



INCLUSIÓN Y DESARROLLO





**INCLUSIÓN
Y DESARROLLO**

Vol. 9, Núm. 1

Enero - Junio 2022

Inclusión y Desarrollo (ISSN: 2389-7341 / e-ISSN: 2590-7700) es una revista científica de acceso abierto (open access), arbitrada en modalidad doble ciego (double-blind review), editada semestralmente por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia. Su propósito es fomentar el debate académico nacional e internacional en torno a la construcción de conocimiento y a la comprensión de los procesos de inclusión y desarrollo social, desde diferentes perspectivas vinculadas a las ciencias sociales, humanas y de la educación.

La publicación recibe principalmente artículos de investigación y de revisión, escritos en español, inglés y portugués; asimismo, publica artículos de reflexión, artículos de semilleros de investigación y artículos de opinión, dirigidos a la comunidad científica y académica interesada en los procesos de exclusión, participación y búsqueda de alternativas de acceso a las oportunidades del mundo moderno por parte de poblaciones, grupos o individuos que, por distintos criterios (educación, género, raza, edad, religión, discapacidad), han experimentado algún tipo de marginalidad.

Inclusión y Desarrollo permite el acceso libre y gratuito a la totalidad de sus contenidos, tanto de texto como visuales, para su lectura, descarga, copia, impresión y consulta, bajo licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Si se utiliza algún contenido de forma total o parcial, debe citarse su procedencia y respetarse los derechos de autor correspondientes.

La revista no cobra cuotas por el envío, evaluación o publicación de artículos. La opinión expresada por los autores no refleja necesariamente la postura del equipo editorial de la publicación.

 <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

 inclusionydesarrollo@uniminuto.edu

Redes Sociales:

 [http://Revista Inclusión y Desarrollo- UNIMINUTO]

 @revistainclusionydesarrollo



**INCLUSIÓN
Y DESARROLLO**

Vol. 9, Núm. 1

Enero - Junio 2022



Inclusión y Desarrollo, Vol. 9, Núm. 1, enero - junio de 2022, es una publicación semestral, científica, arbitrada y de acceso abierto, editada y financiada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia.

Nombre de la revista: Inclusión y Desarrollo

Nombre abreviado y siglas: IyD

e-ISSN: 2590-7700

Entidad editora y país: Corporación Universitaria
Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

URL de la entidad editora: www.uniminuto.edu

URL de la revista:

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Periodicidad: semestral

Área de conocimiento (OCDE): Ciencias Sociales

Subárea de conocimiento: Educación

📍 Transversal 73 A No. 81 i-19 (esquina),
Bogotá, Colombia

☎ +57 (1) 378 9950

✉ inclusionydesarrollo@uniminuto.edu

La Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO es una Institución de Educación Superior sujeta a inspección y vigilancia por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Personería jurídica: Resolución 10345 del 1 de agosto de 1990, MEN.

Los contenidos de la revista se distribuyen bajo licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), lo que permite su copia, distribución y comunicación pública, siempre que se cite a los autores originales y a la fuente.

El proceso de edición, arbitraje, corrección de estilo, diagramación, gestión de bases de datos, soporte técnico (OJS) y difusión de cada número es asumido por el equipo editorial de la revista con el respaldo institucional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO..

TRANSPARENCIA

La revista Inclusión y Desarrollo no cobra ningún tipo de tarifa a los autores ni a los lectores por el envío, evaluación, procesamiento o publicación de los artículos (Costos por Procesamiento de Artículos - APC = \$0). Los costos asociados a la gestión, edición, corrección de estilo, diagramación, mantenimiento de la plataforma Open Journal System (OJS) y publicación de los números son asumidos íntegramente por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, en el marco de su política de acceso abierto y su compromiso con la democratización del conocimiento científico.

Como institución editora, UNIMINUTO garantiza que el equipo editorial cuente con las herramientas necesarias para el desarrollo de un proceso editorial íntegro y transparente, incluyendo software especializado de detección de plagio, que se aplica a todo manuscrito antes de iniciar su proceso de evaluación. Asimismo, provee al equipo editorial de recursos de formación y acceso a información actualizada sobre buenas prácticas editoriales, en línea con los principios del Committee on Publication Ethics (COPE).

Todos los manuscritos postulados son sometidos a una valoración inicial por parte del editor en jefe y el comité editorial, quienes verifican el cumplimiento de los requisitos formales, de alcance temático y de originalidad establecidos en la política editorial. Una vez superada esta valoración, el manuscrito es remitido a un proceso de arbitraje académico en modalidad de doble ciego, con al menos dos pares evaluadores externos y, en caso de discrepancia entre sus conceptos, un tercer evaluador.

La revista se adhiere a la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA) y no utiliza indicadores bibliométricos como criterio determinante para la valoración de los artículos o de sus autores; las decisiones editoriales se toman exclusivamente con base en criterios académicos. Toda comunicación oficial del proceso editorial queda registrada y archivada en la plataforma OJS, garantizando la trazabilidad del proceso ante los autores, los pares evaluadores y la institución editora.



Vol. 9, Núm. 1

Enero - Junio 2022

EQUIPO EDITORIAL

Dr. CÉSAR AUGUSTO AGUIRRE LEÓN

EDITOR

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Dr. FELIX FERNANDO DUEÑAS GAITAN

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

COEDITORES

Mg. MARIA BEATRIZ SILVA

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Mg. NELSY MELISSA BELLO RAMIREZ

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

EQUIPO EDITORIAL

Prof. Sindy Catherine Charcas Ibarra

Diagramadora

Prof. ÓSCAR MANUEL ARIZA ROMERO

Soporte Técnico OJS

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Dr. EDGAR FERNÁNDEZ FONSECA

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Dr. FREDY EDUARDO VÁSQUEZ RIZO

Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

DRA. ANDREA GARCÍA DONATO

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

DR. ALEJANDRO VIANA ASTAIZA

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Dra. SANDRA ACEVEDO ZAPATA

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. ALDO ARIEL OCAMPO GONZÁLEZ

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva – CELEI, Chile

Dra. CARMEN AURA ARIAS CASTILLA

Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

Dr. JUAN BAUTISTA LUCCA

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. DUSTIN TAHISÍN GÓMEZ RODRÍGUEZ

Universitaria Agustiniana, Colombia

Dra. ROSA DOLORES CASTRO TESÉN

Universidad Nacional de Piura, Perú

Dra. NORMA NARCISA GARCÉS GARCÉS

Universidad de Guayaquil, Ecuador

DRA. YOLANDA CASTRO ROBLES

Pontificia Universidad Javeriana





**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341

e-ISSN: 2590-7700

Contenido

1-2 **ESTADO Y SOCIEDAD: UN ANÁLISIS DESDE LA DOCTRINA POLÍTICA ECONÓMICA DE ARISTÓTELES**

Félix Fernando Dueñas Gaitán

Editor asistente Revista Inclusión y Desarrollo

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

3-12 **LOS CIRCUITOS CORTOS DE COMERCIALIZACIÓN Y LA DEMOCRACIA DIRECTA EN LOS TERRITORIOS. APUNTES DESDE LA ECONOMÍA SOLIDARIA**

SHORT MARKETING CIRCUITS AND DIRECT DEMOCRACY IN
THE TERRITORIES. NOTES FROM THE SOLIDARITY ECONOMY
OS CIRCUITOS CURTOS DE MARKETING E DEMOCRACIA DIRETA
NOSTERRITÓRIOS. APONTAMENTOS DA ECONOMIA SOLIDÁRIA

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez

Uniagustiniana

Ehyder Mario Barbosa Pérez

Unidad Administrativa Especial de Organizaciones solidarias. Uaeos.

María Yolanda Laverde Guzmán

Uniagustiniana



13-23

PERFIL EMPRENDEDOR DE ESTUDIANTES Y GRADUADOS DE LA ESPECIALIZACIÓN EN GERENCIA FINANCIERA DE UNIMINUTO

ENTREPRENEURIAL PROFILE OF STUDENTS AND GRADUATES OF THE SPECIALIZATION IN FINANCIAL MANAGEMENT OF UNIMINUTO

PERFIL EMPREENDEDOR DE ESTUDANTES E GRADUADOS DA ESPECIALIZAÇÃO EM GERÊNCIA FINANCEIRA DE UNIMINUTO

Campo Elías López-Rodríguez

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Miguel Alejandro Espinosa-Rodríguez

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Miguel Guillermo Lugo-Tochoy

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Maribeth María Muriel-Muñoz

Corporación Universitaria Minuto de Dios

24-36

RETROALIMENTACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA: UNA PRÁCTICA DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

UNIVERSITY TEACHER FEEDBACK: A PRACTICE OF SELF-REGULATION OF LEARNING

FEEDBACK DOCENTE UNIVERSITÁRIO: UMA PRÁTICA DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Brayan David Parra Martínez

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Héctor Andrés Orejarena Silva

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Hadder Uriel Acosta Salazar

Corporación Universitaria Minuto de Dios



37-49

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESCENARIO DE EXPERIENCIA LABORAL

PEDAGOGICAL AND PROFESSIONAL PRACTICES IN HIGHER EDUCATION: A SCENARIO OF WORK EXPERIENCE

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROFISSIONAIS NO ENSINO SUPERIOR: UM CENÁRIO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Giovanna Yalile García Cardona

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Sonia Torres Ladino

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Heraldi Fernei Torres Ladino

Secretaría de Educación Municipal-Villavicencio

50-62

A TRISTEZA MELANCÓLICA: FACTOR DE DOMINACIÓN Y EMPODERAMIENTO FEMENINO

MELANCHOLIC SADNESS: A FACTOR OF FEMALE DOMINATION AND EMPOWERMENT

A TRISTEZA MELANCÓLICA: FATOR DE DOMINAÇÃO E EMPODERAMENTO FEMININO

Laura Fernanda Vásquez Sosa

Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO

63-73

EXPERIENCIAS DE CUIDADORES NO FAMILIARES FRENTE AL CUIDADO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD, EN APARTADÓ Y CAREPA EN EL 2017

EXPERIENCES OF NON-FAMILY CAREGIVERS IN CARING FOR PEOPLE WITH DISABILITIES IN APARTADÓ AND CAREPA IN 2017

EXPERIÊNCIAS DE CUIDADORES NÃO FAMILIARES FRENTE AO CUIDADO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, EM APARTADÓ E CAREPA EM 2017

Ruth Emira Garcés Albornoz

Universidad Autónoma de Manizales

Eugenia Nieto-Murillo

Universidad Autónoma de Manizales



74-86

EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL BUEN MANEJO DE LOS RESIDUOS SÓLIDOS

ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR THE PROPER
MANAGEMENT OF SOLID WASTE

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O MANEJO ADEQUADO DE
RESÍDUOS SÓLIDOS

Amilcar Ojeda Araujo

Universidad Popular del Cesar

Harley Ojeda Ortega

Universidad Popular del César

Luis Juan Carlos García Noguera

Universidad Popular del César

87-96

LA CHAGRA: UNA EXPERIENCIA DE ENDOCULTURACIÓN HACIA LA SOBERANÍA ALIMENTARIA

THE CHAGRA: AN EXPERIENCE OF ENCULTURATION TOWARDS
FOOD SOVEREIGNTY

LA CHAGRA (A CHAGRA): UMA EXPERIÊNCIA DE
INCULTURAÇÃO (ENDOCULTURAÇÃO) PARA A SOBERANIA
ALIMENTAR

Zulma Eliana Miranda Salas

Universidad Popular del Cesar

Luis Juan Carlos García Noguera

Universidad Popular del Cesar

ESTADO Y SOCIEDAD: UN ANÁLISIS DESDE LA DOCTRINA POLÍTICA ECONÓMICA DE ARISTÓTELES

*“Aristóteles fue el primer economista analítico y politólogo
quien puso los cimientos de la ciencia y el primero que plan-
teo los problemas económicos y políticos que han estudiado
los Pensadores posteriores”*

Roll.

El pensamiento político aristotélico

Sin lugar a dudas se puede considerar a Aristóteles el primer politólogo o estudioso de la política en occidente. En su obra *La Política* (1993) y en algunas partes de la *Ética a Nicómaco* (1987), que tiene relación con cuestiones políticas, se evidencia un profundo conocimiento de los principios en que estaba basada la sociedad de su época. Fue Aristóteles quien formulo el término política en sentido estricto. El término griego “politikos” (política) es sinónimo de “social”, así es, como Aristóteles definió al ser humano como un “animal social” o “zoon politikos”.

En la época en que vivió Aristóteles las polis estaban organizadas. La palabra polis corresponde a los conceptos actuales de “ciudad” y “Estado” pero no coincide con ninguno de ellos. En principio la palabra polis significaba “ciudadela”, que designaba las casas agrupadas en aldeas o granjas aisladas; pero posteriormente empezó a significar toda la comunidad organizada políticamente, es decir, la comunidad de ciudadanos unidos por lazos culturales. Los rasgos esenciales de la polis eran: extensión territorial reducida, independencia económica (autarquía: “bastarse a sí mismo”) y autonomía o independencia política. La finalidad del Estado (polis) para Aristóteles es el bien supremo del ser humano, su desarrollo tanto moral e intelectual. Aristóteles (1993) comienza así su tratado de política:

Todo Estado es, evidentemente, una asociación, y toda asociación no se forma sino en vista de algún bien, puesto que los hombres, cualquiera que ellos sean, nunca hacen nada sino en vista de lo que les parece ser bueno (p. 23).

Aristóteles reconoce en la polis un carácter natural y social, pero al mismo tiempo observa como la polis satisface un impulso de la naturaleza humana hacia la perfección moral (felicidad humana). Esta finalidad moral de la polis es el principio fundamental de la política de Aristóteles y la que da sentido a la frase, “el hombre es por naturaleza un animal social”. Esto significa que el ser humano tiene necesidad de sus semejantes para vivir y perpetuar la especie. La unión del hombre y la mujer es el punto de partida de un desarrollo que comienza con la familia y que culmina en la comunidad más pura o polis. La familia es la comunidad primitiva, tal como lo dice el filósofo, gracias a la unión de dos sexos se crea un nuevo ser, que dará origen a una familia. La unión de estas familias conformará una aldea y la unión de varias aldeas formaran clanes que finalmente constituirán una ciudad- Estado (polis). El Estado sirve como instrumento para lograr los fines de la vida humana. La realización humana se logra a través del Estado que es en sentido estricto una sociedad natural.

Félix Fernando Dueñas Gaitán
inclusionydesarrollo@uniminuto.edu
Editor asistente
Revista Inclusión y Desarrollo

Corporación Universitaria Minuto
de Dios – UNIMINUTO

Es gracias al don del habla que el ser humano puede vivir socialmente y la vida social es, específicamente, la vida del Estado. Los humanos son seres que necesitan de unos y otros, y sería imposible que un hombre o mujer pudiesen vivir alejado de la sociedad. El Estado es superior, en relación a las familias y a cada individuo, pues el todo es necesariamente mayor que la parte. Cada ciudadano hace parte de un todo que es el Estado. La organización del Estado para Aristóteles se logra gracias a la justicia que impone la sociedad para su organización.

El pensamiento económico aristotélico

La concepción política aristotélica se sustenta en la frase “animal político” que apunta a la idea de que el ser humano es un animal social, pero también se puede decir que es un “animal económico”, puesto que la casa, la familia y todo lo que ella lleva consigo le son tan naturales como la ciudad en que vive. El término economía proviene de Aristóteles que corresponde a “iokos” (hogar) y “nomos” que se traduce como (ley). La administración y la forma de adquirir riqueza en Aristóteles se resume en tres aspectos generales que son:

1. La manera “natural”, que consiste en ir acumulando las cosas necesarias para la vida, por ejemplo por medio de la caza y la agricultura.
2. La manera “intermedia”, es la del trueque o cambio.
3. La manera “no natural”, de adquirir riqueza es el empleo del dinero, como medio de intercambio en el tráfico de mercancías.

El análisis económico realizado por Aristóteles se divide en tres partes: el primero, la determinación del campo de la economía, el segundo, el análisis del cambio y el tercero la teoría monetaria. A estas ideas puede añadirse algunas otras observaciones complementarias hechas en el curso de su examen principal. El mérito particular de ese examen es que la argumentación avanza lógicamente, de modo que cada paso conduce al siguiente. Según Aristóteles, la economía se divide en dos partes: 1- la economía propiamente dicha, que es la ciencia de la administración doméstica y 2- la ciencia del abastecimiento, que trata del arte de la adquisición. El estudio de la ciencia de la administración doméstica llevó pronto a Aristóteles a analizar el arte del cambio, por medio del cual se satisfacen cada vez mejor las necesidades del hogar.

El énfasis que hace Aristóteles al problema del valor de cambio y de la función del dinero en la determinación de éste, revela aún más, su percepción aguda de la verdadera naturaleza del cambio en el mercado. Los pasajes relativos del libro V de la *Ética a Nicómaco* (1987), demuestran que acertó al formular el problema de la función del dinero como “medida” de valor. El comercio es impropio de hombres libres dice Aristóteles, la “usura” le parece

un vicio. La real función del dinero es servir de medio de cambio y nada más. En Aristóteles se encuentran los comienzos de un verdadero análisis del problema del valor de cambio, siendo el aspecto ético el que sirvió de contenido a la teoría y doctrina del “precio justo”.

En conclusión

La política como ciencia parte de los hechos que explican la organización de una sociedad que busca un bien común (satisfacción de las necesidades humanas y la felicidad). En la reflexión aristotélica la política tiene estrecha relación con los actos humanos o éticos y al mismo tiempo con los económicos. Los planteamientos políticos de Aristóteles permitieron combinar el pensamiento normativo del Estado con la realidad política, ética y económica de la sociedad griega.

Referencias

Aristóteles (1964). Economía doméstica. Editorial Aguilar.

Aristóteles (1987). Ética a Nicómaco. Ediciones Universales.

Aristóteles (1993). La política. Ediciones Universales.

LOS CIRCUITOS CORTOS DE COMERCIALIZACIÓN Y LA DEMOCRACIA DIRECTA EN LOS TERRITORIOS. APUNTES DESDE LA ECONOMÍA SOLIDARIA

SHORT MARKETING CIRCUITS AND DIRECT DEMOCRACY IN THE TERRITORIES. NOTES FROM THE SOLIDARITY ECONOMY

OS CIRCUITOS CURTOS DE MARKETING E DEMOCRACIA DIRETA NOS TERRITÓRIOS. APONTAMENTOS DA ECONOMIA SOLIDÁRIA

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0001-5359-2300>

Uniagustiniana

dustin.gomez@uniagustiniana.edu.co

Bogotá- Colombia

Ehyder Mario Barbosa Pérez

<http://orcid.org/0000-0001-5105-4496>

Unidad Administrativa Especial de Organizaciones solidarias. Uaeos.

ehyder.barbosa@orgsolidarias.gov.co

Bogotá- Colombia

María Yolanda Laverde Guzmán

<https://orcid.org/0000-0002-4395-0108>

Uniagustiniana

maria.laverde@uniagustiniana.edu.co

Bogotá- Colombia

Diagramación e ilustración portada
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Encuentre este artículo en: <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo / To cite this article

Gómez, D., Barbosa, E. & Laverde, M. (2022). Los circuitos cortos de comercialización y la democracia directa en los territorios. Apuntes desde la economía solidaria. Inclusión & Desarrollo, 9(1), pp 3-12

Fecha de recepción: 14 de abril de 2021

Fecha de aceptación: 13 de octubre de 2021

Fecha de publicación: 1 de enero de 2022

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es describir las posibilidades que tienen los Circuitos Cortos de Comercialización-CCC en fomentar la democracia directa en los territorios y territorialidades teniendo como derrotero la economía solidaria. La hipótesis que plantea el artículo es que los CCC son estrategias que facilitan la democracia directa. La metodología es de corte cualitativo y el método es de revisión documental por matrices. La principal conclusión es que los Circuitos Cortos de Comercialización-CCC al ser una estrategia que articula al vendedor y el comprador final exhibe características propias de la democracia directa como ejercicio político de reconfiguración del tejidos social y empresarial, ya que contribuye con la autoorganización como el empoderamiento de los actores sociales.

Palabras clave: cooperación económica, democracia, economía regional, territorio ocupado.

ABSTRACT

The aim of this article is to describe the possibilities that Short Marketing Circuits (CCCs) have in promoting direct democracy in the territories and territorialities, taking the solidarity economy as a path. The hypothesis put forward in the article is that CCCs are strategies that facilitate direct democracy. The methodology is qualitative, and the method is a documentary review using matrices. The main conclusion is that the Short Marketing Circuits-SMCs, being a strategy that articulates the seller and the final buyer, exhibit characteristics of direct democracy as a political exercise of reconfiguration of the social and business fabric, as it contributes to the self-organisation and empowerment of social actors.

Keywords: economic cooperation, democracy, regional economy, occupied territory.

SUMARIO

O objectivo deste artigo é descrever as possibilidades que os Curtos Circuitos de Marketing (CCM) têm na promoção da democracia directa nos territórios e territorialidades, tomando a economia solidária como caminho. A hipótese apresentada no artigo é que os CCCs são estratégias que facilitam a democracia directa. A metodologia é qualitativa e o método é uma revisão documental utilizando matrizes. A principal conclusão é que os Curtos Circuitos de Marketing-CCC, sendo uma estratégia que articula o vendedor e o comprador final, apresentam características de democracia directa como um exercício político de reconfiguração do tecido social e empresarial, uma vez que contribui para a auto-organização e capacitação dos actores sociais.

Palavras-chave: cooperação económica, democracia, economia regional, território ocupado.

Introducción

Los cambios auspiciados por la globalización en los territorios y las territorialidades a nivel mundial tanto en el tejido social como empresarial crean la necesidad de generar estrategias diferentes de competitividad y de desarrollo local (Stiglitz,2020;CEPYME, 2021; UNICEF,2020;Albuquerque,2004; Boisier,2001) Precisamente, la Unidad Administrativa Especial de Organizaciones Sociales-Uaeos entidad adscrita al Ministerio de Trabajo de Colombia se unió bajo un convenio marco con la Universitaria Agustiniiana en el año 2019 para generar sinergias entre la academia y el Estado. De ahí ,que en el año 2020 se presentó y avaló por parte de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Uniagustiniana el macroproyecto titulado: Desarrollo, fomento y gestión del talento humano en el municipio de Aracataca, Magdalena desde la economía solidaria (2020-2022). Donde en el primer año se realizó una revisión exhaustiva sobre la categoría economía solidaria (Barbosa, Vargas & Gómez 2020) y en el año 2021 se efectuó una primera aproximación con el territorio del proyecto como es Aracataca Magdalena; cuna del único premio nobel de literatura de Colombia por medio de la estrategia denominada Circuitos Cortos de Comercialización-CCC avalada por la (FAO,2020;2019) y la (Unidad Administrativa Especial de Organizaciones Solidarias , 2020ª; 2020b;2020C;2020d;2020e,2020f,2020g).

En consecuencia, el presente ejercicio investigativo es derivado de esta segunda fase y tiene como objetivo general describir las posibilidades que tienen los Circuitos Cortos de Comercialización-CCC en fomentar la democracia directa en los territorios y las territorialidades teniendo como derrotero la economía solidaria. La hipótesis que plantea el artículo es que los CCC son estrategias que posibilitan la democracia directa .Por consiguiente, el documento está dividido en un primer momento por una introducción que fue expuesta, continua con la metodología de corte cualitativo y el método de revisión documental. Prosigue con los resultados del ejercicio investigativo, los resultados, la discusión y termina con unas breves conclusiones.

Metodología

La metodología es de corte cualitativo y el método es de revisión documental por medio de matrices que busca identificar las divergencias y convergencias de los autores frente a las categorías planteadas en el escrito. La matriz, es una hoja en Excel que consta de varias columnas en las cuales se puede identificar el objetivo general del artículo indagado; el corte de la metodología utilizada por el escrito, los resultados del ejercicio investigativo, las categorías utilizadas, las conclusiones del autor del documento y por último una columna en la que se desarrolla la síntesis de escrito y con la cual se efectúa el

presente artículo de revisión (Gómez et al., 2021;2016 ;Gómez & Barbosa,2021). De igual manera, se nutre con la investigación documental desde los postulados de (Valles, 1999) como el análisis de contenido que destaca (Ruiz-Olobunuéga, 1999) dado la construcción interpretativa del ejercicio investigativo.

Resultados

En América Latina, la economía solidaria y su conceptualización son conocida bajo diferentes nombres en países de la región. En Brasil, por ejemplo, se le conoce como economía solidaria y tercer sector; en Ecuador como economía popular y en Colombia como economía solidaria (Meira, 2014). Para la región, Guerra (2012) postula que la nueva forma de hacer economía planteada por la economía solidaria reconoce una relación entre actores y los hechos económicos, políticos, sociales, culturales y ambientales presentes en los territorios. De igual forma afirma que, para Latinoamérica, la economía solidaria llega a ser crítica del modelo neoliberal y su imposibilidad de reconocer los intercambios presentes en la vida y materializados en las relaciones de todo tipo en el territorio, olvidándose, a su vez, de aprender de estas relaciones perdiendo la oportunidad de ubicar acciones éticas y morales en una escala superior al presente en el capitalismo que privilegia el lucro sobre el ambiente.

Con el mismo propósito Bastidas (2015), considera que el inicio formal de la economía solidaria se ubica después de la revolución industrial como una respuesta a las desigualdades sociales que emergían de manera constante y con alcance global. En efecto, la acumulación capitalista permitió grandes diferencias en la distribución del ingreso, lo que posibilitó a su vez la creación de organizaciones que actuaban en defensa de los intereses de la mayoría con criterios de mutualismo, cooperación, solidaridad y asociatividad.

A juicio de Caillé (2009), el concepto de economía solidaria está relacionado con procesos donde las personas aportantes en el proceso de construcción de comunidad actúan de manera libre y autónoma en la planeación y ejecución de proyectos asociativos empresariales. En particular, indica que los proyectos ejecutados son de mercado democrático, de naturaleza solidaria y se entienden como una alternativa al modelo de desarrollo capitalista y neoliberal. Por consiguiente, la necesidad de pensar nuevos modelos de asociación ha permitido planteamientos que amplían la visión de la economía solidaria, con modelos de integración diferentes que posibilitan la modificación de las relaciones económicas fortaleciendo aquellas con vocación solidaria que representen, además, el planteamiento de racionalidades económicas alternas.

De la misma forma Osorio (2017), postula que la autogestión, la autonomía, la ayuda mutua, la cooperación, la solidaridad y la democracia directa constituyen varios de los elementos principales de la economía solidaria. Ya que, la horizontalidad entre los integrantes de una organización de economía solidaria es característica del modelo alternativo de relacionamiento social y empresarial que postula la economía solidaria, con el apoyo de la creación de redes de cooperación que se constituyen en alternativas reales de formación de redes equitativas.

Decisivamente, prácticas solidarias constituyen la forma de acción y ejecución de propuestas de la economía solidaria, donde el ser humano y su desarrollo integral, por medio de la asociatividad, representan el eje fundamental y principal propósito (Razeto, 1992). El papel protagónico de la cotidianeidad constituye motivo de atención como valor de la comunidad gracias al empoderamiento como punto central en el proceso de desarrollo propio, de los individuos y del medio que la rodea con el objetivo de velar por la sostenibilidad de las organizaciones de la economía solidaria. Por ende, (Machín et al., 2017) agregan que la noción de servicio social organizada desde la acción de la ayuda mutua y la asistencia, con objetivos de bienestar común, favorecieron la conformación de redes económicas con aspectos diferenciados y apartados del contexto económico del capitalismo y su economía de mercado que opera en función de la máxima ganancia, y no del ser humano y su entorno.

Las estrategias denominadas Circuitos Cortos de Comercialización -CCC son maneras que buscan reducir la intermediación entre los vendedores y los consumidores finales con lo cual se busca robustecer la interacción entre seres humanos como mejorar la calidad de vida de los campesinos en términos de mejores ingresos (Rendón y Gómez, 2020). Precisamente, un caso exitoso de ello, son la Unión de Organizaciones Productoras Agroecológicas y de Comercialización Asociativa, "PACAT" en Ecuador; en la que convergen una suma de esfuerzos colectivos de manera local experiencias que se consideran exitosas para la región. Ya que ha permitido la minimización de costos, sumado a la confiabilidad de productos gracias a que se han implementado procesos de producción limpia, logrando a través de esta experiencia de cooperación un ejemplo de emprendimiento sustentable digno de mostrar a nivel nacional (Contreras et al., 2017).

Con el mismo propósito los CCC representan una fuente de seguridad alimentaria sostenible para las familias productoras del trabajo de la tierra como los son la horticultura o el levante de especies mayores o menores. Actividad que resulta vinculante entre productores y consumidores que son más allá de la simple relación comercial permitiendo el desarrollo local. En virtud que la mano de obra al ser aportada como un factor de producción permite una ventaja competitiva en costos de los productos. Asimismo, los CCC presentan ventajas

como la eliminación de intermediarios, haciendo la comercialización más expedita y sostenible en el tiempo, ya que es una actividad que permite el reconocimiento de su trabajo (Paz e Infante, 2020).

En el mismo sentido, otro ejemplo son los mercados de la campaña que llevo el Campo Colombiano del Nodo Cundinamarca, de la Red Nacional de Agricultura Familiar-RENAF. En efecto, estos cuentan con un alto grado de sustentabilidad principalmente en aspectos relacionados con la autogestión y el cuidado ambiental. En particular, este desarrollo fomentó el mercado local como la realización de acuerdos colectivos, la negociación con la institucionalidad local, la periodicidad de apertura, las prácticas adicionales de economía social y solidaria, la cercanía de los productores al mercado, la vinculación de ACFC, la asequibilidad para los consumidores y la transformación limpia. De igual forma, se destaca la participación en espacios de construcción de políticas públicas, la consolidación de canales de comunicación efectivos y duraderos entre productores y consumidores, así como la de estimulación de empaques no contaminantes. Los CCC aportan al desarrollo sustentable, gracias a los procesos de autogestión, así como en la contribución a la conservación de la biodiversidad y la disminución de impactos ambientales, a través de estrategias que apoyen los diferentes procesos de la red de valor (Gómez, 2020; Meyer, 2020; Quitian, 2020).

Los CCC como una práctica formalizada y reconocida a nivel mundial por los administradores, en virtud que sus aportes y beneficios a nivel de experiencias productivas y de buenas prácticas alimentarias que generan múltiples beneficios sociales pasando de un trabajo agropecuario a convertirse en un movimiento social que influye a nivel político en la forma y producción del consumo. En efecto, es valioso poder entender los CCC como espacios comerciales en los que convergen producción y consumo, donde los actores por un lado demandan bienes y servicios y por otro lado los productores definen y generan valor en el territorio local a partir de estas necesidades que permiten una relación directa desde la cadena agroalimentaria. Sin embargo, los CCC conllevan a nuevas dinámicas sobre todo en la parte de la comercialización de los productos en plazas o pequeñas ferias, se empieza a incorporar la tecnología a través de suscripciones por internet para la entrega de canastas agroecológicas y facilitando de esta manera la comunicación y recepción de pedidos (Rodríguez et al., 2021; Barbosa et al., 2020; López, 2012).

Por lo tanto, las políticas de economía solidaria y en este caso los CCC promueven el desarrollo del trabajo social y productivo vinculando lo autogestionado y asociativo en los territorios, que se enmarcan bajo una estrategia de reconfiguración del tejido social que a su vez busca una mejora en las condiciones socioeconómicas de la población desde las cuales se distinguen las políticas públicas de territorialización como impulsora para fomentar los

territorios a nivel geográfico. De ahí la importancia es de resaltar el papel de los sujetos que intervienen en los procesos de colaboración desde un espíritu solidario como de una democracia directa de autogestión, los cuales construyen a través de estas dinámicas relaciones de innovación social y de valor, que dan lugar a símbolos fundamentados desde estas construcciones sociales que permiten conectar más allá de la relación comercial y reconociendo la identidad de las personas (Medina y García, 2020; Cardozo, 2020).

En Colombia, la economía solidaria está reglamentada por medio de la Ley 454 de 1998 que en su artículo segundo la define como un:

“sistema socioeconómico, cultural y ambiental conformado por el conjunto de fuerzas sociales organizadas en formas asociativas identificadas por prácticas autogestionarias solidarias, democráticas y humanistas, sin ánimo de lucro para el desarrollo integral del ser humano como sujeto, actor y fin de la economía” (Artículo 2, Ley 454 de 1998).

Asimismo, el marco normativo colombiano busca significar la economía solidaria estableciendo elementos comunes en miradas diversas y plurales de identificación de las expresiones de solidaridad, cooperación y reciprocidad que buscan ampliar la visión empresarial. De esta manera, desde las comunidades se establecen los factores económicos donde el trabajo autogestionado reúne acciones que se materializan en la promoción, fomento y fortalecimiento de organizaciones de economía solidaria (CONPES 4051, 2021; Unidad Administrativa Especial de Organizaciones Solidarias, 2019).

Desde esta óptica, la democracia directa existe cuando un actor político representado en la comunidad política compuesto por el conjunto de ciudadanos responsables de las decisiones de poder en su forma de organización social, y que difiere de los regímenes dictatoriales donde no existe este actor político definido como tal (Lizcano, 2012). El poder, entendido como la capacidad de tomar decisiones colectivas o vinculantes que afectan al conjunto de la colectividad o a una parte importante de ella, es ejercido, en la democracia directa, de manera completa por los ciudadanos al no haber representantes ni autoridades con esta responsabilidad. Se puede decir, por lo tanto, que el grado de participación de los ciudadanos en la toma de decisiones colectivas constituye la principal diferencia entre la democracia directa y la democracia representativa como se pueden identificar en la estrategia de los Circuitos Cortos de Comercialización-CCC (Barbosa, Merchán & Gómez, 2020).

Por definición, en la democracia directa no hay representantes ni autoridades del Estado que tomen las decisiones que competen a la comunidad. Al no haber gobernantes ni autoridades, no existen representados ni

gobernados, por lo que no existe ningún tipo de institución estatal que dirima las dicotomías entre gobernante y gobernado. “La participación de todos los ciudadanos en todas las decisiones que le atañen” (Bobbio 2007, p. 59).

En particular, un criterio fundamental en la caracterización de las democracias directa y representativa es el aspecto relacionado con la toma de decisiones que afectan a la comunidad. De acuerdo con este criterio, la cantidad o grado de poder de un colectivo es inversamente proporcional al que ejerce el otro, es decir, cuantas más decisiones directas tome la comunidad política menos decisiones vinculantes podrían tomar los representantes políticos de un colectivo. Desde un punto de vista histórico, varios autores (Bonfil, 2001; Dahl, 1999; Aguirre, 1991) sostienen que la democracia directa prevaleció hasta el siglo XVIII como la única existente, desde esta fecha se fortalecieron las democracias representativas, especialmente con el voto universal (masculino y femenino) y atendiendo a cuatro principios básicos: i. Los gobernantes son nombrados por elección con intervalos regulares; ii. La toma de decisiones de los gobernantes conserva un grado de independencia frente a las demandas del electorado; iii. Los gobernados pueden expresar sus opiniones y deseos políticos sin el control de los gobernantes y, iv. Las decisiones políticas se someten a un proceso de debate (Lizcano, 2012; Caille, 2009). De ahí, que la focalización de los Circuitos Cortos de Comercialización-CCC tienen como derrotero la economía solidaria y desde el punto de vista del ejercicio político de sus aspectos sociales exhiben características de democracia directa (Bulmer, 2021; Suarez, 2020).

Discusión

Expuestas las principales características de la economía solidaria y la democracia directa es el momento de señalar la importancia que para estos conceptos tiene la idea de territorio y desarrollo territorial. Siguiendo lo expuesto por Boisier (2001), se puede afirmar que el desarrollo territorial reúne los elementos principales para tener en cuenta al dimensionar el desarrollo donde independientemente de los procesos de crecimiento y de expansión territorial las decisiones emergen desde las comunidades y sus prácticas territoriales y locales (ejemplo son la estrategia de los Circuitos Cortos de Comercialización-CCC). Para los diferentes procesos de desarrollo territorial es importante tener en cuenta los niveles diferenciados de complejidad (nivel de interacciones entre los actores del territorio) que existen en las escalas y prácticas de las diferencias en la intervención territorial (Barbosa, Gómez & Téllez, 2021; Saravia 2020).

En lo relacionado a las características del territorio como espacio concebido para el desarrollo colectivo, Boisier (2001) expone tres para tener en cuenta en escenarios de complejidad creciente: i. Territorio natural, como referencia a los elementos de la naturaleza sin intervención

humana o algún tipo de mediación; ii. Territorio intervenido o equipado, con algún tipo de infraestructura humana por precaria que esta sea y, iii. Un territorio organizado con actividades de mayor complejidad y asentamientos humanos con comunidades que se reconocen con referencias al territorio y con una organización político-administrativa que posibilita su organización.

La necesidad de las comunidades se organiza frente al rescate de la cultura y las tradiciones, mediante un proceso que une a todas las personas en una relación productor-consumidor. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta la importancia de satisfacer las necesidades en temas de alimentación a las poblaciones urbanas, y una manera de lograrlo es mediante la integración de la cadena de valor y al interior de esta organizar sus procesos acorde a pedidos, cantidades, y procesos de entrega a satisfacción, que hagan sostenible la operación en el tiempo como lo establece los CCC con la democracia directa y sus derrotero argumentativo la economía solidaria (Castillo, 2020; Laverde et al., 2020; Barbosa y Gómez, 2020; CEPAL, 2014):

“La economía solidaria pretende incorporar a la gestión de la actividad económica, los valores universales de equidad, justicia,

fraternidad económica, solidaridad social y democracia directa” (Red de Redes de Economía Alternativa y Solidaria-Reas, 2015, p.6).

“Si el Estado (Nación) no es la única y legítima forma histórica de autoridad pública colectiva, es decir, del espacio en el que se toman las decisiones que afectan a la sociedad, entonces las decisiones pueden alcanzarse a través de la socialización del poder político, que no significa la toma del poder (del Estado), sino la reinserción del espacio de decisiones en la vida cotidiana y su desaparición como una institución separada y por encima de la sociedad, esto es, el impulso de la democracia directa” (Valadéz et al., 2019, p.41).

Esquemmatizando, los vínculos entre la economía solidaria, la democracia directa y los CCC (aspecto principal en la economía solidaria) y el territorio, pueden argumentar que en donde se han implementado prácticas económicas y empresariales basadas en la economía solidaria mejoran los indicadores económicos y la calidad de vida de las personas (Barbosa, Rojas y

Gómez, 2021; Gómez, 2020; Contreras y Turbay, 2017; López, 2012). De igual manera, el fortalecimiento de las capacidades y la multidimensionalidad presente en la economía solidaria, donde se entrecruzan lo ambiental, lo político, lo social, lo cultural y lo económico, contribuyen a una mejora de las comunidades y de su entorno, con facilidades para la planeación del territorio y la ejecución de planes de vida en la población para el mejoramiento de su calidad de vida y el desarrollo integral del ser humano y la relación con el ambiente.

Conclusiones

Los Circuitos Cortos de Comercialización-CCC al ser una estrategia que articula al vendedor y el comprador final exhiben características propias de la democracia directa como ejercicio político de reconfiguración del tejido social y empresarial. Ya que contribuye con la autoorganización como el empoderamiento de los actores sociales. En particular, es una estrategia auspiciada por entes nacionales como internacionales que pueden ser utilizados para fomentar y promocionar el desarrollo local.

Los territorios y las territorialidades son espacios geográficos en los que convergen diferentes intereses que pueden ser sintonizados a través de estrategias que contribuyan en mejorar la calidad de vida de las personas como lo son los Circuitos Cortos de Comercialización y su diálogo con la democracia directa. Precisamente, la economía solidaria al ser un discurso heterodoxo de la economía convencional es una propuesta que puede dimensionar las diferentes formas de comercialización que no solo se basan en la mercantilización sino en robustecer los diferentes tejidos sociales.

El presente escrito tuvo como objetivo general caracterizar las posibilidades que tienen los Circuitos Cortos de Comercialización-CCC en fomentar la democracia directa en los territorios teniendo como derrotero la economía solidaria. Su hipótesis principal es que los CCC son estrategias que posibilitan la democracia directa y por consiguiente son un punto de partida para reconfigurar el territorio de Aracataca Magdalena objeto de estudio del proyecto de investigación entre la Uniagustiniana y la UAEOS que tiene como título: Desarrollo, fomento y gestión del talento humano en el municipio de Aracataca, Magdalena desde la economía solidaria (2020-2022) y de donde es derivado el presente escrito.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, G. (1991), *Obra antropológica IV. Formas de gobierno indígena*, México: Fondo de Cultura Económica, 164 pp.
- Alburquerque, F. (2004). El enfoque del desarrollo económico local. *Desarrollo Económico Local y Empleabilidad*, (1), 1-75. https://flacoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1251776298.area_enfoque_del_0.pdf
- Barbosa, E., Gómez, D., & Téllez, C. (2021). Logística e internacionalización de las empresas antes y durante la pandemia del Covid-19. Breve revisión de literatura especializada. *Ciencia, Economía & Negocios*.5 : (1).71-96. <https://doi.org/10.22206/ceyn.2021.v5i1.pp71-96>.
- Barbosa, E., Rojas, J., & Gómez, D. (2021). Prueba piloto del Plan Nacional de Fomento de la Economía Solidaria y Cooperativa Rural - PLANFES. Estudio del caso del municipio de San Antero, Córdoba, Colombia. *Otra economía: revista latinoamericana de economía social y solidaria*. 14: (25), 77-94. <https://revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/article/view/14924>
- Barbosa, E. M., Vargas, H., & Gómez, D. T. (2020). Breve estudio bibliométrico sobre economía solidaria. *Cooperativismo & Desarrollo*, 28(118), 1-20. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/co/article/view/3723>
- Barbosa, E., Insuasti, E., & Gómez, D. (2020). Las compras públicas y los circuitos cortos de comercialización como estrategias para la reactivación económica de las zonas rurales afectadas por COVID 19. Ponencia. III Congreso CATATUMBARİ. Universidad Francisco de Paula Santander -Ocaña. Colombia.
- Barbosa, E., Merchán, O., & Gómez, D. (2020). La economía solidaria como potenciador del desarrollo rural y de la construcción de la paz en Colombia. Ponencia. IV Seminario Internacional de Desarrollo y Territorio, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Barbosa, E., & Gómez, D. (2020). Macroproyecto: Desarrollo, fomento y gestión del talento humano en el municipio de Aracataca, Magdalena desde la economía solidaria (2020-2022). Micro proyecto I: Analizar la categoría economía social y solidaridad (2020) Micro proyecto II: Fomento y fortalecimiento de circuitos cortos de comercialización en el territorio de Aracataca, Magdalena (2021). Ponencia. RITA: Red de Investigaciones de Tecnología Avanzada. Universidad Distrital.
- Bobbio, N. (2007). *El futuro de la democracia*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Boisier, S. (2001). Desarrollo local, ¿de qué estamos hablando? En Vásquez y Madoery (comps.). *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bonfil, G. (2001), *México profundo. Una civilización negada*, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Boucher, F., & Riveros-Cañas, R. (2017). Dinamización económica incluyente de los territorios rurales: alternativas desde los Sistemas Agroalimentarios Localizados y los Circuitos Cortos de Comercialización. *Estudios Latinoamericanos*, Nueva Época, (40), 39-5. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/61580>
- Bulmer, E. (2021). *Democracia Directa. Guía Introductoria 3 para la Elaboración Constitucional*. Editorial IDEA Internacional. Estocolmo: Suecia. Obtenido de : <https://www.idea.int/sites/default/files/publications/democracia-directa.pdf>
- Caillé, A. (2009), *Sobre los conceptos de economía en general y de economía solidaria en particular*. En ¿Qué es lo económico? Materiales para un debate necesario contra el fatalismo. Buenos Aires, Argentina: Ediciones CICCUS.
- CEPYME, (2021). Efectos de la tercera ola en las pymes. CEPYME. Obtenido en: <https://www.cepyme.es/wp-content/uploads/2021/02/CEPYME-INFORME-Efectos-de-la-tercera-ola-en-las-pymes-con-ceprende.pdf>
- CEPAL, (2014). *Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Agricultura familiar y circuitos cortos. Nuevos esquemas de producción, comercialización y nutrición*. CEPAL. Serie seminarios y conferencias, No. 77. Obtenido de : <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36832-agricultura-familiar-circuitos-cortos-nuevos-esquemas-produccion>

Congreso de Colombia. (1998). Ley 454 de 1998.

CONPES 4051.(2021). Consejo Nacional de Políticas económicas y social Republica de Colombia .Departamento Nacional de Planeación. Política Pública para el desarrollo de la economía solidaria. Obtenido en: <https://www.uaeos.gov.co/sites/default/files/archivos/CONPES%204051.pdf>

Cardozo, L. (2020). Políticas de promoción de la Economía Social y Solidaria en la comunidad mocoví Com-Caia de Recreo (Santa Fe, Argentina). La construcción de circuitos cortos de comercialización en el período 2012-2017. Dossier. Sur 3., 51-77. http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/11908/1/uba_ffyl_a_punto%20sur_3_51-77.pdf

Castillo, P. (2020). Circuitos cortos de comercialización de alimentos agroecológicos en Quito, Ecuador: Cooperativa Sur Siendo Redes y Sabores. Revista Verde de Agroecología e Desenvolvimento Sustentável, 15(3), 284-291. 10.18378/rvads.v15i3.7513

Contreras, J., Paredes, M., & Turbay, S. (2017). Circuitos cortos de comercialización agroecológica en el Ecuador. Idesia (Arica), 35(3), 71-80. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34292017005000302>

Craviotti, C., & Wilches, R. (2015). Circuitos cortos de comercialización agroalimentaria: un acercamiento desde la agricultura familiar diversificada en Argentina. Mundo agrario, 16(33), 67-78. <http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv16n33a01>

FAO. (2020). La recesión económica mundial causada por la COVID-19: evitar el hambre debe ser un objetivo central del estímulo económico. FAO. Obtenido en: <http://www.fao.org/3/ca8800es/CA8800ES.pdf>

FAO. (2019). Fortalecer las políticas sectoriales para mejorar los resultados en materia de seguridad alimentaria y nutrición. Compras públicas de alimentos. FAO. Obtenido en: <http://www.fao.org/3/ca2281es/ca2281es.pdf>

Gómez, D. T. (2020). Sostenibilidad: apuntes sobre sostenibilidad fuerte y débil, capital manufacturado y natural. lyD, 8(1), 131-143. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.8.1.2021.131-143>

Gómez, D., Téllez, C. & Velasco N. (2020). The theory of social representations: possibilities in the municipality of Aracataca, Magdalena, Colombia. Religación. Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades, 5(24), 92-102. <https://doi.org/10.46652/rngn.v5i24.652>

Gómez, D., & Barbosa, E. (2021). Notas críticas acerca de la expansión reciente de la agroindustria de la palma de aceite en el Departamento de Magdalena, Colombia. Revista Compas Empresarial.11: (32),45-57. <https://doi.org/10.52428/20758960.v11i32.60>

Gómez, D., Aldana, K., & Rodríguez, R.(2021). Antropologías del desarrollo, enfoques alternativos y postdesarrollo. Breve revisión de conceptos y apuntes críticos. Población y Desarrollo 27: (52),108-122. <https://revistascientificas.una.py/index.php/rp/article/view/957>

Gómez, D., Ramos, C., & Carranza, Y. (2016). Revisión documental, una herramienta para el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes universitarios. Chakiñan (1), 46-56. <https://doi.org/10.37135/chk.002.01.04>

Guerra, P. (2012): Tipología, identidad y debate conceptual. El caso de las legislaciones latinoamericanas en economía social y solidaria. VII Congreso Internacional Rulescoop Economía social: identidad, desafíos y estrategias, 5-7 de septiembre de 2012, Valencia-Castellón (España).

Laverde, M., Almanza, C., Gómez, D., & Serrano, C. (2020). El Capital Relacional como Recurso Diferencial y Valioso para las Empresas. Revista Podium , (37), 57-70. <https://doi.org/10.31095/podium.2020.37.5>

Lizcano, F. (2012). Democracia directa y democracia representativa. Convergencia, 19(60), 145-175. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352012000300005

López, D. (2012). Canales cortos de comercialización, un elemento dinamizador. Soberanía alimentaria, biodiversidad y culturas, (8), 20-24. <https://revistasoberaniaalimentaria.wordpress.com/2012/01/28/canales-cortos-de-comercializacion-un-elemento-dinamizador/>

- Machín, O., alemán, J. & Rodríguez, C. (2017). Enfoques sobre la economía social y solidaria. *Cooperativismo y Desarrollo: COODES*, 5(2), 137-146. <http://coodes.upr.edu.cu/index.php/coodes/article/view/182>
- Meira, F. (2014). Liminal organization: Organizational emergence within solidary economy in Brazil. *Organization* 2014, 21(5) 713–729. <https://doi.org/10.1177/1350508414537621>
- Medina, N., & García, I. (2020). Formación de los circuitos económicos solidarios interculturales en el cantón Cayambe. estudio de caso Biovida. *Revista Economía*.72: (11) 63-79. <https://doi.org/10.29166/economia.v72i116.2621>
- Meyer, R. (2020). Los circuitos económicos solidarios como noción referencial. *Revista Economía*. 72.(11),29-43. <https://doi.org/10.29166/economia.v72i116.2637>
- Osorio, M. (2017). *Modos de vida vivibles: Economía(s) Solidaria(s) y sostenibilidad de la vida*. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Paz, R., & Infante, C. (2020). Circuitos cortos de comercialización: el juego entre lo disponible y lo posible en la agricultura familiar. *Economía Y Sociedad*, 25(58), 1-25. <https://doi.org/10.15359/eyes.25-58.3>
- Quitán, L. (2020). Sustentabilidad de los mercados en circuitos cortos de comercialización y su contribución a los sistemas alimentarios. Facultad de Estudios Ambientales y Rurales. Tesina para la Maestría en Gestión Ambiental. PUJ. Obtenido en: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/49902>
- Razeto, L. (1992). *Fundamentos de la teoría económica comprensiva*. Ed. Pet.
- Red de Redes de Economía Alternativa y Solidaria-Reas. (2015). *Economía Social y Solidaria*. Universidad Las Palmas de Gran Canaria. Obtenido en : https://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/Presentacion_Economia_Solidaria_REAS_mayo15.pdf
- Rendón J., & Gómez, D. (2020). Circuitos cortos y verdes. Alimentos si hay. *Revista sur*. Obtenido en: <https://www.sur.org.co/circuitos-cortos-y-verdes-alimentos-si-hay/>
- Rodríguez, D. T. G., Laverde, M. Y., & Pérez, E. M. B. (2021). Short Commercialization Circuits in Local Supply Chains: Economic Revival in the Pandemic. *South Asian Journal of Social Studies and Economics*, 12(2), 1-10. <https://doi.org/10.9734/sajsse/2021/v12i230299>
- Ruiz, O. P (2013). Distribución agroalimentaria: Impactos de las grandes empresas de comercialización y construcción de circuitos cortos como redes alimentarias alternativas. *Cuadernos de trabajo Hegoa*, (61), 1-79. <https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/es/publications/465>
- Ruiz-Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2da. ed.). Bilbao: Universidad de Deusto
- Saravia, P. (2020). Circuitos Cortos de Comercialización alimentaria: Análisis de experiencias de la Región de Valparaíso, Chile. *Psicoperspectivas*, 19(2), 32-43. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue2-fulltext-1914>
- Stiglitz, J. (2020). *Capitalismo progresista. La respuesta a la era del malestar*. Taurus, Barcelona: España.
- Suarez, G. (2020). Democracia directa y democracia representativa o la distinción inexacta entre modelos democrático. Facultad de derecho y ciencias sociales. Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de grado de pregrado. Obtenido en: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/51802/Democracia%20directa%20y%20democracia%20representativa.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Unidad Administrativa Especial de Organizaciones Solidarias - UAEOS. (2019). *La economía solidaria en el Plan Nacional de Desarrollo “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad” 2018-2022*. Ley 1955 de 2019.
- UNICEF, (2020). El impacto de la pandemia covid-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes. UNICEF. Obtenido en: <https://www.unicef.org/argentina/media/9696/file/Encuesta%20de%20Percepci%C3%B3n%20y%20Actitudes%20de%20la%20Poblaci%C3%B3n%20-%20Tercera%20ola.pdf>

UAEOS. (2020a). Continúan las jornadas de Mercados Campesinos Solidarios en los Santanderes. UAEOS. Obtenido en: <https://www.orgsolidarias.gov.co/Prensa/Noticias/Nueva-jornada-mercados-Santanderes>.

UAEOS. (2020b). Compras Públicas Locales en Caldas y Tolima, dejan acuerdos por más de 685 millones de pesos. UAEOS. Obtenido en: <https://www.orgsolidarias.gov.co/Prensa/Noticias/CPL-Caldas-Tolima>

UAEOS. (2020c). La UAEOS participa en el lanzamiento y presentación de Compra Rural Santander. UAEOS. Obtenido en: <https://www.orgsolidarias.gov.co/Prensa/Noticias/Compra-Rural-Santander>

UAEOS. (2020d). La UAEOS fortalece a organizaciones solidarias de Antioquia. UAEOS. Obtenido en: <https://www.orgsolidarias.gov.co/Prensa/Noticias/fortalecimiento-maccaff-Cocorna>

UAEOS. (2020e). Rueda de negocios de Compras Públicas Locales en Boyacá se realizará en dos fases. UAEOS. Obtenido en: <https://www.orgsolidarias.gov.co/Prensa/Noticias/Rueda-negocios-Boyaca>

UAEOS. (2020f). Municipios PDET del sur del Tolima reciben fortalecimiento de la UAEOS. Obtenido en: <https://www.orgsolidarias.gov.co/Prensa/Noticias/Municipios-PDET-Tolima>

UAEOS. (2020g). Jornadas de fortalecimiento de la UAEOS en municipios de Cundinamarca. UAEOS. Obtenido en: <https://www.orgsolidarias.gov.co/Prensa/Noticias/fortalecimiento-Cundinamarca>

Vainstok, A (1985). Economía social. Nuevo País.

Valadés, C., López, D., & Marañón, B. (2019). Economía Solidaria y Democracia. Volumen 10. Editorial del Grupo Promotor de Economía Solidaria. México. Obtenido en : https://www.economiasolidaria.org/wp-content/uploads/2021/08/manual_10_democracia.pdf

Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica social. Madrid: Síntesis.

PERFIL EMPRENDEDOR DE ESTUDIANTES Y GRADUADOS DE LA ESPECIALIZACIÓN EN GERENCIA FINANCIERA DE UNIMINUTO

ENTREPRENEURIAL PROFILE OF STUDENTS AND GRADUATES OF THE SPECIALIZATION IN FINANCIAL MANAGEMENT OF UNIMINUTO

PERFIL EMPREENDEDOR DE ESTUDANTES E GRADUADOS DA ESPECIALIZAÇÃO EM GERÊNCIA FINANCEIRA DE UNIMINUTO

Campo Elías López-Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0003-4061-2979>
Corporación Universitaria Minuto de Dios
clopezr3@uniminuto.edu.co
Bogotá- Colombia

Miguel Alejandro Espinosa-Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0002-5577-7728>
Corporación Universitaria Minuto de Dios
mespin30@uniminuto.edu.co
Bogotá- Colombia

Miguel Guillermo Lugo-Tochoy

<https://orcid.org/0000-0003-4214-585X>
Corporación Universitaria Minuto de Dios
miguel.lugo@uniminuto.edu.co
Bogotá- Colombia

Maribeth María Muriel-Muñoz

<https://orcid.org/0000-0002-8645-0656>
Corporación Universitaria Minuto de Dios
mmurielmuno@uniminuto.edu.co
Bogotá- Colombia

Diagramación e ilustración portada
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Encuentre este artículo en: <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo / To cite this article

López-Rodríguez, C., Espinosa-Rodríguez, M., Lugo-Tochoy, M. & Muriel-Muñoz, M. (2022). Perfil emprendedor de estudiantes y graduados de la Especialización en Gerencia Financiera de UNIMINUTO. *Inclusión & Desarrollo*, 9(1), pp 13-23

Fecha de recepción: 11 de junio de 2021

Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2021

Fecha de publicación: 1 de enero de 2022

RESUMEN

Teniendo en cuenta que el emprendimiento es una actividad generadora de riqueza, que contribuye con el crecimiento y el desarrollo económico, donde el conocimiento, la creatividad y la innovación de ideas emprendedoras benefician a la sociedad y a su vez a los diferentes sectores, este artículo tiene como principal objetivo caracterizar los elementos que hacen parte del perfil emprendedor de los estudiantes y graduados de la Especialización en Gerencia Financiera de Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, a través de una metodología correlacional y un enfoque cuantitativo. Los resultados determinan que las escasas fuentes de financiamiento, los aspectos tributarios, la falta de experiencia y de tiempo afectan negativamente la intención emprendedora. Así mismo, atributos como la actitud, la constancia, el liderazgo, la motivación, la autoconfianza y perseverancia son aspectos determinantes para consolidar una idea de negocio y hacerla sostenible. Se concluye que UNIMINUTO debe continuar creando estrategias dentro de sus escenarios educativos para que los estudiantes a nivel posgradual generen un mayor grado de confianza, determinación y constancia para el desarrollo de proyectos emprendedores.

Palabras clave: emprendimiento, gerencia financiera, innovación, creatividad, ideas de negocio.

ABSTRACT

Considering that entrepreneurship is a wealth-generating activity that contributes to economic growth and development, where knowledge, creativity and innovation of entrepreneurial ideas benefit society and in turn the different sectors, the main objective of this article is to characterize the elements that are part of the entrepreneurial profile of students and graduates of the Specialization in Financial Management of Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, through a correlational methodology and a quantitative approach. The results determine that the scarce sources of financing, tax aspects, lack of experience and time negatively affect the entrepreneurial intention. Likewise, attributes such as attitude, constancy, leadership, motivation, self-confidence and perseverance are determining aspects to consolidate a business idea and make it sustainable. It is concluded that UNIMINUTO must continue to create strategies within its educational scenarios so that students at the postgraduate level generate a greater degree of confidence, determination and perseverance for the development of entrepreneurial projects.

Keywords: entrepreneurship, financial management, innovation, creativity, business ideas.

SUMARIO

Tendo em conta que o empreendedorismo é uma actividade geradora de riqueza que contribui para o crescimento e desenvolvimento económico, onde o conhecimento, criatividade e inovação das ideias empreendedoras beneficiam a sociedade e, por sua vez, os diferentes sectores, o principal objectivo deste artigo é caracterizar os elementos que fazem parte do perfil empreendedor dos estudantes e licenciados da Especialização em Gestão Financeira da Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, através de uma metodologia correlativa e de uma abordagem quantitativa. Os resultados determinam que as escassas fontes de financiamento, os aspectos fiscais, a falta de experiência e a falta de tempo afectam negativamente a intenção empreendedora. Do mesmo modo, atributos como atitude, perseverança, liderança, motivação, auto-confiança e perseverança são factores determinantes para consolidar uma ideia empresarial e torná-la sustentável. Conclui-se que a UNIMINUTO deve continuar a criar estratégias dentro dos seus cenários educacionais para que os estudantes a nível de pós-graduação gerem um maior grau de confiança, determinação e perseverança para o desenvolvimento de projectos empresariais.

Palavras-chave: empreendedorismo, gestão financeira, inovação, criatividade, ideias de negócios.

Introducción

Desde los años setenta, el emprendimiento surgió como línea de investigación independiente, y desde entonces ha existido un interés creciente y continuado por el estudio científico de este fenómeno (Serrano-Bedia et al. 2016). Temas como el conocimiento, las habilidades y las actitudes requeridas en la formación de emprendedores gozan de una creciente atención entre académicos, investigadores y agendas políticas, especialmente en economías desarrolladas, particularmente en Estados Unidos y Europa (Silveira-Pérez, Cabeza-Pullés & Fernández-Pérez, 2016). En Colombia, el emprendimiento ha cobrado importancia en las distintas comunidades académicas y gremiales que han visto en esta, una opción para estudiar, investigar y proponerla como una alternativa para el desarrollo integral (Patiño, Ruiz & Pitre-Redondo, 2018; Contreras-Pacheco et al. 2017; Escandón-Barbosa et al. 2019).

En este sentido, se ha hecho visible que en los últimos años la Corporación Universitaria Minuto de Dios ha establecido lineamientos para el desarrollo del emprendimiento en sus programas de formación de pregrado y posgrado (UNIMINUTO, 2018) y los ha plasmado en acciones educativas concretas. Es decir, los programas se están orientado a generar competencias a este respecto en los estudiantes y a fortalecer su actitud emprendedora, permitiéndoles aportar e innovar tanto en la gestión como en la colaboración para el desarrollo de proyectos con un enfoque de sostenibilidad, buscando la oportunidad de iniciar nuevas empresas y cultivando el espíritu emprendedor, siendo este último un factor determinante de cambio.

Según Sparano Rada (2014) el emprendimiento es un proceso que con el transcurso del tiempo causa un impacto positivo en la creación de empresas, lo que posibilita la generación de empleos, el desarrollo y el progreso de la sociedad. El emprendimiento desde la perspectiva de creación de empresas en Colombia se ha convertido en una opción de vida y esto se debe en gran medida a que el país está invirtiendo, generando mayor valor agregado y cada día la economía se está dinamizando y fortaleciendo. A pesar de los conflictos internos, el panorama de emprendimiento en la nación es alentador, según la Cámara de Comercio de Bogotá (2020) entre los meses de enero y diciembre del 2019 se crearon 309.463 nuevas empresas lo que significó un aumento del 14% comparado con el año 2018, esto evidencia que la creación de empresas, en especial las microempresas y las pymes son una fuente de generación de empleo y desarrollo sostenible para el país muestra de ello se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Creación de nuevas empresas en Colombia

Tamaño	Número de empresas creadas		Participación %	
	Ene-Dic 2018	Ene-Dic 2019	Ene-Dic 2018	Ene-Dic 2019
Microempresa	301.705	308.223	99,6	99,6
Pequeña	1.243	1.155	0,4	0,37
mediana	69	70	0,0	0,0
Grande	10	15	0,0	0,0
Total	303.027	309.463	100	100

Fuente: elaboración Propia adaptado de la Cámara de Comercio de Bogotá (2020).

Existen múltiples factores asociados a la decisión de emprender, los cuales favorecen los procesos de crecimiento y desarrollo económico local, basados en el aumento de las capacidades y aptitudes de los individuos y la manera en que detectan y capitalizan oportunidades, lo cual se encuentra estrechamente ligado a su perfil de emprendimiento. Dichas aptitudes pueden crearse y desarrollarse a través de la educación y en tal sentido, es claro que la formación en emprendimiento contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades (Formichela, 2004)

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la pregunta problemática del presente estudio es la siguiente: ¿Cuáles son los elementos que hacen parte del perfil emprendedor de los estudiantes graduados de la Especialización en Gerencia Financiera de Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO? Para dar respuesta a ello, es pertinente identificar a nivel conceptual elementos que se asocian con el emprendimiento, analizar los inductores y las barreras que puede presentar un especialista en gerencia financiera, a la hora de emprender un proyecto relacionado con su ejercicio profesional, y finalmente, correlacionar cada uno de los factores hallados dentro de un perfil que aplique para la población objetivo.

Un acercamiento al emprendimiento

El origen de la palabra emprendimiento proviene del francés *entrepreneur* que significa pionero, y hace referencia a adquirir una responsabilidad, un compromiso o el inicio de una empresa (De Reizabal & Benito Gómez, 2020); por ello, Schumpeter (1939) utilizó el término para referirse a la persona que es capaz de afrontar dificultades y desafíos mediante la innovación y la introducción de cambios y transformaciones prácticas. Landström (2020) considera que el emprendimiento como campo académico

comenzó a surgir en las décadas de 1970 y 1980, de allí, que el espíritu empresarial como campo de investigación académico altamente dinámico y de rápido crecimiento ha tomado impulso con un énfasis en la persona, que atribuye los rasgos psicológicos y las características como predictores del espíritu empresarial (Chandra, 2018; Perilla-Toro & Gómez-Ortiz, 2017).

Un emprendedor se entiende como una persona que identifica oportunidades asumiendo riesgos e incertidumbres, con el fin de obtener beneficios usando diferentes recursos para establecer un nuevo negocio (Ayalew, 2020; Cruz Velazco, 2018). De igual manera, Landström (2020) lo define como el individuo o grupo de individuos que son importantes para una economía capitalista, ya que producen ideas, innovaciones y nuevas oportunidades comerciales, asimismo, el emprendedor se destaca por ser visionario, tener iniciativa y proyectar su futuro, además, acepta el cambio, el riesgo, el fracaso y aprende de él (Brieger et al. 2020).

El emprendimiento se estima importante para la innovación y el progreso general, siendo el motivo de nuevas oportunidades laborales y de crecimiento económico (Pauceanu et al. 2019). Schumpeter (1939) reconoció ampliamente que los emprendedores y las nuevas empresas desempeñan un papel importante en las actividades innovadoras; de igual manera, Mojica (2020) manifiesta que los emprendedores no solamente desarrollan ideas de negocios nuevas e innovadoras, también mejoran sus habilidades, actitudes y comportamientos que les permiten desempeñar sus actividades en la sociedad, en consecuencia, el espíritu empresarial es un importante recurso estratégico y la principal fuente nacional de desarrollo económico (Smirnov, 2017).

Gates et al. (2011) consideran que el pensar como emprendedor incluye la capacidad de ser creativo, proponer soluciones innovadoras, recopilar datos para tomar decisiones, evaluar opciones desde diferentes perspectivas, trabajar en equipo y asumir riesgos. Patel & Mehta, (2017) afirman que la creación de valor, la colaboración, la resiliencia y un proceso impulsado por el descubrimiento, son principios comunes del pensamiento emprendedor; asimismo, la resolución de problemas, la tolerancia a la ambigüedad, fallar, la empatía, la creatividad con recursos limitados, responder a la crítica y el trabajo en equipo son habilidades del pensamiento emprendedor (Peschl, Deng & Larson, 2020).

Es importante para el pensamiento emprendedor la curiosidad, ya que permite explorar nuevas áreas, probar enfoques innovadores y desarrollar nuevos inventos (Nadelson et al. 2018); al respecto, la visualización de oportunidades innovadoras y la creación de opciones se ajustan al pensamiento emprendedor (Torres, 2010;

Serrano et al. 2019). El fortalecimiento del pensamiento empresarial innovador se ha convertido en un tema importante en el sector educativo actual (Wang et al. 2020); en ese mismo contexto, las universidades están participando cada vez más en la creación de un entorno más favorable que respalde la innovación y el espíritu empresarial, mejorando el desarrollo económico de las sociedades (Yordanova, Filipe & Pacheco Coelho, 2020).

Wang et al. (2020) enseña que es necesario cultivar el pensamiento empresarial en los estudiantes universitarios y desarrollar el sistema de espíritu empresarial, mejorando así la competitividad social y el desarrollo económico. En relación con la idea anterior, los cursos de emprendimiento en algunos programas son teóricos y carecen de competencias prácticas. Por lo tanto, un entorno de campus que apoye las prácticas empresariales permitiría un proceso de innovación completo (Vélez et al. 2020). La educación empresarial con un plan de estudios bien elaborado podría mejorar significativamente las competencias empresariales de los estudiantes favoreciendo el entusiasmo y la intención emprendedora (Bazan et al. 2020; Moctezuma et al. 2017).

Azqueta Díaz & Naval Durán (2019) señalan que la educación empresarial tuvo sus comienzos en el ámbito económico, dando origen a la cultura emprendedora promoviendo el espíritu asociado a la generación de riqueza desde las ideas de negocio. Incluir el emprendimiento en la educación juega un papel importante, desde la transmisión de contenidos y habilidades hasta las actitudes necesarias para ser un buen emprendedor (Cantú González et al. 2019; Boubker et al. 2021). Abordar el interés de la formación emprendedora en la educación superior requiere mejorar la capacitación efectiva de las personas que tienen ideas de negocio (Hebles et al. 2019).

Metodología

El alcance del presente trabajo de investigación es de carácter correlacional, que parte de la identificación de asociaciones existentes entre las variables que determinan el perfil emprendedor de la población estudiada, tales como la edad, la propensión al riesgo y la relación de los procesos formativos con el fortalecimiento del perfil emprendedor de los estudiantes y graduados de la especialización en gerencia financiera, entre otras. La importancia de esta investigación está fundamentada en identificar las relaciones entre dichas variables y su comportamiento, esto no quiere decir que implique que una es la causa con respecto a la otra, si no analizar el comportamiento de las variables relacionadas. El enfoque de la investigación fue de carácter cuantitativo, que es un método pertinente en los procesos de investigación del campo de las ciencias empresariales gracias a su capacidad de gestionar, procesar y analizar datos de manera rápida y eficaz, mediante procedimientos estadísticos (Abreu, 2012).

El tipo de población estudiada es finita, siendo el conjunto de los estudiantes y graduados del Programa de Especialización en Gerencia Financiera de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Arias-Gómez, Villasís-Keever, & Novales (2016) determinan que los elementos que constituyen este tipo de poblaciones pueden ser delimitados y cuantificados, además son identificables por el investigador, por lo menos desde el punto de vista del conocimiento que se tiene sobre su cantidad total. De acuerdo con cifras emitidas por la Corporación Universitaria Minuto de Dios del año 2021 en el programa de Especialización en Gerencia Financiera, existían a marzo de 2021, un total de 374 estudiantes y graduados. El tipo de muestreo utilizado fue probabilístico y teniendo en cuenta dicha población, así como un nivel de confianza del 95%, un margen de error del 5% y una variabilidad positiva y negativa del 50% cada una la muestra fue de 190 unidades de información.

Partiendo de los objetivos de la investigación, se elige la encuesta como instrumento para el levantamiento de la información, la cual fue aplicada en el mes de marzo de 2021, estando conformada por 4 secciones: la primera propone el consentimiento informado, el cual describe las generalidades de la investigación, su propósito, la pertinencia de la participación de la población seleccionada, así como también los principios éticos propuestos por Beauchamp & Childress (1999) que garantizan el respeto a la autonomía, la beneficencia, la no maleficencia, y la justicia (Beauchamp & Childress, 1999). La segunda parte, describe las características básicas de los estudiantes y graduados de la Especialización en Gerencia Financiera por medio de preguntas de modelo nominal con el propósito de caracterizar su perfil, la tercera presenta la capacidad de asumir los riesgos y su formación profesional, mediante la escala Likert se evalúan de la siguiente manera: 1. No es importante, 2: Poco importante, 3: Neutral, 4: Importante, 5: Muy importante; la cuarta describe el perfil y los elementos emprendedores de la población estudiada, por lo cual se utilizó para su evaluación la escala Likert de 5 puntos con la siguiente estructura; 1. Nunca, 2. Casi nunca, 3. En ocasiones, 4. Casi siempre, y 5. Siempre. El análisis de los datos obtenidos se realizó con el software IBM SPSS versión 26.0.

Resultados

Descripción demográfica de la población estudiada

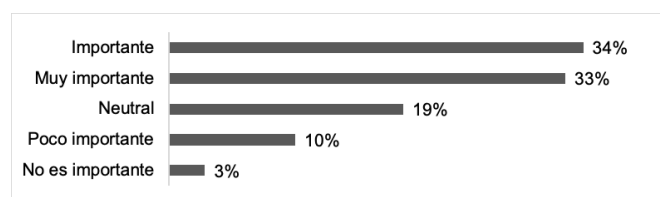
Los resultados de la investigación evidencian que el 57% de la población pertenece al género femenino, en tanto que el 43% corresponde al género masculino. Los

rangos de edad de la población corresponden al siguiente orden: En primer lugar, se encuentran las personas de 31 a 35 años con el 28%, seguido por el rango entre 36 a 40 años con el 22%, posteriormente las personas de 26 a 30 años y la población de 41 a 45 años; cada uno con el 18% y finalmente los grupos de 46 a 50 años con el 7% y más de 51 años con el 3% respectivamente. Datos que indican un alto interés de la población adulta por acceder a la formación en educación superior. La mayor parte de la población (84%), se desempeña como empleado en alguna organización; seguido por los emprendedores con un 7% y los trabajadores independientes con un 6 %; el 1% restante corresponde a personas que se encuentran en condición de desempleo.

Intención emprendedora y sus barreras

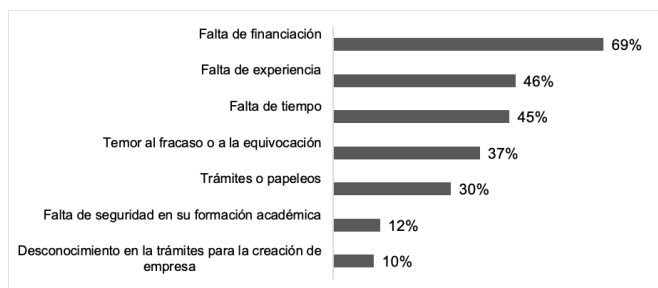
El 84% de los encuestados está dispuesto o interesado en sacar adelante una idea de negocio, lo cual evidencia la preponderante motivación e interés por emprender, mientras que a un 16% de la población no le interesa. Por otro lado, se identifica una situación particular, que consiste en que el 45% de los encuestados respondió que han tenido o tienen un negocio o empresa, lo cual ratifica el amplio deseo e interés de emprender por parte de la población estudiada. De acuerdo a la figura 1, el 67% de los estudiantes y graduados del programa consideran que los aspectos tributarios son un factor negativo y de hecho una importante barrera frente a la decisión de emprender, de estos el 34% le asignan una calificación importante, en tanto que el 33% evalúan este factor como muy importante. Lo cual evidencia que este es un elemento preponderante y determinante frente a la intención emprendedora.

Figura 1. Carga fiscal y su impacto en la intención emprendedora



Fuente: elaboración propia (2021)

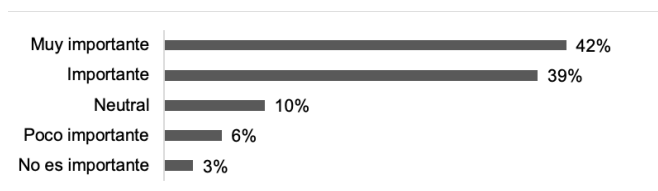
Además de los temas relacionados con el impacto fiscal, se analizaron los factores que inciden de manera negativa y que por consiguiente se constituyen como barreras para la intención y toma de decisiones de actividades de emprendimiento. Dentro de estos destacan elementos como la falta de financiación, la falta de experiencia, carencia de tiempo, entre otras. Como se observa en la figura 2.

Figura 2. Barreras que considera que le impide emprender una idea de negocio

Fuente: elaboración propia.

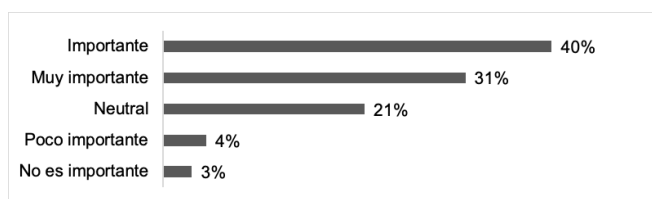
Contribución de la formación académica en el pensamiento y la intención emprendedora

El 81% de los encuestados respondieron que la contribución de la formación posgradual es relevante frente a los conocimientos y la intención de emprender porque adquieren los conocimientos necesarios para generar valor. No obstante, se identificó que el 19% restante no le asigna un valor representativo a esta variable, lo cual implica que la universidad debe fortalecer espacios que continúen propendiendo por fortalecer el conocimiento de los temas relacionados con el pensamiento y la intención emprendedora. Lo anterior, de acuerdo a lo plasmado en la figura 3.

Figura 3. Contribución posgradual para la orientación del pensamiento emprendedor

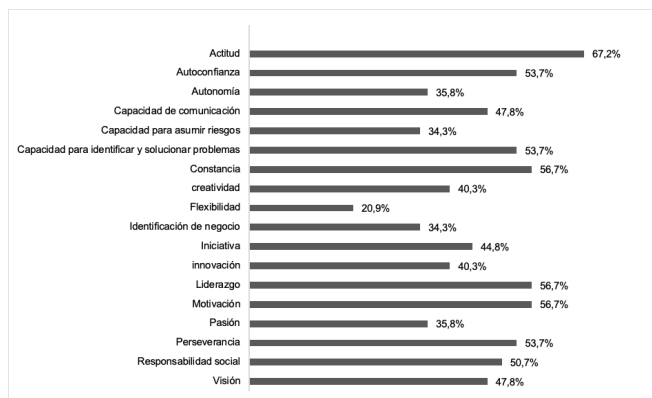
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la posibilidad de ver asignaturas encaminadas hacia el desarrollo del pensamiento y la intención emprendedora dentro del pensum académico del programa, la figura 4 visualiza que el 71% de los encuestados respondió que consideran esta variable como un factor relevante, el 21% se mostró neutral, un 4% afirma que es poco importante y 3% lo considera sin importancia, lo cual implica que la universidad debe propiciar espacios y establecer temas y asignaturas orientados al desarrollo de estos elementos en su comunidad estudiantil.

Figura 4. Importancia de la inclusión de asignaturas y temas relacionados con el emprendimiento en el pensum académico del programa.

Fuente: elaboración propia (2021)

Teniendo en cuenta la figura 5, se evaluaron las competencias que los estudiantes del programa de Especialización en Gerencia Financiera afirman haber adquirido en su tiempo de formación académica en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, identificando los siguientes hallazgos: La actitud emprendedora es la variable más destacada con un 67.2%, en segundo lugar se encuentran elementos como el fortalecimiento de la constancia, el liderazgo y la motivación relacionada con la intención emprendedora con un 56.7% cada una, lo que significa que son aspectos determinantes para consolidar una idea de negocio y hacerla sostenible, otro punto importante fue la capacidad para identificar y solucionar problemas donde el 53.7% de los encuestados, respondieron que es un elemento que fortalecieron en la universidad y que este se constituye como un factor determinante para el ejercicio de las actividades emprendedoras. Finalmente, la autoconfianza y perseverancia también obtuvieron un 53.7% lo que indica que la universidad debe continuar creando estrategias dentro de sus escenarios educativos para que los estudiantes generen mayor determinación frente a la posibilidad de iniciar emprendimientos y llevar a cabo sus ideas de negocio.

Figura 5. Elementos adquiridos en la formación académica respecto al emprendimiento

Fuente: elaboración propia (2021)

Análisis correlacional entre las características demográficas y el perfil emprendedor de la población estudiada

En coherencia con la caracterización del perfil emprendedor de la población estudiada y la clasificación de las variables propuestas, la metodología que se utilizó para medir la correlación fue la prueba Chi-cuadrado, sugerida por Carl Pearson como una forma de valorar la bondad del ajuste de unos datos a una distribución de probabilidad conocida, la cual establece un adecuado procedimiento para el contraste de hipótesis. Esta prueba estadística se emplea en el análisis de dos o más grupos, y de dos o más variables. Desde entonces, se ha convertido en una prueba muy aceptada y aplicable a múltiples usos (Hernández de la Rosa et al. 2017).

En la tabla 2, se encuentran los resultados estadísticos de la asociación entre las variables “rango de edad y capacidad de asumir los riesgos del emprendimiento a partir de la formación profesional” y “rango de edad y caracterización de los elementos emprendedores de la población estudiada” con las características del perfil emprendedor, teniendo en cuenta que cuando Chi-cuadrado reporta como significación asintótica un número igual o inferior a 0.05 se confirma una alta correlación entre las variables de estudio. En ese sentido, la edad es una variable fuertemente correlacionada con la capacidad de asumir riesgos, dentro de los cuales resaltan factores como el riesgo económico, la posición de asumir el riesgo ligado a la carga fiscal, y el hecho de que el riesgo es una condición inherente a la actividad emprendedora. Esta disposición al riesgo se ve fortalecida por los elementos formativos tanto obtenidos como reforzados dentro del proceso de formación académica.

Por otro lado, se observa que esta misma variable “edad” también está correlacionada con la motivación y el deseo de realizar actividades de emprendimiento, en donde elementos como la preparación y la confianza necesaria para alcanzar el éxito en dichas actividades, resultan clave dentro fortalecimiento del perfil emprendedor.

Tabla 2. Resultados estadísticos de asociación

Variables	Características del perfil emprendedor	Significación asintótica (bilateral) desde Chi-cuadrado de Pearson
Rango de edad y capacidad de asumir los riesgos del emprendimiento a partir de la formación profesional	Riesgo económico	0.002
	Demasiada carga fiscal	0.001
	Pénsum académico adecuado para el óptimo desempeño laboral	0.050
	El riesgo forma parte de la vida y hay que asumirlo.	0.001

Variables	Características del perfil emprendedor	Significación asintótica (bilateral) desde Chi-cuadrado de Pearson
Rango de edad y caracterización de los elementos emprendedores de la población estudiada	Lo que verdaderamente motiva es pensar en nuevas ideas que estimulen un negocio	0.001
	Estar preparado a hacer cualquier cosa para ser un emprendedor	0.014
	Confianza en poder alcanzar el éxito	0.003

Fuente: elaboración propia (2021)

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos a partir del análisis de las relaciones existentes entre las variables planteadas, permitieron identificar los elementos relevantes del perfil emprendedor de los estudiantes y graduados de la corporación universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, como los elementos asociados a la intención y decisión de emprender. Entre ellas destacaron; la edad, el riesgo económico, las barreras, la carga fiscal y las variables asociadas a la contribución de la formación posgradual. El pensum académico se identifica como un factor determinante en el proceso de adquisición y fortalecimiento del pensamiento emprendedor y la decisión de emprender.

También se identificó que el riesgo y la posición de los individuos de cara al mismo, es otro factor determinante frente a la capacidad emprendedora y la decisión de iniciar nuevos proyectos. El considerar que cometer errores y asumir el riesgo como parte de la vida es un elemento esencial al que contribuyó el proceso de formación posgradual en la población objeto de estudio. De igual manera el proceso formativo crea conciencia sobre la satisfacción de estar involucrado en proyectos.

Estos resultados partieron del establecimiento de un adecuado marco teórico, en el cual se hizo una importante aproximación a las características y elementos que hacen parte del emprendimiento y el perfil emprendedor. La revisión de literatura realizada y la clara identificación de los elementos conceptuales, fueron la base fundamental para la definición de las variables de la investigación, las cuales cuentan con un amplio respaldo teórico. Dentro de la mencionada revisión se encontraron autores que destacan el emprendimiento y la implicación de la formación profesional en las iniciativas emprendedoras (Ndofirepi, 2020; Baena-Luna, García-Río & Monge-Agüero, 2020), quienes enfatizaron la importancia de la formación profesional para el fomento de habilidades emprendedoras. Otros autores definen la formación

profesional frente al emprendimiento como la necesidad que implica responder ante los contextos socioeconómicos y que influyen en la interacción universidad- sociedad (Vélez et al. 2020; Pedroza-Zapata & Silva-Flores, 2020).

El emprendimiento es considerado como una habilidad que poseen las personas para identificar oportunidades, asumir riesgos, estar motivados y crear valor. El perfil emprendedor de los estudiantes y egresados de la especialización en gerencia financiera efectivamente se caracteriza por estos rasgos, esta población afirma que los mismos fueron adquiridos o reforzados por el proceso formativo.

La identificación de oportunidades y las actividades de riesgo son características del espíritu empresarial. Los resultados de la investigación permitieron evidenciar la relación de algunas características de los emprendedores que identifican oportunidades, asumiendo riesgos e incertidumbres, con el fin de obtener beneficios, aceptando el fracaso y solucionando los problemas. Adicionalmente se concluye, que el emprendimiento parte de la actitud del emprendedor, pues tener la actitud correcta, tener muy claro qué es lo que se quiere conseguir y por qué quiere conseguirlo, suministran la motivación que se necesita y la determinación para alcanzar el éxito, lo cual es coherente con los planteamientos de autores como (Ayalew, 2020; Gates et al. 2011) (Mojica, 2020; Hebles et al. 2019) o (Landström, 2020).

Los resultados obtenidos evidenciaron que existe una relación entre el rango de edad, la capacidad de asumir los riesgos y los elementos emprendedores de la población estudiada que son, las habilidades y capacidades, la motivación, la autoconfianza, la actitud y el conocimiento adquirido por medio de la formación profesional ofrecida en la UNIMINUTO.

La investigación demostró a través del análisis del instrumento utilizados, que las barreras que atribuyen al momento de emprender su idea de negocio a los graduados de la Especialización en Gerencia Financiera son la falta de financiación, falta de experiencia, falta de tiempo, temor al fracaso, tramites o papeleos, falta de seguridad en la información académica. En el caso de falta de financiación, es importante considerar que el entorno social desempeña un papel importante en la creación de iniciativas empresariales, porque de ellos dependen los recursos estratégicos para el desarrollo económico

de nuevos emprendimientos (López Rodríguez & Perea Sandoval, 2017; Peña Ulloa et al. 2020). Lo anterior indica la importancia de crear nuevas y mejores condiciones que estén encaminadas hacia la financiación para el desarrollo de creación de negocios.

Al relacionar los factores hallados dentro del perfil para la población objetivo, se establecieron algunas características sociodemográficas en términos de edad que establecen elementos diferenciadores y que resultaron relevantes como la visión, que es uno de los parámetros que enmarcan a un emprendedor y tiene como el mayor de sus talentos descubrir oportunidades de negocio, la pasión, la motivación, las capacidades, las habilidades son factores esenciales de la persona que emprende, y de ello depende en buena parte el éxito de un proyecto emprendedor; la actitud positiva hacia el riesgo predicen la formación de intenciones emprendedoras.

A pesar de los importantes hallazgos, el presente estudio no está exento de alguna limitación; la información recogida a través de las encuestas se basa en una autoevaluación, por lo que es posible que en algunos casos sea información sesgada. En este sentido resultaría atractivo continuar la investigación incorporando en la medida de lo posible datos y aumentar el número de variables consideradas y la literatura que la soporta. Así, futuros trabajos de investigación deberían considerar el interés de comprobar si el perfil de los estudiantes y graduados de la Especialización en Gerencia Financiera se relaciona con otras variables sociodemográficas que permitan detallar la variación emprendedora en el ámbito estudiado. De igual manera se plantea continuar la relación causal entre el perfil obtenido y los resultados académicos evidenciando las actividades emprendedoras para facilitar la complementariedad de conocimientos entre los estudiantes de la especialización.

De esta investigación se desprenden una variedad de posibilidades para seguir ahondando en el tema. La caracterización es el paso previo para reconocer la realidad, entenderla y proponer soluciones asertivas en el marco del desarrollo del perfil emprendedor del estudiante y graduado de la Especialización en Gerencia Financiera de UNIMINUTO; lo anterior demanda que la universidad disponga de unos procesos de formación y estructuras curriculares que permitan potenciar la capacidad emprendedora desde pregrado.

Referencias bibliográficas

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, método & diseño de investigación (hypothesis, method & research design). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197. <http://www.spentamexico.org/v7-n2/7%282%29187-197.pdf>
- Aguirre-León, C., García -Noguera, L., García -Gutiérrez, Z., Rodríguez-Amórtégui, E. (2020). La mediación virtual un espacio propicio para la formación en investigación en la educación superior. *Inclusión & Desarrollo*, 7 (2), 74-88. [oi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.7.2.2020.74-88](https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.7.2.2020.74-88)
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Novales, M. G. M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Ayalew, M. M. (2020). Bayesian hierarchical analyses for entrepreneurial intention of students. *Journal of Big Data*, 7(1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40537-020-00293-x>
- Azqueta Díaz, A., & Naval Durán, C. (2019). Educación para el emprendimiento: una propuesta para el desarrollo humano. *Revista española de Pedagogía*, 77 (274), 517-533. <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-03>
- Baena-Luna, P., García-Río, E., & Monge-Agüero, M. (2020). Entrecomp: marco competencial para el emprendimiento. Una revisión sistemática de la literatura sobre su uso y aplicación. *Información tecnológica*, 31(2), 163-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000200163>
- Bazan, C., Gaultois, H., Shaikh, A., Gillespie, K., Frederick, S., Amjad, A., ... & Belal, N. (2020). A systematic literature review of the influence of the university's environment and support system on the precursors of social entrepreneurial intention of students. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 9(1), 1-28. <https://doi.org/10.1186/s13731-020-0116-9>
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (1999). Tipos de teorías éticas. *Principios de ética biomédica*, Barcelona: Masson, 44-105.
- Boubker, O., Arroud, M., & Ouajdouni, A. (2021). Entrepreneurship education versus management students' entrepreneurial intentions. A PLS-SEM approach. *The International Journal of Management Education*, 19(1), 100450. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100450>
- Brieger, S. A., Båro, A., Criaco, G., & Terjesen, S. A. (2020). Entrepreneurs' age, institutions, and social value creation goals: A multi-country study. *Small Business Economics*, 1-29. <https://doi.org/10.1007/s11187-020-00317-z>
- Cámara de Comercio de Bogotá (2020). Más de 360 mil empresarios se han beneficiado con los programas de reactivación de las Cámaras de Comercio. Recuperado de <https://www.ccc.org.co/mas-360-mil-empresarios-se-beneficiado-los-programas-reactivacion-las-camaras-comercio/>
- Cantú González, V., Glasserman Morales, L. D., & Ramírez Montoya, M. S. (2019). Comportamiento métrico sobre evaluación de la educación en emprendimiento. *Investigación bibliotecológica*, 33(79), 99-117. <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57902>
- Chandra, Y. (2018). Mapping the evolution of entrepreneurship as a field of research (1990–2013): A scientometric analysis. *PloS one*, 13(1), 19-28. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190228>
- Contreras-Pacheco, O. E., Avella, A. C. P., & Pérez, M. J. M. (2017). La inversión de impacto como medio de impulso al desarrollo sostenible: una aproximación multicaso a nivel de empresa en Colombia. *Estudios Gerenciales*, 33(142), 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2017.02.002>
- Cruz Velazco, J. E. (2018). The quality of labor life and the study of the human resource: A reflection on its relationship with organizational variables. *Pensamiento & Gestión*, (45), 58-81. <https://doi.org/10.14482/pege.45.10617>

- De Reizabal, M. L., & Benito Gómez, M. (2020). When theory and practice meet: Avenues for entrepreneurship education in music conservatories. *International Journal of Music Education*, 38(3), 352-369. <https://doi.org/10.1177/0255761420919560>
- Escandón-Barbosa, D. M., Urbano, D., Hurtado-Ayala, A., & Dominguez, A. Z. (2019). Formal institutions, informal institutions and entrepreneurial activity: A comparative relationship between rural and urban areas in Colombia. *Journal of Urban Management*, 8(3), 458-471. <https://doi.org/10.1016/j.jum.2019.06.002>
- Formichella, M. (2004). *El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local*. Bueno Aires, Argentina.
- Gates, A., Naveda, F., Klett, F., Alonso, M., Romero, R., & Grewal, D. (2011). Cultivating entrepreneurial thinking through IEEE-CS student chapters. *Computer*, 44(4), 48-55. <https://doi.org/10.1109/MC.2011.69>
- Hebles, M., Llanos-Contreras, O., & Yániz-Álvarez-de-Eulate, C. (2019). Evolución percibida de la competencia para emprender a partir de la implementación de un programa de formación de competencias en emprendimiento e innovación. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 9-26. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25191>
- Hernández de la Rosa, Y., Hernández Moreno, V. J., Batista Hernández, N. E., & Tejeda Castañeda, E. (2017). ¿Chi cuadrado o Ji cuadrado?. *Medicentro Electrónica*, 21(4), 294-295. <http://scielo.sld.cu/pdf/mdc/v21n4/mdc01417.pdf>
- Landström, H. (2020). The Evolution of Entrepreneurship as a Scholarly Field. *Foundations and Trends® in Entrepreneurship*, 16(2), 65-243. <http://dx.doi.org/10.1561/03000000083>
- López Rodríguez, C. E., & Perea Sandoval, J. A. (2017). El gerente de marca como protagonista de las organizaciones en Colombia. *Equidad y Desarrollo*, 1(28), 259-278. <https://doi.org/10.19052/ed.4179>
- Moctezuma, P., López, S., & Mungaray, A. (2017). Innovación y desarrollo: programa de estímulos a la innovación regional en México. *Problemas del desarrollo*, 48(191), 133-159. <https://doi.org/10.1016/j.rpd.2017.11.007>
- Mojica, F. J. (2020). El perfil emprendedor y la intensidad competitiva del mercado como predictores de supervivencia en microempresas mexicanas. *Contaduría y administración*, 65(3), 1-27. <http://dx.doi.org/10.22201/fca.24488410e.2020.2121>
- Murcia- Rodríguez, J. C. (2020). Competencias gerenciales para ingenieros. *Inclusión y Desarrollo*, 7(2), 101-110. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.7.2.2020.101-110>
- Nadelson, L. S., Palmer, A. D. N., Benton, T., Basnet, R., Bissonnette, M., Cantwell, L., ... & Lanci, S. (2018). Developing Next Generation of Innovators: Teaching Entrepreneurial Mindset Elements across Disciplines. *International Journal of Higher Education*, 7(5), 114-126. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n5p114>
- Ndofrepi, T. M. (2020). Relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial goal intentions: psychological traits as mediators. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s13731-020-0115-x>
- Patel, S., & Mehta, K. (2017). Systems, design, and entrepreneurial thinking: Comparative frameworks. *Systemic Practice and Action Research*, 30(5), 515-533.
- Patiño, J. D., Ruiz, A., & Pitre-Redondo, R. (2018). El emprendimiento en Colombia, una respuesta a los retos de competitividad y desarrollo sostenible. *Revista Espacios*, 39(14), 24-34. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n14/a18v39n14p24.pdf>
- Pauceanu, A. M., Alpenidze, O., Edu, T., & Zaharia, R. M. (2019). What determinants influence students to start their own business? empirical evidence from United Arab Emirates Universities. *Sustainability*, 11(1), 1-23. <https://doi.org/10.3390/su11010092>
- Paz Marcano, A. I., Salóm Crespo, J. A., García Guilianny, J., & Suarez Barros, H. B. (2020). Perfil emprendedor en la formación universitaria venezolana. *Equidad y Desarrollo*, 1(28), 161-174. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/5103>
- Pedroza-Zapata, Á. R., & Silva-Flores, M. L. (2020). Ecosistema Universitario de Ciencia, Tecnología, Innovación y

- Emprendimiento. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 93-110. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.euct>
- Peña Ulloa, L. Y., Gamba Mora, Y. C., & Acosta Cortes, L. F. (2020). Criterios de éxito del emprendimiento femenino, desde la metodología de la cartografía social. *Revista Pensamiento Americano*, 13(26). <https://doi.org/10.21803/penamer.13.26.418>
- Perilla-Toro, L. E., & Gómez-Ortiz, V. (2017). Relación del estilo de liderazgo transformacional con la salud y el bienestar del empleado: el rol mediador de la confianza en el líder. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 33(2), 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2017.02.005>
- Peschl, H., Deng, C., & Larson, N. (2020). Entrepreneurial thinking: A signature pedagogy for an uncertain 21st century. *The International Journal of Management Education*, 100427. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100427>
- Schumpeter, J. A. (1939). *Business cycles* (Vol. 1, pp. 161-174). New York: McGraw-Hill. <https://www.mises.at/static/literatur/Buch/schumpeter-business-cycles-a-theoretical-historical-and-statistical-analysis-of-the-capitalist-process.pdf>
- Serrano, A. M., Tiuzo, S. C., & Martínez, M. S. (2019). Estrategias empresariales para una Población Vulnerable en Colombia. *Información tecnológica*, 30(6), 147-156. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000600147>
- Serrano-Bedia, A. M., Pérez-Pérez, M., Palma-Ruiz, M., & López-Fernández, M. C. (2016). Emprendimiento: visión actual como disciplina de investigación. Un análisis de los números especiales publicados durante 2011-2013. *Estudios gerenciales*, 32(138), 82-95. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2015.09.003>
- Silveira-Pérez, Y., Cabeza-Pullés, D., & Fernández-Pérez, V. (2016). Emprendimiento: perspectiva cubana en la creación de empresas familiares. *European Research on Management and Business Economics*, 22(2), 70-77. <https://doi.org/10.1016/j.iedee.2015.10.008>
- Smirnov, V. (2017). The genesis of the entrepreneurship theory at the classical and non-classical stages of science development. *Економічний часопис-XXI*, 164(3-4), 14-19. <https://doi.org/10.21003/EA.V164-03>
- Sparano Rada, H. (2014). Entrepreneurship in latin america and its impact in project management. *Dimensión Empresarial*, 12(2), 95-106. <http://www.scielo.org.co/pdf/diem/v12n2/v12n2a08.pdf>
- Torres, C. T. (2010). Consideraciones para la formación en emprendimiento: explorando nuevos ámbitos y posibilidades. *Estudios gerenciales*, 26(117), 41-60. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(10\)70133-9](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(10)70133-9)
- UNIMINUTO (2018). Lineamientos de Emprendimiento. Recuperado <http://www.UNIMINUTO.edu/documents/10181/0/Lineamientos+de+Emprendimiento.pdf/a7d764b7-f0c3-4620-b0a8-64471d0368bd>
- Vélez, C. I., Bustamante, M. A., Loo, B. A., & Afcha, S. M. (2020). La educación para el emprendimiento como predictor de una intención emprendedora de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 13(2), 63-72. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200063>
- Villada, F., López-Lezama, J. M., & Muñoz-Galeano, N. (2017). El Papel de la Educación Financiera en la Formación de Profesionales de la Ingeniería. *Formación universitaria*, 10(2), 13-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000200003>
- Wang, K., Song, S. C., Wang, X. Q., & Xu, H. J. (2020). Research on the cultivation path of innovative entrepreneurial thinking based on cognitive learning theory. *The International Journal of Electrical Engineering & Education*. <https://doi.org/10.1177/0020720920931439>
- Wang, S. M., Yueh, H. P., & Wen, P. (2019). How the New Type of Entrepreneurship Education Complements the Traditional One in Developing Entrepreneurial Competencies and Intention. *Frontiers in psychology*, 10, 20-48. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02048>
- Yordanova, D., Filipe, J. A., & Pacheco Coelho, M. (2020). Technopreneurial Intentions among Bulgarian STEM Students: The Role of University. *Sustainability*, 12(16), 64-55. <https://doi.org/10.3390/su12166455>

RETROALIMENTACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA: UNA PRÁCTICA DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

UNIVERSITY TEACHER FEEDBACK: A PRACTICE OF SELF-REGULATION OF LEARNING

FEEDBACK DOCENTE UNIVERSITÁRIO: UMA PRÁTICA DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Brayan David Parra Martínez

<https://orcid.org/0000-0001-5001-9381>
Corporación Universitaria Minuto de Dios
brayan.parra-m@uniminuto.edu.co
Bogotá- Colombia

Héctor Andrés Orejarena Silva

<https://orcid.org/0000-0001-5384-9145>
Corporación Universitaria Minuto de Dios
horejarenas@uniminuto.edu.co
Bogotá- Colombia

Hadder Uriel Acosta Salazar

<https://orcid.org/0000-0002-5399-0971>
Corporación Universitaria Minuto de Dios
hadder.acosta.s@uniminuto.edu
Bogotá- Colombia

Diagramación e ilustración portada
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Encuentre este artículo en: <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo / To cite this article

Parra, B., Orejarena, H. & Acosta, H. (2022). Retroalimentación docente universitaria: una práctica de autorregulación del aprendizaje. *Inclusión & Desarrollo*, 9(1), pp 24-36

Fecha de recepción: 4 de mayo de 2021

Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2021

Fecha de publicación: 1 de enero de 2022

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar la literatura disponible sobre prácticas de retroalimentación docente en la educación superior, teniendo en cuenta las implicaciones de este concepto en la relación de la enseñanza y el aprendizaje. Para la consecución del objetivo se establece una metodología cualitativa a través de una revisión narrativa, la cual apunta a proveer discusiones en torno al tema señalado, abarcando elementos teóricos y de contexto. Se plantea, entonces, examinar de forma retrospectiva las prácticas de retroalimentación explicando las opciones de la construcción del conocimiento a través del feedback y se resaltan las dificultades en la producción de trabajos escritos y su incidencia en el rendimiento académico. La información recolectada es organizada a través de secciones. En primer lugar, se hace un recorrido por los antecedentes de la retroalimentación, así como sus alternativas y modelos, resaltando la propuesta de Hattie y Timperley (2007); posteriormente, se hace un abordaje de las prácticas de lectura y escritura en la educación superior, además de las generalidades de los centros de escritura concebidos como espacios interactivos para brindar orientación a los estudiantes; y finalmente se plantean consideraciones finales acerca de la revisión de la evaluación formativa. Se concluye que es vital continuar contribuyendo a la investigación de enfoques híbridos en el feedback y la evaluación docente, a fortalecer las pesquisas de los centros de escritura y a mejorar las instituciones de educación superior, un cambio que represente una contribución fehaciente para una reforma del sistema educativo de Latino América y de Colombia.

Palabras clave: retroalimentación, aprendizaje, enseñanza superior, escritura, estudiante, docente.

ABSTRACT

This article aims to analyze the available literature on teacher feedback practices in higher education, taking into account the implications of this concept in the relationship between teaching and learning. To achieve the objective, a qualitative methodology is established through a narrative review, which aims to provide discussions around the indicated topic, encompassing theoretical and context elements. Therefore, it is proposed to retrospectively examine the feedback practices, explaining the options for the construction of knowledge through feedback, and the difficulties in the production of written works and their impact on academic performance are highlighted. The information collected is organized through sections. In the first place, a journey is made through the antecedents of the feedback, as well as its alternatives and models, highlighting the proposal of Hattie and Timperley (2007); subsequently, an approach is made to reading and writing practices in higher education, in addition to the generalities of writing centers conceived as interactive spaces to provide guidance to students; and finally, final considerations are raised about the review of the formative assessment. It is concluded that it is vital to continue contributing to the investigation of hybrid approaches in teacher feedback and evaluation, to strengthen research in writing centers and to improve higher education institutions, a change that represents a reliable contribution to a reform of the system. education of Latin America and Colombia.

Keywords: feedback, learning, higher education, writing, student, teacher.

SUMARIO

Este artigo tem como objetivo analisar a literatura disponível sobre práticas de feedback de professores no ensino superior, levando em consideração as implicações desse conceito na relação entre ensino e aprendizagem. Para atingir o objetivo, é estabelecida uma metodologia qualitativa por meio de uma revisão narrativa, que visa proporcionar discussões em torno do tema apontado, englobando elementos teóricos e contextuais. Portanto, propõe-se examinar retrospectivamente as práticas de feedback, explicando as opções para a construção do conhecimento por meio do feedback, destacando-se as dificuldades na produção de trabalhos escritos e seu impacto no desempenho acadêmico. As informações coletadas são organizadas em seções. Em primeiro lugar, é feita uma viagem pelos antecedentes do feedback, bem como por suas alternativas e modelos, destacando a proposta de Hattie e Timperley (2007); posteriormente, é feita uma abordagem às práticas de leitura e escrita no ensino superior, além das generalidades dos centros de escrita concebidos como espaços interativos de orientação aos alunos; e, por fim, são feitas as considerações finais sobre a revisão da avaliação formativa. Conclui-se que é vital continuar a contribuir para a investigação de abordagens híbridas de feedback e avaliação de professores, para fortalecer a investigação nos centros de redação e para melhorar as instituições de ensino superior, mudança que representa um contributo fiável para a reforma do sistema. da América Latina e Colômbia.

Palavras-chave: feedback, aprendizagem, ensino superior, redação, aluno, professor.

Introducción

La retroalimentación o feedback de los trabajos escritos es una forma de regular el aprendizaje en la educación superior y es un tema ampliamente estudiado a nivel mundial, en los países anglófonos se han desarrollado estudios aproximadamente hace 3 décadas y en el contexto de América Latina las investigaciones son más recientes, estos análisis han demostrado que la retroalimentación es un factor eficiente en la enseñanza y promueve el aprendizaje en el ámbito educativo. Existen diferentes investigaciones de retroalimentación como método de evaluación de los saberes, se destacan los estudios de Gibbs & Simpson (2009); Hattie & Timperley (2007); Shute (2008); y Stobart (2010). Estos autores consideran el feedback clave para llegar a un aprendizaje deseado, partiendo del conocimiento base que puede modificarse por medio de lo que se comunica al estudiante.

Adicionalmente, el feedback entendido como la información que se obtiene a partir de los avances en la construcción del aprendizaje (Padilla y Gil, 2008; Liu y Carless, 2006; William y Jacobs, 2004; Shute, 2007), da cuenta de la importancia de construir el conocimiento ideal, en este sentido, el poder de la retroalimentación puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, Padilla y Gil (2008) proponen “mientras que el feedback engloba comentarios sobre la calidad de la tarea realizada, el feedforward incluye información que pretende ayudar al estudiante a que en el futuro haga mejores tareas similares.” (p. 471), siendo este último concepto útil para mejorar las tareas posteriores partiendo de la construcción propia del saber.

Por su parte, William (2011) manifiesta que los modos en los que se comunica la información, así como la recepción por parte de los estudiantes, son aspectos a destacar en la retroalimentación. En ese sentido, Tillema, Leenknecht & Segers (2011), afirman que el estudiantado ofrece una concepción bastante favorable a las retroalimentaciones guiadas al aprendizaje. En complemento, Wiggins (2011) refiere que la forma en la que los alumnos perciben la retroalimentación incide en el personal docente para que cualifiquen su forma de enseñar.

La supervisión permite corregir oportunamente la evaluación del conocimiento, pero en los escritos universitarios, esta supervisión se enfoca en los problemas de ortografía y errores de gramática, en la retroalimentación sobran las precisiones de sintaxis, cohesión e ilación con lo que se escribe respecto a la materia, está en duda la interacción crítica y reflexiva en pro de autorregular el aprendizaje. Este proceso es de vital importancia como lo afirma Carlino “algunas publicaciones

daban cuenta de la enseñanza de la escritura en taller, donde se planteaba escribir, leer y recibir comentarios colectivos sobre lo escrito para luego reescribirlo” (p. 357).

En este mismo orden y dirección los estudiantes universitarios se enfrentan a serias dificultades al momento de escribir textos, principalmente aquellos de primer año que no están familiarizados con la disciplina académica. El ejercicio de la escritura brinda acompañamiento limitado, los maestros supervisan someramente las actividades y en muchos casos no se orienta para escribir en la disciplina, solo para cumplir con las actividades programadas del curso, de acuerdo con el planteamiento de Carlino (2013), el proceso de lecto-escritura debe constituirse como un pilar en la enseñanza universitaria, para que los procesos que se gesten desde las diferentes áreas del conocimiento, sean compartidos en diferentes entornos educativos. Por estas razones, el presente artículo tiene como propósito examinar los estudios de retroalimentación docente en el contexto universitario.

La revisión documental se llevó a cabo a partir de la búsqueda en 4 bases de datos (Ebsco, Scielo, Redalyc, Dialnet); incluyendo las palabras clave con términos de búsqueda en el título y/o resumen: retroalimentación docente, auto regulación del aprendizaje, prácticas de retroalimentación o feedback, prácticas de lectura y escritura en educación superior. Dentro del protocolo de búsqueda se tienen en cuenta los siguientes criterios: artículos publicados entre 2001 y 2020; revistas arbitradas en idioma español. En relación a lo anterior surgen algunos interrogantes a estas cuestiones de escribir en la universidad y recibir comentarios que sistematicen el aprendizaje: A) ¿La retroinformación es una alternativa para mejorar el aprendizaje?, B) ¿El feedback se proporciona a tiempo?, C) ¿Qué efectividad tiene la retroalimentación en el contexto universitario?, D) ¿Se recibe retroalimentación por parte de pares académicos (estudiantes y/o profesores)?, E) ¿Existe un grupo docente que retroalimente la transición de los escritos?, F) ¿Se atienden las alternativas tecnológicas como medios eficientes de retroalimentación?

Antecedentes de la retroalimentación

Para hablar de retroalimentación resulta preciso señalar que, esté término alude a un tipo de evaluación del conocimiento que regula y orienta el aprendizaje. Acerca de los antecedentes de retroalimentación, las investigaciones desarrolladas en los países anglófonos sobre cómo mejorar la enseñanza mediante la evaluación

del aprendizaje, cobran gran importancia hace 3 décadas y los estudios de Beason (1993); Bennet (2011); Black & William (1998-2009); Chamberlain, Dison et al. (1998); Liu y Carless (2006); entre otros, señalaban la importancia de evaluar el conocimiento de los estudiantes y orientarlos en una práctica praxeológica, las indagaciones denotan el impacto y la efectividad que permite unas buenas prácticas de retroalimentación y la interacción que tiene en la construcción del aprendizaje.

Para conocer más sobre la retroalimentación del aprendizaje, es importante señalar lo que es comprendido para algunos autores este concepto, para Stobart (2010) “la retroinformación es el mecanismo clave en la evaluación formativa para pasar de la actuación actual a la deseada, es crítico que sea bien entendida” (p. 187), es importante destacar que como mecanismo debe causar la sensación de modificar la tarea, siendo imprescindible que los comentarios del docente sirvan para examinar, orientar y mejorar el desempeño del estudiante brindado la oportunidad de autorregular el aprendizaje.

En relación a la enseñanza y el aprendizaje Ávila (2009) refiere que la retroalimentación es una forma de reconocer los aspectos previos del conocimiento, en la que se conocen detalles de cómo se está realizando, el nivel de adquisición y comprensión, señalar errores en pro de corregirlos mejorando las actividades del futuro. Para esta autora no es retroalimentación, la información de carácter subjetivo, desproporcionada y que alude a críticas e interpretaciones vagas que no contribuyen al mejoramiento e interiorización de los saberes.

Alternativas de la retroalimentación (Feedback)

La retroalimentación basada en la evaluación formativa del aprendizaje ha sido tema de estudios teóricos y aplicados que ha favorecido la autorregulación del aprendizaje y el desempeño estudiantil. Estas experiencias desarrolladas por estudiantes han proporcionado la efectividad del conocimiento, debido a que los cambios inciden en su propia construcción, factor que los motiva a seguir activos en la participación de su desarrollo.

Frente a este punto Padilla & López (2018), mencionan las diferentes posturas que se han suscitado en relación al feedback, concluyendo que se han erigido tres rutas investigativas, la primera, enfocada a la efectividad y finalidad desde la percepción del profesorado y estudiantado; la segunda, orientada a estudiar la influencia de las TICs como articuladoras; y la tercera, que respalda la idea de entender las variantes de los comentarios acerca del proceso de escritura.

En el orden de las ideas anteriores, una iniciativa para los tipos de retroalimentación mediados por las TICs, son los entornos personales de aprendizaje conocidos en inglés bajo el acrónimo PLE “Personal Learning Environment”, debido a que el internet entrelaza diferentes recursos de aprendizaje, permitiendo que la interacción sea dinámica y logre la reflexión personal (Segura & Castañeda, 2010). Por su parte, las herramientas que ofrece el internet para realizar comentarios sobre las tareas son diversas, entre estos instrumentos se encuentran los blogs y los podcasts que son espacios virtuales destinados a la interacción individual o grupalmente, se enfocan en la enseñanza y el aprendizaje unidireccional, no es menos cierto, el tipo de evaluación que se percibe en estos sitios no es muy clara y crea confusiones, debido a esto la retroalimentación o feedback “entendido como un proceso de comunicación a través del cual los alumnos entran en dialogo sobre sus estándares y sus avances” (Liu and Carless 2006, citado por Ion, Silva, & Cano, 2013, p.286), se encuentra limitado en el ciberespacio porque algunos comentarios no tienen el poder suficiente de mejorar la enseñanza.

De igual forma, una de las alternativas de feedback es la que se encuentra basada en los comentarios escritos digitales (CEDs), según Padilla & López (2018) las aulas universitarias emplean estrategias didácticas para favorecer la retroalimentación docente a través de comentarios virtuales, esta acción conlleva a potenciar la adquisición del conocimiento y mejorar el aprendizaje. De forma similar, Shute (2007) propone una definición sobre el feedback “La retroalimentación formativa es la información comunicada al estudiante, que pretende modificar su pensamiento o el comportamiento con el propósito de mejorar el aprendizaje” (p. 1, traducción propia). De nuevo, el uso de la retroalimentación en los entornos educativos se concibe como una estrategia esencial para fortalecer conocimientos y destrezas (Azevedo & Bernard, 1995; Bangert-Drowns, Kulik, Kulik, & Morgan, 1991; Corbett & Anderson, 1989; Epstein et al., 2002; Moreno, 2004; Pridemore & Klein, 1995). Brevemente, el feedback cumple con el propósito de direccionar el aprendizaje mediante los comentarios escritos o digitales, que logre orientarse por los canales efectivos para mejorar es la dificultad que se presenta en el sistema educativo.

Del mismo modo, la retroalimentación por pares académicos en el contexto educativo -como estudiantes o docentes- cobra gran importancia en el aprendizaje colaborativo, en cuanto integra a los que intervienen en este proceso fortaleciendo sus conocimientos. La retroalimentación del ejercicio docente a través de pares, se constituye como una estrategia evaluativa que opera a partir de un procedimiento en el que dos o más

docentes ofrecen información en el ejercicio de enseñar, desde el trabajo colaborativo, ejercicios observacionales, y el empleo de otras estrategias, para favorecer el establecimiento de un juicio (Grainger et al., 2016; Thomas et al., 2014; Wingrove et al., 2015).

Cabe decir que, el término par es entendido como la relación de personas con la misma jerarquía, colegas al interior de una disciplina o externos de otra unidad académica, de los que se recibe un intercambio de comentarios a favor de los métodos de enseñanza y aprendizaje (Contreras, 2018). Es evidente entonces, que la revisión entre pares académicos y docentes demuestra una relación convincente que facilita el aprendizaje conjunto. En otras palabras, una vía para expandir la labor docente que trascienda la percepción del estudiantado, es la retroalimentación por pares (Hassan y Wium, 2014; Thomas et al., 2014). En este tipo de retroalimentación es destacable el nivel de confianza y el propósito de apoyo a la labor docente (Keig, 2000; Donnelly, 2007; Dos Santos, 2017).

En conclusión, para que la retroalimentación formativa se articule con el aprendizaje depende de ciertas condiciones, Andrew Morgan (citado por Stobart, 2010) propone tres “ 1) motivo: el aprendiz lo necesita; 2) oportunidad: el aprendiz la recibe en el momento de utilizarla, y 3) medios: el aprendiz está dispuesto a usarla y es capaz de hacerlo.” (p. 186). Resulta oportuno mencionar que las condiciones que propone el autor se presenta de manera aleatoria, es decir, no se presentan según la secuencia planteada, lo que resulta un tanto difuso, pues la retroalimentación puede transformar el conocimiento desde diferentes perspectivas del saber, por ende, es indispensable considerar otras alternativas que suplan estas necesidades sin entregarle la responsabilidad al trabajo autónomo del alumno, puede trabajarse desde la bidireccionalidad ajustando las medidas al proceso circular en el que se entrega y recibe de la misma manera.

Modelo de retroalimentación

La retroalimentación (Feedback) tiene gran importancia en las aulas de clases, es una forma activa de relacionar el aprendizaje con la enseñanza, tiene efectos que proporcionan un valor adicional en la adquisición del conocimiento y es usualmente realizada por otra persona (profesor y/o estudiante), así mismo, logra identificar los factores de mayor impacto y los transforma en una evaluación efectiva (Hattie & Timperley, 2007).

Resulta oportuno mencionar, el poder de la retroalimentación ha sido estudiado desde diferentes maneras: primero, desde la perspectiva de las aulas de clase, segundo, desde la percepción del estudiante y

tercero, de los comentarios que escriben los docentes. Si bien es cierto que, pocos estudios demuestran el significado que tiene la retroalimentación en el contexto educativo, en este apartado se contextualiza un modelo de retroalimentación, que expone 4 criterios que abordan dicha cuestión y en el apartado final se consideran algunos comentarios sobre la evaluación de los conocimientos.

Entre las investigaciones que se han desarrollado sobre la retroalimentación, destaca el modelo de Hattie & Timperley (2007), estos autores sostienen “que la retroalimentación tiene una influencia muy poderosa para el aprendizaje, a pesar de que las investigaciones realizadas no siempre muestran evidencias sobre su impacto” (Hattie & Timperley, citado por Canabal & Margalef, 2017, p. 152). De la misma manera lo afirman los estudios realizados por García, Lozano, & Gallardo (2017), quienes consideran que “el modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley, busca aclarar lo que el estudiante está realizando, con lo que se le está solicitando que realice” (p. 4) y este modelo funciona como mediador del aprendizaje a través de la modificación de la tarea.

En este orden de ideas y con la importancia que representa la retroalimentación para estos autores, se enseña un fragmento adaptado al castellano del modelo (ver figura 1).

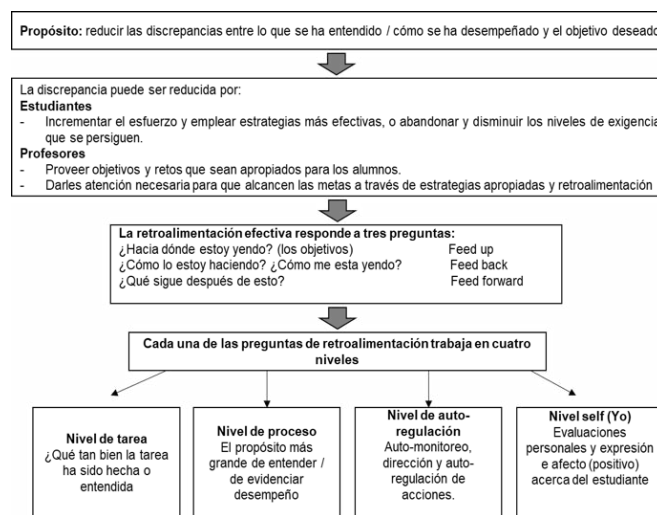


Figura 1. Modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007). Tomado de García, Lozano y Gallardo (2017).

En el modelo se explica el nivel en el que es entendido el progreso de una actividad, respondiendo a 3 cuestiones esenciales: Primero Where I am going? hacía donde voy (feed up) cuáles son los objetivos planteados para abordar una tarea determinada, segundo How I am going?, cómo lo estoy haciendo (feedback) que progreso

estoy consiguiendo para alcanzar el objetivo y tercero, Where to next? Que sigue (feed forward) que actividades necesito emprender para mejorar el progreso, estas cuestiones particularmente dependen de la comprensión de la retroalimentación, es decir, debe proporcionarse en un lenguaje que sea comprendido por el estudiante para que los procesos se integren y no se escalonen retrasando la proyección del progreso.

A continuación, se plantean las dificultades de producir textos académicos en la universidad, indicando que estas prácticas exigen mayor compromiso en su elaboración y supervisión constante de un experto, como lo plantea Hayes y Flower (citado por Tapia et al, 2014) “que revelan que los escritores expertos vuelven continuamente sobre sus textos para mejorarlos” (p. 40), la relación que emerge de la retroalimentación y la composición de la escritura demuestra el poder específico del maestro para orientar la construcción del proceso, fortaleciendo la composición escrita de los estudiantes, exaltando el papel fundamental del feedback para desarrollar la capacidad de redacción en los alumnos.

Prácticas de lectura y escritura en la educación superior

Según Flower & Hayes (1981) el proceso cognitivo de la escritura se plantea en 3 aspectos esenciales: planear un bosquejo de escritura, elaborar el diseño de la escritura, escribir y reescribir mediante la revisión oportuna, bajo esta teoría la escritura alcanza un potencial epistémico tal y como lo argumenta Carlino (2003), en las citas anteriores se hace referencia a la escritura como proceso cognitivo, en el que se proyecta una idea planteando un bosquejo, se escribe y se reescribe para mejorar la composición escrita, es una estrategia en la que se puede revisar constantemente lo elaborado, replantearlo y modificarlo, dicho esto la lectura y la escritura deben ser guiadas por un experto que supervise, oriente y controle los escritos de los estudiantes (feedback) con el fin de mejorarlos mediante la interacción.

Cuando se refiere a la lectura y la escritura en la universidad, se encuentran serias limitaciones, una de ellas es el problema de leer y escribir para una disciplina académica diferente a la educación básica, la producción textual en el ámbito universitario exige esfuerzo y disciplina. Con referencia a lo anterior, algunos docentes disertan que en los estudiantes nuevos “La interpretación de lo leído es muy pobre porque refleja la dificultad de seguir su argumentación, en ausencia de un esquema interpretativo propio” (Carlino, 2003, p. 44). En otras palabras, “Sin un marco conceptual, el lector-alumno no logra sostener el esfuerzo necesario de leer y releer

para entender” (Carlino, 2003, p. 44). Estos argumentos demuestran que las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes novatos son flexibles y requieren gran compromiso, como se mencionó el rigor académico de la universidad es diferente al de secundaria, además son evidentes las dificultades de los principiantes a la hora de producir escritos y comprender los textos académicos.

En efecto, de acuerdo a Doronzorro (2013) no es posible saber acerca de las prácticas de lectura y la escritura del contexto universitario, sin estar inmerso en él, debido a que estos saberes resultan propios de la educación superior. Al mismo tiempo, las instituciones de educación superior deberían enseñar la lectura y escritura como parte del currículo (Carlino, 2013). A pesar de que se han modificado y mejorado los pensum en las universidades, aún se percibe la lectura y la escritura como algo ajeno de la disciplina, excluyéndolas del currículo y de la responsabilidad de la institución de mejorar las condiciones de los estudiantes.

Igualmente, entendida la función esencial que debería cumplir la institución en cuanto a mediar los problemas de los estudiantes sobre leer y escribir, es necesario mencionar “La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación, sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2003, pág. 411). Entendiéndose así, el poder que tiene la escritura para transformar el aprendizaje, claro que esta función se cumple si se le otorga la importancia y el significado desde el ámbito universitario y no se alberga el ideal de que el estudiante debe tener consigo ya las habilidades de leer y escribir, más cuando se trata de un contexto nuevo, esté proceso se adquiere con el tiempo y tal como se ha visto mediante la interacción, en palabras de Doronzorro (2013) estar inmerso en el contexto educativo favorece la adquisición de habilidades.

De forma similar, las investigaciones sobre la retroalimentación de los escritos coinciden en que los estudiantes mejoran sus borradores cuando reciben comentarios docentes (Jenkins, 1987; Sitko, 1993; Beach, 1979; Sperling, 1995). Lo que quiere decir que los estudiantes mejoran cuando reciben acompañamiento, examinando esta cuestión, Vardi & Bailey (2006) señalan:

En estudios realizados en el nivel de enseñanza superior, tanto Chamberlain, Dison et al. (1998) como Beason (1993) observaron que cuando se proporcionó esta guía a los alumnos universitarios mediante la retroalimentación y se les dio la oportunidad de corregir su trabajo, así lo hicieron, con la consiguiente mejora de la calidad de redacción. (Chamberlain, Dison et al., Beason citado por Vardi & Bailey, 2006, p. 19).

En definitiva, los estudiantes que reciben comentarios suelen tener apoyo para configurar su aprendizaje, la oportunidad de contar con un tutor que resuelve dudas inmediatas, que orienta e incentiva a seguir construyendo, facilita el progreso. Los estudiantes de básica primaria y bachillerato suelen recibir apoyo de los docentes y retroalimentación de sus escritos, lo mismo sucede en el contexto de posgrado; por el contrario, los estudiantes de pregrado a menudo solo reciben comentarios cuando se les regresa su trabajo final y este tipo de notas no proporcionan conocimiento al estudiante, quien percibe que los comentarios solo justifican la nota, dejando claro que el apoyo del docente es mínimo para mejorar su escritura (Vardi & Bailey, 2006).

En relación con este último párrafo, las dificultades de producir textos académicos no solo se presentan en los escritos finales de pregrado, precisamente en el posgrado también existen problemas. El nudo se presenta en escribir la tesis y recibir el acompañamiento en el proceso, lo que incrementa el índice de deserción en la formación de posgrado (Villabona, 2018). En la misma línea de acción “La tesis es un texto de mayor elaboración y longitud que aquellos realizados anteriormente por los estudiantes (...)” (Carlino, 2008, p. 21). En concreto, realizar una tesis es tarea difícil, conlleva tiempo, dedicación y voluntad para no desanimarse y desistir del proceso, cambiar la idea de consumir a producir, pasar de ser lector a autor del conocimiento (Carlino, 2005).

Como resultado de una investigación ejecutada en el contexto de América Latina, 7 investigadores inspeccionaron 81 artículos publicados sobre la investigación de la escritura en la formación de grado en las áreas de humanidades y ciencias sociales, este análisis afirma: “Históricamente, desapareció la lectura como competencia aislada y crecieron los enfoques híbridos y con mayor claridad epistemológica” (Navarro et al, 2016, p. 101). Esto explicaría el avance de los estudios sobre la lectura y la escritura en la educación superior, entendidos como procesos educativos y discursos especializados, la investigación entrelaza la importancia de realizar pesquisas en el lenguaje castellano formando bases empíricas en el ejercicio de la escritura, ya lo mencionaban los autores, son escasas las investigaciones que sostienen estos conceptos y los estudios que con mayor frecuencia se encuentran disponibles son los de la estructura norteamericana, es decir; en inglés.

De forma breve a continuación se expone información sobre los centros de escritura de algunas universidades colombianas, destacando que la Corporación Universitaria Minuto de Dios, cuenta con uno de ellos ubicado en la ciudad de Bogotá DC, promoviéndose en este lugar, las diferentes seccionales universitarias a nivel país no tiene registros documentados de centros de escritura activos, dichos lugares son también representados como

alternativas que promueven el feedback al interior de la IES, Molina (2014), quien realizó un sencillo pero elemental trabajo, discurre “Los centros de escritura son una forma de trabajo colaborativo para el desarrollo de habilidades de escritura, especialmente en la universidad” (p. 9).

Los centros de escritura

Los centros de escritura actuales distan de los de sus orígenes, en otra época los programas de escritura centraban el interés en problemas de gramática y ortografía, su foco de atención giraba en las alternativas del ejercicio docente y en reforzar la educación tradicional. Elizabeth Boquet afirma “El laboratorio de escritura de principios del siglo XX fue concebido no como un lugar, sino como un método de instrucción” (Boquet citado por Calle, 2020, p. 78). Lo expuesto en la cita anterior, hace una clara distinción del interés en aprender a escribir géneros discursivos diferentes, lo que se concebía importante era superar la competencia, seguir la instrucción impartida por la institución superior sin el mérito de aprender en un espacio destinado para tal fin, y de ser visto cómo el lugar adecuado para transformar y modificar el conocimiento a través de la acción. Como lo plantea Zamora (2009) “sí escribir es entrar en diálogo” (p.33), se debe establecer que el escritor invita a los autores que dan soporte a su escrito, y las personas que lo leen a ser parte de su producción (Zamora, 2013), y es en este orden necesario recordar lo que dice Carlino (2013) “sugiero denominar ‘alfabetización académica’ al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (p. 370). Estos autores adoptan las prácticas de lectura y escritura como un espacio para transformar el saber y es por medio de la acción donde se redescubre el significado de corregir para mejorar.

Mientras tanto, los centros de escritura actuales no se limitan a la idea del estudiante con “problemas”, ‘que tienen dificultades para escribir’, no se trataría de un ajuste como intento de remediar estas prácticas, ahora, la escritura es un proceso que transforma el aprendizaje y constituye un nuevo saber, esté último se hace necesario para la academia, por tanto, es importante que el currículo universitario promueva las prácticas de leer y escribir como parte de la formación profesional y se desarrollen a priori los centros y programas de escritura.

En conclusión, en una revisión de las pesquisas de Calle (2020), se logró encontrar que, en el trabajo de Núñez (2013) se hallaron en las universidades colombianas tres (3) centros de escritura:

1. Centro de español de la universidad de los Andes.
2. Centro de escritura Javeriano de Bogotá.
3. Centro de escritura Javeriano de Cali.

Posteriormente Molina (2014), integro tres (3) más a los representados por Núñez en el año 2013 y también añadió otros tres (3) que se encontraban como propuesta universitaria, estos son:

1. Universidad del Cauca, ICESI.
2. Universidad del Norte.
3. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
4. Universidad del Trópico.
5. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
6. Universidad Santo Tomas.

Entonces, según lo planteado, Colombia actualmente cuenta con 8 centros de escritura universitaria, uno de estos promueve la innovación mediante el internet, estaría enfocado en la producción académica desde la virtualidad aprovechando los recursos TIC, esté centro de escritura es el de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Como se citó anteriormente, estos espacios interactivos son fundamentales para brindar retroalimentación a los estudiantes, en esencia las universidades que cuenta con un espacio físico y/o virtual, presentan alternativas integradoras para favorecer la escritura académica y promover el aprendizaje de los estudiantes, en contraste, las IES que no cuentan con este recurso, se limitan a las viejas prácticas de los comentarios escritos sin el poder suficiente de transformar el conocimiento (Para precisar detalles sobre los comentarios escritos véase Duijnhouwer, 2010).

El apartado final abarca las ponderaciones de la evaluación formativa, el sistema de calificación universitario, a continuación, se expone una reflexión de como el sistema de evaluación se encuentra vinculado a la retroalimentación proveniente del profesorado, también cómo este tipo de calificación numérica puede afectar el desempeño de un estudiante.

Consideraciones finales, aspectos de la evaluación formativa

El segmento final de este artículo fue destinado a la evaluación del conocimiento, pretende explicar los conceptos generales de la evaluación llámese formativa, sumativa o por competencias, aclarando que estas definiciones cobran importancia desde el punto de vista de cada autor. Por esta razón, muchos difieren con esta explicación Bennett (2011) refiere que el término de evaluación formativa no está bien definido, debido a esto, el aprendizaje no está a favor de los estudiantes, en un reporte de la revista “semana de educación” ‘Edweek’ Richard Stiggins mencionó que dejó de usar el término “evaluación formativa” porque la frase perdió significado y los defensores del movimiento prefieren llamarla “evaluación del aprendizaje”, porque su propósito

es más objetivo. En consecuencia “Está sustitución es potencialmente problemática en el que absuelve a la evaluación sumativa de cualquier responsabilidad de apoyar el aprendizaje (...)” (Bennett, 2011, p. 7).

La evaluación en las instituciones de educación superior es considerada como un sistema de calificación de pruebas, exámenes que son puestos a prueba de estudiantes para clasificar y medir su rendimiento, lejos se encuentran las prácticas de evaluación del aprendizaje, el sistema de evaluación busca sustituir el conocimiento por la competencia, más no favorecer el aprendizaje (Canabal & Castro, 2012).

El término evaluación se refiere a la actividad que desarrollan maestros y estudiantes, que permite autoevaluarse y brindar información útil para mejorar las actividades entorno al aprendizaje y la enseñanza, por esta razón la evaluación se convierte en formativa, es el resultado de una interacción que se adapta a las necesidades de los estudiantes (Black & William, 1998). Entonces, lo que pretende la evaluación orientada al aprendizaje es conciliar la evaluación formativa y sumativa y focalizar toda la evaluación en el desarrollo productivo del aprendizaje del estudiante (Carless, 2009). El ámbito educativo presenta barreras y limitaciones en cuanto a ofertar programas que contribuyan al mejoramiento, algo novedoso e interesante que estimule al profesorado a enseñar de una manera diferente y que tanto el aprendizaje y la enseñanza estén a favor de facilitar el aprendizaje del estudiante. Aun cuando el panorama actual sigue ofreciendo las mismas dificultades en las aulas prácticas, los estudiantes prefieren guardar silencio y aceptar la promoción educativa de la institución.

Hecha la observación anterior, la evaluación parcial del conocimiento debe superar las barreras que son promovidas en las IES, también debe centrarse en eludir las prácticas rígidas, buscar estrategias que aseguren la evaluación del aprendizaje (Ion, Silva, & Cano, 2013). No cabe duda, en la educación superior existen prácticas de evaluación formativa, sumativa o por competencias, estas prácticas enganchan al estudiante en el anzuelo equivocado, pues no permiten reconocer la importancia de la retroalimentación, el formato de evaluación universitaria es adecuado a la guía de evaluación (rúbrica), sostiene comentarios que no tienen el poder suficiente para validarse como evaluación del conocimiento, no brindan el significado que le corresponde, en cuanto es más llamativa una calificación con excelencia o sobresaliente, que verificar los propios errores cometidos para mejorar el aprendizaje y construir un saber sólido.

Ahora bien, “La idea de competencia conlleva saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción... Esto representa un cambio en el enfoque del conocimiento: del saber qué al saber cómo” (Álvarez Méndez, 2008). De otro modo, este modelo

de evaluación por competencias suele tener múltiples discrepancias y críticas, “El conocimiento deja de ser un valor en sí mismo, deja de ser considerado como proceso de construcción y pasa a ser considerado resultado, como producto” (Barnett, 2001 citado por Álvarez, 2008, p. 219). De igual forma, este tipo de evaluación ha alimentado la estandarización en múltiples áreas del conocimiento, destacando la educación profesional (Barra y Mora, 2013; Guzmán et al., 2015; Pey et al., 2011).

Finalmente, los tipos de evaluación demuestran las limitaciones que tiene cada uno de estos enfoques, en el caso de la evaluación formativa y/o sumativa, no se percibe que estén a favor del estudiante, parece ser que están a favor del sistema que los supervisa, obviando la función propia de evaluar mientras se desarrolla y no al final de la construcción. En el sistema de competencias, parece ser funcional cómo resultado específico, lo que quiere decir, cumple con el criterio si por algún medio de registro, lo hace demostrando el dominio de la competencia, por el contrario, sino puede hacerlo, significa que no adquirido la competencia (esté término enfatiza el control en lo realizado) por tanto, no tiene el conocimiento suficiente para la actividad (no puede demostrar que lo sabe hacer).

Otro de los limitantes, es excluir de las alternativas de retroalimentación, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación TIC's, está es una base que demuestra que las prácticas docentes siguen siendo monótonas, que la retroalimentación se basa en comentarios reflexivos en torno a una tarea, que los castigos, recompensas y elogios son enmarcados por la rúbrica, empero, ¿Qué pasa con la evaluación del conocimiento, si esta se excluye de los medios tecnológicos? Resulta extraño responder a esta cuestión, pero en la retroalimentación de los estudiantes de pregrado, se basa en comentarios escritos, una opinión del docente frente a la actividad, que en ocasiones no logra ser convincente y disipa el desarrollo profesional, en resumidas cuentas, los comentarios no tienen el poder suficiente para convencer al estudiante de utilizar alternativas como el internet, que cuenta con espacios y herramientas divergentes para fortalecer su desempeño.

Conclusión

El desarrollo del artículo fue dando respuesta a los interrogantes planteados en la introducción, por ende, ahora resulta preciso aclarar 5 cuestiones importantes.

Primero, las investigaciones acerca de las prácticas de retroalimentación del aprendizaje, en el contexto de América Latina son recientes Corcelles, et al. (2013); Corcelles & Oliva (2016); Tapia-Ladino, Arancibia & Correa (2016); Corcelles, Cano, Mayoral & Castelló (2017). Estos autores han investigado la aplicación de la escritura académica en los trabajos escritos y los comentarios que se reciben de las prácticas de retroalimentación en el

contexto educativo. Significa, entonces, los estudios de la evaluación formativa tienen sus orígenes en países de habla inglesa, demostrando el desarrollo de las culturas académicas de ese entorno, sin embargo, a pesar de que en el contexto hispanohablante son recientes las investigaciones, se ha logrado consolidar el impacto que generan este tipo de alternativas en las que se permite modificar y ajustar las actividades académicas de los estudiantes para lograr construir un aprendizaje significativo. El ámbito universitario colombiano ha ido aumentando significativamente los centros de escritura en las universidades públicas y/o privadas, este incremento es visible en la última década donde se han favorecido las prácticas de lectura y escritura, los programas supervisan y orientan lo que se escribe al interior de cada disciplina, esta iniciativa invita a los universitarios a construir mediante la interacción de una o más personas buscando favorecer las necesidades y mejorar el rendimiento.

Siguiendo lo anterior, las prácticas de retroalimentación en la educación superior, han sido implementadas en mayor medida en los países de habla inglesa, lo que ha consolidado una fuerte tendencia para regular el aprendizaje mediante la evaluación previa de los conocimientos, así favorecer el aprendizaje a través de las modificaciones que surgen de la revisión docente, cómo se cito anteriormente, en los países Latinoamericanos se han desarrollado estudios con más fuerza en la última década y la creación de centros de escritura busca favorecer las necesidades de los estudiantes a la hora de construir escritos para la disciplina académica, por tanto más adelante se profundizará sobre este tema, a continuación se proponen algunas alternativas del feedback, iniciativas que ponen en jacque los métodos ortodoxos.

Segundo, el incremento de las alternativas de la retroalimentación a través de la tecnología, ahora que se cuenta con un espacio interactivo de múltiples recursos, su explotación se ha limitado a usar las ambiguas aplicaciones y páginas web, pero ¿La limitación de interactuar a través de las TIC's es de los estudiantes? Si aceptamos la cuestión anterior, dónde queda ubicado el maestro, si éste con una experiencia de 30 años de formación incursiona en la educación a través de los medios digitales, puede tener la experiencia en el campo educativo, pero en cuanto al manejo de recursos tecnológicos y habilidades para explotar diversos medios que favorezcan el aprendizaje, se encontrará limitado, pues no dispondrá de todas las plataformas, recursos y herramientas de internet, bastará con usar las sugeridas por la universidad y otras que se conocen por el voz a voz de los colegas.

Tercero, ahora es oportuno recalcar que, si se pierden recursos eficientes por internet, cuantos más se pierden en las clases presenciales, actualmente se imparte una temática y se da por entendida, sin preguntas aclaratorias, sin dudar de lo que se imparte, todo es digerido entero. Es un movimiento que se promueve por el sistema educativo y finaliza en los estudiantes, para estos últimos es mejor

guardar silencio y que acabe la clase, más cuando se trata de un docente “aburrador”, el tutor solo sigue el caudal de los estudiantes y aparte de eso, el tiempo para él no se detiene, habrán temas tan extensos que requieren compromiso y disciplina para lograr ser entendidos y desarrollar saberes sólidos, si en las clases solo se imparte una temática y no se da tiempo para retroalimentar, ¿Qué se espera de los trabajos escritos?, la composición escrita no se da de un momento a otro, hay que estudiar, prepararse, leer para entender y releer para comprender lo que se escribe al interior de cada asignatura, (Carlino 2003).

Cuarto, siguiendo el orden de las ideas anterior, las instituciones educativas superiores (IES), han creado una falsa expectativa al considerar que el estudiante ingresa a la universidad con las habilidades de lectura y escritura para esta cultura, por eso, en algunos pensum estas dos habilidades son ajenas a la formación, en lo extenso de la carrera se evidenciará uno que otro seminario web, charla educativa, curso de bolsillo o una capacitación online, sobre estas 2 funciones esenciales que transforman el conocimiento, no obstante, la retroalimentación docente se basa en comentarios reflexivos entorno a las actividades, pero en cuanto a recibir retroalimentación sobre lo que se escribe al interior de cada disciplina sobran los comentarios de la composición escrita, a lo único que se atribuyen unas cuantas frases son a los errores de ortografía y gramática.

Quinto, es cierto que los enfoques híbridos crecen con mayor fuerza, especialmente en países de América Latina como Argentina, Chile, México, Venezuela, Colombia y Paraguay, pero, el éxito educativo no se basa solo en estudio y en resumir las conclusiones de una investigación, la pregunta es: de todo lo que se investiga, ¿qué se pone en marcha? Los estrechos márgenes de la enseñanza siguen orientándose a sobrepasar las competencias, todo se resume en una nota, si sobresale con excelencia tiene el

dominio, es decir, tiene una puntuación de 4.5 en adelante, si obtiene 3.0 logrará pasar, pero si consigue un 2.9 no tiene la competencia, está mal aunque solo baste una milésima, la evaluación del conocimiento permanece resignada por esa milésima, en otras palabras, el hecho de que no obtenga la calificación de 3.0 indica que no tiene el conocimiento suficiente para el dominio de esa competencia.

Después de lo anterior expuesto, se hace necesario aclarar, que esta idea del dominio de evaluación por competencias es la que acerca al estudiante a desertar, a sumergirse en las penas, a la frustración, a la intolerancia, al fracaso escolar, se debe prestar atención a la influencia que tiene la evaluación de los saberes, a la forma de retroalimentar, si solo se destacan habilidades y no se promulga el valor del esfuerzo, de aprender del fracaso, que poder tendrá la institución educativa para convencer al estudiante en seguir adelante con sus proyectos.

Para concluir, los retos de la educación superior son muchos, el tiempo, el espacio, la dedicación del maestro, algunos prefieren llamarlo “vocación”, otros consideran mejor la expresión dedicación al trabajo, en efecto, como se mencionó anteriormente, la retroalimentación en el aula ha perdido su impacto y el vacío aumenta en cada clase, la brecha que conduce a retroalimentar los saberes está limitada y lo que se difunde a los estudiantes son frases cortas sin motivo, ni poder de sistematizar el aprendizaje: “está bien, buen trabajo”, “tiene algunos errores de ortografía, faltó consultar más”, ¿dónde están enmarcadas las precisiones de qué está mal?, ¿cuál es la orientación para modificar y transformar el conocimiento?. Es importante seguir contribuyendo a la investigación de enfoques híbridos, a fortalecer las pesquisas de los centros de escritura y a mejorar las instituciones de educación superior, un cambio que represente una contribución fehaciente para una reforma del sistema educativo de Latino América y de Colombia.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En J. G. Sacristán, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (págs. 206-234). España: Morata. Obtenido de <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%208.pdf>
- Angulo, N. (2013). La cita en la escritura académica. *Innovación Educativa*, 13(63), 95-116. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000300007
- Ávila, P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte, Universidad del Valle de México, 1-46. Obtenido de <http://es.scribd.com/doc/28275647/La-importancia-de-la-retroalimentacion>.
- Azevedo, R., & Bernard, R. M. (1995). A meta-analysis of the effects of feedback in computer-based instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 13(2), 111-127. <https://doi.org/10.2190/9LMD-3U28-3A0G-FTQT>
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238. <https://doi.org/10.3102/00346543061002213>
- Barra, A. & Mora, M., (2013). Análisis de las metodologías de evaluación de los programas de formación en base a competencias/Analysis of the assessment methodologies of the formation programs based on competencies. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3). Obtenido de <https://scholar.archive.org/work/7zxrfgbnazcpdncy7ttvmeo67y/access/wayback/https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/12045/18277>
- Bennett, R. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. doi:10.1080/0969594X.2010.513678
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: GL Assessment., 1-17. doi:10.1177/003172171009200119
- Calle, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 77-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7768727>
- Canabal, C., & Castro, B. (2012). La evaluación formativa: ¿La utopía de la Educación Superior? *Pulso*, 215-229. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4118905>
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). Una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 149-170. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- Carless, D. (2009). Learning-oriented Assessment: Principles, Practice and a Project In L.H.Meyer, S. Davidson, H. Anderson, R. Fletcher, P.M. Johnston, & M. Rees (Eds.). *Tertiary Assessment & Higher Education Student Outcomes: Policy, Practice & Research*, 79-90. Obtenido de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.628.836>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigaciones*, 6(20), 409-420. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2003). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 43-51. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/172>
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, xxiv., 41-62. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/98>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 355-381. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003

- Contreras, G. (2018). Retroalimentación por pares en la docencia universitaria. Una alternativa de evaluación formativa. *SciELO - Formación universitaria*, 11(4), 83-94. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>
- Corbett, A. T., & Anderson, J. R. (1989). Feedback timing and student control in the LISP intelligent tutoring system. In D. Bierman, J. Brueker, & J. Sandberg (Eds.), *Proceedings of the fourth international conference on Artificial Intelligence and Education* (pp. 64-72). Springfield, VA: IOS.
- Donnelly, R. (2007). Perceived impact of peer observation of teaching in higher education. *International journal of teaching and learning in higher education*, 19(2), 117-129. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ901290>
- Doronzorro, M. (2013). Las prácticas de lectura y escritura en el contexto de la educación superior. Una aproximación sociocultural. *Polifonías Revista de Educación*, 85-99. Obtenido de <http://www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/sites/www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/files/site/polifonias3.pdf#page=86>
- Dos Santos, L. M. (2017). How Do Teachers Make Sense of Peer Observation Professional Development in an Urban School. *International Education Studies*, 10(1), 255-265. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1124805>
- Duijnhouwer, H. (2010). Feedback effects on students' writing motivation, process, and performance. Netherlands: iCO Dutch Interuniversity Centre for Educational Research. Obtenido de <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/43968>
- Epstein, M. L., Lazarus, A. D., Calvano, T. B., Matthews, K. A., Hendel, R. A., Epstein, B. B., et al. (2002). Immediate feedback assessment technique promotes learning and corrects inaccurate first responses. *The Psychological Record*, 52, 187-201. <https://doi.org/10.1007/BF03395423>
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 34(4), 365-387. doi:10.2307/356600
- García, L., Lozano, F., & Gallardo, K. (2017). Percepción de profesores y estudiantes universitarios sobre la retroalimentación y su incidencia en el rendimiento. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 7(14), 2-11. Obtenido de <https://www.rieege.mx/index.php/rieege/article/view/295>
- García, Márquez, G. (19 de ABRIL de 2014). Por un país al alcance de los niños. *EL ESPECTADOR*, págs. 1-8. Obtenido de <https://www.elespectador.com/noticias/cultura/por-un-pais-al-alcance-de-los-ninos/>
- Grainger, Gail Crimmins, Kelley Burton & Florin Oprescu (2016). Peer review of teaching (PRoT) in higher education – a practitioner's reflection, *Reflective Practice*, 17:5, 523-534, DOI: 10.1080/14623943.2016.1146581
- Guzmán Droguett, M. A., Maureira Cabrera, Ó., Sánchez Guzmán, A., & Vergara González, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior: ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re) diseños de las carreras de pregrado en Chile? *Perfiles educativos*, 37(149), 60-73. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000300004&script=sci_arttext
- Hassan, S., & Wium, W. (2014). Quality lies in the eyes of the beholder: A mismatch between student evaluation and peer observation of teaching. *Africa Education Review*, 11(4), 491-511. <https://doi.org/10.1080/18146627.2014.935000>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Ion, G., Silva, P., & Cano, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 283-301. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729526017.pdf>
- Keig, L., (2000). Formative Peer Review of Teaching: Attitudes of Faculty at Liberal Arts Colleges Toward Colleague Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 14, 67-87. <https://doi.org/10.1023/A:1008194230542>
- Molina, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *LEGENDA*, 18(18), 9-33. Obtenido de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5205>

- Moreno, R. (2004). Decreasing cognitive load for novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery-based multimedia. *Instructional Science*, 32, 99–113. <https://doi.org/10.1023/B:TRUC.0000021811.66966.1d>
- Navarro, F., Ávila, N., Tapia, M., Cristovão, V., Mortiz, M., Narváez, E., & Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 100-126. doi:10.4067/S0718-09342016000400006
- Núñez, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *LEGENDA*, 15(15), 64-102. Obtenido de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4642/4411>
- Padilla Carmona, M. T., & Gil Florez, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria*. *Revista española de pedagogía*, 467-486. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2709011>
- Padilla, C., & López, E. (2018). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor*. *Revista Signos Estudios de Lingüística*, 330-356. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>
- Pey, R., & Chauriye, S. (2011). Innovación curricular en las Universidades del Consejo de Rectores. Consejo de Rectores. Santiago.
- Segura, A., & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10201/17247>
- Shute, V. (2007). Focus on Formative Feedback. Research Report. Princeton: Educational Testing Service., 78(1), 153-189. doi:<https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Stobart, G. (2010). Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Tapia, M., Bustos, C., Salazar, T., Muñoz, C., Varela, M., & Katia, S. (2014). Reacciones de los estudiantes a los comentarios escritos que proveen docentes de lenguaje en enseñanza secundaria chilena. *Enunciación*, 19(1), 39-52. doi: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a03>
- Thomas, S., Chie, Q. T., Abraham, M., Jalarajan Raj, S., & Beh, L. S. (2014). A qualitative review of literature on peer review of teaching in higher education: An application of the SWOT framework. *Review of educational Research*, 84(1), 112-159. <https://doi.org/10.3102/0034654313499617>
- Tillema, H., Leenknecht, M. & Segers, M. (2011). Assessing assessment quality: Criteria for quality assurance in design of (peer) assessment for learning -A review of research studies. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 25-34. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.004>
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza Universitaria. *En Blanco & Negro*, 5(2), 20-24. Obtenido de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388>
- Vardi, I., & Bailey, J. (2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso. *Signo & Seña*(16), 15-32. doi:<https://doi.org/10.34096/sys.n16.5692>
- Villabona, L. (2018). Situaciones que facilitan o dificultan la escritura de tesis de posgrado. *Perspectivas Metodológicas*, 18(22), 50-74. doi:<https://doi.org/10.18294/pm.2018.2060>
- Wiggins, G. (2011). Giving Students a Voice: The power of Feedback to Improve Teaching. *Educational Horizons*, 89(3), 23-26. <https://doi.org/10.1177/0013175X1108900406>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wingrove, D., Clarke, A., & Chester, A. (2015). Distributing leadership for sustainable peer feedback on tertiary teaching. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(3), 8. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085096.pdf>

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESCENARIO DE EXPERIENCIA LABORAL

PEDAGOGICAL AND PROFESSIONAL PRACTICES IN HIGHER EDUCATION: A SCENARIO OF WORK EXPERIENCE

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROFISSIONAIS NO ENSINO SUPERIOR: UM CENÁRIO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Giovanna Yalile García Cardona

<https://orcid.org/0000-0002-3964-7667>
Corporación Universitaria Minuto de Dios
gigarcia@uniminuto.edu
Bogotá- Colombia

Sonia Torres Ladino

<https://orcid.org/0000-0002-2623-2534>
Corporación Universitaria Minuto de Dios
sonia.torresl@uniminuto.edu
Bogotá- Colombia

Heraldi Fernei Torres Ladino

<https://orcid.org/0000-0001-8751-0190>
Secretaría de Educación Municipal-Villavicencio
hftorres@unillanos.edu.co
Villavicencio - Colombia

Diagramación e ilustración portada
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Encuentre este artículo en: <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo / To cite this article

García, G., Torres, S. & Torres, H. (2022). Las prácticas pedagógicas y profesionales en la educación superior: un escenario de experiencia laboral. *Inclusión & Desarrollo*, 9(1), pp 37-49

Fecha de recepción: 17 de agosto de 2021

Fecha de aceptación: 16 de octubre de 2021

Fecha de publicación: 1 de enero de 2022

RESUMEN

El presente artículo de reflexión propone determinar la importancia del desarrollo de las prácticas pedagógicas y profesionales en la Educación Superior, con una mirada desde la experiencia en la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Orinoquía, Sede San Juan Eudes, Villavicencio y como un escenario de experiencia profesional y laboral. En este orden de ideas, el artículo responde a una estructura de revisión de tipo académico como normativo, leyes, decretos, acuerdos y normas que orientan las prácticas profesionales, así como autores y pedagogos que aportan al tema con miras en reflexionar de manera crítica sobre las prácticas pedagógicas y profesionales desarrolladas en los diferentes contextos educativos como escenarios de formación y escenarios de aprendizaje que permiten el desarrollo de habilidades, competencias y capacidades que forjan y/o fortalecen el quehacer docente como lo sostiene Marrero, (2018) y a la vez conlleva un escenario de experiencia laboral que permite fortalecer el currículo del educando en formación. De esta manera se estructura por secciones que presentan posturas, criterios, aportes y fundamentos desde diferentes contextos: -Las prácticas pedagógicas en la educación superior, -la normatividad en Colombia que orienta las prácticas pedagógicas y profesionales, como escenario de práctica laboral y -las prácticas pedagógicas como escenarios de aprendizaje. En este sentido, es necesario y fundamental analizar no sólo las prácticas pedagógicas y profesionales desarrolladas en Educación Superior como experiencia profesional, en un mercado laboral que exige experiencia mínima de dos años en los recién graduados, donde la falta de oportunidades limita el acceso a un trabajo digno, bien remunerado y donde se permita ejercer la profesión, sino también el rol de los actores que intervienen en el acto y que forman parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales permiten y favorecen la interacción con la comunidad educativa, familia, escuela y sociedad (triada educativa).

Palabras clave: práctica pedagógica, formación profesional, experiencia laboral, docente en formación, escenarios de aprendizaje, calidad educativa.

ABSTRACT

This article of reflection proposes to determine the importance of the development of pedagogical and professional practices in Higher Education, with a view from the experience in the Minuto de Dios-UNIMINUTO University Corporation, Orinoquía Regional Vice-rectory, San Juan Eudes Villavicencio Headquarters and as a scenario of professional and work experience. In this order of ideas, the article responds to a review structure of an academic type such as normative, laws, decrees, agreements and norms that guide professional practices, as well as authors and pedagogues who contribute to the subject with a view to reflecting critically on the pedagogical and professional practices developed in the different educational contexts as training scenarios and learning scenarios that allow the development of skills, competencies and capacities that forge and / or strengthen the teaching task as stated by Marrero, (2018) and at the same time entails a

scenario of work experience that allows to strengthen the curriculum of the student in training. In this way, it is structured by sections that present positions, criteria, contributions, and foundations from different contexts: -The pedagogical practices in higher education, -the regulations in Colombia that guide pedagogical and professional practices, as a scenario of labor practice and -the pedagogical practices as learning scenarios. In this sense, it is necessary and fundamental to analyze not only the pedagogical and professional practices developed in Higher Education as professional experience, in a labor market that requires a minimum of two years' experience in recent graduates, where the lack of opportunities limits access to a decent work, well paid and where the profession is allowed, but also the role of the actors who intervene in the act and who are an active part of the teaching-learning process, which allow and favor interaction with the educational community, family, school and society. (Educational triad).

Keywords: pedagogical practice, professional training, work experience, teacher in training, learning scenarios, educational quality.

SUMARIO

Este artigo de reflexão se propõe a determinar a importância do desenvolvimento das práticas pedagógicas e profissionais na Educação Superior, a partir da vivência na Corporação Universitária Minuto de Dios-UNIMINUTO, Vice-Reitoria Regional de Orinoquia, Sede San Juan Eudes Villavicencio e as um cenário de experiência profissional e de trabalho. Nessa ordem de ideias, o artigo responde a uma estrutura de revisão de caráter acadêmico como normativo, leis, decretos, acordos e normas que norteiam as práticas profissionais, bem como autores e pedagogos que contribuem com a temática com vistas a refletir criticamente. nas práticas pedagógicas e profissionais desenvolvidas nos diferentes contextos educativos como cenários de formação e cenários de aprendizagem que permitem o desenvolvimento de aptidões, competências e capacidades que forjam e / ou fortaleçam a tarefa docente enunciada por Marrero, (2018), e ao mesmo tempo implica um cenário de vivência profissional que permite fortalecer o currículo do aluno em formação. Deste modo, está estruturado por seções que apresentam posições, critérios, contribuições e fundamentos de diferentes contextos: -As práticas pedagógicas no ensino superior, -as normas colombianas que orientam as práticas pedagógicas e profissionais, como cenário da prática laboral e - as práticas pedagógicas como cenários de aprendizagem. Nesse sentido, é necessário e imprescindível analisar não só as práticas pedagógicas e profissionais desenvolvidas no Ensino Superior como a vivência profissional, em um mercado de trabalho que exige experiência mínima de dois anos nos recém-formados, onde a falta de oportunidades limita o acesso a um trabalho digno, bem remunerado e onde a profissão é permitida, mas também o papel dos atores que intervêm no ato e que são parte ativa do processo ensino-aprendizagem, que permitem e favorecem a interação com a comunidade educativa, família, escola e sociedade. (tríade educacional).

Palavras-chave: prática pedagógica, formação profissional, experiência de trabalho, professor em formação, cenários de aprendizagem, qualidade educacional.

Introducción

En el ámbito educativo de Educación Superior son fundamentales los escenarios de aprendizaje donde se articula la teoría con la práctica, y la configuración de dicho escenario es posible gracias a las Prácticas Pedagógicas, razón por la cual estas han sido objeto de investigación por diferentes autores, en especial en las Licenciaturas de Educación Superior, siendo un insumo valioso que contribuye al desarrollo de esta investigación (León-Urquijo et al., 2018). Si bien la Educación Superior es el camino de preparación para la vida profesional y laboral, se debe garantizar el acceso a la misma, así como los espacios que conlleven a la formación y desarrollo de habilidades que permitan ser un instrumento de transformación que conduzca a mejorar las oportunidades de vida de la población y, además, abrir espacios de discusión sobre la pertinencia de los planes de estudio que tengan en cuenta las características propias de los territorios, así como prácticas pedagógicas que reconozcan e incorporen los saberes propios de las comunidades (Segura y Torres, 2020).

En este sentido, cada Institución de Educación Superior a la luz de la normatividad, tiene la autonomía de establecer sus propios lineamientos para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, acordes a la naturaleza del Programa Académico y a sus necesidades e intereses para el aseguramiento de la calidad en los programas (Scharager y Aravena 2010), así como la de los estudiantes en proceso de formación. En este orden de ideas, el Programa de Licenciatura en Educación Infantil, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Rectoría Regional Orinoquía, dando cumplimiento a estos estatutos, mediante Acuerdo 009 de 2018 establece los lineamientos para el desarrollo de las Prácticas Profesionales de los Programas de Pregrado. Donde establece la obligatoriedad de las mismas como requisito de grado y dando cumplimiento al plan de estudios. Así mismo, define “la Práctica Profesional como un espacio curricular del proceso formativo para afianzar las competencias profesionales de los estudiantes tal como se plantea los lineamientos de protección social que están orientados a desarrollar en el estudiante conciencia y competencias, que le permitan acompañar la solución de diversas problemáticas de la sociedad de manera diferenciada y pertinente partiendo de la convicción según lo expresado en el modelo educativo”. (p. 4).

En atención al Modelo Educativo, cada Programa debe orientar las prácticas al desarrollo de competencias, con el fin de formar profesionales competentes y de calidad que respondan a las necesidades de su entorno articulando la investigación. Al respecto, Jaramillo & García (2011), sobre las competencias profesionales en la Educación Superior, afirman que “hemos visto cómo la propia evolución histórica de la ciencia y la tecnología ha hecho necesaria la aparición de un término que integre, más que la cantidad

de conocimientos que deba poseer una persona para su desempeño eficaz, la forma en que opere con ellos y dé respuestas satisfactorias a las situaciones prácticas, logre estar por encima de los rápidos cambios tecnológicos y la obsolescencia de los conocimientos que acontecen en nuestra sociedad desarrollada”. (p. 337).

Las Instituciones de Educación Superior no solo son sistemas de reproducción y transmisión del conocimiento, sino constructor de saberes en una sociedad enmarcada por constantes cambios. Por ende, a medida que se dan los procesos evolutivos, surgen nuevas tendencias, teorías, paradigmas que conllevan al individuo a enfrentarse a nuevos retos y desafíos (Jiménez y Quintero, 2020). En este sentido, se busca que el proceso educativo sea el centro de un proceso de globalización en la sociedad, donde la evolución tecnológica, por ejemplo, sea la base del desarrollo de las comunicaciones y las TIC, procesos que se deben integrar a la hora de establecer qué tipo de profesional se quiere formar. Por lo tanto, se considera que la Educación Superior también asume el reto de reajustarse a su entorno, para ello debe formar a un profesional capaz de asimilar los cambios y realizar sus funciones acordes a ellos, en otras palabras, profesionales con competencias, habilidades y capacidades para enfrentar los retos y dar respuesta de manera asertiva y oportuna a las necesidades del contexto educativo y social (Jaramillo & García, 2011).

De ahí, que el presente artículo de reflexión pretende determinar la importancia de las prácticas pedagógicas y profesionales y la forma como se desarrollan en el Programa de Licenciatura en Educación Infantil, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, a la luz de la normatividad vigente en el país, por lo tanto, se hace una revisión global de la misma y, de manera particular, donde se estructuran los fundamentos, posturas, criterios y conceptualizaciones. En este sentido, se desarrollarán los elementos en los cuales se sustenta la experiencia como un ejercicio de construcción del conocimiento profesional. En este orden de ideas, el presente documento tiene como finalidad reflexionar acerca del desarrollo de las prácticas tanto pedagógicas como profesionales, así como de los actores que intervienen en este proceso y los cuales conllevan al estudiante a la preparación para la vida profesional y laboral, mediante el conjunto de habilidades, capacidades y competencias que le van a permitir enfrentarse al mercado laboral actual.

Las prácticas pedagógicas y profesionales en la educación superior

Según Cortés (2013), las Prácticas Pedagógicas son el escenario fundamental para el docente en formación ya que propicia el desarrollo de habilidades y capacidades a través de la Praxis, donde se articula la teoría con la práctica. Por ende, Celman (1994), afirma que “es imposible concebir la “práctica” como algo separado de

“la teoría”. Por el contrario, entendemos que se trata de un proceso único de conocimiento, enseñanza y aprendizaje” (p.61). Es decir, son acciones ejecutadas por los maestros en ejercicio y en formación para alcanzar las expectativas de aprendizaje con variadas estrategias de enseñanza y aprendizaje, las cuales son pertinentes, acordes con los retos de los momentos históricos de la sociedad del conocimiento que aportan al desarrollo social sostenible (Tobón et al., 2018).

Según Ventura (2017), a pesar de la trascendencia de las prácticas profesionales en la formación de los estudiantes de educación superior, es necesario que las prácticas estén planificadas y con tutorías, dada a su función como vínculo entre las IES y la sociedad. Estas suelen ser nombradas de diversas formas: practicum, estancia profesional, estancia universitaria, entre otras. Además, la variación puede depender de la institución, la zona o la disciplina (Bernal et al., 2019).

Por consiguiente, las Prácticas Pedagógicas en la Educación Superior son un espacio de formación transversal tal y como sostiene el Ministerio de Educación Nacional MEN (2014), como se citó en León et al. (2018), donde afirma que “éstas favorecen las competencias científicas, investigativas y pedagógicas, para la proyección y transformación de la realidad en los diferentes contextos donde ejerza la actividad” (p.41). Por ello, las instituciones educativas deben reorganizarse y enfocarse en el mejoramiento de la calidad educativa, enriqueciendo los procesos pedagógicos y de gestión con el fin de dar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes, tanto en el aspecto académico como en el psicosocial, que es esencial para su desarrollo humano (Jiménez et al., 2016. p 57).

Por otra parte, Freire (2017) afirma que “es importante resaltar que el docente recibe una formación inicial que lo prepara para dirigir el proceso educativo, sin embargo, esta preparación no determina el fin de su formación, sino que constituye el punto de partida para continuar preparándose durante toda su vida, con vistas a poder desarrollar las competencias en el ejercicio de su labor como docente” (p.31).

“Las prácticas estudian los procesos de comunicación en el aula y sus relaciones con los conocimientos, valores, normas y culturas y sus relaciones de contextos institucionales y comunitarios; se confronta lo establecido por la institución con lo que los maestros consideran necesario para la comunidad y con lo que los estudiantes anhelan de la educación” (Gelvez, 2017, como se citó en León et al., 2018, p. 47). Por ende, “se concibe las prácticas pedagógicas como aquellas estrategias, instrumentos y acciones que el docente realiza en el aula para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje, con la pretensión de desarrollar en el educando diversas competencias, específicamente las competencias

ciudadanas; cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras” (Zambrano, 2018, p. 70).

Hablar de prácticas pedagógicas, involucra el desarrollo de competencias y el rol del docente como encargado de orientar y guiar el proceso. Como afirma Lagarda (2001), “un docente, por ejemplo, desde esta óptica no puede reducirse a la aplicación directa de los principios, teorías o leyes de enseñanza-aprendizaje de un contexto a otro sin más” (p.21). El profesor debe ser un orientador y, además, debe estar presto a resolver dudas y estar disponible en el desarrollo de la asignatura (Sallan, 2011).

Normatividad en Colombia que orientan las prácticas pedagógicas y profesionales

Como lo afirma Torres et al. (2014), las Prácticas Pedagógicas establecidas dentro del plan de estudios de una Institución Educativa cuentan con un número determinado de créditos, lo que implica el cumplimiento de un número de horas in situ en la institución y otro número de horas de trabajo autónomo. Cada Institución Educativa Superior de acuerdo a su autonomía, al Modelo Pedagógico y a su Proyecto Educativo Institucional (PEI), plantea sus Lineamientos Institucionales de Práctica Profesional. Para Noguera & Marín (2017), estas prácticas ayudan a generar preceptos fundamentales que orientan la vida personal y profesional de los docentes en formación, pero deben tener una reglamentación particular, que conlleve al “desarrollo de buenas prácticas profesionales favorecedoras del reconocimiento del derecho a la accesibilidad universal lo cual requiere de una previa y adecuada formación profesional que tiene lugar en la educación superior recibida en el ámbito de la universidad” (Payá & Navarro, 2017, p 32).

En este orden de ideas, la formación involucra un enfoque de trabajo *in situ*, orientado a preparar a los maestros en sus escenarios reales de desempeño mediante la creación de “escenarios de práctica”. Estos procesos han sido desarrollados con mayor énfasis en el Programa “Todos a Aprender” (PTA), concebido en 2011 con el fin de mejorar la calidad de la educación primaria en Colombia desde las áreas de lenguaje y matemáticas. Este programa les apuesta a tres ejes fundamentales, a saber: orientación a la didáctica de las disciplinas, formación en el aula (situada) y reflexión del docente sobre sus propias prácticas (Montes et al., 2017).

Por consiguiente, en la Resolución 5443 de 2010 se planteó las características de cada programa de formación profesional, donde establece la autonomía de cada institución superior en organizar el Programa de acuerdo con su naturaleza, componentes, competencias profesionales, denominación del Programa y titulación.

En la Resolución 6966 de 2010, por la cual se modifica la Resolución anterior, se establecen las características específicas de cada programa, en cuanto denominación y titulación. De igual manera, se establece en el artículo 6 de práctica pedagógica, que el programa debe garantizar espacios formativos para desarrollar la práctica, mínimo durante 1 año lectivo-escolar.

De acuerdo con la Ley 1188 de 2008, que regula el registro calificado de los programas y donde define la práctica profesional como un espacio curricular, establece que el proceso formativo afianza las competencias profesionales en los estudiantes, por tanto, se debe orientar el proceso al desarrollo de competencias y a la solución de diferentes problemáticas que aquejan la sociedad.

Siguiendo la normatividad del MEN, las Instituciones de Educación Superior, como la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO; decreta mediante el Acuerdo 009 de 2018, los Lineamientos Generales para el desarrollo de las Prácticas Profesionales en los Programas de Pregrado, donde establece como responsable a la Unidad del Programa, ya que, por la particularidad en las mismas, por sus características y autonomía, tienen una metodología diferente. Por lo tanto, en este acuerdo se define las características, criterios y aspectos de las prácticas, así como los escenarios de aprendizaje, las unidades responsables, los actores que intervienen en el proceso, principios, propósitos, estructura de las prácticas, plan de formación, créditos académicos, duración, clasificaciones en entidades públicas o privadas, en emprendimiento, investigación, en el ámbito internacional, las funciones de los responsables (escenarios y docentes), deberes derechos de los estudiantes, condiciones físicas, legales, convenios, seguimiento y comunicación, inscripciones, actividades de inicio, tutorías, visitas, acompañamientos, causales de suspensión y terminación de la práctica y evaluación. De esta manera, se garantiza el espacio de formación para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de todos los programas de pregrado.

En cuanto, al desarrollo de las tutorías, de las visitas y del acompañamiento (Artículo 24 del Acuerdo 009, 2018), se entiende las tutorías como los espacios donde el estudiante y el profesor de práctica se reúnen para reflexionar, orientar, planear y hacer seguimiento a las prácticas; estas tutorías pueden ser virtuales o presenciales dependiendo de la exigencia académica, por tanto, la supervisión y acompañamiento pedagógico es vital para el docente en formación (Vargas & Vielma 2016). Se debe garantizar este espacio como un ejercicio de acompañamiento y asesoría de una actividad académica. Los escenarios

de práctica deben garantizar, además, la disposición para las visitas y los acompañamientos, tal y como se establece en el convenio, es necesario proyectar con claridad el propósito académico de dicho escenario, qué contenidos y cuáles son los resultados y las condiciones de aprendizaje (Díaz et al., 2018).

Las prácticas profesionales como escenario de práctica laboral

El Gobierno Nacional mediante Resolución número 3546 de 2018, expedida por el Ministerio de Trabajo, busca regular las prácticas laborales con base en la Constitución Política de 1991 y en los artículos 15,16 y 17 de la Ley 1780 de 2016, donde refieren la definición, reglamentación, condiciones mínimas y reporte de plazas para la práctica. Se dispone a regular tanto las entidades privadas o gubernamentales, escenarios de práctica, actores que intervienen, características de la práctica, vigencia, requisitos, seguimiento, supervisión, funciones, entregables, afiliación, duración, deberes, derechos, obligaciones de las entidades y de las instituciones de educación superior y vinculación.

Debido a la gran demanda de jóvenes buscando trabajo sin experiencia laboral, y que las empresas y/o instituciones de educación requieren como mínimo 2 años de experiencia, así como la negativa por parte de algunas empresas de certificar la práctica como experiencia laboral, (entendidas estas como espacios de formación y preparación para el desempeño del rol profesional) se ha desencadenado un aumento en el índice de desempleabilidad (Brito Melián, 2021). A razón de lo anterior, el gobierno nacional, mediante la Ley 2043 de 2020, reconoce las prácticas laborales como experiencia profesional y, en el artículo 1, establece los mecanismos normativos para facilitar el acceso al ámbito laboral de aquellos estudiantes que han culminado su plan de estudios, con el fin de reconocer de manera obligatoria como experiencia profesional y/o relacionada aquellas prácticas que se hayan realizado en el sector público y/o sector privado como opción para adquirir el correspondiente título, lo cual, según Rodríguez & Cendales (2016), constituye una oportunidad a “las nuevas formas de trabajo y vinculación laboral que han surgido como respuesta a la búsqueda constante de mayor competitividad de las empresas” (p. 18). Cabe destacar que, las prácticas profesionales se desarrollan en los últimos semestres, mediante actividades que fortalecen el proceso de aprendizaje y como preparación al mundo laboral, mientras que las prácticas pedagógicas lo hacen en los primeros semestres, como procesos de observación donde se espera una intervención directa del practicante con los estudiantes.

En un ámbito internacional encontramos ejemplos de países como España, cuyo sistema educativo ha logrado importantes avances al respecto, y los cuales son tratados en la investigación de Fernández (2012, como se citó en García Delgado, 2002, p. 13-14), define las prácticas profesionales, como un escenario laboral donde:

- a) Las prácticas se conciben para ser realizadas en empresas, y no en otro tipo de destinos laborales o profesionales, para conseguir una visión real de los problemas y sus interrelaciones, preparando su incorporación futura al trabajo.
- b) Las prácticas se conciben como una estrategia para mejorar la «empleabilidad» de los universitarios.

Haciendo un análisis de lo anterior, se puede reflexionar que respecto a este panorama nuestro sistema educativo exige una reforma educativa, tal y como lo afirma Medina et al. (2019), “En Colombia, después de 25 años de la reforma de la constitución política y 22 años después de la existencia de la Ley 115, Ley General de Educación, no se ha llevado a cabo un verdadero proceso que conlleve a una educación de calidad en nuestro País” (p. 42). De hecho, según el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), a marzo de 2020, de 302 IES reconocidas en el país tan solo el 22% contaba con acreditación de alta calidad (Toscano, 2020).

Esto indica, que el sistema educativo colombiano requiere un cambio radical en sus políticas y en la garantía de cumplimiento de la Constitución Política de Colombia y de la Ley General de Educación; que seguramente tardará años, además de la importancia de estimar los niveles de efectividad en los programas académicos (Melo 2017). Sin embargo, y a pesar de que vamos avanzando a pasos lentos, cabe resaltar un avance en el proceso de reconocer las prácticas como experiencia profesional, como lo sostienen estos autores. “El Estado ha de promover la capacitación, cualificación y formación continua de los profesores. Esto debe favorecer la innovación y actualización de los estilos y formas de enseñanza, con el fin de comprender los diversos estilos de aprendizaje y dinamizar el proceso del acto educativo en la formación para la vida” (Medina, 2019, p. 51).

Sin duda alguna, lo planteado en la Resolución 2043 del 2020, por el Ministerio de Trabajo, donde reconoce que la “práctica laboral son todas aquellas actividades formativas desarrolladas por un estudiante de cualquier programa de pregrado en las modalidades de formación profesional, tecnológica o técnica profesional, las cuales hacen parte del programa académico o plan de estudios que cursa y que sirve como opción para culminar el proceso educativo y obtener un título que lo acreditará

para el desempeño laboral” (artículo 3, pág. 1). Lo anterior representa una oportunidad para miles de jóvenes que realizan sus prácticas y que por diferentes situaciones no pueden acceder a un trabajo formal (entre ellas, la falta de experiencia), por tanto este escenario les permite el desarrollo de habilidades blandas y duras, las cuales, según Marrero et al. (2018), corresponden a aquellas capacidades particulares que podrían mejorar el desempeño laboral, facilitar la movilidad interna, catapultar la carrera profesional y predecir el éxito laboral (como se citó en Vera, 2016, p.56). Es decir, que permiten el desarrollo de competencias y habilidades propias que favorecen las relaciones intra e interpersonales, capacidades necesarias para desenvolverse fácilmente en el ámbito laboral o social.

La práctica pedagógica y profesional como escenario de aprendizaje

El Ministerio de Educación Nacional considera que las Prácticas son escenarios fundamentales para los procesos de aprendizaje, las concibe como un proceso de autorreflexión y como lo afirman Larripa & Eraunsquin (2008) y Beatriz & Chacón (2006), estas se convierten en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Es decir, que tiene la posibilidad de desarrollar las habilidades, capacidades y competencias necesarias para enfrentarse a un escenario real educativo, las cuales mediante procesos de evaluación y planes de mejora se van formando.

Según Herránz & Pastor (2015), en los procesos de aprendizaje la evaluación formativa es un sistema que le permite al docente en formación recoger datos para un mejor aprendizaje. En este sentido, las prácticas profesionales en los planes de estudio del nivel universitario constituyen vital importancia en la formación docente, la educación debe tener un cambio, de acuerdo con sus leyes o mandatos o porque los currículos exigen los cambios remotos que implican la actualización en los sistemas de evaluación, en los procesos pedagógicos, teóricos y prácticos por parte de los docentes, que garanticen la calidad de la educación (Rodríguez et al., 2011). “Asimismo, se debe tener claro que, en el contexto universitario actual, la participación del alumnado es un elemento clave en el transcurso de su formación académica, incluida su implicación en los procesos de evaluación” (Delgado et al., 2020, p. 9). Los sistemas de evaluación van evolucionando a medida que cambian los procesos y se generan nuevos paradigmas en el campo educativo, lo que conlleva a realizar ejercicios de reflexión y de evaluación sobre la manera en que se desarrollan las prácticas pedagógicas y profesionales, evidenciándose así,

que es determinante un cambio hacía nuevos escenarios de aprendizaje con nuevas concepciones, teorías y fuentes que no solo permitan la articulación con la realidad si no, que generen transformaciones reales e innovadoras desde el momento inicial del proceso de formación (Pastor 2009).

Según Celis et al. (2012), las instituciones de educación superior deben ir alineadas a un fin, cuyo objetivo es mitigar las brechas educativas, escenarios que no son ajenos a las realidades de algunas regiones del País, donde muchos jóvenes no tienen la posibilidad de realizar prácticas en espacios propicios y adecuados a su necesidad o interés. En la actualidad se ha visto cantidad de procesos evaluativos para la generación de la enseñanza -aprendizaje -evaluación en la educación superior. González & Salcines (2015), sostienen que es de gran necesidad involucrar las tecnologías como manera de comunicación emergente en la sociedad y de una manera creativa de evaluar los procesos pedagógicos en la educación, lo cual implica que es una necesidad revisar, evaluar y crear nuevos espacios de formación donde se generen habilidades y capacidades propias de su disciplina, que permitan un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

En este orden de ideas, según Ibáñez & Carrió (2014), “en estos nuevos escenarios de aprendizaje se han de generar propuestas curriculares y didácticas flexibles, adaptables a las características del usuario, profundizando su conocimiento y estimulando la indagación y la autonomía” (p. 151). En otras palabras, los escenarios de aprendizaje se deben dividir en diferentes fases, que permitan al estudiante acceder, conocer, reflexionar e indagar sobre diversas realidades de su contexto, dinámicas sociales, culturales y políticas. Se trata de nuevas formas de enriquecer y mejorar la calidad del currículo y de la formación. Es decir, la tríada currículo-educación-cultura debe apuntar de manera complejizada a la reivindicación de la formación docente de estos tiempos” (Rodríguez, 2017, p.434).

Uno de los grandes miedos a la hora de enfrentarse a un grupo de niños, por parte de los estudiantes en formación o practicantes de UNIMINUTO, es no saber cómo dictar una clase, qué actividades desarrollar, qué estrategias, metodologías y didácticas utilizar en el aula de clases para asumir el ejercicio docente (Hirmas 2014). Es decir, la dificultad radica en la forma de poner en práctica aquellas metodologías y didácticas adquiridas a través de la teoría mediante la orientación

de un tutor, resaltando las características de un docente mediador, facilitador, comprometido y crítico frente a un grupo de estudiantes autónomos.

Por consiguiente, asumir el rol de docente ante un determinado grado genera angustia y en muchos casos frustración, lo que conlleva a reflexionar sobre su vocación docente. Mientras que, si se enfrenta en escenarios de acuerdo con cada fase, se va preparando con herramientas, recursos y saberes que le van a permitir un buen desempeño en su quehacer docente y poco a poco va fortaleciendo su metodología y su didáctica. Por lo tanto, los docentes tienen la posibilidad de personalizar su desarrollo profesional de acuerdo con sus desempeños y características individuales (Hernández & Ayala, 2014).

Flórez et al. (2017), sostiene que el enfrentarse a una práctica es algo que genera expectativas e inseguridad en los estudiantes. Sin embargo, el docente debe brindar al educando todas las herramientas necesarias para que pueda desenvolverse en el aula de clases. Por ende, “en el cumplimiento de esta responsabilidad el docente también favorece el acercamiento del estudiante a su práctica mediante el diálogo, la generación de confianza, el reconocimiento del estudiante como ser humano y poseedor de conocimientos previos, la generación de expectativas de aprendizaje frente a la práctica y el apoyo en el proceso” (p. 98).

Por consiguiente, es fundamental fortalecer el sistema educativo en Colombia y, para ello, se ha de concentrar en la importancia de su ejercicio profesional, derivado de su vocación; que por esencia y existencia refieren como parte del acto educativo en la formación humana de proyecto de vida de los estudiantes y que trasciende en la calidad de vida de estos. Desde luego, la mejora de la calidad en la educación será consecuencia desde los diversos escenarios y diferentes momentos de la vida y será reflejada en los buenos resultados de las pruebas y test nacionales e internacionales (Medina et al., 2019).

Así, que pensar en fortalecer la formación docente, es importante, tal y como lo argumenta Uribe (2012), el ejercicio docente debe responder a tres momentos: primero, qué tipo de prácticas se requieren, segundo, qué tipo de competencias se necesitan, y tercero, para qué y la calidad de estas, con el fin de la mejorar en una educación de calidad. Por lo tanto, en la docencia se debe tener claro la interpretación y la realización del trabajo docente como parte fundamental del quehacer educativo (Ávalos et al., 2010).

Conclusiones

Las Prácticas Pedagógicas en el Programa de Licenciatura en Educación Infantil, mediante la articulación de las funciones sustantivas: docencia, proyección social e investigación, busca generar en los estudiantes la reflexión crítica, el espíritu investigativo, reflexivo, indagador y sobre todo sensible y humano ante las problemáticas encontradas, un agente de cambio y transformación ante la dignidad del otro y su realidad, donde sienta empatía, necesidad de innovación frente a las problemáticas y donde no se piense en individualidad si no en colectividad. De este modo, el estudiante en formación requiere de escenarios que le permitan articular la teoría con la práctica, que le permitan vivenciar las realidades que viven los niños y las niñas en las diferentes instituciones educativas, donde se hace evidente un trabajo articulado con los diferentes actores del proceso y por ende de las áreas que integran el currículo. Sin duda alguna, el mejor escenario para el desarrollo de competencias, habilidades y capacidades son los escenarios de prácticas educativas y pedagógicas, donde no solo es necesario el conocimiento por aprender si no, la transformación del saber en espacios que fortalezcan el desarrollo integral del sujeto. En este marco, se puede concebir la práctica profesional como escenario de aprendizaje dinamizador, flexible y

reflexivo donde la conceptualización y la experimentación enriquecen el quehacer docente.

De otro lado, “son los espacios que permiten el desarrollo de habilidades blandas y duras que son necesarios para el campo laboral, donde se requiere innovación, conocimiento, destrezas, autocontrol, inteligencia emocional, liderazgo, capacidad de reflexionar, interpretar, razonar, pensar de manera abstracta y asimilar ideas complejas, resolver problemas y generalizar de lo que se aprende” (Marrero et al., 2018, p. 15).

Actualmente, el mundo laboral exige una gran demanda tanto de conocimientos como de habilidades, por ende, es fundamental que estos escenarios sean garantizados en el ámbito educativo tanto formal como informal, estos escenarios son el campo de preparación para una salida laboral, por consiguiente, requieren de un proceso de enseñanza-aprendizaje riguroso y exigente que le permitan conocer la realidad de su profesión. Desde el Programa se busca una formación integral en el practicante, favoreciendo procesos pedagógicos, de análisis y de interpretación de las realidades que viven las infancias en el País; con un perfil competente y comprometido como sujeto social de derechos y garante de la educación de los niños y las niñas, con compromiso social y sensible ante las problemáticas que aquejan a la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100013&script=sci_arttext&tlng=n
- Beatriz Sayago, Z., & Chacón, M. A. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000100008
- Bernal, Z. G. G., García, M. D. C. F., & Sánchez, E. N. (2019). Evaluar las prácticas profesionales: una posibilidad de mejora para la educación superior en México. *Psicumex*, 9(2), 22-34. <https://psicumex.unison.mx/index.php/psicumex/article/view/315>
- Brito Melián, M. V. (2021). El acceso al empleo de los jóvenes con formación, pero sin experiencia. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/24699/EI%20acceso%20al%20empleo%20de%20los%20jovenes%20con%20formacion%20pero%20sin%20experiencia.%20pdf?sequence=1>
- Celis, M. T., Jiménez, O., & Jaramillo, J. F. (2012). ¿Cuál es la brecha de la calidad educativa en Colombia en la educación media y en la superior? ICFES, Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 67-89. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/233733/Cual+es+la+brecha+de+calidad+educativa+en+colombia+en+educacion+media+y+superior.pdf>
- Celman de Romero, S. (1994). La tensión teórica-práctica en la educación superior. <http://repositorio.filo.uba.ar:8080/bitstream/handle/filodigital/4914/Romero%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Congreso de la República de Colombia (2020), Ley 2043 de 2020, por medio de la cual se reconoce las prácticas laborales como experiencia profesional. Bogotá, D.C Autor. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%202043%20DEL%2027%20DE%20JULIO%20DE%202020.pdf>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO (2018). Acuerdo 009. Lineamientos generales para el desarrollo de las Prácticas Profesionales en los Programas de Pregrado. <http://umd.uniminuto.edu/documents/10798585/0/lineamientos+Generales+-+digital.pdf/7c3779a0-fec2-4187-a085-e540216d6637>
- Cortés, V. R. A. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista Unimar*, 31(2). <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/340>
- Delgado Benito, V., Ausín Villaverde, V., Hortigüela Alcalá, D., & Abella García, V. (2020). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. [file:///C:/Users/Hp/Downloads/Delgado,%20Aus%C3%ADn,%20Hortig%C3%BCela_EDUCADI_2016_1\(1\)_9-24.pdf](file:///C:/Users/Hp/Downloads/Delgado,%20Aus%C3%ADn,%20Hortig%C3%BCela_EDUCADI_2016_1(1)_9-24.pdf)
- Fernández, J. T. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, 15(2), 19-40. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70624504010.pdf>
- Flórez-Gutiérrez, C., del Pilar Mayorga-Palacios, A., & Vargas-Escobar, L. M. (2017). La práctica formativa como escenario de aprendizaje significativo del cuidado de enfermería. *Revista Colombiana de Enfermería*, 14, 93-103. <https://revistacolombianadeenfermeria.unbosque.edu.co/article/view/2031>
- Jiménez, E. P., Medina, P. A. M., & Quilindo, C. A. Z. (2016). Prácticas pedagógicas emergentes: retos para una enseñanza situada. *Plumilla Educativa*, 18(2), 53-78. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1957/2098>
- González-Fernández, N., & Salcines-Talledo, I. (2015). El Smartphone en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en Educación Superior. Percepciones de docentes y estudiantes. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91643847006.pdf>

- González, L., Cardona, V., Cardona, T., Parra, C., Molano, M., Pinzón, S., & Gómez, R. (2015). Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356276_recurso.pdf
- Hernández, C., Gamboa, A., & Ayala, E. (2014). Competencias TIC para los docentes de educación superior. In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (Vol. 12, p. 13). <https://blogs.uab.cat/avazquezr/files/2019/10/837.pdf>
- Herránz, S. G., Pastor, V. M. L. (2015). Evaluación formativa y compartida en Educación Infantil. Revisión de una experiencia didáctica. *Qualitative Research in Education*, 4(3), 269-298. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5259617>
- Hirnas Ready, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 127-143. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000200008&script=sci_arttext&lng=p
- Ibáñez, J. S., de Benito Crosetti, B. L., & Carrió, A. L. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (79), 145-163. <file:///C:/Users/Hp/Downloads/Dialnet-CompetenciasDocentesParaLosNuevosEscenariosDeApren-4840056.pdf>
- Jaramillo, S. G., & García, M. O. (2011). Las competencias profesionales en la Educación Superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 25(3), 334-343. <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2011/cem113k.pdf>
- Jiménez-Quintero, A. M. (2020). Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de licenciatura en educación infantil. *Formación universitaria*, 13(4), 69-80. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062020000400069&script=sci_arttext
- Lagarda, A. M. (2001). La educación superior y el mercado de trabajo profesional. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1). <https://www.redalyc.org/pdf/706/70624504010.pdf>
- Lalangui Pereira, J. H., Ramón Pineda, M. Á., & Espinoza Freire, E. E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conradoMSc>
- Larripa, M., & Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de investigaciones*, 15, 109-124. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139944009.pdf>
- León-Urquijo, A., García-Jiménez, O., & Rendón-Lara, D. (2018). Investigaciones sobre prácticas pedagógicas de maestros en formación de instituciones de educación superior. *Espacios*, 39(53). <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-07.pdf>
- Marrero Sánchez, O., Mohamed Amar, R., & Xifra Triadú, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, 5, 1-18. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144>
- Medina, J. E. C., Pulido, A. G., & Pulido, J. W. G. (2019). La reforma educativa y la calidad de la educación en Colombia. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, 7(2), 41-53. <file:///C:/Users/Hp/Downloads/Dialnet-LaReformaEducativaYLaCalidadDeLaEducacionEnColombi-7179297.pdf>
- Melo-Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E., & Hernández-Santamaría, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y sociedad*, (78), 59-111. https://scholar.google.es/scholar?cluster=2988123359572802544&hl=es&as_sdt=2005&scioldt=0,5
- Mendoza, Y. D., Castro, M. A. B., & Castro, G. R. B. (2018). Nuevos Escenarios De Aprendizaje, Un Reto Pedagógico. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (95). https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=NUEVOS+ESCENARIOS+DE+APRENDIZAJE%2C+UN+RETO+PEDAG%3C%93GICO&btnG=

- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación y Desarrollos Reglamentarios. Bogotá, D.C.: Autor. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Características de cada programa de formación profesional en Educación. Resolución 5443 de Bogotá, D.C.: Autor. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-238090_archivo_pdf_resolucion_5443.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Por la cual se modifican los artículos 3 y 6 de la Resolución 5443. Resolución 6966 de Bogotá, D.C.: Autor. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-243532_archivo_pdf_res6966.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Ley 1188 por la cual se regula el registro calificado de los programas. Bogotá, D.C.: Autor. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-159149_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de trabajo (2018). Resolución número 3546 por la cual se regulan las prácticas laborales. Bogotá, D.C.: Autor. <https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/resolucion3546del3deagostode2018.pdf>
- Noguera-Ramírez, C. E., & Marín-Díaz, D. L. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica 1. *Educación en Revista*, 37-56. <https://www.scielo.br/j/er/a/NpqhNNGPwZRNm6JBLPdtvms/?lang=es&format=html>
- Pastor, V. M. L. (2009). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias (Vol. 21). Narcea Ediciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5259617>
- Payá, M. A., & Navarro, E. M. (2017). Accesibilidad universal: sentido normativo e implicaciones en la educación y la práctica profesional. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 5(1), 25-41. <file:///C:/Users/Hp/Downloads/Dialnet-AccesibilidadUniversal-6023233.pdf>
- Proyecto Educativo Institucional. (2014) Proyecto Educativo Institucional de Sistema. UNIMINUTO <https://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317>
- Rodríguez, M. E. (2017). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Educación y humanismo*, 19(33), 425-440. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6395389>
- Rodríguez-Moreno, D. C., & Cendales-Arias, L. A. (2016). Legislación laboral y nuevas formas de trabajo. *Principia Iuris*, 13(26), 11-34. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/piuris/article/view/1134/1099>
- Rodríguez Quezada, E., Cisterna Cabrera, F., & Gallegos Muñoz, C. (2011). El sistema de prácticas como elemento integrante de la formación profesional. *Revista de la educación superior*, 40(159), 67-85. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000300004&script=sci_arttext&lng=pt

- Sallan, J. G. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 93-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7263739>
- Segura G., J. M. y Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones... *Plumilla Educativa*, 25 (1), 71-97. DOI: 10.30554/pe.1.3831.2020. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/3831/5863>
- Scharager, J., & Aravena, M. T. (2010). Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior: un estudio exploratorio. *Calidad en la Educación*, (32), 16-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3731065>
- Tobón, S., Juárez-Hernández, L. G., Herrera-Meza, S. R., & Núñez, C. (2020). Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric. *Educación XX1*, 23(2), 187-210. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/339553745_ASSESSING_SCHOOL_PRINCIPAL_LEADERSHIP_PRACTICES_VALIDITY_AND_RELIABILITY_OF_A_RUBRIC/Evaluacion_de_las_practicas_directivas_en_directores_escolares_validez_y_confiabilidad_de_una_rubrica/links/5e58fb934585152ce8f51bbf/ASSESSING-SCHOOL-PRINCIPAL-LEADERSHIP-PRACTICES-VALIDITY-AND-RELIABILITY-OF-A-RUBRIC-Evaluacion-de-las-practicas-directivas-en-directores-escolares-validez-y-confiabilidad-de-una-rubrica.pdf
- Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., Valentin Kajatt, N. O., & Ramírez Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa* (México, DF), 14(66), 129-145. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732014000300008&script=sci_arttext
- Toscano López, Daniel. (2020). La calidad de la Educación Superior en Colombia: algunas prácticas estratégicas de evasión. *Práxis Educativa*, 24(2), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240206>
- Uribe Cortes, M. C. (2012). Encuentros y desencuentros de la práctica en educación superior y en educación infantil (Bachelor's thesis, Universidad de la Sabana). <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2473/121912.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vargas, G., & Vielma, D. A. I. (2016). De la supervisión al acompañamiento pedagógico. *Investigación Y Formación Pedagógica Revista Del Cieg*, (2). <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/3671>
- Ventura Redondo, O (2017). Trascendencia de la sociedad del conocimiento en la construcción de prácticas educativas y de gestión innovadoras: El nuevo modelo de formación para los profesionales de la Administración Pública en México (UNAM, 2015-2016). Encrucijada, *Revista Electrónica del Centro de Estudios en Administración Pública*, (26), 17-39. <http://revistas.unam.mx/index.php/encrucijada/article/view/59967>
- Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 69-82. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v20n1/1607-4041-redie-20-01-69.pdf>

LA TRISTEZA MELANCÓLICA: FACTOR DE DOMINACIÓN Y EMPODERAMIENTO FEMENINO

MELANCHOLIC SADNESS: A FACTOR OF FEMALE DOMINATION AND EMPOWERMENT

A TRISTEZA MELANCÓLICA: FATOR DE DOMINAÇÃO E EMPODERAMENTO FEMININO

Laura Fernanda Vásquez Sosa

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-1792-1589>

Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO

laura.vasquez@uniminuto.edu

Bogotá- Colombia

Diagramación e ilustración portada
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Encuentre este artículo en: <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo / To cite this article

Vásquez, L. (2022). La tristeza melancólica: factor de dominación y empoderamiento femenino. *Inclusión & Desarrollo*, 9(1), pp 50-62

Fecha de recepción: 28 de julio de 2021

Fecha de aceptación: 26 de noviembre de 2021

Fecha de publicación: 1 de enero de 2022

RESUMEN

La meta general del presente documento es la de demostrar que la tristeza melancólica es un dispositivo, tanto de opresión y dominación, como de emancipación, en tanto puede influir en un cambio de paradigma respecto al rol que ocupa la mujer en la sociedad a partir del reconocimiento del paradigma actual y de su ruptura en clave de tristeza melancólica. El documento se desarrolla a partir de la metodología no parametral del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina IPECAL, en relación al concepto de empoderamiento femenino se acude a los trabajos de Rowlands (1997) y Friedman (1992), y en términos de la propuesta final se acude al concepto de alteridad propuesto en los trabajos de Dussel, (1977^a; 1977b, 1993, 1999), y Dussel y Guillot (1975); así como de Levinás (2002). En términos de resultados, se logra acceder a didactobiografías que relatan señales de dominación hetero-patriarcal, a partir de lo cual se realiza una descripción del papel patriarcal de las instituciones sociales y se analiza la tristeza melancólica normalizada como dispositivo de dominación, así como se revisa el camino a la emancipación en medio de la dominación y la tristeza melancólica. Dentro de las limitaciones se hace mención al poco avance investigativo en el tema, por lo cual la presente investigación representa una nueva apuesta por el empoderamiento femenino, así como una propuesta acotada a población de mujeres docentes desde el enfoque no parametral. De la investigación se concluye que la tristeza melancólica podría ser dispositivo de emancipación para el grupo de mujeres Mupered.

Palabras clave: cultura dominante, mujer, factor cultural, sentimiento, dispositivo.

ABSTRACT

The general objective of this document is to demonstrate that melancholic sadness is a device, both of oppression and domination, as well as of emancipation, insofar as it can influence a paradigm shift regarding the role that women occupy in society based on the recognition of the current paradigm and its break in the key of melancholic sadness. The document is developed based on the non-parametric methodology of the Institute for Thought and Culture in Latin America IPECAL, in relation to the concept of female empowerment, the works of Rowlands (1997) and Friedman (1992) are used, and in terms of the proposal In the end, the concept of alterity proposed in the works of Dussel, (1977^a; 1977b, 1993, 1999), and Dussel and Guillot (1975) is used; as well as Levinás (2002). In terms of results, it is possible to access didactobiographies that report signs of hetero-patriarchal domination, from which a description of the patriarchal role of social institutions is made and normalized melancholic sadness as a device of domination is analyzed, as well as reviews the path to emancipation amid domination and melancholic sadness. Within the limitations, mention is made of the little research progress on the subject, which is why this research represents a new commitment to female empowerment, as well as a proposal limited to a population of female teachers from the non-parametric approach. From the research it is concluded that melancholic sadness could be an emancipation device for the Mupered group of women.

Key words: dominant culture, woman, cultural factor, feeling, device.

SUMARIO

O objetivo geral do presente documento é demonstrar que a tristeza melancólica é um dispositivo, tanto de opressão e dominação, como de emancipação, tanto pode influenciar uma mudança de paradigma em relação ao papel que a mulher ocupa na sociedade a partir do reconhecimento do paradigma atual e de sua ruptura em chave de tristeza melancólica. O documento se desenvolve a partir da metodologia não parametral do Instituto Pensamento e Cultura na América Latina IPECAL, em relação ao conceito de empoderamento feminino, se recorre aos trabalhos de Rowlands (1997) e Friedman (1992), e em termos da proposta final recorre-se ao conceito de alteridade proposto nos trabalhos de Dussel (1977^a; 1977b, 1993, 1999), e Dussel e Guillot (1975), bem como de Levinás (2002). Em termos de resultados, se consegue acessar didactobiografias que relatam sinais de dominação hetero-patriarcal, a partir do qual se realiza uma descrição do papel patriarcal das instituições sociais e se analisa a tristeza melancólica normalizada como dispositivo de dominação, assim como se revê o caminho à emancipação em meio à dominação e à tristeza melancólica. Dentro das limitações se faz menção ao pouco avanço investigativo no tema, pelo que a presente pesquisa representa uma nova aposta no empoderamento feminino, bem como uma proposta cotada a população de mulheres docentes desde o enfoque não parametral. Da investigação conclui-se que a tristeza melancólica poderia ser dispositivo de emancipação para o grupo de mulheres Mupered.

Palavras chave: cultura dominante, mulher, fator cultural, sentimento, dispositivo.

Introducción

En cuanto a víctimas de la violencia, las mujeres ocupan un lugar característico, tanto que la violencia contra la mujer ha llegado a considerarse un asunto de salud pública. De tal dimensión es el problema de la violencia contra la mujer, que en 1993 se llegó a desarrollar la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, en donde se definió este problema como:

(...) cualquier acto o conducta basada en el género que ocasione a la mujer muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico, tanto en la esfera pública como en la privada” (Art. 1). Señala que esta violencia puede ocurrir “dentro de la familia o unidad doméstica o en cualquier otra relación interpersonal, ya sea que el agresor comparta, haya compartido o no el mismo domicilio que la mujer, y que comprende, entre otros, violación, maltrato y abuso sexual” (Art. 2, a). Tiene en cuenta la violencia que “tenga lugar en la comunidad y sea perpetrada por cualquier persona y que comprende, entre otros, violación, abuso sexual, tortura (...) y acoso sexual en el lugar de trabajo así como en instituciones educativas, establecimientos de salud o cualquier otro lugar” (Art. 2, b) y aun aquella “perpetrada o tolerada por el Estado o sus agentes, donde quiera que ocurra” (Art. 2, c) (Organización de los Estados Americanos, 1994).

Contra la mujer existen diferentes tipos de violencias, la física, la sexual y la psíquica, la primera comprende cualquier acto, no accidental, que provoque o pueda producir daño en el cuerpo de la mujer, tales como: bofetadas, golpes, palizas, heridas, fracturas, quemaduras, la sexual ocurre siempre que se imponga a la mujer una relación sexual contra su voluntad y la psíquica comprende amenazas, humillaciones, insultos, intimidación, exigencia de obediencia, tratar de convencer a la víctima de que ella es culpable de cualquier problema (Ruiz, 2003, p. 5).

Al respecto de tal situación, existe en la actualidad por lo menos dos posturas para asumir la problemática, una defiende la idea, que la violencia y la dominación de parte del hombre hacia la mujer ha venido en notable disminución, permitiendo que las diferentes instituciones sociales alcancen cada vez una mejor situación respecto a la inclusión el respeto y la igualdad, se trata de una visión amparada por organismos como la iglesia y el Estado; otra visión contradice lo anterior, indica que los daños causados por efecto de la dominación patriarcal son históricos, esto es, que se materializan por efecto de las diferentes instituciones sociales, que las manifestaciones de los daños pueden permanecer incluso toda la vida, y que además sin ser consciente de ello, se pueden reproducir a otras

mujeres en la sociedad, por tanto difícilmente las acciones tecnócratas de las políticas públicas logren alcanzar una reducción significativa.

La presente investigación defiende la primera idea.

La actualidad de la mujer es claramente desfavorable respecto al hombre, el Banco Mundial, a partir de lo presentado en el informe Mujer, Empresa y el Derecho 2019: Una Década de Reformas, en el cual se analiza los diversos hitos en la vida laboral de una mujer, desde su primer empleo hasta su jubilación, así como las protecciones legales asociadas con cada una de estas etapas, abarcando un período de 10 años, asegura que:

(...) a nivel mundial a las mujeres solo se les reconocen apenas tres cuartas partes de los derechos legales de los que gozan los hombres, lo cual limita su capacidad para conseguir empleos o empezar un negocio y tomar las decisiones económicas que sean más beneficiosas para ellas y sus familias (Banco Mundial, 2019).

Además, este organismo reconoce que a pesar de los cambios que se derivan de las intervenciones mundiales por parte de los Estados, se trata de un cambio que no es lo suficientemente rápido como para mitigar el problema de manera contundente:

El cambio está ocurriendo, pero no lo suficientemente rápido, y a 2700 millones de mujeres se les sigue limitando legalmente el acceso a los mismos empleos que los hombres. Es fundamental que eliminemos las barreras que impiden el avance de las mujeres, y con este informe nos proponemos demostrar que las reformas son posibles y acelerar el cambio (Banco Mundial, 2019).

En cuanto a la confinación de la mujer en la sociedad a ciertas tareas y oficios de cuidado y mantenimiento principalmente domésticos, la realidad del confinamiento derivado de la epidemia mundial, ha demostrado como la mujer sigue siendo el individuo designado desde lo patriarcal a dicha tarea, lo cual demuestra que las posturas que insisten en relevar los avances actuales en materia de discriminación de la mujer, pueden ser equivocadas.

La CEPAL (2020) reconoce que, en la actualidad, existe una distribución tradicional de roles, basada en el modelo patriarcal, que, a pesar de ir cambiando a lo largo del tiempo, y que además de perseguir como meta la promoción de una supuesta “mayor autonomía económica femenina y una paulatina transición desde arreglos familiares de tipo “hombre proveedor” hacia arreglos de “doble ingreso”, donde tanto hombres como mujeres participan en el mercado laboral y generan ingresos para

el consumo familiar (p. 47), dicha meta no se ha cumplido y las manifestaciones de discriminación y subyugación de la mujer al cuidado de la familia y el hogar siguen presentes más que nunca en la sociedad..

(...) el aumento de la participación laboral de las mujeres no fue acompañado por un cambio de similar magnitud en la distribución del trabajo de cuidado entre hombres y mujeres que pudiera permitir la cercanía a un modelo de relaciones de género más igualitario de tipo “doble ingreso/doble cuidado”. La incorporación de las mujeres en la fuerza laboral tampoco se vio acompañada por un desarrollo suficientemente amplio de servicios públicos de cuidado de jornadas compatibles con la jornada laboral, lo que originó un aumento de la presión sobre el tiempo de las mujeres y grandes dificultades de conciliación entre la vida familiar y laboral, cuyo ajuste se consideró generalmente un tema femenino, más que un tema familiar. Finalmente, los cambios en las relaciones de género tampoco fueron homogéneos entre familias por nivel socioeconómico, lo que dio lugar a trayectorias estratificadas de empoderamiento femenino que se reflejan en brechas de participación laboral, fecundidad y tiempo de trabajo no remunerado entre mujeres por nivel socioeconómico (CEPAL, 2020).

Así mismo, en términos de dominación y violencia patriarcal, organismos como la Organización Mundial de la Salud (2021), ha llegado a estimar a partir de la realización de encuestas poblacionales basadas en el testimonio de las supervivientes en 161 países, que el fenómeno de la violencia y dominación sistemática por parte del hombre hacia la mujer sigue siendo prevalente en la sociedad:

(...) una de cada tres mujeres (un 30%) ha sufrido violencia física y/o sexual por su pareja o violencia sexual por alguien que no era su pareja o ambas. Más de una cuarta parte de las mujeres de entre 15 y 49 años que han tenido una relación de pareja han sido objeto de violencia física y/o sexual de pareja al menos una vez en su vida (desde los 15 años). Las estimaciones sobre la prevalencia de la violencia de pareja sufrida a lo largo de la vida van del 20% en la Región del Pacífico Occidental de la OMS, 22% en los países de ingresos elevados y la Región de Europa de la OMS y 25% en la Región de las Américas de la OMS, al 33% en la Región de África de la OMS, 31% en la Región del Mediterráneo Oriental de la OMS y 33% en la Región de Asia Sudoriental

de la OMS. A nivel mundial, hasta el 38% de los asesinatos de mujeres son cometidos por su pareja...el 6% de las mujeres de todo el mundo refieren haber sufrido agresiones sexuales por personas distintas de su pareja, aunque los datos al respecto son más limitados. La violencia de pareja y la violencia sexual son perpetradas en su mayoría por hombres contra mujeres. (OMS, 2021).

A la par de lo anterior, la OMS (2021) ha confirmado que los confinamientos derivados de la pandemia de COVID-19 han aumentado la exposición de las mujeres a la violencia infligida por sus parejas; lo cual es una situación que coincide con los efectos que se han observado tras las diferentes situaciones de crisis humanitarias y desplazamientos históricos en el mundo, llegando con ello a concluir que dichos eventos pueden agravar la violencia de pareja, sexual causada por terceros, e incluso ha derivado en nuevas formas de violencia contra las mujeres.

Todo lo anterior ha llevado a la autora de la presente investigación a concluir que históricamente se ha demostrado que la mujer ha sido históricamente vulnerada por el hombre, situación que obliga a mantenerse en la primera de las dos ideas expuestas inicialmente.

En suma, a la par de las afectaciones inmediatas relacionadas con el dolor físico y la afectación psicológica, la mujer dominada y maltratada de manera sistemática, asume una tristeza profunda y permanente que para la presente investigación se ha denominado tristeza melancólica (Muñoz & Torres, 2018).

La violencia contra la mujer ha sido un hecho constante a través de la historia, solo hasta 1993 fueron reconocidos los derechos de las mujeres como derechos humanos gracias a iniciativas impulsadas desde la Conferencia Mundial para los Derechos Humanos celebrada en Viena, la Declaración de Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer del mismo año, la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (1994) y la Conferencia Mundial de Mujeres de Beijing (1995), hitos que permitieron definir la violencia basada en el género como todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada.

Uno de los argumentos en los que coincide la literatura que ha investigado la violencia contra la mujer por justificar

este fenómeno, indica que la violencia de diferentes tipos ejercida sobre la mujer, se explica por el interés del patriarcado por mantener un poder de dominación sistemático en el actual sistema social mundial (Butler, 2001). El presente artículo científico aborda una de las manifestaciones que dicha violencia deriva en la mujer dominada, la tristeza melancólica.

Se presenta un aparte de los resultados de una investigación titulada *El tránsito de un grupo de mujeres pedagogas por la tristeza melancólica y su impacto en su vida personal*, presentada por la autora en su estudio de Doctorado en Conocimiento y Cultura en América Latina del IPECAL (Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina).

La autora, luego de su exploración a los aportes teóricos relacionados con la tristeza y su experiencia relacional con un grupo de mujeres maestras en formación pertenecientes al semillero de investigación Mujeres Pedagogas a favor del Desarrollo Humano MUPERED, del programa Licenciatura en pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Bogotá-Colombia, ha llegado a definir la tristeza melancólica, como un elemento determinante en la configuración de lo femenino, la expresión máxima de desarrollo de la tristeza, elemento que permea tanto el proceso de autoconstrucción como mujer, así como sus preceptos, emociones y su misma percepción del mundo.

La realidad que pretende demostrar el presente artículo de revisión, es que esta caracterización de la mujer en la actual comprensión societal, es errada al ser producto de trabajos de investigación con enfoques metodológicos paramétricos (Zemelman, 2005), que la debilidad de la mujer se explica por otros factores externos que no son cercanos a aspectos biológicos del ser humano, sino que se derivan de una construcción social mediada por elementos de poder impuestos por una sociedad hetero-patriarcal.

En suma, la mujer, en algunos escenarios o contextos, resulta ser extremadamente frágil, imposibilitada en describir ni su realidad biológica, ni su capacidad cognitiva, crítica y además trascendental y necesaria para el desarrollo y evolución de la sociedad, podría incluso considerarse que tal concepción de la mujer en la sociedad actual, busca limitar su poder en términos de supremacía biológica, cognitiva, crítica y trascendental (Zemelman, 2005).

La experiencia de la autora del presente artículo con el grupo de mujeres MUPERED, apuesta por demostrar que esa tristeza melancólica que el sistema hetero-patriarcal inserta en la mujer como dispositivo de dominación, podría transformarse en un dispositivo de emancipación.

Paradigma actual

La tristeza melancólica termina por ser un dispositivo que domina, limita, controla y oprime a las mujeres pedagogas derivando en consecuencias negativas para su vida personal y profesional.

Ruptura del paradigma

La tristeza melancólica termina por ser un dispositivo de emancipación, que deriva en unas mujeres pedagogas resilientes, compasivas por sí mismas, sororitarias y altruistas, y en suma unas mujeres emancipadas afectiva y emocionalmente, derivando en consecuencias positivas para su vida personal y profesional.

Discusión teórica

El papel patriarcal de las instituciones sociales en la dominación femenina.

Según Zemelman (2013) las instituciones sociales hacen parte de los procesos socio-históricos, por ello en estas instituciones se formalizan determinaciones económicas, políticas, sociales, que conforman una constelación y mantienen una relación entre sí. De manera general puede asegurarse que la dominación femenina se ha infiltrado en todas estas instituciones sociales, el concepto apropiado por la sociedad en términos de familia, educación (Zapata, 2017), trabajo, religión (Vazquez, 2012), economía, otorga a la mujer un rol de sumisión respecto al hombre, sin importar el nivel de radicalización que tenga el patriarcado en una determinada organización, la mujer siempre ocupa un lugar de sometimiento; al respecto, Butler (2001) por ejemplo reconoce la existencia de una serie de aparatos ideológicos del Estado que tienen como objeto su reproducción en las relaciones sociales, tales aparatos incluyen a la familia, a la empresa, a las instituciones educativas, y religiosas que cumplen un papel de dominación.

La educación y el diseño de las prácticas educativas por ejemplo desde la mirada del disciplinamiento, ha sido pensada sobre una intervención genérica orientada a personas iguales, que termina por aislar, discriminar y subyugar a todos, desconociendo que los seres humanos no son iguales, y sus diferencias no se centran en las normalidades sexuales, de género, físicas y mentales, tal como lo ha considerado la dinámica social institucionalizada y normalizadora, sino en su propio

proceso de construcción que lo hace un ser social más que un sujeto individual (Zapata, 2017). Además, la educación tradicional ha venido considerando al sujeto a educar como un sujeto eminentemente individual, lo cual es un error, ya que todo sujeto en sí mismo es condición de un ser en relación.

En el trabajo, la mujer también se enfrenta a grandes desigualdades, su inserción en el trabajo es de menor proporción al del hombre por lo tanto están en mayor medida expuestas al desempleo, en menor medida acceden a cargos directivos y de relevancia, ejercen en mayor medida una ocupación informal (Murguialday, 2006); en la religión por su parte, las leyes, las prácticas, los discursos y los ritos se caracterizan por el machismo (Vazquez, 2012) y la misoginia (Vázquez, 2013); Butler (2001) señala la fuerza ideológica en términos de dominación que representan este tipo de instituciones, todo a partir de lo que considera como un conjunto de metáforas teológicas que explican en suma una fuerza de poder dominante superior.

Pero de todos los roles e instituciones, esta investigación apunta a que dados los hallazgos localizados en las historias de vida de estas mujeres maestras en formación pertenecientes al semillero de investigación MUPERED, el rol que la mujer ocupa en su familia es determinante para que se asiente sobre ellas una tristeza melancólica que permite el ejercicio de dominación en el ámbito de cualquier otra institución.

El rol de la mujer en la familia es quizás el de mayor tratamiento investigativo, en este ámbito la mujer se reduce a la tenencia, crianza y cuidado de los hijos, bajo el amparo de un compañero sentimental proveedor económico del hogar, esta situación deriva en una limitación de acción y movimiento en la mujer, determinándola en un confinamiento domiciliario permanente. Maturana (1992) asegura que las mujeres que guardan la idea de un desarrollo solo al lado de un hombre como compañero sentimental se encuentran en términos de convivencia con un reto de competencia y autoridad más que compañía en sí misma, muchas veces, la forma como superan la contradicción entre la búsqueda de su propia libertad y su negación a partir de la combinación, implica hacerse patriarcales al máximo. Butler (2002) indica que la dominación ejercida por la sociedad hetero-patriarcal inicia por la transferencia del nombre, dado que “la ley paterna realiza la identidad y la autoridad del apellido” (p. 304).

Una discusión relativamente moderna que fractura esta que se considera como una de las principales premisas de dominación patriarcal, la constituye la decisión libremente aceptada por la mujer de tener o no hijos, discusión impulsada por líderes feministas, que busca admitir en la sociedad la negación a ser madre por parte de la mujer, un fenómeno reconocido como nulípara.

Se trata de mujeres que a diferencia de muchas de sus madres realizaron estudios universitarios, no para estudiar mientras me caso como algunas de sus ancestras y/o contemporáneas, sino para tener algo que les diera sentido e independencia a sus vidas (Avila, 2005, pág. 109).

Este nuevo discurso se justifica principalmente en que este es un rol que históricamente se le ha adjudicado a la mujer, vinculándola estrictamente a una función social materna y construyendo sobre ella una identidad de ama casa y perteneciente al mundo privado (Gomez, 2016, pág. 7), dado esto la decisión de no tener hijos tiene diferentes argumentos destacados en la literatura, bien sea por la necesidad de autonomía para controlar sus cuerpos y decidir libremente (Avila, 2005), la relación de dominación y subordinación implícito en las relaciones entre géneros y la “condena” al trabajo de hogar (Marcús, 2006); los juicios familiares; los costos de la maternidad, la pérdida de libertad, la desigualdad de cara a la educación (Zapata, 2017), el trabajo y al egoísmo de género (Bohórquez, 2013); la necesidad de cuestionar un mandato social tradicional, el presupuesto ideológico firmemente instalado culturalmente: “instinto maternal”, la crítica contundente al presupuesto del “privilegio” de ser madre (Zicavo, 2013); y de manera general establecer una crítica a esa identidad femenina relegada a lo doméstico y apartada de otros significantes que puedan ubicar a la mujer en diversas esferas entre ellas la laboral, la profesional, la económica y la política (Gomez, 2016).

A pesar de los argumentos que se exponen en este nuevo discurso, la literatura es consistente en afirmar que aquellas mujeres que se resisten a ser madres, siguen soportando una condena social mal disimulada (Zicavo, 2013).

A todas luces, ser madre corresponde con un hecho naturalizado que goza de una valoración social positiva y que su vez es un fenómeno culturalmente custodiado por la sociedad, por tanto, tal como refiere Zicavo (2013), resulta para la mujer disruptivo, el querer renunciar a lo que se considera culturalmente como un “privilegio”, encontrando con ello nuevas posibilidades para ellas dentro de la sociedad:

Con buena formación, una carrera profesional e independencia económica, las motivaciones culturales que llevan a las mujeres a planificar una vida sin hijos tienen una estrecha vinculación con la existencia de otros proyectos que, en comparación, les resultan más atractivos. Si “los hijos te cambian la vida”, ellas prefieren que las suyas sigan tal cual están (Zicavo, 2013, pág. 9).

Al respecto, los hallazgos de la investigación revelan que abordajes culturales similares a los que aborda

Zicavo (2013) respecto a que la mujer preocupada por su formación profesional, que se encamina a la autonomía económica y financiera, no necesariamente ratifica la emancipación, en este trabajo de investigación se apunta a que dicha autonomía no evade una dependencia heteropatriarcal ratificada desde la familia originaria, por lo que propone criticar dicha autonomía, y proponer en cambio el reconocimiento y comprensión de las causas de la tristeza melancólica, como un alternativa a la emancipación real. Antes de afrontar dicha crítica y dicha propuesta, es conveniente reconocer como la tristeza melancólica actúa en clave de dominación.

La tristeza melancólica normalizada como dispositivo de dominación sobre las mujeres

Los roles de la mujer en las diferentes instituciones sociales que generan en suma un ejercicio de dominación superior sobre la mujer, terminan por manifestarse en la tristeza melancólica, la cual en el presente artículo se reconoce como un dispositivo de poder y al tiempo se propone como un dispositivo de emancipación.

Desde la mirada de Agamben (2011) tres puntos caracterizan a un dispositivo de poder, 1- ser un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no, 2- cumplir con una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder; y 3- proceder del cruzamiento de relaciones de poder y de saber. Dado esto, la tristeza melancólica podría considerarse como dispositivo, siempre que esta tenga una naturaleza esencialmente estratégica, y así la tiene.

La tristeza melancólica se considera como dispositivo de dominación (Agamben, 2011), al ser un sentimiento que se ha asumido como cotidiano en la mujer (más que en el hombre) (Muñoz & Torres, 2018), del cual se deriva la denominada “sensibilidad femenina” que mal caracteriza a la mujer y que ha llevado a la actual sociedad a encasillarlas en tipologías comportamentales relacionadas con la debilidad, asegurando que la mujer es dramática, en extremo sensible, frágil como cristal, de continuo llanto, exagerada ante las circunstancias de la vida, y demás “características” que en suma ubican a la mujer como el componente débil de la sociedad y por tanto dependiente de una figura de fortaleza que proporcione protección, lugar ocupado por el hombre (Zicavo, 2013).

El surgimiento de la tristeza melancólica se deriva de una cierta manipulación de relaciones de fuerza entre la mujer y el hombre y su rol dentro de la sociedad, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, de tal forma la tristeza melancólica se inscribe en un juego de poder como manifestación de la opresión, genera una incapacidad

que lleva al silencio y de esta forma se debilita a la sujeta permitiendo arraigar el dominio. La tristeza melancólica está ligada a un límite o a los límites del saber, la mujer habitualmente desconoce que su rol en la sociedad sea inadecuado o injusto ya que no critica sobre ello.

Causar la tristeza en la mujer de manera cuasi genérica fue una apuesta difícil que se resolvió de la manera más pragmática en términos históricos, la categorización como mecanismo para agrupar y disminuir. Uno de los elementos más destacables de la obra de Butler en términos del poder y sus cambios psíquicos (2001) está relacionado con la necesidad de los organismos hegemónicos dominantes, de categorizar en grupos a individuos que racionalmente representan profundas diferencias, el autor refiere el ser interpelado/a como «mujer» o «judío» o «marica» o «negro» o «chicana», lo cual se considera como una dinámica de interpelación y desconocimiento, dado que el nombre deja de ser propio para ser una categoría social.

Esa tristeza melancólica femenina de la cual trata el presente artículo, ha sido normalizada en la sociedad, su normalización ha evitado ser vinculada a una violencia sistemática que se manifiesta de diferentes modos, que se desarrolla desde las instituciones sociales y que procuran mantener a la mujer en un estado permanente de sometimiento y dominación. Para Maturana (1992), la normalización de la tristeza melancólica y sus causas en sí mismas, se explican por el sentido de competencia que permea a la sociedad en general, por la valoración que la sociedad actual tiene respecto a la razón de ser de la guerra, de la competencia, de las jerarquías y del control, y por ello propone intervenir al niño y la niña invitándolos a respetar su “emocionar”, dándose cuenta de él, sin exigirle que lo controle o niegue, una medida para que desde primeras edades el ser humano pierda el miedo a las emociones. De manera similar, Butler (2002) hace referencia a algunos mecanismos que normalizan la tristeza melancólica y sus causas, una de ellas es el ejercicio de domesticación, la otra es el rol sexual de la mujer en la sociedad, y finalmente la desigual distribución de la llorabilidad.

El trabajo de Maturana (1992) da luces respecto a la hipótesis que propone el presente artículo, que la tristeza melancólica podría ser a su vez dispositivo de dominación y emancipación, al afirmar que, al intervenir al niño y la niña en el reconocimiento de sus emociones, podría transformarlas en dispositivos de superación y desarrollo, así mismo, a la luz del trabajo de León (1997) y Ciro (2017), se plantea que dada la subordinación naturalizada de las mujeres bajo el dominio masculino, es poco probable que las propuestas de cambio aparezcan espontáneamente; más bien, son inducidas a través de procesos de concientización que permitan a las mujeres modificar sus auto-imágenes y sus sentimientos de inferioridad, así como sus creencias sobre sus derechos y capacidades (Murguialday, 2006).

El camino a la emancipación en medio de la dominación y la tristeza melancólica.

Anteriormente se había criticado la búsqueda de la autonomía económica y financiera, como claves en la emancipación femenina, pues bien, la investigación realizada permite reconocer que en el caso de las mujeres maestras en formación pertenecientes a MUPERED, dicha búsqueda e incluso sus logros, no derivaron estrictamente en un proceso de emancipación, e incluso no permitieron superar la tristeza melancólica que les caracterizaba. Se cree que la literatura que trata a la violencia sistemática sobre la mujer, sea desde un enfoque feminista o no, se ha equivocado al afirmar que la real emancipación ocurre solo cuando la mujer alcanza autonomía en las categorías, formación profesional, y/o economía y finanzas.

La búsqueda de la emancipación femenina no está ligada directamente a la independencia económica, reconocerlo de esta forma es tanto como desconocer el significado de empoderamiento femenino.

Ciro (2017) afirma que el empoderamiento tiene su origen en las experiencias de los movimientos sociales y diferentes pensadores de América Latina como parte de los procesos de incidencia política en los debates del desarrollo (Cuadra & Montenegro, 2002), este empoderamiento hace referencia a un proceso:

(...) que viven las personas y los grupos sociales de reflexión crítica, toma de conciencia de sus propios derechos, capacidades e intereses, así como de las relaciones desiguales de poder, y el posterior fortalecimiento de sus capacidades, confianza, visión y protagonismo para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven, e incluso, organizar la acción política para transformar dichas relaciones (Ciro, 2017, pág. 48)

El empoderamiento es un proceso de cambio, donde mujeres y hombres, como actores sociales, *alcanzan el derecho y la oportunidad de desafiar la opresión al rechazar o transformar los roles prescritos dentro de la sociedad*" (Delgado, 2012, pág. 12); desde el enfoque de desarrollo humano, el empoderamiento se refiere a aquello de *"lo que las personas pueden hacer para alcanzar logros valiosos, a través de la participación política en todas sus dimensiones, organizativa, comunitaria y partidaria"* (Arriola, 2007, pág. 48). Según Ciro (2017) en el caso de las mujeres el empoderamiento libera y empodera tanto en términos materiales como psicológicos, a su vez derivan en nuevas energías, discusiones, liderazgos y estrategias (Batliwala, 1997).

El empoderamiento tiene una dimensión individual y otra colectiva; en la mujer es un proceso multidimensional

que se materializa en el acceso y control del poder a diferentes niveles, tal como Ciro (2017) lo sintetiza en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Empoderamiento como proceso multidimensional

Dimensiones del empoderamiento según Rowlands (1997)	Poderes que implica el empoderamiento de la Mujer según Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (2005)	Acceso y control del poder según Friedman (1992)
Personal: desarrollo del sentido del yo, de la confianza y la capacidad individual.	"Poder propio": La toma de conciencia sobre su subordinación y el aumento de la confianza en sí mismas.	Poder psicológico: entendido en el sentido de potencialidad y capacidad individual.
Relaciones próximas: capacidad de negociar e influir en la naturaleza de las relaciones y las decisiones.	"Poder con": La organización autónoma para decidir sobre sus vidas y sobre el desarrollo que desean.	Poder social: acceso a la base de riqueza productiva.
Colectiva: participación en las estructuras políticas y acción colectiva basada en la cooperación.	"Poder para": La movilización para identificar sus intereses y transformar las relaciones, estructuras e instituciones que les limitan y que perpetúan su subordinación.	Poder político: acceso de los individuos al proceso de toma de decisiones, sobre todo aquellas que afectan a su propio futuro.

Fuente: Diseño de Ciro (2017) a partir de los trabajos de (Rowlands, 1997) (Friedman, 1992) (Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, 2005)

Al revisar las narrativas de las mujeres MUPERED violentadas sistemáticamente, sobresale como meta de superación y desarrollo la satisfacción de las necesidades económicas, en la gran mayoría esta es una meta pendiente, en algunas se ha alcanzado parcialmente pero siempre con algún tipo de condición vulnerable en términos de hábitat, supervivencia, calidad laboral, trabajo digno, entre otros, lo cual permite cuestionar la legitimidad de tal autonomía.

Se cree que el empoderamiento femenino difícilmente se logra a partir de un ejercicio de emancipación, sin embargo, se considera como un factor clave para la superación de la tristeza melancólica y el reconocimiento de las causas que la producen, Butler (2002) reitera que el actual sistema económico no interioriza la auto sustentabilidad, con lo cual se elimina la posibilidad de alcanzar una real emancipación física y económica, en cuanto se trata de una economía falogocéntrica que produce lo "femenino" como su exterior constitutivo.

De acuerdo a lo anterior, las estrategias de empoderamiento tienen que intervenir a nivel de la "condición" de las mujeres, mientras, al mismo tiempo, se está transformando su "posición", abordando simultáneamente las necesidades prácticas y las estratégicas (Batliwala, 1997). Lo que quiere decir según Young, cuando se refiere a la condición, como el estado

material en el cual se encuentran las mujeres pobres: salario bajo, mala nutrición, falta de acceso a la atención en materia de salud, a la educación y a la capacitación (Zapata, 2017), y a la posición como el estatus económico y social de las mujeres comparado con el de los hombres.

Tal como refiere Ciro (2017) el empoderamiento de las mujeres es un proceso de largo plazo, que va “de adentro hacia fuera” y “de abajo hacia arriba”, que tiene su inicio en el ámbito personal al concientizar respecto a la autoimagen positiva y confianza en las propias capacidades, le sigue la transformación en el ámbito de las relaciones cercanas a través de la habilidad para negociar e influenciar las relaciones familiares y finalmente se expande hacia una dimensión colectiva en la que las mujeres construyen estructuras organizativas suficientemente fuertes para lograr cambios sociales y políticos (Murguialday, 2006), un tipo de espiral concéntrica, que ubica en el centro el empoderamiento femenino, a partir del reconocimiento de sí misma y de los factores que producen sobre ella la tristeza que les caracteriza como seres humanos sensibles y frágiles.

La tristeza melancólica como dispositivo de empoderamiento femenino

La apuesta más importante de la investigación de la cual deriva en presente artículo, es la de reconfigurar la mujer dominada a partir de su propia tristeza melancólica, tal propuesta surgió inicialmente de uno de los hallazgos más relevantes de las narrativas dispuestas por las mujeres MUPERED, la identificación del silencio o la pérdida de memoria ante el ejercicio de dominación, explicado fundamentalmente por Maturana (1992), como la necesidad de paz interior, la cual se logra o bien mediante la emancipación o mediante la aceptación irremediable de su destino, un estadio de paz cercano a la muerte.

Dado que la tristeza melancólica ataca principalmente la dignidad propia, la mayoría de veces es un proceso que inicia en la infancia, se retoma la propuesta de Maturana (1992) para quien el niño o la niña deben crecer en la dignidad del respeto por sí mismos y por el otro, así mismo se considera la apuesta de Muñoz y Torres (2018), quien plantea que sentimientos como la tristeza melancólica conlleva un tipo de asociación en el cual se sacrifica la propia libertad y la paz interior, a cambio de instaurar relaciones marcadas por la dependencia y la dominación, en este sentido, al reconocer que la tristeza melancólica impide el desarrollo y crecimiento, que inicia en la infancia con la presencia de un padre sagrado y otro biológico, así como de un compañero sentimental que implica liderazgo y protección, se ratifica una dominación que le impide a la mujer ser y desarrollarse. En suma, el reconocimiento y comprensión de dicha realidad, permite transformar el dispositivo que en un primer momento domina y que posteriormente permite emancipar.

Propuesta final: el factor coexistencia femenina en clave alteridad

Luego de haber avanzado por el reconocimiento de la tristeza melancólica como dispositivo de dominación y empoderamiento, el presente artículo cierra con una propuesta que permita visibilizar las diversas violencias que padece la mujer en la sociedad hetero-patriarcal, y a su vez permita la construcción de nuevos dispositivos de cara a las intenciones de vulneración y dominación por parte del patriarcado, tal propuesta se centra en el aprovechamiento de la coexistencia femenina en clave de alteridad.

Del grupo de mujeres seleccionadas para el estudio se pudo identificar como factor común la coexistencia en un mismo ámbito académico de formación. Dicho ámbito permitió inicialmente unir a estas mujeres en un mismo espacio geográfico y en un mismo interés académico, pero a lo largo del proceso, logró también unir las mujeres en cuanto a ciertas características personales que las hacían similares, la mayoría proveniente de un similar estrato socioeconómico, la mayoría de ellas formadas en instituciones de educación pública, provenientes de hogares con algún tipo de fragmentación; la totalidad de ellas víctima de algún tipo de agresión física o psicológica por cuenta del poder hetero-patriarcal. Ante tales similitudes se estudió la prevalencia del silencio o la memoria trastocada y la construcción de valentía como elementos también comunes, por tal razón la respuesta a la pregunta ¿qué es el otro?, resulta fundamental para comprender las causas que derivan en tristeza melancólica en la mujer; para reconocer este fenómeno como genérico en todas las mujeres; para despertar en el grupo de mujeres sentimientos de solidaridad de manera especial ante situaciones de discriminación sexual y actitudes y comportamientos machistas (Sororidad) entre otros. La respuesta a la pregunta ¿qué es el otro?, se relaciona directamente con la construcción de alteridad.

Para la delimitación del concepto de alteridad de cara a las pretensiones del presente producto de conocimiento se aborda el aporte de autores como Lévinas (2002), el cual se consolida como uno de los principales antecedentes de la construcción del concepto de alteridad; los trabajos de Dussel, (1977^a; 1977b, 1993, 1999), y Dussel y Guillot (1975); trabajos que giran principalmente en su propuesta teórica de la ética de la liberación como un paradigma que parte del otro como víctima de la modernidad (Córdoba y Vélez, 2016)

A la luz de Levinás (2002), la interpretación del otro implica relacionar al sujeto y objeto, en un tipo de coexistencia que carece de pretensiones de alcance totalitario y, por ende, de dominación y subyugación, apresar el objeto totalitariamente por tanto sería su opuesto, porque supone caer en el absolutismo. La comprensión del otro es parte fundamental para la

aproximación conceptual de alteridad (Daros, 2009), en tanto el objeto afecta al sujeto y hace parte de él, lo cual permite conservar su alteridad que, para Levinas (2002), es clave para la conservación de originalidad de su ser.

Según la interpretación que Ale (2016) hace del trabajo de Levinas respecto al otro, el sujeto reconoce que el otro es otro, porque es incapaz de anticipar una acción y a su vez no puede no sentirse interpelado por su rostro. Se trata entonces de un tipo de indiferencia ante la presencia del prójimo que requiere una intervención por demás ética (Fernández, 2015).

En el trabajo de Dussel y Guillot (1975) se encuentran referencias para la comprensión del otro, en este caso, el otro pensado como la cultura no occidental que resulta de la opresión y el ego de la modernidad europea quien reclama una liberación; según Levinas (2002) el otro es referido como lo absoluto, como una trascendencia anterior a toda razón y a lo universal, porque es, precisamente, la fuente de toda racionalidad y de toda universalidad.

Levinas propone pensar la relación entre el ser y el ente (entre la existencia y el existente, como prefiere llamarle) a partir de la noción de separación, desde la cual ninguna categoría que suponga correlación, correspondencia, co-pertenencia originaria es posible. De acuerdo con nuestro pensador entre el existir y el existente no hay correlación sino separación: el existir y el existente no son correlativos sino irrelevantes; la comprensión de uno no incluye la del otro, sino que la excluye (Ale, 2016, pág. 89).

La comprensión del otro, de Dussel y Guillot (1975), gira en razón a la dominación y la necesidad de liberación. Dominación por cuenta de la cultura occidental, por la prevalencia del varón como ente dominante y liberación por parte de las culturas dominadas, y de manera específica, por la mujer que históricamente ha sido dominada por el varón (Quaglia & Castro, 2007). En clave del problema que compete a las mujeres MUPERED, la mediación triangular entre mujeres de características de vulneración y abuso similares, tanto en forma como en victimarios, les permite superar su propia condición, liberarse del yugo mismo de la sociedad, todo por el reconocimiento de las causas que derivan en tristeza melancólica, que además son comunes entre las mujeres que coexisten en un mismo espacio, lo cual en suma favorece la autonomía y limita la dependencia, mucho más aún que la autonomía económica y financiera:

(...) el otro es el descubrimiento que el yo hace del otro, lo que hace surgir, no solamente una amplia gama de imágenes del otro, sino también visiones múltiples del yo. La alteridad; el acto de ponerse en el lugar del otro (González y Arnaiz,

s.f.), alternando opiniones, ideas, sentimientos, acciones, valoraciones, tonos afectivos, costumbres o prácticas sociales diversas. Esto quiere decir que, [...] la alteridad “representa una voluntad de entendimiento que fomenta el diálogo y propicia las relaciones pacíficas (Córdoba & Vélez, 2016, pág. 1003).

Diferentes referentes teóricos han pasado de la discusión del otro, a la construcción del concepto de alteridad. Dussel y Guillot (1975), en este último, se evidencia una aproximación al concepto de alteridad al responder a la pregunta ¿Quién es el hombre supremo en la Alteridad?:

El hombre supremo de la Alteridad es el que es capaz de abrirse al Otro. Ahora bien, es un hombre supremo porque es justamente capaz, no solamente de considerar su totalidad, sino de abrirse más allá de ella, “afuera”. (Dussel & Guillot, Liberación latinoamericana y Emmanuel Levinas, 1975, pág. 28).

Según Cornejo (2012), la alteridad representa el enfrentamiento de dos concepciones distintas de la vida, la integración armoniosa tanto entre las personas como entre grupos o culturas, al contrario, la ausencia de alteridad, se manifiesta en la dominación del otro. Por su parte, para Córdoba y Vélez (2016), la alteridad es la capacidad para ponerse en el lugar del otro, permitiendo la alternancia de opiniones, ideas, sentimientos, acciones, valoraciones, tonos afectivos, costumbres o prácticas sociales diversas.

Dados los hallazgos de investigación, se dedujo que una de las principales ventajas de la coexistencia de distintas mujeres en clave de construcción de alteridad, está relacionada con la superación del silencio, que en ámbitos de confianza llevaría a estas mujeres a reconocer que están sometidas a diferentes manifestaciones de dominación hetero-patriarcal (Fernández, 2015), muchas veces desconocidas u olvidadas, que le causan una tristeza profunda melancólica.

Según Maturana y Varela (2003), la acción de compartir conocimiento relacionado con el amor al prójimo, el fenómeno existencial de la conciencia y la comprensión de los impulsos naturales de altruismo comunitario, permite la expansión de los espacios de cooperación y realización grupal. Es por esto que las expresiones de estas mujeres se mejoran con la manifestación personal de una sola de ellas (Riva, 2005), la mujer percibe a partir de la construcción de alteridad, un motor de libertad, una fuerza que impulsa la búsqueda de la verdad y con ello su emancipación del poder que la oprime (Fernández, 2015).

Otro impacto favorable de la coexistencia de distintas mujeres de diferentes edades en la escuela tiene que

ver con la construcción de valentía, la cual según Butler (2020) se manifiesta en la capacidad de cuestionar el poder presente que en este caso aquel que corresponde con las dinámicas hetero-patriarcales que las afectan mediante una red de dispositivos de poder.

Conclusiones

Luego de haber recopilado las narrativas de estas mujeres maestras en proceso de formación académica, y de confrontar sus hallazgos con la literatura científica que ha abordado el poder dominante hetero-patriarcal, las manifestaciones de dominación y sus consecuencias en la mujer, es posible presentar las principales conclusiones de la investigación que pretendía demostrar que la tristeza melancólica es un dispositivo, tanto de opresión y dominación, como de emancipación, dada su capacidad para influir en un cambio de paradigma respecto al rol que ocupa la mujer en la sociedad a partir del reconocimiento del paradigma actual y de su ruptura en clave de tristeza melancólica.

Al abordar la situación de violencia y dominación sufrida por un grupo de mujeres maestras en formación pertenecientes al semillero de investigación Mujeres Pedagógicas a favor del Desarrollo Humano MUPERED, del programa Licenciatura en pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Bogotá-Colombia, pudo reconocerse que las mujeres ocupan un lugar característico respecto a la violencia en diversas manifestaciones, que en su totalidad se derivan de un dominio hetero-patriarcal. Puede concluirse de manera general que los datos estadísticos de organismos como Cepal y OMS, demuestran, tal como se observa en las mujeres participantes, la prevalencia de agresión física o psicológica por cuenta del poder hetero-patriarcal.

Dada esta situación problemática, fue posible reconocer que el fenómeno de dominación está inserto en las instituciones sociales en términos de familia, educación, trabajo, religión, economía, en todo caso se pudo verificar que el rol de la mujer sugiere siempre una sumisión y sometimiento respecto al hombre, sin embargo, para el caso que ocupó la investigación, el rol de la familia resultó determinante para el asentamiento de la tristeza melancólica, al ser este el lugar donde se le entregan al niño y a la niña los valores relacionados con su rol en las distintas instituciones de la sociedad (Vazquez, 2012).

Por otro lado, fue posible describir el proceso de normalización de la tristeza melancólica al comprender como la forma como en la sociedad actual se define y comprende a la mujer actúa en clave de “sensibilidad”. Las mujeres son comprendidas en la mayoría de los casos como débiles, dramáticas, sensibles, frágiles y, en suma, caracterizadas en función de una necesidad de amparo y protección patriarcal para su supervivencia. Tal caracterización permitió normalizar en la sociedad actual la tristeza melancólica, sin embargo, se cree que tanto la caracterización de la mujer, como la tristeza melancólica, son anormalidades que deben ser superadas tanto para beneficio de la mujer como de la sociedad misma.

Reconociendo esta realidad, se analizó el posible camino a la emancipación, partiendo de la crítica a la autonomía económica y financiera de la mujer, concluyendo que dicha no deriva obligadamente en un proceso emancipatorio, así como tampoco implica la superación de la tristeza melancólica, dado lo anterior, se logró demostrar que el reconocimiento de los factores que derivaron el tristeza melancólica propia y la de las mujeres con las que coexiste en espacios comunes, resulta un factor clave para la autonomía y superación femenina, todo en clave de alteridad.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 26(73), 249-264.

Ale, M. (2016). De la responsabilidad por el otro hombre a la responsabilidad por el mundo en la obra de Emmanuel Levinas. Córdoba, Argentina: Editorial Filosofía y Humanidades.

Arriola, G. (2007). *Desarrollo Humano: una introducción conceptual*. Guatemala: PNUD Guatemala.

Avila, Y. (2005). Mujeres frente a los espejos de la maternidad. *Revista Desacatos*, 107-126.

Banco Mundial. (27 de Febrero de 2019). A pesar de los avances, las mujeres enfrentan dificultades en el ámbito de los derechos laborales. Obtenido de <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2019/02/27/despite-gains-women-face-setbacks-in-legal-rights-affecting-work>

Batliwala, S. (1997). El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. En M. Leon, Poder y empoderamiento de las mujeres (págs. 187-211). Santa Fe de Bogota: T/M Editores.

Bohórquez, C. (2013). No quiero ser mamá. Análisis del relato de mujeres que decidieron no ser madres. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.

Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Ediciones de Catedra.

CEPAL. (2020). *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Ciro, N. (2017). Estrategia para el empoderamiento diferencial desde la identidad cultural y el desarrollo local, dirigido a las mujeres indígenas nasa del municipio Santiago de Cali, Colombia. Alicante: Universidad de Alicante.

Córdoba, M., & Vélez, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1001-1015.

Cornejo, J. (2012). Educación, interculturalidad y ciudadanía. *Educación en Revista*(43), 239-254.

Cuadra, E., & Montenegro, S. (2002). Las claves del empoderamiento, sistematización de diez años de experiencia del centro de mujeres Xochilt Acalt. Nicaragua.

Daros, W. (2009). La identidad del “yo” como descubrimiento por el otro (M. Buber) y como cuidado de sí mismo (M. Foucault). *Conicet*, 56(136), 1-13.

Delgado, V. (2012). Mujeres y modelos alternativos para el desarrollo rural. Sistematización de experiencias de participación ciudadana en Costa Rica y empoderamiento de mujeres. Managua: Centro Editorial de la Mujer.

Dussel, E. (1977a). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América.

Dussel, E. (1993). *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.

Dussel, E. (1999). Sobre el sujeto y la intersubjetividad: El agente histórico como actor en los movimientos sociales. *Revista Pasos*(84), 1-18.

Dussel, E., & Guillot, D. (1975). *Liberación latinoamericana y Emmanuel Levinas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Enfoques Latinoamericanos.

- Fernández, O. (2015). Levinas y la alteridad: Cinco planos. *Revista Brocar*, 39, 423-443.
- Friedman, J. (1992). *Empowerment. The Politics of Alternative Development*. Blackwell: Editorial Massachusetts.
- Gomez, L. (2016). Para realizarme como mujer no tengo que ser madre. Estudio de casos sobre la experiencia de mujeres que eligieron la no maternidad. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. (2005). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Recuperado el 9 de Abril de 2017, de HEGO: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/86>
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Marcús, J. (2006). Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 100-119.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A.
- Muñoz, C., & Torres, N. (2018). *Avatares del desarrollo psíquico de la mujer maltratada*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Murguialday, C. (2006). *Empoderamiento de las mujeres: conceptualización y estrategias*. Cepaz. Centro de Justicia y Paz.
- OMS. (Marzo de 2021). *Violencia contra la mujer*. Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Organización de los Estados Americanos. (1994). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer*. Belem / Brasil.
- Quaglia, R., & Castro, V. (2007). El papel del padre en el desarrollo del niño. *Revista de Psicología*(2), 167-182.
- Riva, F. (2005). Ética como sociabilidad, Buber, Marcel y Levinas. *Revista Anuario Filosófico*, 38(2), 633-655.
- Rowlands, J. (1997). *Questioning Empowerment*. Oxford: Editorial Oxfam.
- Ruiz, I. (2003). *Violencia contra la mujer*. Andalucía: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Vázquez, V. (2012). *Feminismos, religiones y sexualidades en mujeres subalternas*. Argentina: Católicas por el Derecho a Decidir.
- Vázquez, V. (2013). Martin Buber y sus aportaciones a la manera actual de entender la educación para el cuidado. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*(21), 143-158.
- Zapata, C. (2017). La ética en la educación colombiana: reflexiones desde la categoría "maestro como intelectual transformativo". *Senderos Pedagógicos*, 45-60.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2013). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales Latinoamericanas*. México DF: Instituto Pensamiento y Cultura en América A.C.
- Zicavo, E. (2013). *Mujeres que optan por no tener hijos: un abordaje cultural*. Buenos Aires: X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

EXPERIENCIAS DE CUIDADORES NO FAMILIARES FRENTE AL CUIDADO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD, EN APARTADÓ Y CAREPA EN EL 2017

EXPERIENCES OF NON-FAMILY CAREGIVERS IN CARING FOR PEOPLE WITH DISABILITIES IN APARTADÓ AND CAREPA IN 2017

EXPERIÊNCIAS DE CUIDADORES NÃO FAMILIARES FRENTE AO CUIDADO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, EM APARTADÓ E CAREPA EM 2017

Ruth Emira Garcés Albornoz

<https://orcid.org/0000-0002-6204-0871>

Universidad Autónoma de Manizales

ruth.garcesa@autonoma.edu.co

Manizales- Colombia

Eugenia Nieto-Murillo

<https://orcid.org/0000-0002-0758-1659>

Universidad Autónoma de Manizales

eunieto@autonoma.edu.co

Manizales- Colombia

Diagramación e ilustración portada
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Encuentre este artículo en: <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo / To cite this article

Garcés, R. & Nieto-Murillo, E. (2022). Experiencias de cuidadores no familiares frente al cuidado de personas con discapacidad, en Apartadó y Carepa en el 2017. *Inclusión & Desarrollo*, 9(1), pp 63-73

Fecha de recepción: diciembre de 2018

Fecha de aceptación: 30 de noviembre de 2021

Fecha de publicación: 1 de enero de 2022

RESUMEN

Objetivo. Comprender las experiencias de cuidadores no familiares frente al cuidado de personas con discapacidad, en Apartadó y Carepa en el año 2017.

Metodología. Estudio cualitativo comprensivo fundamentado en el interaccionismo simbólico. La unidad de análisis es el concepto de experiencia de Larrosa (2006). La unidad de trabajo se conformó con los testimonios de 8 participantes, que fueron seleccionadas a conveniencia de entre los cuidadores no familiares en Apartadó y Carepa. Se utilizaron la observación participante, encuesta, entrevista a profundidad y diario de campo para la recolección de los datos, los cuales fueron analizados siguiendo el método de comparación constante propuesto por la teoría fundamentada.

Resultados. La realidad se construye en la interacción diaria con el otro, el cuidador y la persona con discapacidad son sujetos políticos.

Conclusiones. La experiencia más relevante que se encontró es la construcción de nuevas categorías para renombrar la realidad, lo que permite la configuración de sujetos políticos y la construcción de nuevas realidades.

Palabras clave: cuidador de familia, experiencias de vida, interacción social, persona con discapacidad.

ABSTRACT

Objective. Understand the experiences of non-family caregivers in the care of people with disabilities, in Apartadó and Carepa in 2017.

Methodology. Comprehensive qualitative study based on symbolic interactionism. The Analysis Unit is the concept of Larrosa's experience (2006). The work unit was formed with the testimonies of 8 participants, who were selected at the convenience of the non-family caregivers in Apartadó and Carepa. Participant observation, survey, in-depth interview, and field diary were used to collect the data, which were analyzed following the constant comparison method proposed by the grounded theory.

Results. Reality is constructed in the daily interaction with the other, the caregiver and the person with disability are political subjects.

Conclusions. The most relevant experience that was found is the construction of new categories to rename reality, which allows the configuration of political subjects and the construction of new realities.

Key words: family caregiver, life experiences, social interaction, person with disability.

SUMARIO

Objetivo. Compreender as experiências de cuidadores não familiares frente ao cuidado de pessoas com deficiência, em Apartadó e Carepa no ano 2017.

Metodologia. Estudo qualitativo compreensivo fundamentado no interacionismo simbólico. A unidade de análise é o conceito de experiência de Larrosa (2006). A unidade de trabalho se conformou com os depoimentos de 8 participantes, que foram selecionadas a conveniência de entre os cuidadores não familiares em Apartadó e Carepa. Utilizaram-se a observação participante, inquérito, entrevista em profundidade e diário de campo para a coleta dos dados, os quais foram analisados seguindo o método de comparação constante proposto pela teoria fundamentada.

Resultados. A realidade se constrói na interação diária com o outro, o cuidador e a pessoa com deficiência são sujeitos políticos.

Conclusões. A experiência mais relevante que se encontrou é a construção de novas categorias para renomear a realidade, o que permite a configuração de sujeitos políticos e a construção de novas realidades.

Palavras chave: cuidador de família, experiências de vida, interação social, pessoa com deficiência.

Introducción

En la subregión antioqueña de Urabá, se avanza muy despacio y con cierta timidez en la comprensión y abordaje del fenómeno de la discapacidad, con una baja cobertura educativa y social para la atención efectiva de las personas con discapacidad y en términos del cuidado, se conoce poco.

Fungir como cuidador implica, no solo velar por la salud, la alimentación, seguridad y todas las variantes necesarias para garantizar el bienestar, si no que su máxima expresión es ayudar al otro a ser y a hacer lo que desea para tener la vida que desea, para tener una vida digna; implica, también, representarlo, ser su voz en el escenario público y político, si se quiere. Esta tarea de cuidar no solo afecta al sujeto cuidado si no que transforma al sujeto que cuida, genera cambios en sus habilidades, en sus conocimientos – que pueden ser transferibles a otros cuidadores, en la concepción de discapacidad y de persona con discapacidad, y estos cambios se hacen extensivos a sus familiares; a eso se le denomina experiencia.

Comprender las experiencias de cuidadores no familiares frente al cuidado de personas con discapacidad en los municipios de Apartadó y Carepa en 2017, fue el objetivo de este estudio, en cuyo desarrollo se identificaron las prácticas, motivaciones y actitudes como componentes de la experiencia, además, se hizo caracterización socio demográfica a los participantes. En el contexto de este estudio, se concibe el cuidador no familiar como quien ejecuta el cuidado sin tener vínculos parentales (sanguíneos o civiles) con la persona a quien cuida. El escenario para esta labor puede ser el hogar del beneficiario del servicio o el del cuidador.

Estado del arte y antecedentes

En la búsqueda de estudios sobre cuidadores no familiares de personas con discapacidad, se encontró que la mayoría de los cuidadores son mujeres, de predominancia con vínculo parental (hija o cónyuge de edad avanzada), quienes dedican mínimo 12 horas diarias a la labor (Villegas, 2010) o en escasos casos, el cuidado lo realiza una mujer inmigrante (Casado-Mejía, 2009).

Se encontró el cuidado de niños con discapacidad, con cuidador sin relación parental, en el ambiente de Hogar Sustituto (Rodríguez Ibarra, 2010), relación en la cual el niño o adolescente desarrolla actividades y habilidades comunes a las de la relación padre-hijo, y en donde el cuidador primario también es de sexo femenino.

En el ambiente de hogar, el cuidador es el progenitor o progenitora, y en muchos casos esta tarea se delega en los hermanos (Manjarrés Carrizalez, 2012). La tarea

de cuidar a los niños menores de 10 años, al interior del hogar, requiere, no solo atender a la higiene, alimentación y vestido, sino la crianza, la educación y la enseñanza de habilidades básicas.

Los cuidadores no familiares al interior del hogar, que no perciben remuneración por sus servicios son del 0.8% en los encuestados por la Encuesta Nacional de Demografía y Salud de 2015 (PROFAMILIA, 2015), y de los que no perciben remuneración, aproximadamente el 2% cuida personas con discapacidad menores de 20 años. El 1.2% percibe remuneración por el cuidado. En las familias con mejores condiciones económicas el porcentaje de cuidadores remunerados es mayor que el de no remunerados. Es bajo el nivel de cualificación de los cuidadores remunerados, según la misma Encuesta.

Revisión teórica y científica

En la literatura científica se halló que el cuidador es predominantemente mujer (Villegas, 2010), y en este estudio, la totalidad de los participantes lo fueron; así las cosas, se utilizará ‘las cuidadoras’ en referencia a los participantes. En el contexto de esta investigación, se percibe a la cuidadora como una lideresa nata, con un alto nivel de dinamismo, de emprendimiento, si se quiere, que echa mano de lo que tiene delante para dar soluciones prácticas a problemas comunes y no tan comunes, y todo ello, para “sacar adelante” a la persona con discapacidad. Esto la convierte en un sujeto político (Arendt, 1995), ese que actúa sin buscar protagonismo, motivado solo por el deseo de ayudar, de “salvar” a los otros (Díaz Marsá, 1995).

El papel de la mujer como sujeto político está cogiendo fuerza al nivel social, involucrándose en acciones en pro de los otros. En términos de Cobo (2002), ella tiene la capacidad de intervenir en lo social y en la negociación; y ha creado escenarios desde su cotidianidad donde puede participar y decidir como sujeto, entretejer relaciones con significancia, porque el mundo social es una construcción intersubjetiva (Arias Vargas, González López, & Hernández Guevara, 2009)

De la discapacidad. El modelo social de discapacidad saca de detrás de las etiquetas a la persona como sujeto de derechos, y su identidad como su máximo bien y ubica a la discapacidad como una construcción social (Velarde Lizama, 2012). Siguiendo esta misma línea conceptual del modelo social, y con los aportes teóricos sobre la justicia, se construye el enfoque de capacidades de Martha Nussbaum (2007), quien redefine las teorías sobre la justicia postulando como buen modelo de justicia, aquel que garantiza el desarrollo de sus diez capacidades básicas en todas las personas; definidas las capacidades como lo que las personas pueden ser y hacer según una idea intuitiva

de lo que considera una vida digna. Nussbaum introduce el concepto de la ciudadanía tutelada, manifestando que “la tutela no es intrínsecamente incompatible con la posibilidad de tratar a estas personas como ciudadanos de pleno derecho y como sujetos de justicia en un plano de igualdad” (Nussbaum, 2007, p.147).

El cuidado. El ser humano es dependiente por naturaleza; es una condición inherente a su humanidad (Nussbaum citada por García, 2009), y, por lo tanto, requiere ser cuidado desde el momento en que es depositario de la vida, según Torralba (2005). Cuidar es una acción política y una postura ética que vela por el bienestar de la persona cuidada.

Cuidar es una ciencia y un arte que exige conocimientos y actitudes particulares, requiere creatividad, motivación, responsabilidad, afecto, valores éticos y morales, que contribuyen a la vivencia de una experiencia conjunta que orienta hacia el crecimiento personal de quienes participan en esta interacción, según el Grupo de Cuidado de la Universidad Nacional (1998), en Rodríguez Ibarra (2010), y está en relación con actividades propias de la supervivencia, tales como el abrigo, la higiene, la alimentación (Toledo Enríquez, 2012); y con la satisfacción de las necesidades emocionales y fisiológicas de los hijos siempre cambiantes a lo largo del desarrollo, Barudy (2005) citado por Rodríguez Ibarra (2010).

La experiencia. Para esta investigación se toma el concepto de experiencia de Larrosa (2006) quien expresa que la experiencia es eso que me pasa, sobre lo cual no se tiene dominio, no se puede anticipar; es algo ajeno a quien lo vive; no depende ni de lo que el sujeto sabe, piensa, puede o quiere, no se tiene control del efecto de los acontecimientos sobre sí.

La experiencia solo es posible si hay alguien o algo ajeno a quien la vive. La experiencia no se hace, sino que se padece. Al no poder anticiparla ni planearla, la experiencia, no es intencional. No es algo que se pueda hacer o ejercitar, ni hay un patrón a seguir, la experiencia es pasión, atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, exposición.

La interacción dinámica entre lo ajeno al sujeto y la transformación que produce en él afecta al sujeto en su ser; en sus pensamientos, sus sentimientos, sus conocimientos, sus palabras, su poder, sus intenciones, en su poder, en su voluntad, en sus ideas o en sus proyectos; es decir, el lugar de la experiencia es el sujeto. La experiencia forma y transforma al sujeto. Ahora bien, mostrar una experiencia no es mostrar un saber al que se ha llegado ni mostrar cómo uno se ha apropiado de ella, sino cómo uno se ha abierto a lo que la experiencia le ha querido mostrar, dice Larrosa. Heidegger, citado por Larrosa (2006), expresa que

la experiencia es algo que nos alcanza, que se apodera de nosotros, que nos tumba, que nos transforma. Hacer una experiencia implica dejarnos abordar en lo propio, por lo que nos interpela entrando y sometiéndonos a ello. Para Heidegger la transformación que ocasiona la experiencia puede ocurrir de un día para otro o a lo largo del tiempo.

Metodología

Se utilizó el enfoque cualitativo comprensivo, fundamentado en el interaccionismo simbólico que permite conocer y comprender los procesos mediante los cuales las personas construyen, apropian y dan significado a la cotidianidad (Blumer, 1969). La Unidad de análisis de este estudio es la Experiencia según Larrosa (2006) como categoría teórica, la cual orienta el proceso de recolección y análisis de la información. Los testimonios de 8 cuidadoras no familiares que aceptaron voluntariamente participar en esta investigación como informantes clave, constituyen la unidad de trabajo. Estas cuidadoras no familiares fueron seleccionadas en un proceso de muestreo por conveniencia que se realiza entre todas las personas que se ocupan en esta actividad en los municipios de Apartadó y Carepa, y se les dio a conocer los objetivos de la investigación en una cita concertada, con la posterior firma del consentimiento informado. Esta investigación no representó riesgo, según la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud Colombiano; se procedió luego a recabar la información. En un ejercicio simultáneo se recolectó y analizó la información, bajo los objetivos de la investigación y el referente teórico que se construyó a medida que avanzó el proceso de investigación. La información se recolectó mediante la observación participante utilizando una guía diseñada por la investigadora; entrevistas a profundidad con una guía de preguntas orientadoras; una encuesta aplicada mediante un cuestionario para las variables sociodemográficas y el diario de campo en el cual se registró los detalles de las actividades de recolección de información.

Plan de análisis

Para el análisis se realizó un proceso de categorización de datos cualitativos según el método de comparación constante (Teoría fundada), para lo cual se utilizó esta matriz:

Tabla 1. Matriz de análisis

Código Informante Clave	Código In Vivo Testimonios	Código Sustantivo	Referencias Teóricas	Código Teórico	Referencia Teórica	Red de Relaciones	Categoría final	Argumentos Interpretativos

Fuente: Elaborada por la Mag. Eugenia Nieto, 2017

Resultados y discusión

Dando cuenta de la caracterización socio demográfica de las participantes de esta investigación, el 100% es de sexo femenino, lo que coincide con varios autores (Nieto, 2010; Villegas, 2010); el 50% de ellas se encuentra entre los 40 y 50 años y el 50% tiene más de 50 años. Caracterizadas en los estratos socioeconómicos 1,2 y 3 del Sisbén, con una escolaridad que va desde la ausencia de ella hasta la formación técnica. El 50% tiene menos de 5 hijos biológicos y el otro 50% tiene más de cinco. El 25% lleva entre 3 y 9 años como cuidador no familiar y el 75% tiene entre 10 y 20 años. Todas cuidan entre 1 y 2 personas con discapacidad, de las cuales, el 16.6% corresponde a déficit cognitivo leve, el 41.6% déficit cognitivo moderado; 8.3% déficit cognitivo grave; 25% discapacidad múltiple y 8.3% trastornos mentales.

Del proceso de categorización o análisis de datos de naturaleza cualitativa emergen nuevas categorías que dan cuenta de las categorías iniciales presentes en el estudio, como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 2. Análisis por categorías

OBJETIVOS	CATEGORÍAS INICIALES	CATEGORÍAS EMERGENTES	CATEGORÍA FINAL
2.2. Identificar experiencias y prácticas de cuidadores no familiares frente al cuidado de personas con discapacidad	Experiencias	intervención divina (1)	Categoría final 1: La realidad se construye en la interacción diaria con el otro.
		el cuidado visibiliza a las personas con discapacidad (11)	
		estrategias de socialización (10)	
		el cuidador aprende a cuidar cuidando (9)	
		amor y protección (8)	
	Prácticas	temor a lo desconocido (7)	
		el cuidado de personas con discapacidad cambia al cuidador (6)	
		nuevo concepto de familia (4)	
		intervención divina (1)	
		el cuidador aprende a cuidar cuidando (9)	
2.3. Identificar las actitudes y motivaciones para el cuidado de personas con discapacidad	Motivaciones	amor y protección (8)	Categoría final 2: El cuidador y la persona con discapacidad son sujetos políticos
		el cuidado como un acto de solidaridad (5)	
		intervención divina (1)	
		la discapacidad un propósito de Dios (2)	
		el cuidado visibiliza a las personas con discapacidad (11)	
	Actitudes	el cuidador aprende a cuidar cuidando (9)	
		el cuidado de personas con discapacidad cambia al cuidador (6)	
		el cuidado como un acto de solidaridad (5)	
		nuevo concepto de familia (4)	
		intervención divina (1)	

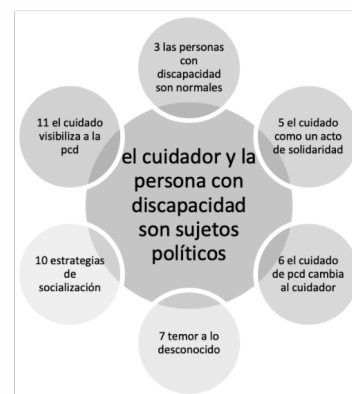
Fuente: Elaboración propia de la investigadora, 2017

En este proceso de análisis de datos se configuraron dos grandes categorías finales, que agruparon las 11 categorías emergentes, así:

Categoría final 1: La realidad se construye en la interacción diaria con el otro. Esta categoría final resulta de las interrelaciones que encontramos en el proceso analítico entre seis de las categorías emergentes, como se muestra en la Gráfica 1, y la **Categoría final 2: El cuidador y las personas con discapacidad son sujetos políticos.** Esta categoría resulta de las interrelaciones que se encontraron

en el proceso analítico entre 6 categorías emergentes, como se muestra en la Gráfica 2. La categoría emergente 7, Temor a lo desconocido, aparece tanto en esta categoría final como en la anterior, estando presente tanto en la categoría inicial Experiencias, como en la categoría inicial Actitudes.

Gráfica 1. Categoría Final 1



Gráfica 2. Categoría Final 2



Fuente: Elaboración propia de la investigadora, 2017

La realidad se construye en la interacción diaria con el otro

La realidad es una construcción tanto individual como colectiva y es una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (Berger, 1968); así las cosas, la manera como asumimos o nos relacionamos con los fenómenos que, además, escapan a nuestra voluntad, constituyen nuestra realidad, la cual es producto de la vida cotidiana, sin referentes teóricos, como resultado de la manera como el individuo interpreta su realidad y le da sentido a los acontecimientos de su mundo. Esta realidad es un entramado de situaciones problemáticas y situaciones no

problemáticas, y ésta últimas, las constituyen todo el acervo de aprendizajes que a fuerza de rutinas ha adquirido el sujeto; mientras que las situaciones problemáticas son aquellas que obligan al sujeto a abordarlas mediante nuevas maneras de hacer y de pensar, y que le llevan a desarrollar nuevas habilidades, nuevos conocimientos, que, una vez incorporados al sector no problemático, enriquecen la realidad del sujeto. Esto constituye la experiencia de las cuidadoras de este estudio.

El cuidar a una persona con discapacidad irrumpe en la vida cotidiana de la cuidadora como una situación problemática, no prevista, lo que genera emociones, sentimientos y expectativas, como lo expresan las cuidadoras: *“¿Dios mío, sí seré capaz?”* o el, *“yo creo que eso es muy duro”*. Al respecto, Moreno Angarita (2010) dice que los preconceptos sobre las personas con discapacidad complican aún más la situación para las cuidadoras; *“¿no será agresivo?”* Pero en la situación “cara a cara”, el otro se hace real para ella; lo conoce, descubre, escucha, convive con él y pone a prueba otros conceptos, pues, dice Dewey: *“al enfrentarnos con la dificultad o con el problema, es cuando de un proceso reflexivo reformulamos las teorías previas y configuramos otras nuevas”* (Barrón Ruíz, 1993). En este viaje experiencial, la cuidadora se transforma, tanto en sus conocimientos como habilidades, pues aprende a cuidar, cuidando: *“Yo aprendí a la brava”*. *“___ tenía mucho babeo y ella se mantenía jugando con la lengua. Los niños con parálisis no pueden tragar, así que yo me inventé lo del bombón. Le pasaba el bombón por la lengua y así ella aprendió a tragar. Usted ya no la ve babeando. Los niños que babean mucho son porque no tienen capacidad para tragar. Así que eso me funcionó”* (CP2), lo cual configura un aprendizaje por descubrimiento; éste se da cuando el sujeto se ve forzado a reevaluar sus preconceptos, aplicar acciones novedosas y atípicas a la situación problemática, para luego formular una nueva manera de hacer y de concebir las cosas (Barrón, 1993), que luego incorpora a su rutina y se convierte en sentido común. A esto se le llama aprendizaje por experiencia, que, según Larrosa (2006), se da en la manera como uno va respondiendo a las situaciones que se le van presentando en la vida – *“y él venía en la mañana y lo paraba ahí y el niño sudaba y gritaba y él lo ponía siempre 15 minutos o media hora. ¿Para qué? para que le pudieran estirar los tendones”* (CP9); – *“Noooo. A mí no me enseñaron eso, a él lo dejaron en el hospital desnutrido; eso lo aprendí conociéndolo”*.

En las subcategorías *Intervención divina* y *la discapacidad es un propósito de Dios*, encontramos transformaciones interesantes, pues, si bien, la Divinidad continúa apareciendo como determinante de la discapacidad, la percepción de las cuidadoras al respecto es positiva, y dista mucho de la concepción clásica, del Dios vengativo y castigador (Velarde Lizama, 2012). Para las participantes de este Estudio, la Divinidad

tiene cuidado de la persona con discapacidad – *“¿a quién crió Dios que desamparó? Pa’ todos Dios tiene amparo”* (CP3)–, y es digna de benevolencia, de amor y protección – *“Yo pienso que la personas con discapacidad uno tiene que tener mucha paciencia, ponerles mucho amor a ellos pa’ que ellos se sientan protegidos”* (CP3) – merecen un trato compasivo, cuidadoso, justo y digno; lo que coincide con varios autores (Nussbaum, 2007; Franco, 2009 y Palacios, 2008); se perciben así mismas como emisarias de la Divinidad para cuidar y proteger a estas personas – *“...pero nosotros vamos a una iglesia y ya Dios me había dicho que a la puerta de mi casa iba a llegar un pequeño y que no lo rechazara”* (CP9). En esa interacción, se enriquece la vida de la cuidadora haciéndola más humana, paciente, cariñosa – *“ahora como que les tengo más ternura”*, lo cual es evidencia de que lo que constituía una situación problemática (el cuidado de la persona con discapacidad), se ha incorporado al sector no problemático de la realidad de la cuidadora, y se convierte en rutina, en su realidad enriquecida, en un nuevo conocimiento: en sentido común, ese que no requiere validación científica y que es real y evidente, producto de la experiencia de la vida cotidiana y que se convierte en un legado transferible a otros, como cuando una participante dice: *“con ___ es más de cuidado, con mucho amor y con más lentitud, no a las carreras y siempre estar uno ahí, que vea, y saberle dar la comida, porque no se le puede dar la comida ni muy acostada ni muy asentada”*. De modo que, ni la discapacidad ni la persona con discapacidad son una maldición, si no una oportunidad de convertirnos en mejores personas – *“Pienso hay veces, ‘Dios mío, ¿por qué haces a estas personitas así? ‘ y yo misma me doy la respuesta: que es para ver los corazones. Eso es lo que yo he pensado”* (CP8)

Esta interacción “cara a cara” también ha transformado la realidad de los miembros de su familia; en palabras de una de las participantes: *“todos, mi esposo, todas mis hijas, aquí no tienen reparos con él, cuando yo voy a hacer mandado, él se queda aquí como si dejara a mi hija, ... le celebran el cumpleaños, allí está ___, es toda una familia”*, *“y todos lo quieren como si fuera un hermanito”*, pues al considerar a la persona que cuidan, un miembro más, configuran una nueva definición de familia: aquella conformada por parientes y no parientes, de etnias iguales o distintas; de procedencias culturales y religiosas iguales o distintas. Estaríamos hablando, entonces, de hogares mixtos, como aquellos conformados por un grupo de personas enlazadas biológica y culturalmente, entre los cuales median relaciones caracterizadas por el afecto, la solidaridad, la cooperación y las responsabilidades entre sus miembros. Aquí el parentesco se define como el estado de estar relacionado con otros, el cual no se constituye sólo por los lazos biológicos o maritales, sino que se aprende culturalmente (Schaefer, 2012 p.31). La familia es una construcción cultural.

La afectación que el cuidar ha ocasionado en las realidades de cada miembro de la familia, y el aprendizaje por experiencia, no hubieran sido posibles si no hubiese interacción cotidiana con el otro, si no se hubiera estado presente en la situación (Larrosa, 2006).

Por último, y no menos importante, la experiencia de cuidar ha transformado la percepción que tienen las cuidadoras de la persona con discapacidad, la cual es manifestada a través del lenguaje: *“las personas con discapacidad son normales”* – dice una participante-, lo que coincide con Goffman (1963) cuando dice que las personas “normales” son personas con defectos y limitaciones que entran dentro de la media. Dice una de las cuidadoras: *“___ es normal porque entiende”*

El cuidador y la persona con discapacidad son sujetos políticos

En esta investigación surgen dos sujetos políticos: la cuidadora y la persona con discapacidad.

La cuidadora en este Estudio encarna las características de un sujeto político, entendida la política como la salvación de los otros, según Platón (Díaz Marsá, 1995), y el sujeto, según la RAE (2017), es el “soporte de las vivencias, sensaciones y representaciones del ser individual”; este es el sujeto que experimenta, que le pasan cosas y que toma decisiones (Larrosa, 2006). Este sujeto político es un líder social que asume una responsabilidad en el escenario privado (la familia, considerada para este efecto si se quiere, un escenario público) pero, al desarrollar la tarea de cuidado sobre un sujeto de derechos, un ciudadano de primera, alguien digno de benevolencia, su accionar adquiere la connotación de acción política; y en este estudio las características de ese sujeto político, nuestra cuidadora, se describen así:

Decisión y motivación: Aquí el sujeto se define, también, como *“la distancia entre la estructura indecible y la decisión”*, y se constituye *“en el acto mismo de la decisión”* (Retamozo, 2011); es quien puede transformar la situación problemática o la *estructura indecible* en una decisión que conlleva a la acción; es un sujeto que experimenta, que experimenta o que es el ‘cuerpo’ de la experiencia. Como lo expresa una cuidadora:

“...de ver tanto niño por ahí que necesitaba como...de una mano que les colaborara y una vez le comenté a una compañera que cuidaba niños y ella me orientó sobre las posibilidades de cuidar niños en mi casa, y comencé cuidando tres” (CP1)

La motivación más importante en las cuidadoras, para la toma de decisiones, es el deseo de ayudar como garantes

de derechos y de bienestar de la persona con discapacidad; *en palabras de una cuidadora: “Lo que me motivó fue que no tenía papá vivo y se le acaba de morir la mamá, eso me dio como para apoyarla, darle amor, cariño, que no tenía los dos papás, aquí todos, todos, porque ___ (su esposo) dijo que había que apoyarla”* (CP3), y esto, sin que medien lazos parentales de ninguna clase, y, en algunos de los casos, sin retribución salarial, lo cual coincide con lo expresado por Nussbaum (2007, p.164) “los seres humanos cooperan movidos por un amplio abanico de motivos, entre ellos el amor a la justicia, y en especial la compasión moral hacia aquellos que poseen menos de lo necesario para llevar una vida decente y digna.” Cooperar, para las cuidadoras, es una responsabilidad natural e ineludible, considerando las necesidades del otro y respondiendo como ciudadano el llamado a la acción, convirtiendo el seno familiar en un escenario público y político, donde se vivencian los derechos y responsabilidades, los valores y la protección de la persona vulnerable. – *“Cuando comencé a cuidar niños con discapacidad, la gente me decía que yo por qué traía personas a mi casa que no eran mis hijos, pero yo no sentía difícil porque ya había tenido la experiencia de traer un muchacho ajeno y tenerlo en mi casa.”* (CP2). La solidaridad aquí es una condición *sine qua non* para que una persona pueda superar las condiciones adversas que menoscaban sus capacidades humanas en cualquier momento de su existencia cotidiana (Franco, 2009). Es decir, ser solidario es una responsabilidad ciudadana en el marco de los valores morales lo que también posibilita concebir al otro como mi responsabilidad en el escenario de lo público.

Acción. Arendt (1995) expresa que la acción es la facultad humana más alta en el plano de lo político y, para esta experiencia, esas acciones son atípicas, no estandarizadas, no obedecen a una norma – *“...le mostraba dónde quedaba el baño, cómo tenía que hacer, que se bajara el interior, iba y lo limpiaba, y, cada rato “___, pal baño, ___ pal baño” y así aprendió. A los 3 días no se me volvió a hacer popó. Y, bueno, se seguía orinando en las noches en la cama, pero eso era más pasable, pero al cabo de qué, unos seis meses, también superado”* (CP1).

La cuidadora como sujeto político está presente en la situación atípica – problemática y le da solución con una acción poco convencional, con una decisión atípica, creativa, ingeniosa. Las acciones de la cuidadora tienen carácter político por cuanto implica a los otros (Arendt, 1995). Sus motivaciones responden a la concepción ética de que es humanamente bueno, según Nussbaum (2007, p.221) La cuidadora como sujeto político no está en relación con el ejercicio del poder o de la dominación, sino que se configura desde sí misma, desde las relaciones de amistad, de hospitalidad y de la verdad (Gil Claros, 2010) – *“...bueno enseñarle las reglas sí, aunque el niño no las capte todas, pero enseñarle las reglas, sí para que alguna de ellas le quede, y, o sea, repetirle mucho”* (CP8).

En ese accionar, la cuidadora se idea maneras de socialización para la persona que cuida – “yo lo saco a caminar allí al estadio porque...no... él no da como para hacer algún deporte. Hay que hacer ejercicio, salir a caminar con él y eso, salimos mucho a pasear, a Camacol, a la playa, a los parques, pa’ Nuestro Urabá, vamos y comemos por allá” (CP1), y en esa tarea de cuidar lo hace visible “...porque todo gira alrededor de ella; siempre la tengo presente: tengo que ir a cuidar a _____, tengo que hacerle la vuelta a _____, la tengo presente. Es útil (y se ríe) (CP7); se deja transformar por la experiencia de cuidar; es decir, experimenta cambios en su ser y su hacer “...y por allá donde yo vivo hay otra niña y (yo la saludo) ‘hola, qué hubo mami, cómo está mi reina hermosa, le he cogido como ese cariño a esos niños así. He tenido una experiencia muy bonita con _____. Y ahora los niños que veo por ahí (los saludo) ‘hola, papi, ¿cómo estás?’ , sin conocerlos” (CP7), varias de ellas reportan transformaciones, incluso en su rutina – “...estoy más tiempo con ellos. Yo antes salía mucho cuando atendía a niños normales, y ahora estoy más tiempo con ellos” (CP8), y esos cambios también los experimentan miembros de su familia – “¿En qué te ha cambiado a ti el cuidar a _____ (le pregunto a la hija)? – Ser más paciente, más tolerante, porque uno con _____ debe tener mucha paciencia, porque cuando él dice ‘no’ es no. Entonces, si usted no tiene paciencia y le puede dar su rabia y entre más uno le dice que no haga las cosas, él más las hace como para que a uno le dé rabia, por eso hay que ser muy tolerante.” (CP9), así las cosas, la cuidadora y su familia han encontrado en la experiencia de cuidar, una oportunidad de crecimiento personal (Sánchez – Herrera, 2009), como una especie de contraprestación al acto de cuidar.

La cuidadora le asigna responsabilidades como un reconocimiento a sus capacidades y pone de relieve sus potencialidades y las oportunidades reales de uso y de funcionamiento (Nussbaum, 2007) – “Yo la mando a hacer mandado, le anoto, ‘vaya tráigame tal cosa’ y va y me lo trae” (CP3), “hay que saber qué capacidad podemos sacar de ese muchachito, _____ se demoró 2 años para aprender a comer, haciéndole todos los días” (CP2). Es un trato centrado no en el déficit, sino en las potencialidades; un trato que promueve el desarrollo de la autonomía “uno a penas la lleva la primera vez y ella es capaz de volver” (CP3). Asignarle responsabilidades es reconocerle como persona normal y como ciudadano de primera: un sujeto de derechos y de deberes, considerando y respetando sus intereses particulares como el de todas las demás personas – “lo llevamos a la iglesia, al parque. La verdad es que no lo hemos metido en ningún equipo de juego porque uno no le ve como interés. Le gusta pintar. Lo llevamos a paseos familiares” (CP9) – pues en su derecho está el no usar ni las capacidades ni las oportunidades que se le presentan como hacen el resto de los mortales (Nussbaum, 2007 p. 189). No desear por él, no decidir por él en aquello en lo que puede decidir, no promover la discapacidad del deseo, sino, promover su autonomía, su capacidad de autodeterminación, brindándole los apoyos que requiera

y hasta cuando los requiera, posiblemente, mientras madura. En palabras de Nussbaum (2007, p. 111) “Una sociedad justa, en cambio, no estigmatizaría a estos niños ni bloquearía su desarrollo; promovería su salud, su educación y su plena participación en la vida social, e incluso, cuando fuera posible, en la vida política”. Un ciudadano del común se configura como sujeto político en tanto que conoce las tragedias humanas en un contexto de injusticias y vulnerabilidad y emprende acciones para mejorar esa realidad; es decir, emerge desde la cotidianidad como actor de la historia, lejos de las complicaciones teóricas y de las enmarañadas disputas por el poder.

La persona con discapacidad como sujeto político.

Como categoría social y política, la discapacidad trae consigo, prácticas y luchas por hacer efectivos los derechos de las personas con esta condición (Molina Béjar, 2005), de esta manera, la persona con discapacidad es un sujeto político. Se podrían establecer dos tipos de sujetos políticos con discapacidad: uno que participa en los colectivos de discapacidad, usa su propia voz, defiende su causa y la de los de su colectivo; y otro, el sujeto de este estudio. Este sujeto político se constituye en la interacción con las políticas públicas que lo convierten en sujeto de derechos (Cruz Velandia, 2015), en un reclamante de manera individual o colectiva de sus derechos o de su participación política y social, aunque esa reclamación la ejerza a través del tutelaje, a través de otra persona. Frente a esto, dice Nussbaum (2007, p. 147) que “la tutela no es intrínsecamente incompatible con la posibilidad de tratar a estas personas como ciudadanos de pleno derecho y como sujetos de justicia en un plano de igualdad”. Así las cosas, una persona con discapacidad puede ejercer su identidad política a través de otro por vías jurídicas o de *facto*.

Una de las participantes en este estudio manifestó: “porque todo gira alrededor de ella; siempre la tengo presente: tengo que ir a cuidar a _____, tengo que hacerle la vuelta a _____, la tengo presente. Es útil”. Está reconociendo en la persona que cuida, a alguien que incursiona en la vida pública demandando un servicio, una atención, y que lo hace a través de interpuesta persona: su cuidadora, valiéndose de su voz como la suya propia, sin más palabras y conciencia, que las de su cuidadora – “Cuando la sacabas en la silla, era fácil, ¿la calle y el parque se prestaban como para sacar a _____?” – “Sí, claro, pues con la silla uno la podía sacar, mostrarle los árboles, llevarla al Éxito, pero una niña cargada, va incómoda ella y no disfruta el paseo; ella va mal, ella quiere ir como suelta... estamos peleando a ver si le dan la silla con la EPS”. Es menester traer la definición de sujeto de Martínez (2006, p. 130) para darle fuerza a este planteamiento; el sujeto como “el hablante: el yo que piensa, el yo que se piensa, el yo que produce la voz y vocea con los otros” (la cursiva es de la autora). La persona con discapacidad, como

sujeto político se expresa y piensa a través de su cuidadora, quien le representa, pues como dice Campillo, citada por Leal (2015), el pensamiento es una forma de movernos libremente por el mundo. Según esta autora, el pensamiento es una acción política, en tanto que configura espacios de aparición y deliberación política. Para esto se requiere de una concepción de sí mismo como un actor pensante, presente, conocedor, reclamante, empoderado, participante activo y poderoso, como cualquier ciudadano, aun a través del tutelaje – “*¿y era fácil el uso de las aceras, por ejemplo, ha sido fácil, están bien diseñadas las aceras, los parques? _No, profe, muy incómodo, porque a veces los carros pasan muy al raso con uno, y uno con ese peligro con ese pelao, a veces, chocando esos carros para pasarse el uno al otro, es muy maluco, ya uno siente que se lo van a arrastrar a uno con todo y pelao ... de todas maneras, ella (la madre del joven) siempre ha salido con él y conmigo, pero de todas maneras no es lo mismo, porque así uno vaya por el lado donde uno va, siempre está el peligro de esas busetas.*” (CP4). Esta declaración pone en evidencia las barreras arquitectónicas que impiden o limitan la plena inclusión y la participación en el escenario público de las personas con discapacidad. Al respecto dice Nussbaum (2007 pág.174) que la reestructuración del espacio público es esencial para la dignidad y autorrespeto de las personas con discapacidad. También es necesario, devenida de las declaraciones de las cuidadoras, la formación a la comunidad en la solidaridad, la benevolencia y el respeto a las personas con discapacidad, e intervenir el espacio público para hacerlo accesible, como política de Estado, generar oportunidades reales en todas las esferas de la vida pública: educación deporte, cultura, recreación, arte, sano esparcimiento para la verdadera inclusión de las personas con discapacidad.

La participación de este sujeto político se ejerce en su mundo, que puede ser su hogar, la escuela, su barrio y tiene la plena libertad de hacer uso o no de las oportunidades que se le generen para participar; que construye su realidad de acuerdo con sus intereses, habilidades y capacidades; realidad de la que “reconoce el tipo de reglas en el que está inmerso y en medio de las cuales sabe moverse, porque sabe que son las que lo hacen posible” (Arias Rodríguez, 2007) Este sujeto político se construye, también, en la interacción con los

otros en su realidad, aquella que le es propia y conocida. Su aporte como sujeto político no es económico (como en el Contrato Social) sino que se configura en la relación con otros y en las transformaciones que genera en ellos en la interacción cotidiana, como ya se vio en los testimonios de las participantes de este estudio. La acción, como consolidadora del sujeto político debe ser entendida de manera abarcadora e incluyente.

Conclusiones

Las cuidadoras no familiares participantes de este estudio han configurado un nuevo concepto de familia en la interacción con la persona con discapacidad a quien cuidan. Su labor, en la mayoría de los casos, está mediada por la falta de cualificación, lo cual no es un impedimento para el desarrollo de la tarea, pues lo hacen de manera intuitiva por motivaciones que van desde considerarlo una responsabilidad ciudadana hasta creer que es un designio divino, y que, producto de la interacción cara a cara han experimentado transformaciones en el imaginario sobre la discapacidad y la persona con discapacidad, considerándola una persona normal, un sujeto de derechos y una persona útil a quien hacen visible mediante el tutelaje, siendo la voz, los pensamientos y la presencia de la persona a quien prodigan cuidados.

De este escenario experiencial, en el cual todos los participantes construyen su propia realidad en la interacción cotidiana, emergen dos sujetos políticos: la persona con discapacidad en su interacción con las políticas públicas y con los otros; que aporta, construye su realidad e interactúa con el mundo de manera directa o a través de interpuesta persona. Y la cuidadora que desarrolla una acción política en favor de otro; que lidera, crea, imagina y explora maneras particulares de resolver situaciones problemáticas en relación con el cuidado de la persona con discapacidad y que luego convierte esas soluciones o esas maneras de hacer, en sentido común.

La experiencia de cuidar transforma al cuidador no familiar tanto en lo emocional y en lo espiritual como en lo cognitivo, pues en el acto de cuidar se desarrollan nuevos conocimientos y habilidades, lo que genera nuevas actitudes hacia las personas con discapacidad y hacia el cuidado mismo, y que hace visible a la persona cuidada.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1995). De la historia a la acción. Barcelona: Ediciones Paidós. Obtenido de <https://seminarioshannaharendt.files.wordpress.com/2016/08/arendt-hannah-de-la-historia-a-la-accion.pdf>
- Arias Rodríguez, G. M. (2007). De la política del sujeto al sujeto político. Anfora, 14(23). Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/3578/Resumenes/Abstract_357834254004_2.pdf
- Arias Vargas, V., González López, L. E., & Hernández Guevara, N. (2009). Construcción de sujeto político: historias de vida política de mujeres líderes afrocolombianas. Universitas Psychologica, 8(3), 639-652. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/647/64712155007.pdf>
- Barrón Ruiz, A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. Enseñanza de las ciencias: Revista de investigaciones y experiencias didácticas, 11(1), 3-11. doi:<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4545>
- Barrón Ruiz, A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. Enseñanza de las ciencias: revista de investigaciones y experiencias didácticas, 11(1), 3-11. Obtenido de Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=94575>
- Berger, P. L. (1968). La construcción social de la realidad (Vol. 975). (S. Zuleta, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Blumer, H. (1986). Symbolic Interaccionism: Perspective and method. Univ of California Press.
- Casado-Mejía, R. R.-A.-P. (2009). Características de la producción científica sobre cuidados familiares prestados por mujeres inmigrantes. Gaceta Sanitaria, 23(4), 335-341. doi:<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2009.03.005>
- Cobo, R. (2002). Democracia paritaria y sujeto político feminista. En Anales de la cátedra Francisco Suárez, 36, 29-44. Obtenido de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/13473>
- Cruz Velandia, I. G. (2015). Configuración Política de la categoría discapacidad en Colombia: relación Estado y ciudadanía. Revista de la Facultad de Medicina, 63, 25-32. doi:<http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49350>
- Díaz Marsá, M. (1995). Foucault, M.: Hermenéutica del sujeto. En Logos. Anales del Seminario de Metafísica(29), 254 – 257. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM9595110254A/17225>
- Franco, P. Z. (Enero – Junio de 2009). La Bioética y la Ética del cuidado en el desarrollo humano integral. Hacia la promoción de la salud. Universidad de Caldas, 14(1), 93-108.
- García Guzmán, N. (2009). El “enfoque de capacidades” de Nussbaum y el concepto de “discapacidad”. Revista de estudiantes de filosofía Légein(9), 101-119. Obtenido de https://revistalegein.univalle.edu.co/documentos/legein9/GarciaNussbaum_n9.pdf
- Gil Claros, M. G. (2010). El Sujeto Político. Centro de Análisis e Investigación Política, Documento No 3, 1.28. Obtenido de https://www.academia.edu/5657367/EL_SUJETO_POL%C3%8DTICO_
- Goffman, E. (1963). Estigma. La identidad deteriorada. (L. Guinsberg, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu. Obtenido de <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Revista Educación y Pedagogía, 18, 43-51. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Leal Granobles, Y. (2015). Hanna Arendt: filosofía política y totalitarismo. Revista CS(15), 249-253. doi: <https://doi.org/10.18046/recs.i15.2018>

- Manjarrés Carrizalez, D. (2012). Apoyo y fortalecimiento a familias para la crianza de niños con discapacidad. Horizontes Pedagógicos, 14(1), 97-118. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4777928>
- Martínez Pineda, M. C. (2006). Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su reconfiguración. Revista Colombiana de Educación(50), 120-145. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244007.pdf>
- Molina Béjar, R. (2005). La discapacidad y su inclusión social: un asunto de justicia. Revista de la Facultad de Medicina, 53(4), 259-262. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-00112005000400007&script=sci_abstract&tlng=en
- Moreno Angarita, M. (2010). Infancia, Políticas y Discapacidad. Facultad de Medicina. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/7258>
- Nieto Murillo, E. y. (2010). Condiciones de cuidado domiciliario de las personas mayores de 65 años y las características de sus cuidadores. Revista de Investigaciones Universidad Católica de Manizales 2009(15), 61-71. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/492206>
- Nussbaum, M. C. (2007). Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión. Barcelona: Espasa Libros.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad. Madrid: Grupo Editorial CINCA. Obtenido de Recuperado de <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- PROFAMILIA. (2015). ENCUESTA NACIONAL DE DEMOGRAFIA Y SALUD – ENDS. Obtenido de <https://profamilia.org.co/wp-content/uploads/2019/05/ENDS-2015-TOMO-II.pdf>
- RAE. (2017). Real Academia Española. Obtenido de <https://dle.rae.es/sujeto>
- Retamozo, M. (2011). Sujetos políticos: Decisión y subjetividad posfundacional. Ideas y Valores, LX(147), 51-64. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/36772/38744>
- Rodríguez Ibarra, A. (Enero de 2010). Cuidado temprano para la infancia en hogares sustitutos: estudio descriptivo en Bogotá. Bdigital Repositorio Institucional UN.
- Sánchez – Herrera, B. (2009). Bienestar espiritual en personas con y sin discapacidad. AQICHAN, 9(1), 8-22. Obtenido de Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74111465003>
- Schaefer, R. T. (2012). Sociología 12 Edición. México D.F.: McGraw Hill Companies, Inc.
- Toledo Enríquez, K. T. (2012). Análisis del síndrome del cuidador primario en madres de niños y niñas de 0 a 2 años con parálisis cerebral de la Fundación Jonathan. Tesis de Licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana, Quito. Obtenido de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/3449>
- Torralba Roselló, F. (2005). Esencia del cuidar. Siete tesis. Sal Terrae, 93(1095), 885 – 894. Obtenido de <https://sanitarioscristianos.com/documentos/339.pdf>
- Velarde Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. Revista Empresa y Humanismo, XV(1), 115-136. Obtenido de <https://revistas.unav.edu/index.php/empresa-y-humanismo/article/view/4179>
- Villegas, S. (Enero – Diciembre de 2010). Características de los cuidadores informales a nivel nacional e internacional. Movimiento Científico, 4(1), 8-14. Obtenido de <https://revmovimientocientifico.iberro.edu.co/article/view/279/247>

EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL BUEN MANEJO DE LOS RESIDUOS SÓLIDOS

ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR THE PROPER MANAGEMENT OF SOLID WASTE

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O MANEJO ADEQUADO DE RESÍDUOS SÓLIDOS

Amilcar Ojeda Araujo

<https://orcid.org/0000-0002-8589-7309>

Universidad Popular del Cesar

aojeda76@gmail.com

Valledupar – Colombia

Harley Ojeda Ortega

<https://orcid.org/0000-0002-4448-3716>

Universidad Popular del César

ojeda_harley@hotmail.com

Valledupar – Colombia

Luis Juan Carlos García Noguera

<https://orcid.org/0000-0002-8004-0293>

Universidad Popular del César

Luisjuancarlos@gmail.com

Bogotá D.C. – Colombia

Diseño y diagramación

Sindy Catherine Charcas Ibarra

Encuentre este artículo en: <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo / To cite this article

Ojeda, A., Ojeda, H. y García, L. (2022). Educación ambiental para la transformación y el buen manejo de los residuos sólidos.

Inclusión y Desarrollo, 9 (1), pp 74-86

Fecha de recepción: 12 de mayo de 2022

Fecha de aceptación: 13 de agosto de 2022

Fecha de publicación: 1 de septiembre de 2022

eISSN: 2590-7700

ISSN: 2389-7341

Entidad editora y nacionalidad: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO- Colombia.

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia

RESUMEN

El presente artículo traza como principal objetivo el diseño de una propuesta de educación ambiental orientada al cambio conceptual y actitudinal sobre el manejo de los residuos sólidos en estudiantes de básica primaria de la institución educativa Pedro de Adrada de Taminango en el departamento de Nariño, Colombia. Es importante que en las mediaciones pedagógicas y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes se promueva la importancia del buen manejo de los residuos sólidos, de modo que para alcanzar tan importante objetivo se identificaron los conocimientos del manejo de los residuos sólidos para una posterior caracterización conceptual y actitudinal que permitió diseñar recursos curriculares y didácticos para la mejora en la problemática. La ruta metodológica implementada se caracterizó por adoptar un enfoque cualitativo desde el paradigma interpretativo y de tipo investigación-acción; la muestra poblacional fue de 28 estudiantes y 5 docentes, y como instrumentos se empleó la encuesta y la entrevista. Se concluye que mediante la intervención pedagógica se logró un cambio conceptual y actitudinal en el manejo de residuos sólidos en los estudiantes. Vale la pena que en las instituciones educativas se implementen propuestas ambientales para mejorar el ambiente, con tejido académico y social.

Palabras clave: cambio conceptual, cambio actitudinal, residuos sólidos, educación ambiental, propuesta pedagógica.

ABSTRACT

The main objective of this article is the design of an environmental education proposal aimed at conceptual and attitudinal change on the management of solid waste in elementary school students of the Pedro de Adrada Educational Institution from Taminango in the department of Nariño, Colombia. It is important that, in pedagogical mediations and learning experiences of the students, the importance of good solid waste management is promoted; so that in order to achieve such an important objective, knowledge of solid waste management was identified for a subsequent conceptual and attitudinal characterization that allowed the design of curricular and didactic resources for the improvement of the problem. The implemented methodology route was characterized by adopting a qualitative approach from the interpretive paradigm and action-research type; the population sample was 28 students and 5 teachers, and the survey and the interview were used as instruments. It is concluded that through the pedagogical intervention a conceptual and attitudinal change will be modified in the management of solid waste in the students. It is worthwhile that educational institutions implement environmental proposals to improve the environment with academic and social fabric.

Key words: conceptual change, attitudinal change, solid waste, environmental education, pedagogical proposal.

SUMARIO

O objetivo principal deste artigo é o desenho de uma proposta de educação ambiental voltada para a mudança conceitual e atitudinal sobre a gestão de resíduos sólidos em alunos do ensino fundamental da instituição educacional Pedro de Adrada de Taminango no departamento de Nariño, Colômbia. É importante que, nas mediações pedagógicas e nas experiências de aprendizagem dos alunos, seja promovida a importância da boa gestão dos resíduos sólidos; para que para atingir tão importante objetivo, foi identificado o conhecimento da gestão de resíduos sólidos para uma posterior caracterização conceitual e atitudinal que permitiu o desenho de recursos curriculares e didáticos para o aprimoramento do problema. Percurso metodológico implementado, caracterizou-se por adotar uma abordagem qualitativa a partir do paradigma interpretativo e do tipo pesquisa-ação; a amostra populacional foi de 28 alunos e 5 professores e o inquérito e a entrevista foram usados como instrumentos. Conclui-se que através da intervenção pedagógica foi alcançada uma mudança conceitual e atitudinal na gestão de resíduos sólidos nos alunos. Vale a pena que as instituições de ensino implementem propostas ambientais para melhorar o meio ambiente com tecido acadêmico e social.

Palavras-chave: mudança conceitual, mudança de atitude, resíduos sólidos, educação ambiental, proposta pedagógica.

Introducción

En el presente artículo de investigación se logra hacer una exposición de la importancia que tiene fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y así mismo crear una conciencia social que se centra en la educación ambiental, ya que, de acuerdo con el estado actual del planeta, se necesita de actos concretos a nivel escolar para iniciar los cambios desde los más pequeños(as).

En este sentido, la educación ambiental se ha caracterizado por ser un aliado en la búsqueda de alternativas para contribuir al estado actual del ambiente, para tener nuevas generaciones con conciencia y finalmente, con pensamiento crítico que impacte a largo plazo; por tan importante razón, se llevó a cabo un estudio que formuló una propuesta educativa para que los estudiantes lograran cambiar algunas concepciones conceptuales y actitudinales sobre el manejo de residuos sólidos, uno de los principales motivos de la crisis del planeta. De acuerdo con autores como Vargas et al. (2021), el manejo de los residuos sólidos en la actualidad permite que se mejore el estado de contaminación y la calidad de condiciones en el ambiente, y todo parte desde metodologías prácticas y responsabilidad social.

Para complementar, se ha estimado que en pandemia la producción de desechos sólidos aumentó, por lo que su mal manejo podría tener impactos a largo plazo que serían irreversibles (Montes, 2020). Ante las realidades actuales, se desarrolló una investigación que surge desde la academia y que se puede conocer en los siguientes apartados. En antecedentes se abordan las raíces del problema o de la educación ambiental; seguido, se presenta la metodología implementada como ruta metodológica para alcanzar los objetivos trazados desde el inicio, y finalmente, se caracterizan los resultados encontrados que llevaron a conclusiones puntuales.

Antecedentes

El mundo entero a lo largo de las últimas décadas ha experimentado un mayor impacto negativo en el calentamiento global, lo que ha puesto en crisis el equilibrio de toda la vida en el planeta. Ante el grave problema en el mundo han surgido iniciativas para minimizar y controlar los efectos que contribuyen al fenómeno, como por ejemplo los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), políticas públicas, normativas, y la integración de la educación ambiental en las instituciones educativas.

Para lograr un cambio transformacional en las problemáticas medioambientales en los contextos globales, es necesario generar sensibilidad en niños, niñas, jóvenes y adultos, y que los compromisos sean de todos para obtener

un mejoramiento a mediano plazo, ya que depende de la existencia de vida. Otro de los ajustes necesarios son los comportamientos de consumismo, contaminación, y el manejo favorable de los residuos sólidos.

Dichas actividades promovían ajustes en las prácticas pedagógicas, mejoras curriculares y dinámicas para obtener mejores experiencias en los estudiantes de primaria de una institución del municipio de Taminango. En este punto, vale la pena mencionar que la problemática determinada para buscar mejoras significativas se centró en el desconocimiento que tienen los estudiantes sobre prácticas para el manejo de residuos sólidos. Esto actualmente deteriora el equilibrio del ambiente (Sierra et al., 2016).

La problemática de los residuos sólidos se ha reflejado en los alrededores de la institución como dentro de la misma. Se han encontrado cúmulos de residuos en el corregimiento de Granada, falta de sensibilidad social, nulas estrategias de los entes gubernamentales y falta de cumplimiento de las normatividades nacionales, como por ejemplo del Decreto 1713 del 2002, del Plan de Gestión Integral de Residuos Sólidos (PGIRS) en la Resolución 1045 del 2003 y de otras estandarizaciones del Ministerio del Medio Ambiente y el Gobierno Nacional.

Ante la problemática ambiental se ha encontrado que el municipio y el corregimiento genera una considerable cantidad de residuos sólidos que, por un mal manejo, genera índices de contaminación, desarrollo de diferentes enfermedades y deterioro de la vida misma. En complemento con la realidad local, se encontró que en la institución educativa Pedro de Atrada en básica primaria hay una baja cultura ambiental, nula conciencia de la realidad ambiental global, pocas alternativas de cambio y cúmulos de residuos sólidos por toda la entidad, lo que conlleva a la visibilidad de suciedad y contaminación general que afecta directamente al ambiente de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

En los estudiantes también se reflejó baja motivación por conocer las consecuencias de estos actos indiscriminados por el ambiente y planes de acción en mejoramiento de las realidades de sus contextos; esta problemática se encontró activa, aunque internamente se han llevado a cabo actividades dentro de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), pero no han sido suficientes, de modo que la investigación vio una oportunidad de mejora para los estudiantes, la comunidad y el ambiente. Se planteó una propuesta educativa para hacer cambios positivos, dinámicos y posibles desde la conceptualización y la actitud que se mediaría por comportamientos a través de los valores para mejorar la condición medioambiental, el entorno escolar y el desarrollo como ciudadano con cultura; incluso, para mejorar la sensibilidad, el pensamiento crítico y el buen manejo de los residuos sólidos.

Ahora bien, es importante resaltar que desde una revisión bibliográfica y literaria, se encontraron diferentes concepciones que determinan que el uso de estrategias pedagógicas innovadoras y significativas puede mejorar considerablemente una realidad ambiental escolar y generar cambios de pensamiento para hacer ajustes a largo plazo en los fenómenos de calentamiento global. Para autores como Mujica (2019), las estrategias didácticas, motivacionales y pedagógicas pueden llegar a mejorar los conocimientos y las actitudes en estudiantes frente a los diferentes residuos que se presentan en las instituciones educativas; sin embargo, para el alcance de los buenos resultados, dependerá de las prácticas pedagógicas de los formadores de cara a los contextos sociales y medioambientales. Adicionalmente, Muñoz (2018) reconoce que alternativas articuladas con el manejo de residuos sólidos puede contribuir a mantener una buena educación ambiental, desarrollar competencias, habilidades y destrezas científicas, y un grado de compromiso social y ambiental para un mejor mañana. A lo que conlleva lo expuesto es que los medios escolares pueden promover cambios en los futuros ciudadanos con responsabilidad por su ambiente por lo que los impactos en crisis globales pueden controlarse (Calderón, 2019).

Son muchos los referentes en el ámbito local, nacional y mundial que reconocen que las actividades pedagógicas, lúdicas, creativas, autónomas, colaborativas y sensibilizadoras pueden generar cambios y promover el buen uso de los residuos sólidos para minimizar las problemáticas ambientales de la actualidad. Ante la oportunidad de mejora, se buscó un cambio conceptual como comportamental en los estudiantes para tener un mejor ambiente escolar, sensibilidad por el entorno y transformación para el cuidado de planeta.

Metodología

Se adoptó una ruta metodológica acorde con los contextos educativos y de los estudiantes participantes; así las cosas, se adoptó un enfoque cualitativo por el acercamiento directo con la problemática, la cercanía con la muestra poblacional participante y la reflexión cíclica en las prácticas pedagógicas para fortalecer integralmente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas. Adicionalmente, se correlacionó con la perspectiva interpretativa por la evidencia en los cambios alcanzados en la problemática identificada, el análisis de datos arrojados por los instrumentos aplicados y las experiencias pedagógicas en todo el proceso. El estudio también fue de corte transversal por desarrollarse en un único momento.

Se tomó como referente la investigación-acción por su relación con el enfoque cualitativo, el acercamiento con la muestra poblacional y sobre todo su reflexión pedagógica, que cambia realidades educativas como en el quehacer de maestros y maestras. Así mismo, se seleccionó este tipo de

investigación por la reflexión pedagógica y por contribuir a las necesidades de los estudiantes. Para Lewin (1993, citado por Herreras, 2004), este tipo construye, mejora y reconfigura el desempeño vocacional en la educación para que sea pertinente a las exigencias contemporáneas en el aula. Para complementar, Kemmis y MacTaggart (1992) reconocen que este tipo de investigación suele transformar, hacer partícipe a todos en su cambio y traer innovación a los ciclos de reflexión.

La población participante en la investigación correspondió a los estudiantes de básica primaria de la institución educativa Pedro de Adrada; sin embargo, se delimitó el estudio a una muestra de 28 estudiantes distribuidos entre los grados tercero, cuarto y quinto de primaria, con edades entre el rango de los 9 a 12 años. Esta población se seleccionó de forma por conveniencia, ya que en este grupo de estudiantes se visualizaba mayormente el problema. La investigación contó con la selección y definición de categorías de análisis que fueron claves a la hora de determinar los resultados. La principal categoría fue el cambio conceptual y actitudinal sobre el manejo de residuos sólidos, que para autores como González y Tarragó (2008) suele ser la forma en que las personas transforman su pensamiento, actitud y disposición, de la mano de la reflexión crítica.

Esta categoría permitió reconocer en la muestra poblacional el manejo de residuos sólidos, tener actitudes y definir propuestas educativas ambientales para la mejora de la institución educativa, y contar con amplios conocimientos y acciones comportamentales en el manejo de los residuos sólidos; de modo que así se podría minimizar la problemática a mediano plazo.

La investigación adoptó los siguientes instrumentos de recolección de datos: en primer lugar, se llevó a cabo una encuesta que se basó en un cuestionario de preguntas abiertas para comprender el conocimiento que tenían los estudiantes en el manejo de residuos sólidos, identificar las principales formas y actitudes frente al manejo de los mismos y así caracterizarlos para lograr más adelante un cambio conceptual y actitudinal. En segundo lugar, se organizó un grupo focal usando un cuestionario de preguntas como entrevista. En tercer lugar, se aplicó una entrevista en profundidad a docentes para conocer algunas propuestas educativas y actividades que se realizan en el currículo, planes de área y cursos relacionados con los residuos sólidos, así como los cambios y el alcance de conocimiento conceptual sobre el mismo. En último lugar, se creó una matriz de revisión documental y una encuesta abierta para valorar el cambio conceptual y actitudinal después de la implementación de la propuesta educativa. En el análisis de datos se usó un procesador de texto y hojas de cálculo que se relacionaron con el problema, el enfoque, el diseño, el tipo de investigación y las técnicas de recolección de información.

Resultados

Conocimientos en el Manejo de Residuos Sólidos

El objetivo de la encuesta fue establecer el conocimiento sobre el manejo de residuos sólidos que tienen los estudiantes de básica primaria de la institución educativa Pedro de Adrada. Esta encuesta se articula con la subcategoría “Conocimientos sobre el manejo de residuos sólidos”. En el análisis de la información del instrumento, se puede inferir que en los estudiantes hay desconocimiento de la conceptualización, puesto que muchos contestaron que no sabían a qué hacía relación, argumentando que aún no les habían enseñado. Otros demostraron confusión en los términos; por ejemplo, entre “residuos sólidos” con “basura”; no diferenciaban entre separar, reciclar y reutilizar residuos sólidos; sus respuestas estaban orientadas a “no botar basura” o “reciclar es bueno”. Tampoco tenían claras las características de los residuos sólidos para su clasificación. Aunque relacionaron este acto con los colores de las canecas, lo hacían sin ninguna precisión, no mencionaban qué residuo se debía introducir en cada caneca. Los encuestados mencionaron que reciclaban botellas, plástico y bolsas plásticas en la escuela; sin embargo, el argumento para su reutilización no era acorde con el concepto real, ya que en su mayoría contestaban que no sabían cómo se reutilizaba un residuo sólido. Algunos de los encuestados manifestaron que no habían participado en actividades que les permitieran reutilizar algún material. Otros evadieron la pregunta, aunque dejaron ver su deseo de cuidar el ambiente.

Los encuestados desconocían totalmente el concepto de “reciclar” residuos sólidos. Muchos no respondieron la pregunta, otros con sinceridad dijeron que no sabían, mientras que el resto lo relacionó con la importancia de cuidar el ambiente. Con las respuestas de los encuestados no fue posible saber la manera en que en la institución recicla residuos sólidos. Aunque uno o dos estudiantes mencionaron que tenían tres canecas, no describieron cómo las utilizaban. En todo momento los encuestados se refirieron a los residuos sólidos como “basura que colocan en una caneca”, pero no precisaron el proceso de reciclaje. Los estudiantes desconocían las diversas maneras de reducir la producción de residuos sólidos, a excepción de un encuestado quien sugirió que se debería consumir frutas en lugar de comida chatarra. Tampoco mencionaron los beneficios de reducir residuos sólidos, ya fuera por desconocimiento o por olvido. Aunque dos o tres estudiantes intentaron encontrar alguno, esto fue muy superficial.

Contrastando lo anterior con el marco teórico, es preciso mencionar lo establecido en el artículo 1° del Decreto Nacional 1505 de 2003 con relación al concepto

de residuos sólidos. Dicho artículo los define como “cualquier objeto, material, sustancia o elemento sólido que resulta al consumir un producto o bien, en actividades domésticas, industriales, comerciales e institucionales que las personas abandonan y pueden ser aprovechados para un nuevo bien, con valor económico o disposición final” (p. 5). Esto es coincidente con lo indicado por algunos encuestados quienes afirmaron que los residuos sólidos eran: “CRE04 Cosas duras que no se mueven” “CRE20 Las basuras sólidas” “CRE26 Los materiales duros o un material duro es capaz de hacer daño a la persona”; sin embargo, su conceptualización no deja ver que haya claridad en la definición de “residuos sólidos”, puesto que los encuestados lo relacionaron directamente con basura, como se puede ver en las siguientes respuestas: “CRE15 La basura que no sirve”, “CRE17 Para mí es la basura”, “CRE25 La basura desechable”, “CRE28 Basuras contaminantes”. De acuerdo con el Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial (2002, como se citó en Chaguala, 2017) “basura es lo que no se aprovecha, no reingresa al ciclo económico y va a la disposición final”. Si se toma como referente la anterior definición, se puede afirmar que los estudiantes no tienen claro ni el concepto de “residuos sólidos” ni el de “basura”, lo cual sugiere una ayuda teórica que fundamente los conocimientos en los estudiantes para que se les facilite diferenciarlos.

Pineda (1989, como se citó en Rivas, 2018) comenta que los residuos sólidos pueden ser clasificados en aprovechables y no aprovechables. Los encuestados no identificaron esto de forma clara y por ello se hace necesario empezar con una explicación precisa sobre estos términos. De igual manera, según lo establecido en la normatividad y el procedimiento de control de residuos sólidos, estos se pueden clasificar en residuos domésticos e industriales, encontrándose en los primeros los residuos aprovechables (papel, cartón, vidrio, lata, plástico). Si se tiene en cuenta esta norma y se compara con las respuestas de los estudiantes, se puede afirmar que los encuestados carecen de conocimientos base que les permitan argumentar cómo clasificar los residuos sólidos. En general, se puede decir que los encuestados presentan total confusión, desconocimiento y desarticulación entre los términos. De este modo, las bases conceptuales son necesarias para que se familiaricen con los términos medioambientales y sientan empatía con su entorno vivo.

Cabe acotar lo señalado por Moscoso y Garzón (2017), quienes aluden que es de vital importancia relacionar la educación con la pedagogía ambiental, puesto que la segunda se involucra para colaborar con los procesos educativos a fin de influir en la conciencia o en el cambio de actitud en un individuo para que aprecie la naturaleza y vele por su protección, conservación y cuidado. En este mismo sentido, las actividades escolares no pueden ser ajenas al quehacer en el aula, puesto que son elementos

esenciales de la metodología por realizarse en un contexto con límites espaciales y temporales, con unos recursos y orientaciones predeterminados de lo que se ha de hacer en ese proceso de interacción (Cañal, 2000, citado en Núñez, 2002). Tomando en cuenta las respuestas de los estudiantes, es fundamental crear espacios de interacción que le den la oportunidad al estudiantado de apropiarse de acciones en pro de la reutilización de residuos sólidos para el cuidado del ambiente.

Igualmente se puede afirmar que en la institución no se involucra a los estudiantes en actividades o procesos que promuevan el reciclaje y tampoco los familiarizan con estos términos. De ahí la importancia de enseñarles algunos conceptos base para enriquecer su léxico y su conocimiento. Solís (2017) sugiere que “un concepto se debe definir con congruencia para evitar obstaculizar la acumulación de conocimiento” (p. 85). De esta manera, los estudiantes podrían relacionar con mayor certeza aquello sobre lo que se les está preguntando.

Este análisis permite evidenciar la ausencia de conocimiento en cuanto al reciclaje y a las prácticas ambientales que se podrían llevar a cabo en los espacios educativos, lo que hace que los estudiantes se sientan ajenos a estas actividades y no estén en contacto con una pedagogía ambiental, entendida esta como el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultura para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente (Política Nacional de Educación Ambiental, 2002 y Ley 1549 de 2012)

De la misma manera, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1973) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1980) aluden que es urgente una labor educativa relacionada con cuestiones ambientales que involucre a las diferentes generaciones, poniendo su atención en la población menos favorecida, puesto que los estudiantes desconocen las prácticas que les permitirían reducir la producción de residuos sólidos (citado en Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2016). Al no realizarse jornadas ecológicas constantes, actividades que promuevan el cuidado del ambiente como entorno vivo, al no familiarizarlos con los términos adecuados e iniciar una conceptualización, los estudiantes no podrán vivenciar, ni deducir los beneficios que trae la reducción de residuos sólidos. Se ve entonces la necesidad de desarrollar una iniciativa para que los estudiantes se sumerjan en la pedagogía ambiental y sea posible lograr un cambio conceptual y actitudinal con respecto al cuidado del planeta.

Revisión y Análisis de la Entrevista (Grupo Focal)

La entrevista se desarrolló a través de una guía de entrevista grupal que fue validada por expertos externos con el objetivo de identificar los motivos que daban forma a las actitudes sobre el manejo de residuos sólidos que tenían los estudiantes de básica primaria de la institución educativa Pedro de Adrada. Esta entrevista se desarrolló a partir de dicha subcategoría (“actitudes sobre el manejo de residuos sólidos”).

En tal orden de ideas, con la entrevista se pudo inferir que el estudiante se desenvolvía mejor en el ámbito oral que escrito, pues podía expresar de manera espontánea sus actitudes frente al manejo de los residuos sólidos. Se evidenciaron actitudes, tales como, en la escuela, echar los residuos sólidos en las canecas o cestas de la basura y guardar los residuos sólidos en el bolsillo mientras se encontraba un lugar para depositarlos, y en casa, echar los residuos sólidos en una estopa o caneca. Pero como no había una conceptualización clara, el estudiante no les daba el manejo adecuado a los residuos sólidos.

Al contrastar la información a la luz de los teóricos, según Calderón y Caicedo (2021) “uno de los objetivos de la educación ambiental es suscitar la participación, en el sentido de promover entre la humanidad responsabilidad social para que tomen conciencia acerca de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del ambiente y que adopten las medidas adecuadas al respecto” (p. 18). Por lo anterior, es vital conservar las buenas actitudes de los estudiantes y hacer un llamado a las demás personas para que despierten su sentido de pertenencia, haciendo con ellos el proceso adecuado que conduzca a no contaminar el ambiente.

En este mismo sentido, cabe destacar las actitudes que afirmaron tener algunos de los participantes de la entrevista, como fue la de reciclar los residuos sólidos. También hubo otros que decían que en realidad la gente no tenía conciencia de ello y tiraba todos los residuos sólidos en un solo contenedor o muchas veces los quemaban, con lo que se generaba una contaminación ambiental mayor. Y peor aún, cuando optaban por tirar los residuos sólidos en los parques o las canchas argumentando que no encontraban dónde más tirarla, yendo así en contra de uno de los fines de la educación que alude a formar al educando en la protección, preservación y aprovechamiento de los recursos naturales y el mejoramiento de las condiciones humanas y del ambiente (Ley 115 de 1994, artículo 5º, numeral 10).

De la misma forma es preciso afirmar que es importante conocer y diferenciar los residuos sólidos con el fin de promover su manejo adecuado desde los hogares.

Entendido el manejo adecuado de los residuos sólidos según lo establecido en el Ministerio del Medio Ambiente (2016), como “toda actividad técnica operativa de residuos sólidos que involucre manipuleo, acondicionamiento, transporte, transferencia, tratamiento, disposición final o cualquier otro procedimiento técnico operativo usado desde la generación del residuo hasta su disposición final” (p. 11), se minimiza no solo el tamaño de los residuos, sino también el peligro que pueden ocasionar a la humanidad al fomentar la práctica de las 3R: Reducir, Reutilizar y Reciclar.

Briñol et al. (2001, citado en Sánchez et al., 2018) comenta que es elemental promover en los estudiantes un sentido de pertenencia, un compromiso social, porque un cambio de actitud también implica cambiar de hábitos, teniendo en cuenta que la actitud que se tenga frente a las diversas circunstancias determina los resultados que se obtengan. De ahí que sea crucial trabajar con los estudiantes en un cambio conceptual y actitudinal. Esto con el propósito de actuar, no solo por medio de contenidos, sino también de estrategias llamativas que los inviten a convencerse de que el planeta es de todos y se debe cuidar en todos los ámbitos, iniciando por el entorno individual y extendiéndolo hacia los demás.

Revisión y Análisis de la Entrevista a Profundidad y la Revisión Documental

La entrevista a profundidad no estructurada se realizó a través de una guía con preguntas dirigida a los docentes de básica primaria de la institución. Mientras tanto, la revisión documental se desarrolló a través de una matriz de revisión documental. Los dos instrumentos fueron validados por cuatro pares y se articularon con el objetivo de caracterizar el alcance en el cambio conceptual y actitudinal sobre el manejo de los residuos sólidos que han tenido en estudiantes de básica primaria las propuestas ambientales desarrolladas en la institución educativa en los últimos tres años, a través de la subcategoría “propuestas ambientales desarrolladas en la institución educativa Pedro de Adrada en los últimos tres años”.

Producto de la recolección de información y el análisis de este tercer instrumento al personal docente de la sección primaria, se encontró que existía una temática casi escasa frente a estos temas, aun teniendo en cuenta que la vanguardia en el mundo es el rescate y mejoramiento del ambiente, empezando por el buen manejo de los residuos sólidos y siendo las instituciones educativas en donde se debe formar y educar para ello (Ley 115 de 1994).

La UNESCO (2021) observa con preocupación la falta de integración entre el currículo de la escuela y la educación ambiental. Por ello, se concretan acciones conjuntas para que la educación ambiental sea integrada en los planes de estudio a partir del año 2025. La expectativa es grande y el compromiso del colegio debe apuntar a lo que piden

las organizaciones mediante la creación de estrategias, propuestas educativas y planes de acción que cumplan con los currículos del área de Ciencias Naturales y Medio Ambiente establecido de ley.

La pandemia COVID-19 ha sido y sigue siendo una dificultad para la institución educativa en el avance tanto académico como en la formación integral. Esto se ve reflejado en la falta de avance en los planes de estudio. En cuanto a las campañas y actividades medioambientales que se han desarrollado en los últimos tres años, estas han estado encaminadas al manejo del recurso hídrico, dejando a un lado el manejo de residuos sólidos, y aunque se han llevado a cabo actividades de recolección de residuos sólidos, estas no apuntan a la solución del problema.

Algunos docentes no conocían bien los PRAE, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI). Sus gestos y miradas lo afirmaban; sabían que estos documentos promueven el manejo de residuos sólidos, pero no estaban muy seguros. El objetivo del proyecto educativo institucional es lograr la formación integral del educando (Ley 115 de 1994). Según Verú, (2020), el plan de manejo y aprovechamiento de residuos debe estar articulado a los PRAE de la institución con el fin de que los estudiantes generen un conocimiento adecuado y la cultura del manejo adecuado de residuos. El problema es que la institución tiene los documentos, pero no están articulados entre sí. También es cierto que el Plan de Ciencias Naturales y el PMI apuntan a lo académico y dejan a un lado conceptos y actitudes sobre el manejo de los residuos sólidos. No existe articulación entre los cuatro ítems de revisión y cada documento tiene fines diferentes. Aun así, se pueden rescatar actividades esporádicas realizadas anteriormente en la institución en pro de la conservación del medio ambiente, como, por ejemplo, jornadas de aseo (se realizaron antes de la pandemia COVID-19).

Por su parte, Gaviria et al. (2006, citados en Navarro y Ballesteros, 2019, p. 242) afirman que “las escuelas utilizan la educación ambiental para crear consciencia en la comunidad educativa e integrar conocimientos, actitudes y acciones que eviten un deterioro ambiental, asumiendo, comprendiendo y actuando sobre el problema”. Por tanto, en el colegio se debe trabajar el conocimiento y la buena actitud hacia el cuidado de los diversos ámbitos en los que el ser humano se desenvuelve.

Analizadas las técnicas de la entrevista a profundidad a docentes de primaria y la revisión documental teniendo en cuenta las unidades de análisis (PEI, PMI, PRAE y el Plan de Ciencias Naturales), se llegó a la conclusión de que la institución no ha realizado propuestas ambientales fuertes durante los tres últimos años teniendo como eje el manejo de los residuos sólidos. Además no existe una articulación entre las unidades. Se argumentaron motivos relacionados, por un lado, con la pandemia COVID-19, y

por otro lado, con el corregimiento de Granada, pues tiene como problema comunitario la escasez de agua. Por esta razón, los PRAE incluyen en sus actividades la reforestación de la microcuenca para su conservación.

Revisión y Análisis de la Encuesta a Estudiantes y Valoración de Conceptos y Actitudes a Partir de la Implementación de la Propuesta Educativa

La encuesta se orientó a través de un instrumento tipo cuestionario abierto. El objetivo de la encuesta era valorar el cambio conceptual y actitudinal obtenido a partir de la implementación de la propuesta educativa sobre el manejo de los residuos sólidos en estudiantes de básica primaria de la institución educativa Pedro de Agradada. Esta encuesta se articuló con la subcategoría “conocimientos y actitudes sobre el manejo de residuos sólidos”, producto de la recolección de la información. Las unidades de análisis fueron “tipos de residuos sólidos”, “clasificación de residuos sólidos” y “conductas ambientales”.

En el análisis de este instrumento, se observó que había receptibilidad en los estudiantes, ya que se apropiaron de los preconceptos frente a los residuos sólidos, lo que permitió que, en la aplicabilidad, los clasificaran de manera correcta, proyectando esto en su hogar, la institución y la comunidad en general. Las respuestas obtenidas a través del instrumento dejaron ver que al realizar las actividades los estudiantes podían recordar más fácilmente el tema de los residuos sólidos. Cabe mencionar que las actividades invitan al alumno a interactuar dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual le permite apropiarse del conocimiento, fomentar sus valores, aprender procedimientos y solucionar problemas propios de su ámbito (Gamboa et al., 2013, citados en Navarro y Ballesteros, 2019).

De la misma manera, Villegas y Pereira (2015). alude que el conocer una problemática sugiere una solución, pero esto solo es posible si los estudiantes poseen conocimientos previos de aquello que los aqueja; en otras palabras, se debe acudir al aprendizaje significativo con el propósito de conectar las ideas e información que ellos tienen sobre problemas (manejo de residuos sólidos), escuchar las soluciones que proponen y, con base en ello, enriquecer su mente con el fin de lograr un cambio conceptual reflejado en su comportamiento al interactuar con el contexto.

Dentro de los objetivos de la educación ambiental se busca crear conocimientos y fomentar actitudes en pro de la conservación y protección del ambiente. De esta manera, algunos conceptos básicos fueron adquiridos a través de la implementación de la propuesta educativa “Educando

para fomentar un cambio conceptual y actitudinal en el manejo de residuos sólidos”. Se evidenció que este fue un soporte para crear hábitos en el manejo de residuos sólidos y mejorar la conducta en los estudiantes de básica primaria, y a la vez promover la conservación y protección del ambiente. En algunos estudiantes no se logró el alcance esperado porque hubo inconvenientes con la expresión escrita, debido a las consecuencias que dejó la pandemia COVID-19, entre ellas no cumplir con las competencias del año académico.

Es posible señalar que la aplicación y el análisis de los instrumentos permiten dar cuenta del grado de conocimiento inicial de los estudiantes y sus actitudes en cuanto al manejo de residuos sólidos. También se evidenció que no había propuestas educativas ambientales relacionadas con el tema. Esto ha permitido ahondar en la investigación y buscar una solución que incida en su conducta y que haga una crítica en su pensamiento para lograr actuar en beneficio de sí mismo y de su contexto (Gaviria et al. 2006, citados en Navarro y Ballesteros, 2019)

Triangulación

En la Tabla 1 se observa el diseño para la triangulación de la categoría, articulada con las subcategorías, y a la vez aplicada a todos los instrumentos para llegar a una conclusión general. Cabe resaltar que este diseño aplica a todas las subcategorías.

Tabla 1

Diseño para la triangulación de los resultados

Cate- goría	Subca- tegoría	Instrumentos					Conclu- sión de la triangula- ción
		Encuesta sobre conoci- mientos antes de la propuesta educativa	Entrevista grupo focal	Entrevista a profundidad	Revisión docu- mental	Encuesta sobre cono- cimientos y actitudes después de la propuesta educativa	

Fuente. Elaboración propia (2022).

Discusión

Al realizar el cruce de información y teniendo presente la categoría “cambio conceptual y actitudinal sobre el manejo de residuos sólidos” y la subcategoría “conocimiento sobre el manejo de residuos en todos los instrumentos de recolección de información”, se evidencia que existen conocimientos preliminares en los aprendices. Ello permite interpretar, en línea con Correa (2001, citado en Aparicio y Rodríguez, 2020), que para dar solución a un problema hay que contar

con conocimientos previos, los cuales deben ser tomados en cuenta a la hora de crear un nuevo conocimiento, pues de esta manera se logra un aprendizaje significativo que dé solución a un problema determinado, cimente y fortalezca comportamientos amigables con el ambiente a través de actuaciones materializadas en los conocimientos y, en el caso de la institución educativa Pedro de Adrada, permita que los alumnos de primaria se empoderen de la problemática; desde ahí se puede lograr el cambio.

Al triangular la información y teniendo presente la categoría “cambio conceptual y actitudinal sobre el manejo de residuos sólidos” y la subcategoría “actitudes sobre el manejo de residuos sólidos en todos los instrumentos de recolección de información”, se deduce, según Cuellar (2020), que la educación ambiental busca generar un cambio en el comportamiento a través de la persuasión en la relación ser-humano-naturaleza. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que los estudiantes poseen actitudes que deben persuadirse con conceptos y ejemplos de figuras a seguir, entre otras acciones, para lograr cambios comportamentales y significativos. Al respecto, Espejel y Castillo (2019) afirman que “la [educación ambiental] EA debe partir de la enseñanza de los padres a los hijos para que la familia sea transmisora de valores y conductas que sirvan para cuidar y conservar el medio ambiente escolar y comunitario” (p. 234). Lo anterior compromete a la familia para que transmita esos valores ambientales a los hijos, los cuales se reafirmarán en la escuela a través de los PRAE, formando ciudadanos competentes, logrando un cambio actitudinal sobre el manejo de residuos sólidos y generando hábitos que permitan la conservación y protección del ambiente.

En ese mismo sentido, y teniendo presente la categoría “cambio conceptual y actitudinal sobre el manejo de residuos sólidos” y la subcategoría “propuestas educativas ambientales desarrolladas en la institución educativa Pedro de Adrada en los últimos tres años”, en todos los instrumentos de recolección de información se argumenta, partiendo de la Ley General de Educación de 1994 y, en particular, del artículo 23 que trata de las áreas obligatorias y fundamentales, que el área de Ciencias Naturales y Medio Ambiente está llamada a liderar el trabajo curricular que desde las distintas áreas del conocimiento se desarrolle en la institución. De ahí, la necesidad de desarrollar propuestas educativas ambientales para que los estudiantes de la sección primaria se sumerjan en la pedagogía ambiental y sea posible lograr un cambio conceptual y actitudinal con respecto al cuidado y la conservación del planeta. Cabe aclarar que la institución solo está haciendo énfasis en el trabajo teórico-académico, dejando de lado los problemas ambientales, en especial, el manejo de residuos sólidos. En ese sentido, se deben estructurar propuestas de educación ambiental y transversalizar los PRAE en todas

las áreas del conocimiento para cumplir con los propósitos del PEI, que señala el interés de promover la formación integral del estudiante.

A continuación, teniendo presente la categoría “cambio conceptual y actitudinal sobre el manejo de residuos sólidos” y la subcategoría “conocimientos y actitudes sobre el manejo de residuos sólidos en todos los instrumentos de recolección de información”, se logra evidenciar que en todos los instrumentos aplicados existe información relevante, a la luz de Navarro y Garrido (2006, citados en Gaviria et al., 2018), quienes afirman que las instituciones educativas están llamadas a contribuir con estrategias pedagógicas medioambientales para generar transformaciones en los contextos y así lograr conservar los ecosistemas. También se debe llamar al fortalecimiento de la conciencia ambiental de los estudiantes y de la dimensión cognitiva entendida, según Gomera (2008), como “el grado de información y conocimiento sobre cuestiones relacionadas con el medio ambiente. Hablamos de ideas” (p. 2). Al tener una información o ideas más claras sobre los problemas ambientales, el aprendiz va a incrementar sus actitudes con respecto al cuidado del contexto y así llegará a consolidar sus saberes en beneficio suyo y de sus semejantes.

En definitiva, se constata que las técnicas e instrumentos aplicados en este estudio constituyeron una herramienta totalmente útil que permitió interpretar la información recolectada, obtener respuesta a la pregunta problemática planteada y evaluar la eficacia de la propuesta educativa como estrategia de solución ante el inadecuado manejo de los residuos sólidos en el colegio.

Conclusiones

Con relación al primer objetivo (“establecer el conocimiento sobre el manejo de residuos sólidos que tienen los estudiantes de básica primaria de la institución educativa Pedro de Adrada”) se logró deducir a través de una encuesta que los estudiantes no precisan conceptos con relación a los residuos sólidos. Existen vacíos que se deben remediar con actividades que precisen un conocimiento asertivo para generar un cambio conceptual en el estudiante. Partiendo de este objetivo se formuló una propuesta educativa.

Respecto al segundo objetivo (“identificar los motivos que dan forma a las actitudes sobre el manejo de residuos sólidos que tienen los estudiantes de básica primaria de la institución educativa Pedro de Adrada”), a través de la aplicación de una entrevista en grupo focal se evidenció que hay actitudes en cuanto al tema. El problema radica en la falta de conceptualización; por ende, el estudiante busca actuar correctamente, pero tiene falencias a la hora de poner en

práctica sus actitudes. Además, no existe el ejemplo de cultura ambiental para fortalecer estas actitudes.

En cuanto al tercer objetivo (“caracterizar el alcance en el cambio conceptual y actitudinal sobre el manejo de los residuos sólidos que han tenido en estudiantes de básica primaria las propuestas educativas ambientales desarrolladas en la institución educativa Pedro de Adrada en los últimos tres años”), se logró evidenciar que la institución carece de propuestas educativas ambientales relacionadas con el tema. Existen algunos ítems en el PEI, el Plan de Estudios de Ciencias Naturales y los PRAE, pero estos son escasos y solo están consignados. Queda como tarea actualizarlos, ajustarlos y ponerlos en práctica.

En ese sentido, se logró deducir que la propuesta educativa “Educando para fomentar un cambio conceptual y actitudinal en el manejo de residuos sólidos” generó un cambio conceptual y fortaleció las conductas ambientales que tenían los estudiantes sobre el tema de los residuos sólidos, ya que hubo participación por parte de ellos en las actividades propuestas, especialmente en la elaboración de un folleto con dibujos y mensajes alusivos al tema.

Con relación al último objetivo (“valorar el cambio conceptual y actitudinal obtenido a partir de la implementación de la propuesta educativa sobre el manejo de los residuos sólidos en estudiantes de básica

primaria de la institución educativa Pedro de Adrada”), se logró evidenciar que los estudiantes alcanzaron algunos conocimientos básicos y fortalecieron sus actitudes de cara a ser aplicadas en su contexto, en beneficio de la conservación y el cuidado del medio ambiente.

En general, se considera que la propuesta de educación ambiental orientada al cambio conceptual y actitudinal sobre el manejo de los residuos sólidos en la institución educativa Pedro de Adrada de Taminango, Nariño, tuvo una buena acogida en la institución donde se implementó, situación que permite presumir que puede ser pertinente para ser implementada en otras instituciones del municipio porque los contextos de los corregimientos son parecidos al corregimiento de Granada (donde se encuentra ubicado el colegio) y, además, en cada cabecera corregimental existe una institución pública educativa.

Dedicatoria

El presente trabajo investigativo está dedicado principalmente a nuestras familias por el apoyo, confianza y amor incondicional recibido en cada etapa de la vida; ellos son nuestra fortaleza. También dedicamos este trabajo a nuestro crecimiento personal y profesional como docentes que nos ha brindado la formación adquirida en el transcurso de los estudios de la maestría y en el desarrollo de la investigación.

Referencias bibliográficas

- Aparicio, J., & Rodríguez, M. (2000). Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la Psicología del Aprendizaje. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/31599/7112-14727-1-PB.pdf?sequence=1>
- Caicedo, C., & Calderón, S. (2021). Lineamientos para el diseño de un programa de educación ambiental para el municipio de Neiva [Doctoral dissertation, Universidad Surcolombiana]. <https://repositoriousco.co/bitstream/123456789/2005/1/TH%20MGIP%200011.pdf>
- Calderón, A. (2019). El reciclaje de residuos sólidos para desarrollar hábitos de conservación del medio ambiente en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa N° 32664 Colpa Baja Huánuco-2017 [Tesis de maestría, universidad de Huánuco, Perú]. http://200.37.135.58/bitstream/handle/123456789/2308/T047_22672898_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chaguala, E. (2017). Manejo de residuos sólidos en la institución educativa los Libertadores. [Tesis de especialización, Fundación universitaria los Libertadores, Colombia]. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1492/chagualaeduvina2017.pdf?seq>
- Cuéllar, L. (2020). Influencia de los mensajes persuasivos escritos sobre la intención de uso de bolsas ecológicas. [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia]. <https://repositorio.konradlorenz.edu.co/bitstream/handle/001/4188/912182013%2B%20Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Decreto 1505 de 2003 [El presidente de la república de Colombia]. Por el cual se modifica parcialmente el Decreto 1713 de 2002, en relación con los planes de gestión integral de residuos sólidos y se dictan otras disposiciones. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=8434#:~:text=Es%20el%20proceso%20mediante%20el,compostaje%20o%20cualquier%20otra%20modalidad>
- Espejel, R. A. y Castillo, R. I. (2019). Educación ambiental en el bachillerato: de la escuela a la familia. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 231-242. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/alteridad/v14n2/1390-325X-alteridad-14-02-000231.pdf>
- Gomera, M. A. (2008). La conciencia ambiental como herramienta para la educación ambiental: conclusiones y reflexiones de un estudio en el ámbito universitario. Universidad de Córdoba. <https://saneambiente.co/wp-content/uploads/2016/05/01/articulo-conciencia-ambiental.pdf>
- González & Tarragó. (2008). Capacitación para el cambio. *ACIMED*, 17(4) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000400002&lng=es&tlng=es.
- Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, L. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta edición. Editorial McGRAW-HILL. México. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). Cómo planificar la investigación: Acción. Editorial Laertes. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Ley 115 de 1994 [El congreso de la república]. Por la cual se expide la Ley General de Educación. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1549 de 2012 [El congreso de la república]. Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=48262>

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2016). Los proyectos ambientales escolares -PRAE en Colombia. Viveros de la nueva ciudadanía ambiental de un país que se construye en el escenario del posconflicto y la paz. https://www.minambiente.gov.co/images/OrdenamientoAmbientaTeritorialyCoordinaciondelSIN/pdf/VII_Encuentro_Nacional_de_Educaci%C3%B3n_Ambiental/PRAE.pdf

Ministerio del Medio Ambiente & Ministerio de Educación Nacional (2002). Política Nacional de Educación Ambiental SINA. https://unica.edu.co/descargas/Políticas/politica_educacion_ambiental%202002.pdf

Montes, C. (2020). Generación y manejo de residuos durante la pandemia del COVID-19. Universidad Externado de Colombia. Recuperado el, 7(07), 2020. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Generaci%C3%B3n+y+manejo+de+residuos+durante+la+pandemia+del+COVID-19&btnG=

Moscoso, M. y Garzón, V. (2017). La pedagogía: el complemento estratégico de la educación ambiental. Praxis Pedagógica, 17(20), 103-122. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.20.2017.103-122>

Mujica, N. L. (2019). Estrategia de comunicación “Ecoactívate” para mejorar los conocimientos y actitudes en el manejo alternativo de residuos sólidos en alumnos del quinto grado de educación primaria de la institución educativa Pachacútec N° 82594-Cajamarca 2018 [Tesis de grado, la Universidad Nacional de Trujillo, Perú]. <http://www.dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/12876>

Muñoz, R. (2018). Propuesta pedagógica de reciclaje en la que se promueva la educación ambiental en los estudiantes de la Sede Galaxia de la institución educativa El Vergel, Municipio de Tarqui en el Departamento del Huila [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá]. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2269>

Navarro, A. C. y Ballesteros, L. D. (2019). Propuesta didáctica para el manejo de residuos sólidos en la Sede Alfonso López Michelsen del municipio de Aguachica-Cesar [Tesis de grado, Universidad Santo Tomas, Colombia]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16131/2019andreanavarro.pdf?sequence=1>

Núñez, M. (2002). Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la elección y diseño de actividades para la educación lingüística. Revista Electrónica de Lingüística Aplicada, 113-136. <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/253/180>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). La UNESCO urge a hacer de la educación medioambiental un componente central del currículo escolar de todos los países de aquí a 2025. <https://es.unesco.org/news/unesco-urge-hacer-educacion-medioambiental-componente-central-del-curriculo-escolar-todos>

Organización de Naciones Unidas [ONU]. (2021, 2 de febrero). América Latina y el Caribe lanza plan de acción para la restauración de ecosistemas en esta década. <https://colombia.un.org/es/148956-america-latina-y-el-caribe-lanza-plan-de-accion-para-la-restauracion-de-los-ecosistemas-en>

Resolución 1045 de 2003 [El Ministro de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial]. Por la cual se adopta la metodología para la elaboración de los Planes de Gestión Integral de Residuos Sólidos, PGIRS, y se toman otras determinaciones. https://www.corpamag.gov.co/archivos/normatividad/Resolucion1045_20030926.htm

Rivas, C. (2018). Piensa un minuto antes de actuar: Gestión Integral de Residuos Sólidos. Ministerio de Ambiente. <http://www.mincit.gov.co/getattachment/c957c5b4-4f22-4a75-be4d-73e7b64e4736/17-10-2018-Uso-Eficiente-de-Recursos-Agua-y-Energi.aspx>

Sánchez, I., Alcázar, M., Álvarez, J. y Espinosa, M. (2018). Persuasión y personalidad. El receptor en la comunicación persuasiva. Behavior & Law Journal, 4(1). <https://behaviorandlawjournal.com/BLJ/article/view/48>

Sierra, C., Bustamante, E. y Morales, J. (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 18(2), 266-281 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99345727007>

Solís, D. (2017). Hacia una definición del concepto grupo de interés. Perfiles latinoamericanos, 25(50), 83-101. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532017000200083

Vargas, C., Gutiérrez, J., Vélez, D., Gómez, M., Aguirre, D., Quintero, L., & Franco, J. (2021). Gestión del manejo de residuos sólidos: un problema ambiental en la universidad. *Pensamiento & Gestión*, (50), 117-152. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762021000100117

Verú, R. (2020). Propuesta para diseñar un plan de manejo y aprovechamiento de residuos sólidos como alternativa de educación ambiental para la Institución Educativa Brasil [Tesis de especialización, Fundación universitaria los Libertadores, Colombia]. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/3284/Ver%C3%BA_Ruby_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Villegas, J., & Pereira, E. (2015). Papel de los conocimientos previos en el aprendizaje de la matemática universitaria. *Acta Scientiarum. Education*, 37(1), 85-90. https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/21040/pdf_30

LA CHAGRA: UNA EXPERIENCIA DE ENDOCULTURACIÓN HACIA LA SOBERANÍA ALIMENTARIA

THE CHAGRA: AN EXPERIENCE OF ENCULTURATION TOWARDS FOOD SOVEREIGNTY

LA CHAGRA (A CHAGRA): UMA EXPERIÊNCIA DE INCULTURAÇÃO (ENDOCULTURAÇÃO) PARA A SOBERANIA ALIMENTAR

Zulma Eliana Miranda Salas

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-2763-4858>

Universidad Popular del Cesar

zems Miranda@gmail.com

Valledupar-Colombia

Luis Juan Carlos García Noguera

<https://orcid.org/0000-0002-8004-0293>

Universidad Popular del Cesar

luisjuancarlos@gmail.com

Valledupar-Colombia

Diseño y diagramación

Sindy Catherine Charcas Ibarra

Encuentra este artículo en: <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo / Para citar este artículo

Miranda, Z., y García, L. (2022). La Chagra: una experiencia de enculturación hacia la soberanía alimentaria. *Inclusión y Desarrollo*, 9 (1), págs.87-96

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2022

Fecha de aceptación: 30 de agosto de 2022

Fecha de publicación: 1 de septiembre de 2022

eISSN: 2590-7700

ISSN: 2389-7341

Entidad editorial y nacionalidad: Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO - Colombia.

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no hay conflictos de intereses

RESUMEN

La crisis alimentaria afecta no solo a Colombia, sino al mundo entero. En ese sentido, es una responsabilidad social buscar estrategias encaminadas a mitigarla. La crisis alimentaria se manifiesta en cifras asombrosas en Colombia: casi la mitad de la población vive en la pobreza, carece de acceso a alimentos para un nivel económico suficiente y deja al menos al 41% de los hogares colombianos en riesgo de inanición. Para vergüenza de nuestro Gobierno, el índice de hambre del país es más alto que en el África subsahariana, el 45% de las mujeres embarazadas en Colombia padecen anemia y el 58,2% de los hogares rurales afirman que sus hijos se acuestan sin comer. En las comunidades étnicas, más del 80% de los niños menores de cinco años sufren de desnutrición crónica. El objetivo de esta investigación es realizar un análisis reflexivo sobre el uso de la chagra como estrategia pedagógica para promover una experiencia de endoculturación conducente a la soberanía alimentaria en contextos educativos, centrándose en las tradiciones del resguardo indígena de Ipiales, localidad de Los Pastos. Teniendo en cuenta que las tendencias modernas están generando otros estilos de vida, se plantea la interrogante de si los saberes y tradiciones culturales de los pueblos indígenas están siendo relegados. Para lograr nuestro propósito se utilizó una metodología cualitativa que se centró en la revisión documental de diferentes fuentes asociadas con este tema, las cuales fueron trianguladas para la generación de reflexiones finales. Como resultado del proceso investigativo se encontró que la transmisión de saberes ancestrales que se han ido perdiendo con el paso de los años es fundamental, y que elementos culturales como la chagra generan impactos significativos a nivel de soberanía alimentaria, salud, economía y desarrollo sostenible.

Palabras clave: educación, soberanía alimentaria, cultura, saberes ancestrales, sustentabilidad.

ABSTRACT

The food crisis affects not only Colombia, but the entire world. In that sense, it is a social responsibility to seek strategies to mitigate it. The food crisis manifests itself in staggering figures in Colombia: almost half of the population lives in poverty, lacks access to food for a sufficient economic level and leaves at least 41% of Colombian households in risk of starvation. To our government's shame, the country's hunger rate is higher than in sub-Saharan Africa, 45% of pregnant women in Colombia suffer from anemia and 58.2% of rural households say that their children go to bed without eating. In ethnic communities, more than 80% of children under five suffer from chronic malnutrition. The objective of this research is to conduct a reflective analysis on the use of the chagra as a pedagogical strategy to promote an experience of endoculturation leading to food sovereignty in educational contexts, focusing on the traditions of the indigenous reservation of Ipiales, Los Pastos locality. Taking into account that modern trends are generating other lifestyles, the question arises as to whether the cultural knowledge and traditions of indigenous peoples are being relegated. To achieve our purpose a qualitative methodology was used that focused on the documentary review different sources associated with this topic, which were triangulated for the generation of final reflections. As a result of the research process, it was found that the transmission of ancestral knowledge that has been lost over the years is fundamental, and that cultural elements such as the chagra generate significant impacts at the level of food sovereignty, health, economy and sustainable development.

Keywords: education, food sovereignty, culture, ancestral knowledge, sustainability.

SUMARIO

A crise alimentar afeta não apenas a Colômbia, mas o mundo inteiro. Neste sentido, é uma responsabilidade social buscar estratégias para mitigá-la. A crise alimentar se manifesta em números espantosos na Colômbia: quase metade da população vive na pobreza, não tem acesso a alimentos para um nível econômico suficiente e deixa pelo menos 41% dos lares colombianos em risco de fome. Para vergonha de nosso governo, a taxa de fome do país é mais alta do que na África subsaariana, 45% das mulheres grávidas na Colômbia estão anêmicas e 58,2% dos lares rurais relatam que seus filhos vão para a cama sem comer. Nas comunidades étnicas, mais de 80% das crianças menores de cinco anos sofrem de desnutrição crônica. O objetivo desta pesquisa é realizar uma análise reflexiva sobre o uso da chagra como estratégia pedagógica para promover uma experiência de endocultura que leve à soberania alimentar em contextos educacionais, com foco nas tradições do resguardo indígena de Ipiales, localidade de Los Pastos. Levando em conta que as tendências modernas estão gerando outros estilos de vida, surge a questão se o conhecimento cultural e as tradições dos povos indígenas estão sendo relegados para segundo plano. Para atingir nosso objetivo, utilizou-se uma metodologia qualitativa que se concentrou na revisão documental de diferentes fontes associadas a este tema, que foram trianguladas para a geração das reflexões finais. Como resultado do processo de pesquisa, descobriu-se que a transmissão de conhecimentos ancestrais perdidos ao longo dos anos é essencial, e que elementos culturais como a chagra geram impactos significativos no nível da soberania alimentar, saúde, economia e desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: educação, soberania alimentar, cultura, conhecimento ancestral, sustentabilidade.

Introducción

La crisis alimentaria afecta no solo a Colombia, sino al mundo entero. En ese sentido, es una responsabilidad social buscar estrategias encaminadas a mitigarla. La crisis alimentaria se manifiesta en cifras asombrosas en Colombia: casi la mitad de la población vive en la pobreza, carece de acceso a alimentos para un nivel económico suficiente y deja al menos al 41% de los hogares colombianos en riesgo de inanición. Para vergüenza de nuestro Gobierno, el índice de hambre del país es más alto que en el África subsahariana, el 45% de las mujeres embarazadas en Colombia padecen anemia y el 58,2% de los hogares rurales afirman que sus hijos se acuestan sin comer. En las comunidades étnicas, más del 80% de los niños menores de cinco años sufren de desnutrición crónica.

El maíz de Colombia ha pasado de ser autosuficiente en 1990 a importar más de 2,5 millones de toneladas, lo que representa el 75% del consumo nacional (Lands and Territories, Environmental, 2009). Según la Cumbre Mundial sobre la Alimentación (1996), cuando las personas tienen acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades nutricionales y preferencias en todo momento para llevar una vida activa y saludable, entonces, se concibe que tiene seguridad alimentaria (FAO, 2001). En las décadas de 1980, 1990 y principios de 2000, la lucha por restaurar la tierra y salvar la chagra como un sistema de producción milenaria, y todo el patrimonio histórico y cultural que ello implica, hacia la liberación de la Madre Tierra y la emancipación de nuestras comunidades con el objeto de tener soberanía alimentaria (Sociedad Shaquinan. Red de Shagreros de los Pastos, Semillas, Colombia, 2017). Las comunidades del resguardo indígena de Ipiales cuentan con un acervo cultural y de saberes ancestrales que pueden abordar parcial o totalmente estos temas. Una solución es la chagra, un entorno privilegiado que preserva la cultura aborígen panamazónica y la soberanía alimentaria. La tradición de la chagra se ha transmitido de generación en generación en la comunidad de Los Pastos, y aunque ha ido desapareciendo con el tiempo, los cultivos que aún existen lamentablemente se están convirtiendo poco a poco en monocultivos.

Entendiendo que la chagra es una alternativa para lograr la soberanía alimentaria de la población, y que además genera impactos a nivel sanitario, económico, cultural y sostenible, se considera oportuno desarrollar este proyecto que busca implementar una estrategia didáctica en Los Pastos, institución educativa agroindustrial ubicada en el resguardo indígena Ipiales, de la localidad de Los Pastos, en la que la chagra promueva la aculturación y una experiencia de soberanía alimentaria que reviva y perpetúe desde las aulas estos valiosos saberes ancestrales.

Antecedentes

Analizar, describir y comprender el funcionamiento de la chagra (también llamada shagra) y lo que a ella acontece permite que las características culturales de un grupo social trasciendan generación a generación. Para la comunidad indígena Los Pastos, en Ipiales, “la chagra es la consagración del pensamiento y la palabra en obra, es donde se materializa el saber; por lo tanto, el alimento es sagrado y transforma el corazón y el pensamiento del ser humano” (Agreda, 2016, pág. 16). La chagra “constituye uno de los escenarios propicios para la autonomía alimentaria, minga de pensamiento y de trabajo” (Cuastumal, 2019, pág. 11). Esta investigación se enfoca en cómo el rescate de estos saberes ancestrales permite mejorar la seguridad alimentaria. En la investigación se pueden observar referentes internacionales, nacionales y locales, consultados en las bases de datos Google Scholar, Redalyc y Scielo, y en repositorios institucionales de la Universidad Nacional de Colombia, el Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas, la Fundación Natura Colombia y el Instituto Colombiano de Antropología e Historia, entre otros.

Según información proporcionada por Naciones Unidas, 2021, alrededor de 811 millones de personas han tenido que sufrir las consecuencias del hambre en el mundo; así mismo, se estima que el 12% de la población mundial se ha visto afectada por la indisponibilidad de alimentos (inseguridad alimentaria) en algún momento a lo largo de 2020 (Eslavo, 2018), lo que revela una urgente necesidad de fortalecer la soberanía alimentaria en aquellos territorios en los que las condiciones ambientales permiten el cultivo y el autoabastecimiento de alimentos.

Debido a la globalización y a los tratados de libre comercio, la importación de alimentos es cada vez más común. Esto no solo relega a la agricultura local y genera sobrecostos, sino que también provoca impactos ambientales asociados al procesamiento de alimentos para su conservación, transporte y otros que podrían ser mitigados promoviendo la soberanía alimentaria en el territorio colombiano (Rodríguez, Rodríguez, Carreño y Ferreira, 2018).

Marco teórico y referentes conceptuales

El Informe Nacional de Desarrollo Humano (INDH, 2011) cuestiona el modelo agrario porque genera desigualdad en un país como Colombia, donde el 32% de los habitantes son campesinos. Este modelo es inequitativo, hace más vulnerable a la población rural, discrimina a las mujeres,

excluye, no contribuye a la conservación del ambiente, es poco democrático, concentra la riqueza y promueve conflictos sociales y ambientales (Camargo & Antonio, 2013).

Colombia es una nación que se destaca por su diversidad tanto en flora como en fauna y por la fertilidad de sus tierras, las cuales son capaces de producir todo tipo de alimentos (Acevedo, 2018); sin embargo, existe una ausencia de trabajo pedagógico encaminado a la restauración de prácticas como el uso de la chagra como medio de autoabastecimiento, que no solo forma parte del arraigo cultural del territorio, sino que contribuye a la mitigación de la crisis alimentaria y la sustentabilidad, metas destacadas en el desarrollo nacional y mundial. De acuerdo con lo anterior, el sistema educativo demanda una transformación más enfocada en las necesidades de las regiones, donde las escuelas rurales desplieguen su accionar en torno al aprovechamiento de los recursos con que cuentan las comunidades.

El resguardo indígena de Ipiales, pueblo Los Pastos, es uno de los escenarios que actualmente sufre las consecuencias de la aculturación (Rodríguez, Madroño, & Getial, 2017), ya que se observa que las nuevas generaciones desconocen elementos tradicionales como la chagra. Ello amenaza el equilibrio de la relación ambiente-comunidad-cultura al perderse la riqueza y el impacto positivo que el conocimiento y la reincorporación de saberes culturales podría brindar a las comunidades a través de estrategias enmarcadas en la endoculturación (Paternina, Ruiz, Torres, & Hernández, 2021).

El espacio de la chagra, además de reflejar la apropiación humana del territorio en continua relación con los demás seres de la naturaleza que le permiten existir, es también un lugar social por excelencia. Se puede afirmar que antes de que existiera la escuela oficial, la chagra era el centro educativo fundamental de las sociedades indígenas. Fue allí donde se educaba a los niños tanto en el conocimiento de las formas de producción como en la clasificación, manejo y aprovechamiento de las especies del bosque; la chagra también era un espacio íntimo y familiar. (Uruburu y Ortiz, 2016, p. 480)

El presente estudio tuvo como objetivo reflexionar sobre la chagra como estrategia pedagógica para la preservación de los saberes ancestrales, haciendo de esta una experiencia de endoculturación conducente a la soberanía alimentaria en contextos educativos como la institución educativa agroindustrial Los Pastos (Figura 1), ubicada en el resguardo indígena de Ipiales. La agroecología en los ambientes escolares se convierte en una opción viable para empezar a promover la cultura agroalimentaria que poco a poco se ha ido perdiendo en el país, en cuanto vincula los ambientes escolares con los comunitarios a través de una educación pertinente alineada con la ruralidad que caracteriza el contexto de estudio (Giménez, 2019).

Figura 1

Institución educativa agroindustrial Los Pastos



Fuente: elaboración propia (2022).

Es fundamental resaltar que, dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el aprovechamiento de los recursos naturales de manera equilibrada se cataloga como un mecanismo que permite garantizar el desarrollo bajo un esquema de sostenibilidad (Escobar et al., 2019). Es importante tener en cuenta que la educación para el desarrollo sostenible debe convertirse en un eje transversal en el campo educativo (Minguet, 2017). Sin duda, el uso de la chagra como fuente de alimento es una de las tantas formas que existen para aprovechar los recursos que brinda el ambiente, aprovechándolos de manera responsable (Rendón, 2018). Así, el objetivo planteado para el desarrollo del estudio fue implementar estrategias pedagógicas para promover una experiencia de endoculturación, a través de la chagra, conducente a la promoción de conocimientos sobre soberanía alimentaria y sustentabilidad en la comunidad de la institución educativa agroindustrial Los Pastos, ubicada en el resguardo indígena de Ipiales, pueblo Los Pastos.

Metodología

Bajo un corte cualitativo para hacer la revisión de la literatura presentada en este artículo, se seleccionó como método de investigación un enfoque descriptivo. Se utilizaron elementos teóricos para generar discusiones e inferencias relacionadas con la endoculturación (Cruz, 2018) como experiencia de aprendizaje y más específicamente con el uso de la chagra como estrategia pedagógica para la preservación de los saberes ancestrales en contextos escolares y como aporte a la soberanía alimentaria. Para ello, se contextualizaron los procesos productivos desde la agroecología en los entornos escolares, pues es necesario rescatar la culturalidad desde los ambientes de formación, a través de propuestas pedagógicas que permitan recuperar saberes que puedan brindar autonomía y soberanía a las comunidades, en este caso particular, en el ámbito alimentario (Ocariz, 2018).

En la revisión documental se tomaron más de 30 publicaciones que facilitaron el proceso de triangulación de datos. De ellas, hay investigaciones desarrolladas en los últimos 15 años, donde al menos el 50% se habrían desplegado a partir de 2018. A partir de estos artículos se busca responder a la pregunta ¿puede el chagra funcionar como una estrategia pedagógica para la preservación de los saberes ancestrales, haciendo de esta una experiencia de endoculturación conducente a la soberanía alimentaria en contextos educativos como la institución educativa agroindustrial Los Pastos, ubicada en el resguardo indígena de Ipiales, pueblo Los Pastos?

Resultados

Del proceso de revisión bibliográfica fue posible extraer las reflexiones más relevantes que nos permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación. A continuación, se enlazan las ideas principales de las 30 referencias bibliográficas consultadas, de donde se derivaron las conclusiones.

La pérdida de conocimientos tradicionales en las comunidades indígenas es un problema que conduce a la pérdida de las raíces culturales y los elementos sociales que han ido definiendo las creencias y prácticas en las comunidades. En relación con esto, se considera pertinente relacionar los postulados de Giraldo y Toro (2020), quienes expresan que la cultura incide directamente en el contexto de las comunidades y sus percepciones, mientras que dichas comunidades se construyen a partir de procesos que integran elementos tanto afectivos como corporales que están atados a los lugares que habitan (Bravo y Benítez, 2019). En este sentido, se infiere que la cultura es una experiencia que nace de la espiritualidad y la corporalidad. Así, se debe trabajar la preservación de los saberes ancestrales integrando a los estudiantes a este tipo de experiencia. Esta inmersión les permite no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar percepciones y vivencias que permitan fortalecer raíces culturales.

Respecto a la población objeto de estudio, el pueblo de los Pastos se fundamenta en su propio origen del territorio, de sus habitantes, con base en su historia, en la mitología, en las leyes naturales, en el derecho mayor, en su autonomía; de ahí que sus ancestros ejercieran sabiduría y prácticas naturales y culturales para cuidar, proteger y respetar a la Madre Tierra, lo que permitía mantener la vida en equilibrio durante miles de años (MinAmbiente, 2012).

En cuanto a la chagra, esta persigue la integralidad ecosistémica, social y espiritual. En torno a ella se

desarrolla todo un sistema alimentario interdependiente (Figura 2). La chagra es un modelo replicado en diferentes tipos de comunidades indígenas, con múltiples ubicaciones geográficas, donde los alimentos por cultivar pueden variar según las regiones, sus plantas características, las condiciones particulares de sus suelos y ciclos de producción, entre otros. Sin embargo, en esencia, todos ellos son sistemas orientados hacia la soberanía alimentaria (Nasimba y Guanoluiza, 2018).

Figura 2

Ritual de siembra de la chagra



Fuente: elaboración propia (2022).

Para los ancestros, el sistema económico y productivo se basaba en compartir con la comunidad los frutos que la Madre Tierra les ofrecía.

Semillas brotadas del vientre de la Madre Volcán. Los dioses y espíritus dieron a los andinos la forma en que debían adoptar y adaptar las semillas y así shaushay watas, hembra y varón, juntas e iguales se involucraron en la Madre Naturaleza formada y ordenada por la Ley Natural. (MinAmbiente, 2012, p. 85)

Este conocimiento se transmitiría a través de la oralidad, los ritos sagrados y la transmisión del modelo chagra, que se basaba esencialmente en

[...] la diversidad de cientos de maíz, frijol, papa, calabaza, ollucos, majúas, jícamas, cuyes, alpacas, guanacos, pavos, llamas, monos, venados, tapires entre otras especies de plantas y animales. Sagrada y venerada era la producción, no había preocupación por la riqueza, ni por el consumo y por tanto no había interés en producir en grandes cantidades. (MinAmbiente, 2012, p. 85) (Figura 3)

Figura 3

Semillas nativas conservadas en el resguardo indígena de Ipiales



Fuente: elaboración propia (2022).

De acuerdo con lo anterior, cuando se trata de transferir saberes ancestrales, la escuela debe trascender los muros del aula e invitar a los estudiantes a tener un contacto directo con sus raíces, mostrándolas a través de actividades en las que se involucren de manera directa el cómo y por qué de algunas de las tradiciones más relevantes de su cultura (Fernandes, 2017). Esto, al final, brindará a los estudiantes una formación multidimensional de saberes ancestrales desde el ser, el saber y el saber hacer, tal como se deja ver en la Figura 4. Esta integración directa con la cultura también les facilitaría integrar las tradiciones en su vida cotidiana y como parte fundamental de su identidad.

Figura 4

Propuesta - Mi chagra pedagógica



Fuente: elaboración propia (2022).

Considerando que la chagra es el elemento cultural sobre el que se realiza el análisis de relevancia frente a la preservación de los saberes ancestrales y la soberanía alimentaria, Lozano (2018) afirma que los procesos asociados al cultivo de la chagra deben vincular actividades, tales como la selección y preparación de la tierra (incluyendo limpieza, arado y quema), el proceso de plantación (que solo puede darse por miembros de una sola familia o grupo, o en asociaciones), y las actividades de cosecha (Oliveras, Sindoni, Valderrama y Aray, 2012). Lozano (2018) destaca que estos procesos de producción

son cíclicos dependiendo del tipo de cultivo, ya que aquellas actividades deben repetirse en intervalos de tiempo (semanal, mensual, otro).

Si bien, como se señaló anteriormente, la construcción de la chagra vincula una serie de conocimientos técnicos que pueden adquirirse a través de canales de información como internet, De la Cruz (2020) afirma que el proceso de cultivo de chagra va más allá del conocimiento operativo asociado a las fases de preparación, siembra y cosecha; también involucra un componente fundamental conocido como el “saber indígena” (Torres, 2020), que se relaciona con la cosmovisión que tienen los pueblos indígenas con el entorno natural. Por ejemplo, las comunidades indígenas integran la práctica agrícola con indicadores naturales que arrojan luz sobre cuándo es el mejor momento para realizar cierto tipo de actividades (ciertas épocas del año, clima, calendario lunar y solar y festividades cósmicas, entre otros) (Holt-Giménez, 2019). Agreda España (2016) afirma que la chagra en las comunidades indígenas se constituye como un espacio que no solo está dispuesto para actividades orientadas al cultivo; en este tipo de espacios suele existir también el deseo de preservar prácticas y saberes ancestrales en torno a plantas, animales y minerales. En este sentido, la chagra trasciende lo técnico y práctico y llega a lo cultural y espiritual. Adicionalmente, se considera que la chagra puede constituirse como un espacio propicio para el reconocimiento del propio contexto (Escobar et al., 2019); por ejemplo, abre la oportunidad para que las nuevas generaciones reconozcan elementos propios de su región como lo tradicional y lo cultural, alimentos característicos, los tipos de semilla que mejor asimilar sus microclimas, y otros conocimientos que les permiten apropiarse y empoderarse de su entorno inmediato.

Se observa que los saberes culturales y tradicionales tienen líneas de conocimiento que no se adquieren en la escuela tradicional y que solo pueden transferirse a través de la replicación de prácticas ancestrales (Mendizábal, 2013). De ahí que se resalte la importancia de hacer un reconocimiento desde los contextos escolares al oportuno rescate de las tradiciones indígenas, antes de que los nuevos estilos de vida terminen por relegarlas.

Ahora bien, es importante reconocer que el uso de la chagra no solo permite preservar las raíces culturales en las comunidades, sino que también genera impactos económicos y de soberanía alimentaria (Gilède y Nova, 2016). Parte de la necesidad de garantizar el derecho fundamental a la alimentación es reconocer que, como indica Ramírez (2019), “es inseparable del concepto de dignidad humana e implica una perspectiva que articula lo universal, lo particular y lo local” (p. 491). La soberanía alimentaria es el derecho que tiene todo pueblo, país o región de elaborar sus políticas agrícolas y la producción de sus alimentos. Va más allá de la concesión y distribución de víveres para garantizar el derecho a la alimentación: es

el derecho que tienen los pueblos de decidir sus métodos y políticas agrícolas y, por ende, alimentarias, todo esto desde su contexto y en armonía con la Madre Tierra.

En este sentido, según Sandoval (2020), las estrategias socioproductivas son favorables para las comunidades, en la medida en que permiten desarrollar estrategias de reciprocidad y redistribución entre comunidades y familias a través del trueque, la compra y otros mecanismos que, por un lado, les permitan abastecerse de alimentos necesarios para su subsistencia y, por otro lado, otorgan soberanía alimentaria a las regiones (Holt, 2019).

De acuerdo con lo anterior, es importante observar que en torno a la chagra se puede desarrollar todo un esquema económico (López et al., 2018) y de autonomía que representa un empoderamiento de las comunidades indígenas, ya que lograr el autoabastecimiento de alimentos básicos y la generación de microeconomías brinda una soberanía alimentaria que genera independencia respecto a factores externos (políticos, legales, sociales, otros), los cuales, en muchas ocasiones, se han constituido en barreras para acceder a algo tan esencial como los alimentos. Un ejemplo de ello son las barreras políticas que muchas veces han provocado situaciones como paros de transporte, cierres de vías por cuestiones ambientales, aislamiento por situaciones de orden público, entre otros eventos que pueden restringir el flujo de vehículos de distribución de alimentos (Barrero y Morales, 2018). Al utilizar la chagra como mecanismo de autoabastecimiento, las comunidades indígenas no tendrían que sufrir las consecuencias de este tipo de eventos que en el contexto actual tienen una alta probabilidad de ocurrencia.

Así mismo, la posibilidad de desarrollar microeconomías al interior de las comunidades indígenas es un elemento significativamente favorable, dado que, cuando se intercambian o comercializan alimentos, se genera una dinámica de apoyo entre los miembros de una misma comunidad (Calvo, 2016). El esquema win-win termina prevaleciendo y contribuye al bienestar y el progreso del grupo social en su conjunto. El desarrollo de este tipo de cultivos bajo técnicas no industriales (Schmidt, 2017) mitiga, además, problemas relacionados con el uso de productos químicos que pueden generar impactos en el ambiente (Spain y Dary, 2016) y, a la vez, puede conducir a una alimentación más saludable, ya que los alimentos cultivados en chagras normalmente evitan la manipulación de productos tóxicos en los procesos productivos, los cuales pueden llegar a ser nocivos para la salud (Melchor, 2016).

Discusión

La chagra genera una serie de beneficios económicos, culturales, ambientales y de salud que terminan siendo parte del desarrollo sostenible. Según Echeverry (2019),

en la actualidad, el ambiente no puede ser concebido como un simple espacio habitado por el ser humano, sino que también integra componentes sociales, naturales y culturales. En otras palabras, la teoría contemporánea ha pasado de asociar el ambiente con la simpleza de sus elementos básicos (físicos, químicos y biológicos) (Flores, 2010) a verlo desde una concepción holística en la que se vinculan las interacciones generadas en la dinámica del medio natural con aspectos económicos y socioculturales.

En concordancia con esto, es pertinente asegurar que, como parte inherente a la construcción de la chagra (Herrera y Ángel, 2017), se produce un impacto positivo en el ambiente y se contribuye al desarrollo sostenible desde los microcontextos. Perea (2019) indica que, para lograr un adecuado equilibrio ambiental o un desarrollo sostenible, es necesario que el ambiente, la economía y la sociedad puedan operar sin que ninguno genere impactos negativos en los demás (Gamboa, 2011). De acuerdo con lo anterior, la chagra es un modelo de desarrollo sostenible que puede hacer frente a la crisis ambiental en la medida en que permite aprovechar los productos de la tierra y genera beneficios económicos para la sociedad sin que esta genere impactos negativos en ninguna de las variables.

De acuerdo con la Ley General de Educación (Ley 115/1994), que concibe la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social fundamentado en una concepción integral de la persona humana, su dignidad, sus derechos y sus deberes, la educación debe incluir componentes socioculturales, tal como se plantea en el análisis del proyecto educativo “Estrategia pedagógica para promover a través de la chagra una experiencia de endoculturación conducente a la soberanía alimentaria en la institución educativa agroindustrial Los Pastos, en el resguardo indígena de Ipiales, pueblo de Los Pastos”. Este proceso caracteriza el constante fortalecimiento de la formación comunitaria y la participación ciudadana en un ambiente etnocultural, de manera que se valorizan los saberes ancestrales y se potencian las destrezas, técnicas y saberes de la comunidad para desarrollar un proyecto de vida relacionado con la chagra y la soberanía alimentaria. De igual forma, se valora la región, cuyo distintivo es contar con una biodiversidad que permite el mantenimiento de la vida en el presente con oportunidades de tener este privilegio en el futuro gracias al renacer en el territorio, en su sentido sagrado y consciente de la importancia de la naturaleza para la identidad y conexión con el ambiente. Ser parte de la comunidad de formación ambiental desde la niñez.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos en el proceso reflexivo, se pudo determinar que las nuevas formas de vida han provocado una pérdida progresiva de los conocimientos ancestrales y el abandono de las tradiciones

culturales; sin embargo, estos se pueden recuperar en la escuela. La importancia de inculcar dentro de los procesos académicos de los jóvenes de la comunidad indígena Los Pastos la valoración de los saberes locales y ancestrales, los cuales pueden impactar distintas dimensiones, no solo desde la soberanía alimentaria sino también desde la economía, la salud y el ambiente. Se determinó, además, que la chagra es una de las alternativas a rescatar para dar respuesta a la crisis alimentaria que enfrenta el mundo actual y que es necesario inculcar a las nuevas generaciones el valor de la tierra y las costumbres.

A partir de la revisión de las perspectivas teóricas que la construcción de las chagras indígenas, se pudo establecer que estas no solo demandan conocimientos técnicos, sino también “indígenas”, que es la esencia que imprimen los elementos culturales en los procesos agrícolas (conocimientos relacionados con el calendario lunar y solar, entre otros). La transferencia de este tipo de conocimientos es necesaria para crear escenarios de inmersión y contacto directo en pro de la vinculación de prácticas ancestrales.

Desde la perspectiva de los participantes se observó una visión integral en torno a la chagra, ya que se logró reconocer que este es más que un alimento sembrado, pues vincula elementos tradicionales y culturales, saberes ancestrales, impacto en la salud y en el ambiente. Si bien la comunidad tiene una cosmovisión bastante amplia respecto a la chagra, el problema son las nuevas generaciones que están dejando de lado las costumbres a pesar de tener el conocimiento.

La caracterización de las prácticas ancestrales por parte de los sabedores (autoridades portadoras de conocimientos milenarios de las comunidades indígenas) y su valioso aporte en la construcción de la chagra pedagógica, al sugerir los tipos de alimentos para la siembra, el mantenimiento de las técnicas de cultivo, la protección de semillas y las indicaciones de lo que “se debe hacer” en la dimensión práctica, posibilitó al final de la propuesta pedagógica el enriquecimiento en los saberes ancestrales sobre cómo tener y asegurar los alimentos para la soberanía.

A través del conocimiento de los saberes indígenas de Los Pastos articulados a los currículos escolares, los docentes lograron establecer los escenarios para la

vinculación de las prácticas ancestrales de la chagra como aporte a la soberanía alimentaria en los estudiantes de las instituciones educativas, a través de la endoculturación, estrategia diseñada e implementada, y la cual permitió que todos los actores participantes (comunidad, estudiantes y docentes) coincidieran en la importancia de la enseñanza de la chagra en las instituciones educativas, no solo desde la preservación de los elementos culturales, sino también como un proceso de desarrollo sostenible (sociedad, ambiente, economía y salud).

Se pudo determinar que el aprendizaje puede realizarse desde los subdimensiones del saber, el saber hacer y el ser en la pedagogía educativa, pero también puede ser trasladado desde las tradiciones. Ello coincidió con la idea de que los integrantes de la comunidad deben convertirse en promotores activos tanto en la transferencia de conocimientos como en las acciones necesarias para mantener viva la chagra, lo que denota la importancia de la iniciativa de recoger estos saberes de las comunidades para hacer pedagogía en las instituciones educativas. Esta articulación identifica con claridad las prácticas ancestrales necesarias para promover en los planes de estudio el propósito de mantener la soberanía alimentaria en la comunidad educativa y en el territorio.

Declaraciones

Agradecimientos de la autora: Agradezco a todas aquellas personas con las que he tenido el placer de trabajar durante este proyecto, por su colaboración y orientación profesional. A mi familia, mi esposo y mi hijo quienes han sido fuente de inspiración y mi apoyo incondicional durante este proceso. A la Universidad Popular del Cesar, en especial al Dr. Luis Juan Carlos García Noguera por orientar y compartir sus conocimientos.

Financiamiento: Este proyecto de investigación no requirió financiamiento.

Aprobación ética y consentimiento de los participantes: Dado que el presente artículo no involucró intervenciones, no se requirió consentimiento informado.

Conflicto de interés: Se declara que el autor no tiene ningún conflicto de interés relacionado con la investigación.

Referencias bibliográficas

- Agreda, N. L. (2016). La chagra tradicional o jajañ en la comunidad indígena kamëntšä: una propuesta didáctica para la construcción de conocimiento escolar y conocimiento tradicional. Obtenido de <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2863>
- Barrero, M. J., & Morales, C. M. (2018). Para aprovechar el desperdicio de alimentos durante el proceso de distribución de Cencosud Colombia. . Obtenido de <https://repository.cesa.edu.co/handle/10726/2101>
- Bravo, I. C., & Benítez, W. F. (2019). Los procesos de transmisión y diálogo de saberes antepasados entre los ancianos y los jóvenes en el pueblo de Andalucía situado en la reserva San Lorenzo de Caldonio-Departamento del Cauca. . Obtenido de [javerianacali.edu.co: http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/11803](http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/11803)
- Calvo, V. G. (2016). Aproximación a las prácticas de la economía social, la economía solidaria y la economía del bien común. ¿Qué nos ofrecen? . Obtenido de *Barataria: Revista Española-Ciencias Sociales de La Mancha* (15), 111-124. : <https://revistabarataria.es/web/index>.
- Camargo, H., & Antonio, A. (2013). La influencia de la apertura comercial en la desigualdad de Colombia. . Obtenido de <http://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/334>
- Cruz, I. P., & Méndez, P. P. (2018). Herramientas para una endocultura feminista. Educación e Inclusión: aportes y perspectivas de la educación comparada para la equidad . Servicio de Publicaciones., pp. 361-366.
- Cuastumal, L. (2019). La Shagra: propuesta pedagógica para fortalecer la identidad y el saber cultural con los estudiantes del grado 4° del Centro Educativo Cristo Bajo, Resguardo de Muellamues (Nariño). . Obtenido de Universidad Nacional Abierta Y A Distancia: <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26539>
- De La Cruz, P., Bello, E., García, L. E., Baquero, M. P., Acosta, L. E., & Estrada, E. (2020). Juegos de mesa para la investigación participativa: una etnografía experimental sobre el comercio de productos de la chagra en comunidades indígenas de la Amazonía colombiana. *Revista de Estudios Sociales*, n.72, pp.33-46. ISSN 0123-885X.
- Echeverri, J. (2019). El maíz y la chagra Quillasinga de Mocondino, supervivencia, armonía y soberanía: una aproximación [Tesis de maestría]. . Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Escobar, J. L., Endara, Á. R., Imbach, A. C., Montes, I. A., & Briones, A. A. (2019). Artículo II. Capacidad de adaptación a la variabilidad climática de los medios de vida agrícolas en comunidades rurales de alta montaña del centro de México. Obtenido de <http://repositorio.bibliotecaorton.catie.ac.cr/handle/11554/9106>
- Eslavo, P. (2018). Desafíos del milenio: pobreza extrema y hambre, una reflexión. . Obtenido de [dialnet.unirioja.es: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6768948](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6768948)
- Fernández, B. M. (2017). Territorio y soberanía alimentaria. Obtenido de <http://ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaalasru/article/view/114/111>
- Flores, R. C. (2010). Medio ambiente y educación ambiental: representaciones sociales de profesores en formación. *Magis*. Obtenido de *Revista Internacional de Investigación Educativa*, 2(4), 401-413. : <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/2670>
- Gamboa, G. A. (2011). Ecología humana y ecología ambiental: binomio clave. Obtenido de *Persona y Bioética*, 15(1), 5-9. : <http://redalyc.org/pdf/832/83221409001.pdf>
- Gilède, S. U., & Nova, Y. O. (2016). Chagras y alimentación: espacios culturales que se transforman. . Obtenido de *Razón y Palabra*, (94), 29. : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6357220&info=resumen&idioma=eng>
- Giraldo, O., & Toro, I. (2020). Afectividad ambiental. Xalapa.
- Herrera, V., & Ángel, M. (2017). Producción de cebolla (*Allium cepa* L) en tres densidades de siembra y con cuatro fuentes de Materia Orgánica . Obtenido de <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/unh/1645>

- Holt, E. (2019). De la crisis alimentaria a la soberanía alimentaria. El reto para los movimientos sociales. Obtenido de CETRI - Centre Tricontinental. : <https://cetri.be/de-la-crisis-alimentaria-a-la>
- Jiménez, N. (2018). Agroecología. Experiencias comunitarias para la agricultura familiar en Colombia. Obtenido de <https://editorial.urosario.edu.co/gpd-agroecologia-experiencias-comunitarias-para-la-agricultura-familiar-en-colombia>.
- López, E. C., Morales, R. G., & Cruz, A. S. (2018). Análisis de las economías familiares de subsistencia rural de Magdalena Jaltepec y san Juan Tamazola en la mixteca oaxaqueña el vertido y su relación con la migración. . Obtenido de <http://ru.iiiec.unam.mx/4382>
- Lozano, N. (2018). Calendario comunal de la biodiversidad de la comunidad nativa de shukshuyaku. . San José de Sisa.
- Melchor, M. (2016). Alimentos orgánicos: factores de satisfacción del consumidor. Universidade Metodista de Piracicaba.
- Minguet, P. (2017). La agenda escolar 21: proyecto de participación comunitaria en la educación para el desarrollo humano sostenible. . Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/article?code=3040933>
- Nasimba, C., & Guanoluiza, J. (2018). Gastronomía tradicional: la cocina de los páramos, la sazón del chagra del cantón Mejía. . Obtenido de <https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/cienciaytecnologia/article/view/827>
- Nuñez, J. J., C. J., Carrero, D. M., & Mendoza, O. (2018). Indicadores del impacto del cambio climático en la agricultura familiar andina colombiana. . Rev. Iberoam. Bioecon. , Cambio Clim., 4(7), 824–833.
- Ocariz, M. P. (2018). Agroecología: algo más que producir sin agrotóxicos. . Obtenido de <https://repositorio.inta.gob.ar/xmlui/handle/20.500.12123/4046>
- Olivares, B., Sindoni, M., Valderrama, J., & Aray, J. C. (2012). Valoración del conocimiento local y ancestral a través de la percepción del clima en comunidades campesinas indígenas del sur de Anzoátegui. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4688>
- Ortiz, Y., & Uruburu, S. (2016). Chagras y alimentación: espacios culturales que se transforman. Obtenido de Razón y Palabra, 20(94), 471-486.: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199547464029>
- Paternina, C., Ruiz, D., Torres, E., & Hernández, I. (2021). Beneficencia y endoculturación. . Universidad de Córdoba.
- Perea, L. (2019). Los objetivos de desarrollo sostenible y su inclusión en Colombia_.
- Polanco, W. (2016). La dimensión económica del patrimonio cultural. . Obtenido de Andamios, 7(14), 385-389. : <http://scielo.org.mx/pdf/anda/v7n14/v7n14a16.pdf>
- Rendón, L., Escobar, J. V., Arango, Á. J., Molina, J. A., Villamil, T., & Valencia, D. F. (2018). Educación para el desarrollo sostenible: aproximaciones desde una perspectiva colombiana. Producción + Limpia, 13(2), 133-149. h. Obtenido de <https://doi.org/10.22507/pml.v13n2a7>
- Rodríguez, S. P., Madroñero, O., & Getial, P. E. (2017). Sistema médico tradicional-ancestral en el territorio de los Pastos, Resguardo Indígena de Túquerres-Nariño, Colombia. . Obtenido de <https://lamjol.info/index.php/rci/article/view/3120>
- Sandoval, M. D. (2020). Expresiones socioculturales del Chagra en el cantón Mejía . Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Schmidt, E. S. (2017). Efecto de la secuencia de cultivos sobre las fracciones de materia orgánica y nitrógeno bajo siembra directa en la región pampeana semiárida sur. . Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6114785>
- Torres, L. J., Montes, I. G., Van Etten, J., Agüero, F. R., & Sibelet, N. (2020). ¿Por qué se pierde la agrobiodiversidad?: caso de la chagra inga en la Amazonía colombiana. . Obtenido de Mundo Amazónico, 11(1), 11-38. : <https://doi.org/10.15446/mav.11n1.82839>



INCLUSIÓN
y DESARROLLO

