación se vio seriamente afectado, por cuanto se produjo un hecho nunca antes vivido a nivel mundial, el cierre de todos los centros de enseñanza públicos y privados (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO, 2020), cesando toda actividad presencial, lo cual condujo a que los centros de enseñanza modificaran su modalidad de pedagogía para amoldarse a un modelo de educación en línea (Cabrera, 2020; Montenegro et al., 2020), en procura de mantener la continuidad del hecho educativo, sin embargo, la realidad demostró que muchos no se encontraban preparados para responder a este reto (UNESCO, 2020; Porlán, 2020).

De ahí que la UNESCO, atendiendo a la coyuntura presentada, promovió la educación a distancia (EAD) y motivó a los gobiernos del mundo a que se continuase el proceso educativo bajo esta modalidad, aprovechando los numerosos beneficios y ventajas que brindan las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), siendo así, la mayoría de los países acogió con beneplácito esta alternativa, en aras de que privara el derecho primordial a la educación, implementándose en su mayoría, una serie de medidas para su continuidad en tiempos de covid-19 (Gómez-Arteta y Escobar-Mamani, 2021).

Conforme a lo señalado, la enseñanza pasó de presencial a virtual, esto supuso una nueva forma de instrucción, los docentes tuvieron que reinventarse, desarrollando estrategias que se ajustarán al modelo de educación virtual, rediseñando los contenidos, aprendiendo a usar distintas plataformas virtuales disponibles en la web (Portillo et al., 2020), con el fin de garantizar la calidad y continuidad de las actividades pedagógicas (Canaza-Choque, 2020). Igualmente, para los jóvenes educandos, el paso a una EAD en línea, ha significado realizar cambios y afrontar desafíos, esta transición ha generado variadas dificultades y posturas en contraposición con relación a las decisiones que se deben tomar a nivel metodológico y administrativo para estudiantes universitarios (Fernández et al., 2020; Jiménez y Ruiz, 2021).

Esta educación virtual que se adoptó atendiendo a la coyuntura presentada, no fue igual para todos los países, lo cual es natural, evidentemente las circunstancias cambiaron según los recursos disponibles en los centros universitarios, los educadores y los educandos. Aun cuando su implementación derivó en avances significativos, en este escenario, las desigualdades preexistentes anterior a la pandemia, se visibilizaron y se problematizaron aún más (Acosta, 2020; Canaza-Choque, 2020), observándose grandes brechas educativas (Cuenca y Urrutia, 2019; Carrillo y Murillo, 2021).

Efectivamente, una de esas desigualdades se manifiesta con relación a las TIC, donde de acuerdo con Vilela *et al.* (2021) la discrepancia en su acceso representa una importante barrera para que los discentes continúen los estudios universitarios, que en muchos casos, conduce a que estos decidan interrumpir su formación y aun cuando el uso de las TIC ha cobrado mayor auge a raíz de la situación pandémica, las condiciones desiguales influyen de forma negativa en ambos escenarios (presencial y virtual) (Acosta, 2020).

Para contrarrestar esta situación, en una gran cantidad de países se apresuraron en adoptar medidas alternativas, con iniciativas como la implementación de programas de EAD, por medio de cursos básicos que luego los educadores podían complementar desde cualquier lugar en que se encontrasen e igualmente los educandos podían seguir las clases, minimizando las pérdidas escolares. En definitiva, la respuesta de los gobiernos ha sido desigual, pero manifiestamente encaminada hacia metodologías remotas (García, 2020).

Partiendo de las premisas anteriores, hay una verdad indiscutible y es que con la aparición de la pandemia, se produjeron muchos cambios en el ámbito educativo, se pasó de una modalidad presencial a una en línea, se diseñaron estrategias adaptadas al nuevo ecosistema educativo digital, se rompieron paradigmas, en fin, la educación cambió y eso no tiene vuelta atrás, sin embargo, queda mucho camino que recorrer, aún prevalece la crisis sanitaria, todavía las clases no son completamente presenciales, probablemente nos encontramos frente a la adopción de un modelo híbrido de enseñanza.

En este escenario, frente a una realidad que vivimos todos, que abrió caminos insospechados, que generó cambios y transformaciones en todos los ámbitos, incluyendo el educativo, comenzamos por describir el contexto estudiantil durante la pandemia del Covid-19, haciendo un breve pero conciso recorrido de la situación vivida y experimentada en esa coyuntura, continuando con el acontecer vivido por la plana docente, quienes al igual que los estudiantes, se vieron seriamente afectados por la pandemia.

Se plantea la dualidad que emerge de la situación vivida, ¿qué es lo cierto? ¿qué es lo seguro? tratando de hallar respuestas, que nosotros como ciudadanos comunes no podemos brindar, no está en nuestras manos la decisión, podemos tener ideas, soluciones y alternativas, pero no está dentro de nuestras competencias, les compete a los organismos oficiales, por ello se realiza una breve sinopsis del cómo, por qué y cuándo y lo que engloba el modelo híbrido de enseñanza antes, durante y después de la pandemia. Desde esta realidad, en el presente estudio se presenta una reflexión acerca de la educación superior en tiempos post covid-19.

Realidad Estudiantil Durante la pandemia Covid-19

El impacto más rápido fue, obviamente, que el cierre circunstancial de los centros universitarios que produjo cesaran temporalmente las actividades presenciales, dejó a los educandos universitarios en una situación completamente inaudita y sin tener una idea precisa de cuánto tiempo perduraría directamente sobre su día a día, y, por supuesto, la continuidad de sus aprendizajes (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020).

El paso de una educación presencial a una virtual durante la crisis sanitaria, se produjo forzada y apresuradamente por la pandemia, privando la incertidumbre y una limitada planificación, reconfigurando el rol de los educandos y educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este escenario, el profesor asumió un rol más orientador y facilitador, mientras que el discente se convirtió en un ser más activo, protagonista de su propio aprendizaje (Huang *et al.*, 2020; Rugeles *et al.*, 2015), poniendo en práctica la autodisciplina y el autoaprendizaje e interactuando a través de ambientes educativos no convencionales (Gallegos y Tinajero, 2020; González-Fernández, 2021).

Los estudiantes, quienes nacieron en plena era digital y, por lo tanto, se consideran nativos digitales, a pesar de dominar perfectamente el empleo de aplicativos de redes sociales, no poseían las habilidades necesarias para el uso de las plataformas virtuales educativas y sistemas de conectividad que se comenzaron a emplear (Huayhua *et al.*, 2021), sin embargo, aprovecharon todo su potencial, comprendiendo que la educación a distancia o remota cuyo uso implica el uso de las TIC en el proceso educativo, no se limita únicamente a descargar archivos desde una plataforma virtual, sino que también engloba un proceso en el cual profesores y aprendices interactúan, participando mutuamente, aprovechando las ventajas digitales que brinda el empleo de la tecnología (Cáceres-Piñaloza, 2020).

En contraste con lo anterior, de acuerdo con lo señalado por Azhari y Kurniawati (2021); Lovón y Cisneros (2020) y Tejedor *et al.* (2020), la transición de una modalidad a otra (presencial a virtual) no fue valorada en forma positiva por los educandos, cuyos cambios y condiciones provocaron descontento en la comunidad estudiantil, por cuanto la misma requería más tiempo y dedicación (Rosario-Rodríguez *et al.*, 2020). Asimismo, la inadecuada preparación de los profesores generó sobrecarga en cuanto a la utilización de herramientas como foros, tareas o lecturas, ocasionando estrés académico en los educandos (Lovón y Cisneros, 2020).

Añádase a eso, el hecho indiscutible que las clases impartidas de manera remota o a distancia, aun cuando aportó grandes innovaciones y trajo nuevas oportunidades, también originó que se produjeran dificultades en perjuicio de una gran cantidad de

estudiantes que se vieron afectados por las repercusiones derivadas de la brecha educativa y digital, esta última refiriéndose a las grandes desigualdades originadas en la sociedad por las diferencias entre quienes acceden de forma natural a las TIC y las integran en su vida cotidiana y quienes no pueden o no saben acceder a ellas (Gómez *et al.*, 2018).

En este sentido, la realidad se presentó a la vista de todos, la continuidad de los estudios dependía en gran medida, del esfuerzo de los estudiantes universitarios por adaptarse a un nuevo modelo de instrucción aprendizaje e igualmente exigía conectividad, con la desventaja para muchos, que la misma era baja en las viviendas en los países de recursos bajos y medios, esto según datos oficiales emitidos por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020), por tanto, es válido preguntarse ¿supuso para todos por igual algún avance el cambio de modalidad educativa? ¿esta solución de emergencia dará pie para que se implemente un nuevo modelo educativo? ¿realmente estos estudiantes con problemas de conectividad y por ende, en desventaja, adquirieron un aprendizaje significativo? ¿cómo serán superadas las deficiencias en el futuro mediato?

Por ello no es descabellado inferir que el modelo tradicional de EAD, aquel en el que el educador imparte una clase y se retransmite en directo y puede ser recuperada en diferido, son bastante apreciadas por los educandos, en tanto que reproducen en buena parte, la dinámica a la cual ya estaban habituados.

A manera de reflexión, vemos que la educación superior, al igual que los otros niveles educativos, ha experimentado un gran cambio, no ha sido fácil pasar de una educación presencial a una virtual, no obstante, de parte de los diferentes actores educativos se ha hecho el esfuerzo para la continuidad del proceso educacional, tratando de superar obstáculos y barreras, haciendo frente a las brechas digitales, enfrentando desigualdades, problemas de conexión, entre otros. No es tarea fácil prever los impactos que, en el futuro a corto, mediano o largo plazo, suponga el cambio de modalidad de enseñanza para los estudiantes, tampoco se puede dilucidar con certeza el futuro de la educación superior, lo que sí parece quedar claro es que la inclusión total de las TIC ha hecho repensar la educación en otro nivel, y los estudiantes tendrán que aprender, desaprender, reaprender y adaptarse a un modelo que aparentemente llegó para quedarse.

Realidad docente durante la pandemia Covid-19

Similarmente, a lo experimentado por los estudiantes, los profesores también se vieron afectados por la coyuntura presentada, el impacto más notorio fue la exigencia de adoptar la modalidad virtual para continuar con las actividades docentes (Gómez-Arteta y Escobar-Mamani, 2021). En este escenario, hubo muchos educadores que carecían de

experiencia previa en EAD, virtual, se evidenció que una gran cantidad de docentes presentaron debilidad en cuanto a poseer competencias digitales, dificultándoles emplear en forma apropiada las herramientas tecnológicas (Huayhua et al., 2021), sin embargo, mostraron su resiliencia ante tal limitación y se apropiaron de las TIC a su alcance para desarrollar su práctica docente (Segovia-Quesada *et al.*, 2020).

Lo dicho hasta aquí supone que los docentes se enfrentaron por vez primera en un corto período de tiempo y sin preparación previa, con el hecho de tener que modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, viéndose obligados a planificar, construir, medir y evaluar sus clases de manera virtual desde su hogar directamente a los domicilios de sus estudiantes, afrontando así tres grandes desafíos: actividades como la enseñanza en línea, una revisión y rediseño del sistema de evaluación y el conocimiento de las herramientas tecnológicas para ser implementadas (Carneiro, 2021).

Efectivamente, los docentes tuvieron que acostumbrarse, en cuestión de días, a utilizar entornos digitales, plataformas virtuales, para así responder ante la interrupción intempestiva de las clases en forma presencial, poniéndose en evidencia un disímil manejo de la virtualidad en lo que respecta al empleo de las variadas herramientas tecnológicas disponibles para orientar procesos de aprendizaje a distancia con inclusión de las TIC, así como la variedad de accesibilidad a la conectividad para que el proceso de enseñanza aprendizaje en línea se diera de forma efectiva (Chanto y Mora, 2021).

Debido a lo perentorio de la situación y la poca disponibilidad de tiempo para prepararse efectivamente ante tal coyuntura, los educadores necesariamente tuvieron que cambiar y buscar soluciones novedosas y originales, actuando y aprendiendo con la práctica diaria, exhibiendo una gran capacidad de adaptación y flexibilidad en los contenidos diseñados para el aprendizaje de sus grupos estudiantiles, dicho de otra manera, durante este período de adaptación, el docente hubo de reinventarse de prisa y comenzar a trabajar de manera diferente, diseñando actividades de aprendizaje y evaluaciones con presencia remota, utilizando las TIC como recurso central en el proceso educativo (Chanto y Mora, 2021).

Cabe resaltar que el paso de una educación presencial tradicional a una virtual y todo lo que ello engloba, produjo un efecto directo en la labor docente, aumentó el número de las horas laborales, no limitándose a la preparación del material educativo, sino en el tiempo de atención a los discentes en el transcurrir del día a día. La utilización de herramientas como *Zoom*, *Meet*, entre otras, como apoyo docente, permitió que se continuara el proceso de instrucción por parte de cada educador, sacando el máximo beneficio de estas herramientas (García-Peñalvo, 2020).

A modo reflexivo, vemos que, la repentina aparición de la pandemia covid-19 trajo como consecuencia que educandos y educadores, se vieron enfrentados a adoptar un nuevo modelo en el proceso de enseñanza aprendizaje, en cuanto a los últimos, esto

supuso en algunos casos un inconveniente, debido a la poca preparación con relación al uso y empleo de entornos y plataformas virtuales, debiendo reinventarse para estar a la altura de las circunstancias, rediseñando modelos y estrategias de enseñanza, ahora bien ¿han sido suficiente los esfuerzos exhibidos por los docentes? ¿están preparados para hacer frente a un modelo de educación híbrido? ¿la vieja normalidad prevalecerá una vez superada la pandemia?

¿Incertidumbre y Certeza? Una dualidad sin discusión

Como dijo Patocka (1988, citado en Morin. 1999, p. 43) “El devenir es ahora cuestionado y lo será para siempre”. Para Morin (1999), el futuro se llama incertidumbre. No se puede esperar la llegada de lo nuevo, de lo contrario no será lo nuevo. Es imposible predecir el surgimiento de la génesis, de lo contrario no habría génesis.

No es de extrañar que no sepamos a ciencia cierta cuál será el destino de la educación, ni qué modelo educativo regirá en una época post covid-19, si los mismos organismos oficiales no han definido nada al respecto, lo que sí es cierto es que la aparición de la pandemia aceleró un proceso de cambio que debía haberse gestado mucho antes, en vista de la globalización y de los avances en la ciencia y tecnología. Ciertamente, vivimos en una sociedad cada día más demandante, donde la educación debe ir de la mano con el progreso y el desarrollo.

Muchos se preguntarán ¿es la educación híbrida la respuesta? ¿cómo saberlo? ¿es conveniente adoptar este modelo educativo? Y aquí nos topamos con una realidad, la educación híbrida no es algo nuevo, de hecho, en Educación Superior desde hace un tiempo se ha venido implementando en forma paulatina por períodos de tiempo cortos, casi experimentales (Arias et al., 2020). Ciertamente, esta forma de instrucción, que incorpora lo mejor de la formación en línea con lo más importante de la que se imparte presencialmente, tiene ya unos años perfilándose como el formato más apropiado para enseñar en esta época digital. Pero es ahora, a raíz de la pandemia, cuando cobra mayor relevancia, creando una controversia acerca de cómo debe ser la educación en un escenario post covid-19 (Álvarez, 2020).

Nos dice Bisquerra (1989), buscamos las causas que han producido un fenómeno, partiendo del hecho que ya ha sucedido, en este caso, nos preguntamos ¿la educación *on line* está abriendo el camino para la adopción de un modelo híbrido post covid-19? ¿cuándo podemos hablar con certeza de un modelo educativo post covid? ¿cuándo realmente se puede decir que estamos frente a una educación híbrida? ¿es el ya y el ahora?

La certeza es, que durante la pandemia las clases se llevaron a cabo en forma virtual y no es sino hasta que se resuelva por decisión ministerial el inicio de las clases presenciales, cuando se puede hablar de la probabilidad de retomar el modelo habitual de instrucción, continuar con el formato digital o la viabilidad de implementar una educación híbrida, que combine ambas modalidades de enseñanza (presencial y virtual), porque tal como señalan Montero & León (2002). las cosas están en marcha, pero todavía no ha habido desenlace.

Pasado, presente y futuro: plasmando la realidad

Antes de llegar a pensar siquiera en un nuevo modelo de enseñanza, es necesario hacer un breve recorrido de cómo llegamos hasta allá, recordemos que en el primer trimestre del año 2020 a raíz de la aparición del covid-19, se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles y en todas las instituciones públicas y privadas del país a través de las resoluciones viceministeriales 081-2020 y 080-2020 (Ministerio de Educación, 2020b), esto con la intención de proteger a los ciudadanos y de frenar la propagación del virus.

Viendo en retrospectiva, se supuso en un principio que eso sería una medida temporal, a corto plazo, para solventar una situación de emergencia, que requirió de una respuesta de emergencia, pero tuvimos que enfrentarnos a una realidad, el virus no se detuvo y todavía no se detiene, razón por la cual el Ministerio de Educación (2020b) a través de una nueva resolución (084-2020) prolongó la suspensión de actividades presenciales en los institutos de educación superior (públicos y privados) hasta el 3 de mayo/2020, abriendo la posibilidad de implementar en forma temporal un modelo de enseñanza virtual, atendiendo a los lineamientos y orientaciones del propio MINEDU y de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU).

Y es que, debemos recordar que la educación no es un hecho aislado, nunca lo ha sido, responde a lineamientos, normas y orientaciones emanadas por los organismos oficiales de cada país, se rigen por pautas establecidas y atendiendo a las políticas educativas vigentes del Estado, por ello las decisiones que se adoptan en este ámbito se encuentran siempre en concordancia con las exigencias y demandas de la coyuntura que se presente.

Hecha esta salvedad, volvemos al punto inicial del apartado, con la posibilidad en puertas de implementar una educación a distancia en el nivel de educación superior, el Ministerio de Educación (2020a) dictaminó a través de la resolución viceministerial N° 085-2020 una serie de orientaciones para asegurar la continuidad del proceso educativo superior universitario en el marco de la emergencia sanitaria por el covid-19 y en la resolución vice ministerial 00095-2020 se aprobó la continuidad del mismo a nivel superior de manera remota, complementado con las actividades de formación

presencial, es decir, el inicio de un modelo híbrido de enseñanza (Ministerio de Educación, 2020d).

Así vemos, que finalmente en febrero del año 2022, a través de la resolución vice ministerial 015-2022-MINEDU, el artículo 3 asoma explícitamente el modelo de instrucción híbrido en las universidades, cuando en su artículo 3 señala que los institutos de educación superior, públicos y privados, pueden retornar a la modalidad presencial o semipresencial, gradualmente, mediante la implementación excepcional de modelos híbridos de enseñanza (Ministerio de Educación, 2022).

En resumidas cuentas, luego de dos años donde las clases se impartieron en forma virtual, la realidad presente es que a partir de marzo/2022 y atendiendo a la resolución vice ministerial 015-2022, se programó el inicio de las actividades en forma presencial o semipresencial, de acuerdo al formato híbrido y el porcentaje de presencialidad que cada instituto de educación superior implemente en el marco de sus capacidades y autonomía.

Y es que, la puesta en práctica de un modelo de enseñanza híbrido representaría un cúmulo de oportunidades y retos, que, a fin de cuentas, su finalidad es lograr resultados de aprendizaje en los estudiantes. La posibilidad de esta modalidad no es más que un reajuste de los patrones en general, de conformidad con los cuales el educando deberá readaptarse, equilibrarse y cambiar en forma adecuada sus esquemas o construir otros nuevos, atendiendo a la naturaleza de los contenidos y el estilo pedagógico, todo ello de la mano del educador, las instituciones, la sociedad e incluso el Estado, con el fin de lograr la conformidad con esta nueva norma, que es una puerta para la transformación de prácticas. (Prince, 2021).

Tal como señala el referido autor, la educación no puede ni debe detenerse, debido a que la misma constituye el motor de la sociedad, y es por ello que los actores del hecho educativo, las instituciones, los gobiernos, deben realizar su máximo esfuerzo para garantizar su continuidad, aún en situaciones adversas. La vieja normalidad (pasado) y la nueva normalidad (presente) no son ya lo que eran, el panorama descrito en este documento reflexivo, nos permite tener una idea del futuro que se avizora con respecto al modelo educativo que pueda imperar y es que las aulas híbridas podrían ser parte de ese repensar educativo en época post covid-19, por su propia naturaleza para combinar el uso de la tecnología con el escenario presencial, de tal forma que queden cubiertas las necesidades de la mayor cantidad de educandos posibles.

En síntesis, “de esta forma, la respuesta a las incertidumbres de la acción está constituida por la buena elección de una decisión, por la conciencia de la apuesta, la elaboración de una estrategia que tenga en cuenta las complejidades inherentes a sus propias finalidades” (Morin, 1999, p. 49).

Un nuevo modelo de enseñanza

Evidentemente, en la época actual, hemos de asumir una innegable realidad, y es que, nada permanece estático, todo cambia, se transforma, y como consecuencia de la aparición de la pandemia del covid-19, la educación, los modelos de enseñanza, los procesos, las estrategias, las actividades, entre otros, sufrieron cambios. Ciertamente, los diferentes actores educativos han salido adelante y han sabido sortear con relativo éxito las dificultades que se han presentado, pero es hora de replantearse un nuevo camino con relación al hecho educativo.

A pesar de que el paso de la educación presencial a la virtual se produjo en forma accidentada, debe reconocerse el hecho que la coyuntura vivida puso en evidencia que el proceso de instrucción requiere de una transformación en consonancia con la realidad actual, En palabras de Chang y Yano (2020) las situaciones del covid-19 confluyen en el sentido de que aseguraron la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, impidiendo que se interrumpiera el mismo, pues permitió que se introdujera, reforzara o ampliara la modalidad educativa de EAD, proporcionó plataformas en línea e incentivó a los docentes a utilizar aplicaciones digitales, crear y difundir contenidos educativos en línea.

Desde esta realidad, no se puede negar que para muchos no está contemplado volver a la “vieja normalidad”, como tampoco lo es asumir por completo la “nueva normalidad”, al respecto convergen distintos puntos de vista y opiniones, tal vez la crisis que se generó en realidad ha representado una oportunidad para romper paradigmas educativos, tal vez ha llegado la hora de avanzar e ir más allá de una educación completamente presencial, quizás sea el momento para apostar por un modelo de enseñanza híbrido, que combine lo mejor de ambas alternativas, siempre con un mismo norte, en pro del estudiantado y bajo el principio de equidad, por lo que indiscutiblemente la administración pública debe ser la reguladora de este nuevo modelo educativo (Stein y Graham, 2020).

Y es que, ciertamente, los institutos universitarios han volteado su mirada hacia los beneficios que la educación virtual ha traído al proceso de enseñanza-aprendizaje (Quintana, 2020), aun cuando es sabido que la virtualización ha impactado especialmente en los educandos que presentan desventaja social y económica. Dado que la virtualización de la educación sostuvo su funcionamiento durante la pandemia, debe tenerse en cuenta la brecha digital existente, la cual debe ser atendida, para idear estrategias y mecanismos de apoyo que permitan combatirla aún con más fuerza.

Con lo expresado anteriormente, conviene subrayar que efectivamente la modernidad ha tocado a la educación, necesariamente debe producirse un cambio en la manera como se desarrolla el hecho educativo, es hora de replantearse la naturaleza del

proceso enseñanza-aprendizaje y de los roles, relaciones entre los profesores, estudiantes y los materiales pedagógicos (Jandrić *et al.*, 2018).

El nuevo modelo educativo debe estar orientado a enriquecer las potencialidades de los estudiantes y que estos pasen de ser sujetos pasivos a activos y adquieran un papel más protagónico dentro de su proceso de aprendizaje, conducidos por sus profesores hacia una formación integral y donde las TIC desempeñen un papel fundamental como recurso valioso de indagación para el estudio, el conocimiento y la información (Mejía *et al.*, 2017).

En este ideal o nuevo paradigma, como quiera llamársele, es necesario adoptar enfoques pedagógicos abiertos, flexibles, que aborden una realidad que aún está por superarse en el ámbito sanitario, tomando en consideración lo mejor de cada modalidad (presencial y virtual) y contemplando situaciones de enseñanza-aprendizaje combinadas, híbridas, teniendo en cuenta que esta modalidad unifica lo mejor de la formación en línea con lo más significativo de la presencial y cuyo formato es el más adecuado en la era digital (Viñas, 2021).

La coyuntura que se presentó y que todavía sigue vigente ha hecho que se replantee el futuro de la educación, que se reflexione sobre lo que más beneficie al proceso educativo, lo que más conviene a los actores que participan del hecho educativo, por lo tanto, es menester que se reorganice el mismo para el futuro mediato, de hecho, las propuestas que han surgido con relación al tema, convergen en un punto particular que es la adopción de un modelo híbrido de educación. (Engel y Coll, 2021).

Teniendo en cuenta que el fin de la educación es la formación del individuo, el logro del aprendizaje es primordial, por lo tanto, en el proceso, se deben integrar todos los elementos necesarios para alcanzarlo, incluir las TIC, desarrollar estrategias, entre otros, combinándolos en cualquier formato (presencial o virtual), todo en aras de responder a las necesidades formativas presentes en una situación específica (Reich, 2020), en tiempos post covid-19 con una educación híbrida (Balladares, 2018).

A modo de reflexión, es prácticamente un hecho inevitable que en la nueva era post covid-19 se adopten modelos de enseñanza híbridos, si no por todos los institutos universitarios, si por una gran mayoría, con el propósito de encarar y estar preparados para futuras situaciones imprevistas e inesperadas como la que se presentó con esta pandemia, por lo tanto, ese escenario necesariamente ha de ser contemplado en las planificaciones de las instituciones educativas, elaborando diseños que puedan ser fácilmente transformables y ajustados a cualquier circunstancia o coyuntura específica. Las crisis en muchas ocasiones, bien encauzadas, se convierten en oportunidades, se podría decir que el covid-19 constituyó un aliciente que aceleró la transformación de la educación, hecho que tarde o temprano debía ocurrir, en plena globalización no es descabellado afirmar que la enseñanza/aprendizaje en línea llegó para quedarse (Naffi, 2020).

Conclusión

El impacto que se generó producto de la pandemia del covid-19 innegablemente produjo un cambio en la manera de enseñar de los profesores y por ende, en la forma de aprender de los estudiantes, donde se impuso un modelo de enseñanza virtual al que todos tuvieron que acoplarse para poder continuar con el proceso educativo.

La educación ya no es la misma, sufrió una gran transformación debido principalmente a la pandemia, viéndose inmediatamente las reacciones y respuestas de todos los involucrados ante tal situación. Indudablemente, el sistema educativo requiere de un cambio y no solo por los eventos vividos y que todavía permanecen, sino porque es una exigencia de la sociedad, ya es tiempo que los gobiernos que se encuentran rezagados y aquellos que están dando sus primeros pasos en la educación híbrida, consoliden esta práctica que, a nivel mundial, se ha convertido en un modelo que combinando lo mejor de la modalidad presencial y virtual, satisface las expectativas del mundo educativo actual.

Ya para finalizar, el autor espera que estas reflexiones producto de la situación a causa del covid-19, sirvan para futuras investigaciones relacionadas con el tópico estudiado. La situación que se vivió en todo el planeta fue completamente inaudita, imprevisible, inesperada, de emergencia, las soluciones implementadas también lo fueron, unas más eficaces que otras, pero todas persiguen el mismo objetivo de mantener la continuidad del proceso enseñanza-aprendizaje en beneficio de los estudiantes y, en consecuencia, en pro de la sociedad.

Referencias

- Acosta, A. (2020). *La educación superior ante el Covid-19. Un nuevo reto y viejos resablos*.
- Álvarez, G. (2020). *Covid-19. Cambiar de paradigma educativo*. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/04/16/covid-19-cambiar-de-paradigma-educativo/>
- Arias, E., Bergamaschi, A., Pérez, M., Vásquez, M., & Brechener, M. (2020, July 10). De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/eduhibrida/>

-
- Azhari, T., y Kurniawati, T. (2021). Students' Perception on Online Learning During the Covid-19 Pandemic. *Proceedings of the International Conference on Social Science, Political Science, and Humanities (ICoSPOLHUM 2020)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210125.009>
- Balladares, J. (2018). El Aprendizaje Híbrido y la educación digital del profesorado universitario. *Cátedra*, 1(1), 53–69. <https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.762>
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa: Guía práctica. https://www.academia.edu/34814025/Bisquerra_M%C3%A9todos_de_investigaci%C3%B3n_educativa
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(2), 114–139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Cáceres-Piñalozza, K. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 38. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.284>
- Carrillo, S., & Murillo, F. J. (2021). Desigualdad socioespacial y segregación escolar en la ciudad de Lima. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 13(15). <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i15>.
- Canaza-Choque, F. A. (2020). Educación superior en la cuarentena global: disrupciones y transiciones. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 14(2), e1315. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2020.1315>
- Carneiro, R. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Chang, G., y Yano, S. (2020, March). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. UNESCO. <https://world-education-blog.org/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>
- Chanto, C., y Mora, M. (2021). De la presencialidad a la virtualidad ante la pandemia de la Covid-19: Impacto en docentes universitarios. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 15(2), e1342. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1342>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
-

-
- Cuenca, R., y Urrutia, C. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 431–461. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n81/1405-6666-rmie-24-81-431.pdf>
- Engel, A., y Coll, C. (2021). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1). <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>
- Fernández, U., Gewerc, A., y Llama, M. (2020). El profesorado universitario de Galicia y la enseñanza remota de emergencia: condiciones y contradicciones. *Campus Virtuales*, 9(2), 9–24. <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/17/1.pdf>
- Gallegos, I., y Tinajero, M. (2020). Resiliencia y demandas de política educativa durante la contingencia sanitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 121–142. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.98>
- García, L. (2020). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 8–25. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García-Peñalvo, F. (2020). *Evaluación durante la pandemia de la COVID-19. Caso de las universidades de Castilla y León*. <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/2050?mode=full>
- Gómez, D., Alvarado, R., Martínez, M., y Díaz, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio de México. *Entreciencias: Diálogos En La Sociedad Del Conocimiento*, 6(16). <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>
- Gómez-Arteta, I., y Escobar-Mamani, F. (2021). *Educación virtual en tiempos de pandemia; incremento de la desigualdad social en el Perú*. DOI: <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>
- González-Fernández, K. (2021). Del aula presencial a la remota y de regreso: la enseñanza en situaciones de pandemia e incertidumbre. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 31, 10–25. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i31.2116>
-

-
- Huang, R., Liu, D., Amelina, N., Yang, J., Zhuang, R., Chang, T., y Cheng, W. (2020). *Guidance on Active Learning at Home during Educational Disruption: Promoting student's self-regulation skills in COVID-19 outbreak*. https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2021/01/Guidance-on-Active-Learning-at-Home-in-COVID-19-Outbreak-SLIBNU-V2.0_2020501.pdf
- Huayhua, M., Ávila, C., Vargas, Y., y Buitrón, C. (2021). Retroalimentación formativa una práctica eficaz en tiempos de pandemia. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 5(21), 1480–1490. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.290>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., y Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Jiménez, Y., y Ruiz, M. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de COVID-19. *Economía y Desarrollo*, 165(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0252-85842021000200003
- Lovón, M., y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Mejía, C., Michalón, D., Michalón, R., López, R., Palmero, D., y Sánchez, S. (2017). Espacios de aprendizaje híbridos. Hacia una educación del futuro en la Universidad de Guayaquil. *MediSur*, 16(3), 350–355. <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3605>
- Ministerio de Educación. (2020a). Orientaciones para la continuidad del servicio educativo superior universitario, en el marco de la emergencia sanitaria por el Covid-19. Resolución Viceministerial N° 085-2020 MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/466140-085-2020-minedu>
-

-
- Ministerio de Educación. (2020b). Minedu suspende clases en universidades públicas y privadas para evitar propagación del coronavirus. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/108801-minedu-suspende-clases-en-universidades-publicas-y-privadas-para-evitar-propagacion-del-coronavirus>
- Ministerio de Educación. (2020c). Minedu oficializa el inicio del año escolar a distancia a partir del 6 de abril. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/111743-minedu-oficializa-el-inicio-del-ano-escolar-a-distancia-a-partir-del-6-de-abril>
- Ministerio de Educación. (2020d). Resolución Viceministerial N° 00095-2020-MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/544258-095-2020-minedu>
- Ministerio de Educación. (2022). Resolución Viceministerial N° 015-2022-MINEDU. <https://www.unc.edu.pe/2022/02/16/resolucion-viceministerial-no-015-2022-minedu/#:~:text=Resoluci%C3%B3n%20Viceministerial%20N%C2%BA%20015%2D2022%2DMINEDU%20que%20aprueba%20orientaciones%20para,del%20servicio%20educativo%20superior%20universitario.>
- Montenegro, S., Raya, E., y Navaridas, F. (2020). Percepciones docentes sobre los efectos de la brecha digital en la educación básica durante el Covid -19. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 317–333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>
- Montero, I., & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503–508. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33720308>
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEduadelFuturo.pdf>
- Naffi, N. (2020). *Disruption in and by Centres for Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic: Leading the Future of Higher Ed.*
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las C. y la E. (UNESCO). (2020). *Startling digital divides in distance learning emerge.* <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (2020). *Education from disruption to recovery.* <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
-

-
- Patočka J (1988). Le monde naturel et le mouvement de l'existence humaine. *Phaenomenologica*, 110. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1–7. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Prince, Á. (2021). Aulas híbridas: Escenarios para transformación educativa dentro de la nueva normalidad. *Podium*, 39, 103–120. <https://doi.org/10.31095/podium.2021.39.7>
- Quintana Avello, I. (2020). Covid-19 y Cierre de Universidades ¿Preparados para una Educación a Distancia de Calidad?. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-11. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12232>
- Reich, J. (2020). *Failure to Disrupt. Why Technology Alone Can't Transform Education* <https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674089044>
- Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, J. A., Cruz-Santos, A., y Rodríguez-Ríos, L. (2020). Demandas Tecnológicas, Académicas y Psicológicas en Estudiantes Universitarios durante la Pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 176–185. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>
- Rugeles, P., Mora, B., y Metaute, P. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 132–138. <https://doi.org/10.22507/rli.v12n2a14>
- Segovia-Quesada, S., Fuster-Guillen, D., y Ocaña-Fernández, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1–26. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.20>
- Stein, J., y Graham, C. (2020). *Essentials for Blended Learning* (Series Editor, Ed.; 2da ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351043991>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina*, 78, 1–21. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
-

Vilela, P., Sánchez, J., y Chau, C. (2021). Desafíos de la educación superior en el Perú durante la pandemia por la COVID-19. *Desde El Sur*, 13(2), e0016. <https://doi.org/10.21142/DES-1302-2021-0016>

Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras*, 12, 027. <https://doi.org/10.24215/18536212e027>



EL ADULTO EN SITUACIÓN DE APRENDIZAJE BAJO EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA, SEMIPRESENCIAL O EN LÍNEA

Pablo Augusto Inojosa-Roldán*
pabloinojosa0@gmail.com
Universidad Nacional Abierta
orcid.org/0000-0001-6819-0902

Recibido: 16/11/2022

Aprobado: 18/02/2023

RESUMEN

Dentro de este ensayo se reflexiona acerca del adulto en el rol de estudiante y las ventajas que le ofrecen la Educación a Distancia, semipresencial o en línea para lograr su cometido. En un primer apartado, se describe al adulto en cuanto a su personalidad, capacidades, fortalezas y desventajas. Y en el siguiente apartado, se exponen las características de la educación mediada con tecnología digital y el internet. Sin duda, esa modalidad educativa ofrece grandes oportunidades al adulto que desea continuar su formación académica y profesional a lo largo de toda la vida.

Palabras clave: educación a distancia; TIC; adulto, andradogía.

THE ADULT IN A LEARNING SITUATION UNDER THE APPROACH OF DISTANCE, BLENDED OR ONLINE EDUCATION

ABSTRACT

Within this essay, we reflect on the adult in the role of student and the advantages offered by Distance Education, blended or online to achieve its goal. In the first section, the adult is described in terms of his personality, abilities, strengths and disadvantages. And in the next section, the characteristics of education mediated with digital technology and the Internet are exposed. Undoubtedly, this educational modality offers great opportunities to adults who want to continue their academic and professional training throughout their lives.

Key words: distance education; TIC; adult; androgry

***Pablo Augusto Inojosa-Roldán.** Docente con experiencia en los diferentes niveles del Sistema Educativo Venezolano. Licenciado en Letras (UCAB); Licenciado en Educación (UCV); Especialista en Educación, mención Proceso de Aprendizaje (UCAB); Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación, mención Administración Educativa (UNA). Universidad de adscripción: Universidad Nacional Abierta, Venezuela.

Introducción

Recientemente, una amiga de edad madura a quien se le animó para que culminara su carrera universitaria, la cual había abandonado hace unos diez años atrás, respondió con una negativa tajante afirmando que ya era muy tarde para ella, pues “loro viejo no aprende a hablar”. No es raro conseguir a personas adultas que tienen esta misma creencia y por ello muchas veces se abstienen de comenzar o proseguir sus estudios en instituciones educativas. Ante esto cabe preguntar: ¿qué es el aprendizaje, ¿qué es lo que se puede aprender y qué efectos produce en la persona que aprende? ¿Tiene algún límite de edad en el ser humano? Y si así es, ¿se alcanza al llegar a la adultez o madurez del individuo? Además, ¿qué son la adultez y la madurez? ¿Qué caracteriza a una persona que ha llegado a esta etapa de la vida? ¿Cuáles son las implicaciones de la Educación a Distancia, semipresencial o en línea para el Adulto en situación de aprendizaje? Estas preguntas serán objeto de reflexión en el presente ensayo.

El adulto en situación de aprendizaje

Aprender, desde su etimología, proviene del verbo latino *aprendere* que significa literalmente ‘asir mentalmente’. Una primera definición la da Gómez (2006, p. 69): “adquirir conocimientos por la experiencia o el estudio”. Por su parte, Bello (2008a, p. 7) define la acción de aprender como “una serie de actos constituidos por el estudio o la experiencia encaminados a adquirir conocimientos o destrezas para resolver dificultades ante situaciones nuevas”. De lo anterior se desprende que el aprendizaje es un proceso inherente al desarrollo humano, por tanto, se da a lo largo de todas las etapas de su crecimiento, desde su concepción hasta que el individuo exhala su último aliento, pues morir también es un aprendizaje. El ser humano está sometido a experiencias generadoras de conocimientos de diversa naturaleza a lo largo de toda su vida, incluyendo durante su edad adulta.

Se entiende, entonces que el aprendizaje es un proceso básico del desarrollo humano que produce cambios significativos en este y que proviene de una gama enorme de actividades experienciales y reflexivas estimuladas por factores internos y externos al individuo que aprende. Se puede aprender básicamente todo: desde destrezas, conocimientos, informaciones, oficios hasta actitudes, sentimientos, prejuicios, empatías, valores y patrones del pensamiento (Craig, 2008, p. 11).

Ahora bien, los cambios generados por el aprendizaje son relativamente permanentes en la conducta, el pensamiento y la acción y no pueden ser explicados sobre la base de respuestas innatas del individuo, grado de maduración o estados

temporales como impulsos, la fatiga o la intoxicación alcohólica o de sustancias estupefacientes. Tales cambios generalmente son producidos por el estudio, la observación o la exploración y generalmente conducen a la formación de nuevas relaciones con el mundo y el fortalecimiento de otras. Pueden afectar decisivamente la manera de pensar, actuar y sentir de la persona: creencias, valores, metas, hábitos, concepción y visión del mundo y de la realidad. Así de trascendente puede ser lo que el ser humano puede aprender (Ríos, 2009, p. 311). De todo lo anterior se desprende que a lo largo de la vida, incluida la adultez, de alguna manera tanto el hombre como la mujer siempre están en situación de aprendizaje, sea de manera informal o formal (escolarizado, por ejemplo). La capacidad para aprender es permanente en el ser humano. Siendo esto así, interesa tratar lo relacionado con la adultez y las características que posee el adulto que aprende.

La palabra adulto proviene del adjetivo latino *adultus* que significa ‘crecido, desarrollado’ e identifica a la persona que ha llegado a la madurez o a su pleno desarrollo. Por su parte, madurar (latín, *maturare*) es ‘llegar a su pleno desarrollo’ sea una persona, animal o fruto (Gómez, 2006, pp. 34, 429). ¿Cuándo se alcanza esta etapa del desarrollo? Resulta muy difícil determinarlo sólo por la edad. Existen múltiples definiciones de madurez asociadas a una serie de características y competencias de índole legal, social, psicológica, cultural y biológicas.

Algunos investigadores como Neugarten y Moore, citados por Craig (1988, pp. 462, 463) delimitan tres períodos o etapas de edad en la adultez: adulto joven (20 a 40 años); madurez (40 a 65 años) y senectud (de 65 años en adelante). Sin embargo, el nivel socioeconómico, el ambiente urbano o rural, el origen étnico, la época histórica, las guerras, la depresión financiera y otros acontecimientos influyen profundamente en las definiciones, expectativas y presiones de la adultez. Por ejemplo, la madurez y la senectud suelen sobrevenir antes entre las clases obreras trabajadoras que entre las de un nivel socioeconómico superior.

También Bello (2008b, p. 151) ofrece una definición de madurez percibida como un período de la vida del adulto comprendido entre la juventud y la vejez, que varía según cada individuo y donde éste alcanza su máximo desarrollo físico, biológico y psicosocial. Es un estado de completo desarrollo, tanto del organismo en general, así como de las actividades mentales y sociales que permiten al sujeto desempeñar tareas y hacer frente a las demandas de la vida en cada momento.

A propósito de ser aptos para enfrentar las demandas de la vida, ¿qué exige del adulto, la situación mundial actual? Sin duda, los cambios vertiginosos que se están

dando en lo social, económico, laboral, cultural, tecnológico y científico exigen del individuo adulto una actualización continua para estar al día con los procesos de transformación característicos de una sociedad globalizada basada en la información y el conocimiento. La sociedad de nuestro siglo XXI, privilegia más que en el pasado, a los individuos con capacidad para producir, aplicar y comunicar conocimientos como factor fundamental para el mejoramiento de la calidad de vida y el nivel de bienestar de las personas (Ríos, 2009, p. 195). Así que hoy más que nunca tiene vigencia el uso adecuado de las capacidades de aprender del ser humano.

¿Cuál sería un enfoque actualizado del aprendizaje y qué cosas son esenciales aprender en nuestro tiempo? Para responder a ello, es necesario considerar tres aspectos fundamentales: en primer lugar, se debe aprender dentro de un enfoque centrado tanto en el conocimiento como en la vida misma, destacando la iniciativa y el ser proactivo. En segundo lugar, el aprendizaje debe comprender la adquisición y práctica de nuevas tecnologías, destrezas, actitudes y valores que permitan la concreción de un ser capaz de adecuarse a las constantes transformaciones de su entorno. Y, por último, un aprendizaje que estimule y facilite en el individuo la capacidad para generar nuevos aprendizajes con criterios, métodos y reglas que le permitan hacer frente no sólo a situaciones conocidas, sino hasta aquellas no previstas. Es preciso un individuo que aprenda a aportar cambios, renovación, reestructuración y reformulación de problemas, es decir, un ser innovador (García, 1988).

Ahora bien, en su fuero interno, ¿con qué cuenta el aprendiz adulto para hacer frente a este reto de conocimientos que se exige al hombre y a la mujer en la actualidad? ¿Qué potencialidades y debilidades posee? En síntesis, ¿cuáles son las características del adulto en situación de aprendizaje en la actualidad? Han sido varios los estudios que se han publicado relacionados con este aspecto, pero en el presente trabajo se han considerado los publicados por cuatro autores: Adam (1970); García (1988), Capitillo (2017) y Castro (2017). Las características expuestas por ellos en relación con el adulto en situación de aprendizaje pudieran resumirse de la siguiente manera:

- Motivacionales: a) continuar su desarrollo profesional, manteniéndose al día con los nuevos conocimientos que le permitan asumir sus responsabilidades de una manera adecuada; b) deseo de cambio de profesión; c) mejor comprensión de los cambios inherentes a las disciplinas básicas de su campo laboral; d) deseo de especializarse en un campo preciso para asumir nuevas funciones; e) poder establecer criterios sólidos para formarse una opinión crítica sobre el trabajo realizado, sin obviar los detalles más importantes del mismo; f) mejorar su capacidad de aprender y su desempeño; g) responder a exigencias organizacionales de índole profesional.

-
- Aquellas relacionadas con la madurez entendida como el logro de: a) autonomía en la personalidad; b) mayor objetividad al analizar las situaciones; c) desarrollo de grandes habilidades; d) intereses variados y capacidad para jerarquizarlos; e) sentido de responsabilidad; f) sentido de altruismos; g) autoaceptación; h) integración de la identidad; i) preocupaciones serias; j) originalidad; k) tolerancia a la ambigüedad; l) racionalidad; m) dinamismo.
 - Reducción de su abanico de expectativas. Puede que desaparezcan sus metas más altas propuestas en la adolescencia por estar absortos atendiendo múltiples obligaciones: laborales, familiares, sociales, políticas, económicas, culturales, deportivas, profesionales, académicas.
 - Sentido de planificación del tiempo y la autogestión.
 - Elevado interés por el trabajo entre iguales.
 - Capacidad de respuesta adecuada a proyectos integradores que estén orientados a sus intereses y que encierren aprendizajes significativos para ellos. Aprende mejor en ambientes democráticos, en los que impere la participación, la colaboración y donde puedan desarrollar autonomía en el aprendizaje y captar la aplicación práctica de los conocimientos teóricos.
 - Poseen valores, criterios y opiniones contruidos durante su experiencia vital con los cuales puede enfrentar con mayor o menor éxito las nuevas situaciones de aprendizaje. Asimismo, posee variados recursos de aprendizaje producto de su variada experiencia en la vida, estudios previos, ambiente familiar, social y cultural donde se desenvuelve. Sin embargo, en el caso de adultos con bajo nivel de instrucción existe la ausencia de técnicas de trabajo intelectual, dificultad de autoorganización y de graduación de tareas.
 - Estancamiento y cristalización de la inteligencia con disminución de la memoria, en la rapidez de reacción y en las aptitudes senso-perceptivas. Los procesos mentales abstractos se dificultan, especialmente en aquellas personas con carencias formativas importantes. Además, el aprendizaje tiende a ser más lento, sobre todo en adquisiciones que supongan interferir hábitos y costumbres consolidadas.
 - Temor al olvido, al rechazo y a su limitación para aprender lo nuevo. Tendencia a compararse con otros más jóvenes que efectúan la misma tarea. Sensación de ser menos dotados para el logro de determinadas metas de carácter intelectual. También existe entre muchos adultos la tendencia a pensar que los conocimientos formales universitarios valen poco para su vida profesional pues les resultan parcelados, a diferencia de la vida laboral que es compleja e interdisciplinaria.
 - El cansancio y el tiempo para dedicarlo al esfuerzo intelectual dependerán de su status sociolaboral. Por ese mismo motivo puede experimentar interferencia emocional que dificulte su concentración, al tener en mente múltiples preocupaciones de tipo laboral, familiar, económica, entre otras.
-

-
- Resistencia a aceptar las observaciones y correcciones de otros.
 - El adulto asume responsabilidades propias y acepta concomitantemente un rol fundamentalmente productivo. Lo que significa que debería estar incorporado a las actividades económico-productivas y creadoras de su comunidad.

En este sentido, al considerar las múltiples necesidades y exigencias de aprendizaje a las que se enfrenta el adulto en la actualidad, además de los diferentes elementos que lo caracterizan como individuo, los agentes encargados de asistirlos en su ardua tarea de aprender deben considerar, entre otros, cuatro aspectos, señalados por Andersen (2017) como fundamentales para que el individuo aprenda a aprender:

- Elevar las aspiraciones del aprendiz: esto se logra al concentrar el nuevo aprendizaje en lo positivo, novedoso y beneficioso de éste. Por ejemplo, ¿cómo satisfará sus necesidades? ¿Cómo le permitirá alcanzar sus metas y objetivos?
- Conocimiento propio: ayudar al aprendiz a tomar conciencia de sí mismo, autoevaluándose para poder reconocer con cuáles habilidades cuenta y de cuáles carece. Así logrará mayor objetividad en su desempeño, pudiendo identificar aquellas áreas en las que debe mejorar y aprender cómo hacerlo.
- Incentivar la curiosidad del aprendiz: enseñándole a hacerse preguntas innovadoras que potencien maneras diferentes de hacer las cosas y que las hagan más interesantes, logrando un cambio de actitud, transformando lo apretantemente aburrido en divertido.
- Aceptar la vulnerabilidad característica del principiante: enseñar al aprendiz a no desanimarse por no poder ser bueno o sobresaliente en todo; enseñarle a activar sus fortalezas sin dejarse intimidar por el fracaso, aunque pueda ser reiterado y le dé la sensación de lentitud y torpeza. Que pueda aceptar el hecho de que a veces hay que preguntar, a pesar de que se considere una pregunta tonta y que reconozca la necesidad de acudir, en ocasiones, a una guía paso a paso.

Así pues, se debe procurar un estado mental ideal en el adulto que aprende, el cual debe ser tanto vulnerable como balanceado, reconociendo que, si bien al principio puede tener fracasos, con paciencia, inversión de tiempo, técnica, estudio, esfuerzo y persistencia finalmente logrará superar todos los obstáculos de su aprendizaje. Ahora, es necesario considerar las principales opciones tecnológicas con las que cuenta el adulto que desea continuar su proceso académico formativo.

Aprendizaje bajo el enfoque de la Educación a Distancia, semipresencial o en línea

En consonancia con lo anterior, la Educación a Distancia y la Educación en Línea constituyen una innovación tecnológica apoyada en fundamentos teóricos, con cierta singularidad que tipifica y justifica el empleo de determinadas estrategias y metodologías. La educación permite la continuidad, actualización y renovación de una determinada cultura. Es un proceso tanto individual como colectivo. El conocimiento contribuye a la modernización y progreso de la sociedad por tal razón la educación actual en las dos modalidades mencionadas en este apartado han de propiciar las siguientes acciones para estar al día con la dinámica que caracteriza al actual mundo cambiante:

- Elaboración y dominio de nuevos modelos de indagación y abordaje de la realidad. Además, de los modelos valorativos y normativos para la acción, la comunicación y expresión que favorezcan la vinculación y cohesión de la comunidad.
- Propiciar una permanente transformación de los comportamientos para una comprensión más integral y accionar sobre el mundo, que permitan al individuo ser cada vez más solidario.
- Cambio de paradigma de lo que es conocimiento. Éste no puede seguir siendo parcial, memorístico, enciclopédico. La educación debe estimular un conocimiento interdisciplinar, activo, integrador, más cooperativo que competitivo, motivado por el ritmo actual del cambio social y tecnológico. La educación debe ser un proceso continuo en la vida activa centrada, principalmente en el sujeto que aprende.
- El proceso educativo, ligado a los nuevos conceptos sobre conocimiento y tecnología, debe vincularse íntimamente con las ideas de progreso y cambio social, modificándose continuamente en correspondencia con las cambiantes necesidades sociales, identificadas gracias al proceso de investigación.
- Focalización en los problemas de la realidad social y la transformación de la misma como respuesta a las necesidades humanas básicas.
- Desarrollo de la estructura intelectual, de las capacidades creativas y críticas del individuo a través de nuevas tecnologías para el aprendizaje y el estudio independiente y a distancia.
- Incremento en el acceso de la educación con diversificación de ofertas educativas más adecuadas a las aspiraciones y capacidades individuales y también a las necesidades sociales presentes y futuras.
- Apelar a estrategias y formas educativas innovadoras coordinadas con el sector formal escolarizado, que resulten capaces de atender aquellas masas de población con responsabilidades familiares y de trabajo (educación, no formal, no tradicional, a distancia o en línea).

-
- Responder a nuevas demandas sociales y políticas, a las que los sistemas tradicionales no han podido dar respuestas efectivas.

Ahora bien, ¿cuáles son algunas ventajas de la Educación Superior a Distancia y de la Educación en Línea? A continuación, son enumeradas las más importantes:

- Tecnología educativa con condiciones singulares que le permiten adecuarse a las condiciones de cada caso o país, ofreciendo una respuesta eficiente y creativa a la problemática particular planteada.
- Su versatilidad permite romper con la práctica educativa tradicional de copiar o trasplantar modelos educativos universitarios foráneos, que muchas veces no responden a las circunstancias y necesidades sociales, políticas, económicas y culturales de los países donde son implantadas.
- El aprendizaje se puede dar sin la presencia del docente, usando un soporte tecnológico y didáctico- metodológico que se adapte a las condiciones de vida de los estudiantes en su estructura, estilo de presentación, formas de comunicación, uso apropiado de los medios disponibles. Y que, además, se adapte a los niveles y maneras de procesar conocimientos del sujeto que aprende.
- La comunicación directa docente-alumno es necesaria sólo en las primeras edades del estudiante no para el estudiante adulto (Sarramona, citado por Casas, 2017). Así que la educación a distancia o en línea va dirigida a la población adulta con necesidades de aprendizaje, poseedora de nuevos y diversos valores socio-políticos, económicos, culturales, responsabilidades familiares y de trabajo, con un tiempo para el estudio restringido. En esta modalidad educativa los estudiantes son organizados en grupos masivos, dispersos geográficamente, con necesidades de estudio a tiempo parcial y en el hogar o lugar de trabajo, separados de sus docentes por la distancia.

Entre las teorías, metodologías y estrategias educativas en las que se sustentan estas modalidades educativas se cuentan las siguientes:

- La Andragogía: es la ciencia para la educación del adulto, construida sobre la base de las diferencias en relación con la educación del niño (Bello, 2008a, p. 6). Para la andragogía ¿qué caracteriza al adulto y lo diferencia del niño? Entre otros aspectos, se deben destacar los mencionados a continuación: a) en lo que se refiere al autoconcepto personal, el adulto ha abandonado la personalidad dependiente y es capaz de autodirigir su vida y sus decisiones; b) posee un reservorio de experiencias que puede usar como recurso para su aprendizaje; c) su disposición a aprender está vinculada principalmente hacia tareas que le permitan ejercer y desarrollar sus roles

sociales; d) la obtención del conocimiento es vista desde una óptica temporal de aplicación inmediata; e) la orientación de su aprendizaje está centrada fundamentalmente en la identificación y resolución de problemas y satisfacción de necesidades.

- Estudio independiente.
- Énfasis en el aprendiz.
- Teorías constructivistas y humanistas sobre la construcción y formación del conocimiento y el aprendizaje.
- Formas especiales de comunicación en dos sentidos.
- Orientaciones especiales de los diseños curriculares, instruccionales y de evaluación de los aprendizajes.
- Individualización de la instrucción.
- Diferentes ritmos de aprendizaje.
- Importancia en la planificación y programación de las actividades del estudiante.
- Orientación especial de las actividades prácticas e interpersonales.
- Aprendizaje, generalmente, por decisión voluntaria.

Indudablemente, el desarrollo tecnológico ha afectado sustancialmente el acceso al conocimiento en la actualidad, haciendo disponible grandes recursos de información, los cuales son procesados y transformados como apoyo a la memoria e inteligencia de los estudiantes. Se han creado numerosos dispositivos y máquinas capaces de almacenar, procesar y transmitir de manera flexible y rápida ingentes cantidades de contenidos académicos. Así, la tecnología y la educación se han ido complementando, dando origen a una modalidad educativa que recoge todos los beneficios de la educación a distancia, pero que incluye los adelantos tecnológicos que proporciona el internet: la educación en línea (*on line*). Pudiera decirse que ambas modalidades educativas son hijas de una misma necesidad social y política, pero la Educación en línea es la hija más aventajada de las dos.

Mientras que la Educación a Distancia se basa, especialmente, en materiales didácticos distribuidos en formatos digitales o no, en la Educación en línea se promueven actividades que los estudiantes deben resolver para construir aprendizajes significativos, mediante el uso y aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sin limitación del lugar, tiempo, ocupación o edad del participante (Anria, 2017).

Para la implementación de la Educación en línea han sido desarrollados entornos y plataformas digitales que permiten la gestión de cursos en línea, conocidas como *Learning Management System (LMS)*. Éstas incluyen actividades de aprendizaje en las que los participantes trabajan y colaboran mutuamente, sin la mediación de encuentros presenciales. Todo ello gracias a conversaciones y diálogos sincronizados o no, mediante herramientas de comunicación telemática, incluidos en los mismos softwares de los cursos y que tienden a promover la documentación automática de los intercambios entre los participantes.

Estos softwares ofrecen módulos para procesos administrativos de seguimiento, requeridos en un sistema de enseñanza. Desde el punto de vista administrativo permiten: a) configurar cursos; b) matricular alumnos; c) registrar docentes; d) asignar calificaciones. Desde el punto de vista instruccional y comunicacional ofrece: a) paquetes de herramientas comunicacionales tales como correo electrónico, chat, foros, wiki, entre otros; b) una enorme base de datos sobre las cuales pueden ser desplegadas múltiples actividades grupales o individuales. Además, múltiples archivos de diverso formato tales como páginas web, PDF, imágenes, música, video, fotos, etc. Entre los LMS, existen unos de software libre y otros de software propietario. Dos muy utilizados son el *Moodle* (conocido también como *Learning Content Management System*, siglas LCMS) y la *WebCT* o *Web Course Tools* (Herramientas para Cursos WEB).

La internet ha permitido que gran variedad de información esté al alcance de toda persona en cualquier lugar y momento y ha facilitado la comunicación dentro de una comunidad virtual con una posibilidad que sólo la imaginación de los interactuantes puede establecer. Gracias a ella también se ha desarrollado un vasto mercado de bienes y servicios que ha impactado significativamente la economía global y se ha logrado un ambiente muy propicio para informar, prestar servicios, difundir pensamientos e ideas y educarse.

Quienes adopten la Educación a Distancia o la Educación en línea como vía para enseñar o aprender necesitan contar con algunas competencias básicas para un óptimo desempeño y un máximo aprovechamiento de esta tecnología. A continuación, se especificarán aquellas relacionadas en primer lugar con el docente y en segundo lugar con el estudiante.

Competencias del docente-facilitador: a) Capacidad para el desarrollo de un trabajo colaborativo, mediante un clima de libertad y confianza entre los miembros de la comunidad de aprendizaje bajo su responsabilidad; b) Ser capaz de verificar el progreso y logro de los objetivos por parte de sus estudiantes, orientando el proceso de

aprendizaje con atención a las necesidades que se vayan presentando debidas a la heterogeneidad propias de estos ambientes. Debe saber facilitar técnicas de trabajo intelectual aptos para el aprendizaje en red y ofrecer sugerencias oportunas, constructivas y de calidad para la optimización de los aprendizajes; c) tener dominio de los contenidos programáticos, de las estrategias didácticas andragógicas, de las herramientas tecnológicas y de la secuencialidad del curso para poder guiar a sus estudiantes con un ritmo de trabajo apropiado y coherente, garantizando respuestas oportunas, seleccionando adecuada información a difundir y propiciando el intercambio productivo de ideas que permitan la construcción del conocimiento y un aprendizaje de calidad.

Competencias del estudiante participante: a) Organiza de manera autónoma su tiempo para poder aprender a su propio ritmo; b) aprender a interactuar en diferentes niveles de privacidad, promoviendo un aprendizaje entre pares al favorecer una genuina construcción colaborativa del conocimiento; c) desarrollo de un diálogo constructivo y de calidad de carácter teórico-práctico; d) desarrollo de estrategias adecuadas para la administración del tiempo empleado en la búsqueda de información; e) capacidad para extrapolar la experiencia adquirida en el uso de las TIC para convertirse en agente activo de su propio aprendizaje aplicando la autonomía, la madurez, el sentido de responsabilidad y la creatividad (Anria, 2017, pp. 76, 77).

Sin duda, la Educación a Distancia y la Educación en línea ofrecen al estudiante adulto un mundo fascinante de tareas y actividades que le permitirán el alcance de los objetivos del curso que decida seguir. Estas modalidades educativas le brindan a la población adulta múltiples ventajas que las hacen una excelente opción para aquel que quiere aprender, pero no pueden hacerlo en ambientes escolarizados de forma presencial y a tiempo completo. Estas ventajas son la apertura, flexibilidad, eficacia, acompañamiento personalizado, economía, construcción de una comunidad de aprendizaje y una tecnología de punta, entre otras. Ahí radica su importancia para el adulto en situación de aprendizaje.

Referencias

- Adam, F. (1970). *Andragogía, ciencia de la educación de adultos*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Andersen, E. (2017). *Aprender a aprender*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Anria, C. (2017). *Educación en línea*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.

-
- Bello, J. (2008a). *Diccionario de Educación*. Caracas: Edit. Panapo.
- Bello, J. (2008b). *Diccionario de Psicología*. Caracas: Edit. Panapo.
- Capitillo, J. (2017). *El adulto y sus características en situación de aprendizaje*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Casas, M. (2017). *Fundamentos teóricos de la Educación a Distancia*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Castro, M. (2017). *El adulto y su aprendizaje*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- García, L. (1988). El aprender adulto. *Educadores*. 145, enero – marzo. UNESCO.
- Gómez, G. (2006). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. 2da. Edic. México: Fondo de Cultura Económica.
- Grace, C. (1988). *Desarrollo Psicológico*. 4ta. Edic. México: Prentice Hall.
- Ríos, P. (2009). *Psicología. La aventura de conocernos*. 3ra. Edic. Caracas: Edit. Cognitus.