

20
24

ENERO | JUNIO

11.1

Volumen No

ISSN En línea: 2590-7700

10
años



INCLUSIÓN
Y DESARROLLO



**INCLUSIÓN
Y DESARROLLO**

Vol. 11, Núm. 1

Enero - Junio 2024

Inclusión y Desarrollo (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. 11, Núm. 1

Enero - Junio 2024



Inclusión y Desarrollo 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: lyD

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. 11, Núm. 1
Enero - Junio 2024

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR EJECUTIVO

Dr. CÉSAR AUGUSTO AGUIRRE LEÓN

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

EDITOR EN JEFE

Dr. FELIX FERNANDO DUEÑAS GAITAN

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

COEDITORIA

Mg. JOHANNA ALEXANDRA TREJOS BALLESTEROS

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

EDITORES ASOCIADOS

Dr. IGNACIO CAAMAL CAUICH

Universidad Autónoma Chapingo, México

Dr. JESÚS ALEXANDER FLORES RAMÍREZ

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dr. RICARDO ARRUBLA SÁNCHEZ

Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Dra. YOHANNA CASTRO RODELO

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

EQUIPO EDITORIAL

Dra. ANDREA DEL PILAR GARCIA DONATO

Coordinador de Publicaciones

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Mg. JUAN CAMILO MEJIA

Mg. ROYER YESID GUTIERRES QUECANO

Gestores de Comunicaciones y Marketing

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Mg. KARLA YOHANA SÁNCHEZ MOJICA

Gestora de Marcaciones

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Prof. ANDREA SARMIENTO BOHÓRQUEZ

Diagramadora

Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia

Prof. CÉSAR AUGUSTO CORREDOR PRIMERO

Corrector de estilo

Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia

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

Dr. WILLIAM ALCIDES RODRÍGUEZ GARCÍA

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dra. MÓNICA JOHANNA SANDOVAL RINCÓN

Universidad del Quindío, Colombia

Dra. YANET FUSTER CAUBET

Universidad de la República, Uruguay

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. ALDO ARIEL OCAMPO GONZÁLEZ

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva – CELEI, Chile

Dr. LENIN BYRON MENDIETA TOLEDO

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Dra. SANDRA ACEVEDO ZAPATA

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia

Dra. CARMEN AURA ARIAS CASTILLA

Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

Dr. JUAN BAUTISTA LUCCA

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. DUSTIN TAHISÍN GÓMEZ RODRÍGUEZ

Universitaria Agustiniiana, Colombia

Dra. ROSA DOLORES CASTRO TESÉN

Universidad Nacional de Piura, Perú

Dra. NORMA NARCISA GARCÉS GARCÉS

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Dr. ANTONY PAUL ESPÍRITU MARTÍNEZ

Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma, Perú

Dra. MARIBEL CAROLINA CAMACHO PIÑA

Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, Venezuela

Dra. JULIETA ELIZABETH SALAZAR ECHEAGARAY

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Dra. MAROSLEE DÍAZ GUILLÉN

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Dr. VÍCTOR JAVIER NAVARRO IÑÍGUEZ

Escuela de Seguridad Pública de Cartagena, España

Dr. DAVID JOSUÉ ORTIZ GONZÁLEZ

Universidad Politécnica de Victoria, México





**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

Contenido

2-3

Crecimiento y desarrollo económico

Economic growth and development
Crescimento e desenvolvimento econômico

Ignacio Caamal Cauch
Universidad Autónoma Chapingo

4-17

Claves teórico-metodológicas para entender la investigación en educación inclusiva

Theoretical and methodological keys to understanding research in inclusive education

Chaves teóricas e metodológicas para entender a pesquisa sobre educação inclusiva

Aldo Ocampo González
Universidad de Granada - España.

18-30

Enseñar Lengua y Literatura con charlas TEDx a alumnos de grado octavo: estudio de caso

Teaching Language Arts with TEDx talks to eighth graders: a case study

Ensino de língua com palestras TEDx para alunos da oitava série: um estudo de caso

Nancy Viviana Grande Triviño
Universidad de Manizales

31-38

Repensar las relaciones socioterritoriales: un enfoque urbano-rural para el desarrollo sostenible

Rethinking socio-territorial relations:
an urban-rural approach to sustainable development

Repensando as relações sócio-territoriais:
uma abordagem urbano-rural para o desenvolvimento sustentável

Enrique Alejandro Sánchez-Galán Quintero
Universidad de Panamá



39-54

Creando conciencia sobre el manejo de residuos sólidos inorgánicos: una experiencia en una institución educativa

Raising awareness about inorganic solid waste management: an experience in an educational institution

Conscientização sobre o gerenciamento de resíduos sólidos inorgânicos: uma experiência em uma instituição de ensino

Ángela Fajardo Florez

Universidad Popular del Cesar

Ceneyda Martínez Perlaza

Universidad Popular del Cesar

Luis García-Noguera

Universidad Popular del Cesar

55-65

Desafíos transformadores en la educación inclusiva: algunas consideraciones desde y la perspectiva crítica y la interseccionalidad

Transformative challenges in inclusive education: some considerations from and critical perspective and intersectionality

Desafios transformativos na educação inclusiva: algumas considerações a partir de uma perspectiva crítica e da interseccionalidade

Margarita María Arroyave Palacio

Universidad de Antioquia

Editorial

Leader

Editorial

Crecimiento y desarrollo económico

Economic growth and development

Crescimento e desenvolvimento econômico

 **Ignacio Caamal Cauich**

<https://orcid.org/0000-0002-3571-0542>

Editor internacional invitado

Universidad Autónoma Chapingo

icaamal82@yahoo.com.mx

Texcoco- México

El desarrollo económico, de acuerdo con la historia económica, las teorías económicas, la experiencia mundial y en términos generales, siempre se ha caracterizado por una transformación profunda y de gran magnitud de la estructura económica, social y política de la sociedad, y, en específico, de la organización de la producción, de la distribución y del consumo. Así mismo, el crecimiento y desarrollo económico ha sido impulsado por clases y grupos sociales que están interesados en mejorar o cambiar el orden económico vigente con la finalidad de mejorar los niveles de bienestar de la población, especialmente de las capas más desprotegidas, pobres y marginadas de la sociedad. El desarrollo económico está estrechamente relacionado con el crecimiento económico, el cual se refiere al incremento del volumen y valor de la riqueza generada en un determinado lugar y periodo.

Las transformaciones de la estructura social y económica se encuentran directamente relacionados con los cambios en la composición y distribución de la población en general, de las clases y grupos sociales, de los productores y trabajadores. Así mismo, están directamente relacionados con la composición y distribución de la economía en general, de la producción, de la distribución y del consumo de bienes en la sociedad. Así como de la composición y distribución de la riqueza generada en la sociedad.

El nivel de desarrollo, en términos específicos, alcanzado por un país o una región, de acuerdo con las teorías económicas se manifiesta en la magnitud de la población que vive en el campo (rural) y en la que vive en la ciudad (urbana); en la que trabaja en el campo (PEA agrícola) y en la que trabaja en los otros sectores económicos (PEA industrial y servicios); en el valor generado por persona ocupada en los diferentes sectores económicos y en el valor generado en los diferentes sectores económicos (producto interno bruto primario, secundario y terciario); en el valor que le corresponde a cada habitante (producto interno bruto per cápita); en los niveles de educación y cultura de la población; en el índice de desarrollo humano (IDH), entre otros.

Las teorías y las experiencias a nivel mundial, especialmente en los países desarrollados, del desarrollo económico en el campo reflejan un proceso de disminución relativa del peso de la agricultura y un incremento de la participación absoluta y relativa de los sectores industriales y de servicios en la economía. La disminución del papel de la agricultura en la economía se manifiesta en la reducción de la población rural y el aumento de la población urbana; la disminución de la población económicamente activa ocupada en el sector agropecuario y forestal, y el aumento de la población económicamente activa ocupada en la industria y servicios; la disminución del producto interno bruto

del sector primario y el aumento del producto interno bruto de los otros sectores; entre otros.

El desarrollo económico en la inmensa mayoría de los países, especialmente en los que se encuentran en vías de desarrollo, es un problema muy fuerte, el cual se manifiesta en desequilibrios regionales, desequilibrios sectoriales, altos índices de desempleo y subempleo, bajos niveles de productividad de la mano de obra, bajos niveles de valor agregado por trabajador, bajos niveles de ingreso, altos niveles de pobreza, entre otros. Este proceso de desarrollo económico, actualmente está siendo directamente impactado por las grandes transformaciones estructurales y procesos de integración económica que se vienen desarrollando en todo el mundo.

En América Latina existen graves problemas de desarrollo económico, tales como rezagos económicos y sociales, el desarrollo desigual de los diferentes sectores económicos, los niveles heterogéneos de desarrollo de las diferentes regiones que componen Latinoamérica, entre otros. En específico se observa heterogeneidad en las proporciones de la población rural, de la población económicamente activa ocupada en el campo, del producto interno bruto del sector primario y del producto interno bruto per cápita en los diferentes países y regiones de Latinoamérica.

Así mismo, se observa una gran desproporción entre el peso del producto interno bruto primario en el conjunto de la economía y el peso de la población económicamente activa ocupada en el sector primario y la población rural.

La desproporción entre la población económicamente activa ocupada y la magnitud y proporción del producto interno bruto producido en el sector primario genera problemas de baja productividad, bajos niveles de valor generado por trabajador, bajos niveles de riqueza generada por habitante y altos niveles de pobreza en el campo de los países de América Latina, sector donde se presentan los mayores niveles de migración y pobreza.

El PIB per cápita promedio de los países latinoamericanos en 2019 es de alrededor de 8,623 dólares americanos. Los países que tienen un PIB per cápita mayor a la media son Puerto Rico, México, Argentina, Chile, Panamá, Costa Rica y Uruguay; los países que se encuentran alrededor de la media son Brasil y República Dominicana; y los que se encuentran menor a la media son Colombia, Perú, Ecuador, Guatemala, Bolivia, Paraguay, El Salvador, Honduras, Haití, entre otros. El PIB per cápita es un indicador que refleja nivel de desarrollo, entre otros.

Claves teórico-metodológicas para entender la investigación en educación inclusiva

Theoretical and methodological keys to understanding research in inclusive education

Chaves teóricas e metodológicas para entender a pesquisa sobre educação inclusiva

 **Aldo Ocampo González**

<https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Doctor en Ciencias de la Educación

Universidad de Granada - España.

Director

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

aldo.ocampo@celei.cl

Chile

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



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

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:

Ocampo González, A. (2023). Claves teórico-metodológicas para entender la investigación en educación inclusiva. *Inclusión y Desarrollo*, 11(1), pp. 4-17

Publicado/Published/Publicado: 19 de diciembre de 2023.

Artículo de reflexión / Reflection Article / Artigo de reflexão

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



RESUMEN

El presente trabajo expone algunas claves teórico-metodológicas para comprender los modos de concebir la investigación en educación inclusiva. El método empleado ha sido el de revisión documental crítica. La educación inclusiva impone una estructura de conocimiento que opera en el registro de la heterogénesis y la interreferenciación. Es, a su vez, un terreno políticamente comprometido. Es, justamente, lo político, lo que define su existencia en el mundo. Para que la educación inclusiva cale profundamente, necesita un *corpus* de ideas brillantes y sofisticadas, pero, ante todo, necesita consolidar una intervención a nivel de las relaciones institucionales. Este atributo, junto a la definición del objeto y otros tantos problemas, se torna crítico e imaginativamente álgido. Una idea brillante y clara no es sinónimo de una intervención consecuente en las estructuras del sistema-mundo que habitamos. Lo que se pone en juego es la advertencia que nos insta a comprender el corazón ético-político de la responsabilidad que encierra cada uno de los argumentos centrales que este campo indexa. El trabajo concluye observando que, si tuviésemos que pensar acerca del tipo de investigación que esta construye, sin duda, tendríamos que sostener que es de carácter crítico. Crítico en la senda del interés de conocimiento que fabrica, ya que sus herencias genealógicas, que participan en la creación y emergencia de su conocimiento especializado, demuestran un marcado carácter poscrítico que incluye algunas herencias y legados de la teoría crítica occidental.

Palabras clave: educación inclusiva; alterdisciplinariedad; ámbitos de formalización académica; epistemología; metodología de la investigación.

ABSTRACT

This paper presents some theoretical and methodological keys to understand the ways of conceiving research in inclusive education. The method used has been that of critical documentary review. Inclusive education imposes a structure of knowledge that operates in the register of heterogeneity and interreferencing. It is, in turn, a politically committed terrain. It is precisely the political that defines its existence in the world. For inclusive education to penetrate deeply, it needs a corpus of brilliant and sophisticated ideas, but, above all, it needs to consolidate an intervention at the level of institutional relations. This attribute, together with the definition of the object and many other problems, becomes critically and imaginatively critical. A brilliant and clear idea is not synonymous with a consistent intervention in the structures of the world-system we inhabit. What is at stake is the warning that urges us to understand the ethical-political heart of the responsibility that each of the central arguments that this field indexes contains. The paper concludes by observing that, if we had to think about the type of research it builds, we would undoubtedly have to maintain that it is of a critical nature. Critical in the path of the interest of knowledge that it manufactures, since its genealogical inheritances, which participate in the creation and emergence of its specialized knowledge, demonstrate a marked post-critical character that includes some inheritances and legacies of critical theory.

Keywords: inclusive education; alter-disciplinarity; fields of academic formalization; epistemology; research methodology.

SUMARIO

Este artigo apresenta algumas chaves teóricas e metodológicas para compreender as formas de conceber a pesquisa em educação inclusiva. O método utilizado foi o da análise documental crítica. A educação inclusiva impõe uma estrutura de conhecimento que opera no registro da heterogeneidade e da interreferência. Ela é, por sua vez, um terreno politicamente comprometido. É precisamente a política que define sua existência no mundo. Para que a educação inclusiva crie raízes, ela precisa de um corpo de ideias brilhantes e sofisticadas, mas, acima de tudo, precisa consolidar uma intervenção no nível das relações institucionais. Esse atributo, juntamente com a definição do objeto e muitas outras questões, torna-se crítica e imaginativamente agudo. Uma ideia brilhante e clara não é sinônimo de uma intervenção consistente nas estruturas do sistema-mundo em que vivemos. O que está em jogo é o alerta que nos impele a entender o cerne ético-político da responsabilidade que está no centro de cada um dos argumentos centrais que esse campo indexa. O artigo conclui observando que, se fôssemos pensar sobre o tipo de pesquisa que ela constrói, sem dúvida teríamos que sustentar que ela tem um caráter crítico. Crítico no caminho do interesse do conhecimento que fabrica, já que seus legados genealógicos, que participam da criação e do surgimento de seu conhecimento especializado, demonstram um caráter marcadamente pós-crítico que inclui alguns legados e heranças da teoria crítica.

Palavras-chave: educação inclusiva; alterdisciplinaridade; campos de formalização acadêmica; epistemologia; metodologia de pesquisa.

Introducción

Ninguna de las expresiones ontológicas traducidas como sujetos de base y sujetos en construcción son, necesariamente, sujetos politizados. La demarcación que efectúa tal definición enfatiza en la noción de *intervención situada*, determinando cómo podemos actuar a la hora de enfrentar determinados problemas relacionales, existenciales, estructurales, políticos, culturales, éticos y pedagógicos que afectan a múltiples colectividades. El sustrato de la noción de *intervención* trabaja en directa relación con la herencia de pensamiento de Gramsci. Se trata de rescatar el valor político y crítico de tal noción. Recordemos que una de las dimensiones del pensamiento crítico reside en la capacidad de interrogación de aquellos cuerpos de conocimientos con los que interactuamos. Especialmente, refuerza su carácter imaginativo, caracterizado por deformar —trasladar a otros modos de pensar acerca de algo— nuestros desempeños epistemológicos. Si trasladamos este interés a mi campo de trabajo, sostendré que, el poder político de la «crítica» es subteórica, de carácter metafísico, centrada exclusivamente en el retorno de las teorías de lo político desde el punto de vista del post-estructuralismo.

La naturaleza del registro ontológico de la educación inclusiva acontece en la multiplicidad e impone un signo de carácter procesal y relacional. La intervención siempre implica la elaboración de una pragmática, es decir, un saber que encarne la realidad de carácter multidimensional y multidinámica. Epistemológicamente, la educación inclusiva es el resultado del ensamblaje, la traducción y la (re)articulación de recursos constructivos de base extradisciplinar. Lo que intento describir es la copresencia de recursos constructivos de diversa naturaleza, procedentes, en ocasiones, de geografías académicas completamente diferentes, unos de otros. Podemos identificar la confluencia de diversas disciplinas, interdisciplinas, antidisciplinas, etc. Tal grado de complejidad demuestra que estamos en presencia de un territorio configurado a partir de múltiples convergencias heurísticas. Todo ello se presenta como un enclave cognitivo de ininteligibilidad mutua y desarticulación permanente. La educación inclusiva es un espacio de alterdisciplinariedad.

La *alterdisciplinariedad* emerge de la contribución de la deconstrucción. Se caracteriza por alterar los discursos que nutren genealógicamente —y, hasta cierto punto, posiciones diferenciales y, muchas veces, desiguales— las matrices de constitución del campo, al tiempo que, poseen la capacidad de alterar las dinámicas de producción del conocimiento de cada una de las formaciones intelectuales con las que dialogan. La educación inclusiva es vista como un dispositivo de transformación —en adelante, sinónimo de *alteración/alteratividad*— de las condiciones de producción del conocimiento y de sus respectivos procesos de legitimación.

La educación inclusiva impone una estructura de conocimiento que opera en el registro de la heterogénesis y la interreferenciación. Es, a su vez, un terreno políticamente comprometido. Es, justamente, lo político, lo que define su existencia en el mundo, tal como lo conocemos. Se caracteriza por irrumpir fuertemente en él. A diferencia de los estudios culturales, la educación inclusiva sí experimenta un límite teórico que lo podría hacer retroceder y confundir. Esta es la preminencia de su razón farisaica, aquella que nutre los desarrollos del éxito de su fracaso cognitivo. Me refiero a la imposición/travestización del modelo epistémico y didáctico de educación especial para fundamentar la naturaleza teórica, metodológica y lexical de lo inclusivo. Tal grado de error produce una obstrucción en sus sistemas semióticos. Para deslindar la profundidad que define tal problema, es necesario construir un interrogatorio de las ideas teóricas y las narrativas fundacionales que determinan sus modalidades de enunciación y escuchabilidad, aquellas que, posteriormente, condicionan las interacciones con sus objetos de análisis. La educación inclusiva necesita agudizar su compromiso con la teoría. De lo contrario, será sistemáticamente objeto de un sistema de trivialización discursiva. La peligrosidad de esto subyace a la

imposición de una estructura de análisis que trabaja sin referencias objetivas sobre su naturaleza. El compromiso con la teoría es, sin cuestionamiento alguno, un compromiso político.

“La educación inclusiva impone una estructura de conocimiento que opera en el registro de la heterogénesis y la interreferenciación.”

Antes de determinar bajo la lógica de la normatividad cuáles serían los potenciales compromisos políticos de la educación inclusiva, es necesario examinar el posible aparataje que definiría sus potenciales modalidades de teorización. Es necesario, además, explicar de qué manera la educación inclusiva se podría convertir en una política trascendental para leer la realidad. Recordemos que uno de sus propósitos es la comprensión de los signos del presente, así como, determinar cuáles son las diferencias políticas que marca, cómo las marca y el impacto de sus repercusiones. Parte del problema de la teoría es constitutivo de las tradiciones de pensamiento en lo que denominamos *pedagogía y ciencias de la educación*, pues se privilegia un falso sistema de intuicionismo que descuida los detalles empíricos de lo que se analiza. En efecto, a lo que aludo, en la literatura *freiriana* se le conoce bajo el sintagma *curiosidad ingenua*, un repertorio de declaraciones fundamentalmente articuladas sobre un aparato intuicionista. Frecuentemente, en la pedagogía y en las ciencias de la educación, las personas están en contra de la teoría. Se refieren a ella de forma despectiva, caricaturesca, simplificando la labor de quienes nos dedicamos a ella. No faltan quienes sostienen que hacer teoría es un trabajo de escritorio. Esto es totalmente equívoco. Hacer teoría es estar en la realidad misma, es ser un interpretante de sus problemas. Tal grado de simplificación que entrañan tales argumentos, no tiene lugar.

La banalización de la teoría en el territorio que examino, en esta oportunidad, es algo común. Puede ser descrita bajo la expresión popular extensamente difundida por el globo: *es pan de cada día*. Este pan de cada día es resultado de elaboraciones arbitrarias, heredadas por el progresismo intelectual y político liberal que descuida la proliferación de una trama de hábitos de pensamiento más sofisticados para explicar los problemas de la desigualdad, la opresión, la segregación, la falta de responsabilidad ética de la provisión educativa, etc. Lo diré de forma clara, directa y sencilla: la educación inclusiva no admite ninguna clase de *clichés*. Necesitamos una revolución teórica a objeto que ella pueda intervenir con claridad en las reglas institucionales de la sociedad y, por consiguiente, del sistema educativo.

Para que la educación inclusiva cale profundamente en el mundo, necesitamos un *corpus* de ideas brillantes y sofisticadas, pero, ante todo, necesitamos consolidar una intervención a nivel de las relaciones institucionales. Este atributo, junto a la definición del objeto y otros tantos problemas, se torna crítico e imaginativamente álgido. Una idea brillante y clara no es sinónimo de una intervención consecuente en las estructuras del sistema-mundo que habitamos. Lo que se pone en juego, a través de la advertencia de Mowitt (1992), es el corazón ético-político de la responsabilidad que encierra cada argumento que indexa el campo de la educación inclusiva. La tensión es aquí, quien escucha y, en especial, cómo se configuran las condiciones de audibilidad de sus fenómenos de aquello que conocemos bajo la etiqueta de *educación inclusiva*. En efecto:

La creencia en la necesaria eficacia o significado de «hablar claro», clara y popularmente, se basa en fundamentos teóricos muy endeble y altamente idealistas. Con demasiada frecuencia, la política, la fuerza política y la agencia parecen interpretarse al estilo de una tribuna, como si tuviéramos un orador sosteniendo un micrófono hablando ante una audiencia, interpretada como si la audiencia escuchará y deseara aprender y seguir, de modo que cuando lo escuchan, lo siguen de alguna manera programáticamente predecible. Pocas cosas son menos seguras hoy. Sin embargo, los intelectuales críticos continúan preocupándose casi exclusivamente por *lo que debería decirse*, sin prestar atención al hecho de que a menudo no son escuchados, o audibles, oídos, oíbles, capaces o incluso inteligibles. Obviamente, los académicos e intelectuales no pueden interpretar fácilmente que sus responsabilidades exigen algo más que descubrir y decir la verdad. Pero también hay verdades secundarias y complementarias que tampoco deberían ignorarse, como las relativas a cómo se “escucha” lo que se dice en cualquier sentido significativo o consecuente. Como señaló Spivak, una cuestión ético-política clave no es sólo la de quién debería hablar, sino «¿quién escuchará?». (Spivak y Gunew, 1993, pp. 193-202)

La teoría nunca debe ser objeto de manipulaciones inescrupulosas, ni mucho menos, incurrir en declaraciones y/o posicionamientos arbitrarios a favor o en contra: se trata de promover otros modos de relacionarnos y de pensar acerca de un determinado tema. Un intelectual políticamente comprometido con la educación inclusiva rechazará cualquier banalización analítica y discursiva promovida por el progresismo liberal que fuertemente ha secuestrado parte significativa de sus discusiones más trascendentales.

Se puede afirmar que la teoría triunfa sobre algo llamado no teoría porque si se compara una obra bien teorizada y políticamente comprometida con una obra poco teorizada y políticamente comprometida: es el análisis teórico [...] el que probablemente demostrará ser más 'políticamente' eficaz, al menos en la medida en que sea más consciente de los factores político-institucionales que afectan su operación y desarrollo y, por lo tanto, son menos propensos a ser moldeados y controlados ciegamente por ellos. (Hall, 1992, p. 5)

La construcción de la teoría de la educación inclusiva no busca subordinar su campo de significantes a determinados fines políticos —esto, es, hasta cierto punto, partidista—. Los fenómenos que la constituyen son, profundamente, políticos. La teoría es altamente relevante para sus debates. En efecto, «cualquier esfuerzo de descripción empírica tiene lugar dentro de una esfera teóricamente delimitada, y el análisis empírico en general no puede ofrecer una explicación persuasiva de su propia constitución como campo de investigación» (Bowman, 2008, p. 20). Esta es una invitación a pensar de todos modos. Se trata de comprender que «el conocimiento sin una justificación que lo acompañe para su constitución y existencia es contraintelectual y, en última instancia, contraracional» (Bowman, 2008, p. 23). Este es el caso de la circunscripción intelectual o circunscripción específica de verdad denominada *educación inclusiva*. Los hábitos de pensamiento que circundan en la tradición de pensamiento de este campo muestran un marcado interés antiintelectual. Esto es lo que funda la razón farisaica. ¿Cuáles es la necesidad teórica de la educación inclusiva? En muchos casos, es una condición de posibilidad. La educación inclusiva debe desplegar un mecanismo de interrogación crítico acerca de la naturaleza de su compromiso político, especialmente, cuando la apelación se convierte en un compromiso ciego por luchar a favor de hegemonía de un paradigma particular dentro de un espacio disciplinario narcisista (Bowman, 2008). Tal ceguera acontece en el registro del desconocimiento.

¿Qué relación existe entre *teoría crítica* y *educación inclusiva*?

Para cualquier practicante crítico de este género, esta relación es más que obvia. No obstante, esta interrelación a nivel teórico exige un análisis atento a sus detalles. Lo cierto es que, en la inmensidad de su argumento, es posible observar un oxímoron. A pesar que muchas instituciones educativas y profesores utilicen algunos de los argumentos a favor de la inclusión para favorecer la transformación de las comunidades educativas, no siempre este propósito es encarnado por completo. Es frecuente, además, observar cómo diversas personas utilizan el término en sus diversos proyectos políticos e intelectuales. Las obstrucciones ligadas a su índice de singularidad se expresan a través de respuestas de diverso tipo, muchas de ellas, contradictorias.

Si partimos de la afirmación de que la educación inclusiva nos ofrece una triple consciencia que interrumpe las estructuras de funcionamiento del sistema-mundo, esta triple consciencia queda definida por: a) una dimensión política que describe sus propósitos en términos de proyecto político interesado en alterar las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y, por consiguiente, del sistema educativo; b) una dimensión que la describe en términos de un proyecto de conocimiento en resistencia, una epistemología y una estrategia analítica en resistencia, lo que plantea un sistema de afectación creativa para redefinir las estructuras de conocimiento que nos ayudan a leer la multiplicidad de problemas que constituyen su campo de análisis y c) un sistema relacional oposicional de consciencia diferencial que reconoce que el centro ontológico de este movimiento reside en la multiplicidad, en la copresencia de múltiples yoes.

La educación inclusiva es una forma de entender y analizar la complejidad del sistema-mundo que habitamos. Nunca reduce su significativo a la mera consolidación de estructuras de asimilación inclusiva, las que mantienen intactas las estructuras opresivas que atraviesan múltiples grupos de ciudadanos. Dentro de su analítica, considera el estudio de las circunstancias de la vida social y política que se van amalgamando al quehacer educativo y al ejercicio del derecho en la educación. Reconoce que muchas de las dificultades que afectan a diversas colectividades se deben a ejes que actúan de manera conjunta y se influyen entre sí. Esta es una premisa

que comparte con la interseccionalidad en el estudio de la diversidad de fenómenos constitutivos de la opresión, la dominación y las desigualdades. Nos guste o no, el sintagma *educación inclusiva* está asentado profundamente en las ciencias de la educación. Ahora, cuál sea la dirección y la intencionalidad que adopte, es otra cosa.

Una de las características de este sintagma describe su potencial en términos de instrumento analítico. Por norma general, la inclusión se utiliza para resolver los problemas que enfrentan diversos grupos estudiantiles en su interacción con las estructuras educativas, de las que resultan diversas formas de desigualdad. Esto es lo que la convierte en un recurso para lidiar con la multiplicidad de desigualdades, violencias en plural, discriminaciones silenciadas, etc. que afectan diversos grupos y, con ello, construir espacios más justos e inclusivos. A pesar que los diversos colectivos estudiantiles exijan cada vez, con mayor intensidad, un trato igualitario, lo cierto es que arriban a las estructuras educativas con experiencias y necesidades muy disímiles. Abordar las diferencias del estudiantado a través de la gramaticalidad del individualismo-esencialismo impone un efecto multicategorico conveniente para la reproducción de diversas clases de injusticias sociales y educativas. Se enflaquece la discusión cuando se niega a entender que cada experiencia educativa puede ser posicionada en más de una categoría o en más de un marcador de opresión. La pregunta es, ¿de qué manera la inclusión puede convertirse en un instrumento de análisis para pensar en torno a la diversidad de problemas constitutivos del mundo imbricados en el ejercicio del derecho en la educación y, con ello, asegurar estrategias de igualdad y equidad respetando la realidad ontológica de cada colectividad? Se trata de ser conscientes de que las dificultades específicas de múltiples grupos continúan estando subordinadas. Tal consciencia solo puede alcanzarse en la medida en que somos conscientes de la denuncia que manifiesta tal argumento.

“La educación inclusiva es una forma de entender y analizar la complejidad del sistema-mundo que habitamos.”

La educación inclusiva es una praxis crítico-deliberativa que, como tal, exige que comprendamos mejor de qué se trata. La inclusión en cuanto instrumento de análisis se utiliza de formas muy diferentes al abordar una diversidad de asuntos y problemas sociales, políticos y pedagógicos. Quienes la practican seriamente sostienen que una de sus ideas fundamentales reconoce que cada una de las formas de desigualdad que afectan las trayectorias de múltiples colectivos estudiantiles y sus marcadores, nunca funcionan como entidades independientes, sino que se construyen mutuamente en el interior de una formación social específica y, por consiguiente, actúan juntos. El uso que yo hago de la educación inclusiva desde hace varios años es de carácter analítico y/o heurístico, principalmente, dedicado a la resolución de problemas —materiales y subjetivos— con un interés común en las tensiones, opresiones y aperturas creativas que enfrenta la diversidad, concebida en términos de múltiples singularidades. El uso de la educación inclusiva como dispositivo heurístico significa que puede adoptar muchas formas distintas. Lo que convierte a lo que hacemos en términos realmente inclusivos no es la imposición del término educación inclusiva, ni su esquema genealógico familiar, ni sus temas de análisis o citas de textos, sino la manera en la que enmarcamos nuestra relación con determinados objetos de análisis, es decir, la forma en la que pensamos acerca de algo. Esto es lo que insistentemente denomino *desempeños epistemológicos o hábitos de pensamiento*.

La base de la educación inclusiva es lo que hace y no tanto lo que es. Puede parecer contradictorio este argumento, ya que buena parte de mi trabajo intelectual se enmarca en lo que conocemos como la búsqueda del *índice de singularidad epistemológico*. La distancia que marca la ecuación es constituye un llamamiento a evitar la normatividad de cualquier sistema de definición que restrinja sus grandes posibilidades de creatividad. Sin duda, saber qué es la educación inclusiva es apremiante para reorientar cada uno de sus puntos de contradicción. No debemos perder de vista su capacidad creativa y deformadora del pensamiento. Aquí, la sustantivación *deformación* es empleada en términos de transformación creativa, lo que permite rescatar la génesis lexical de la propia palabra —esto es, acción y efecto de *desfigurar*—. Su carga epistémica indica un sistema de alejamiento de remoción, dislocación. Esta es la base de marca de la prefijación de la palabra, mientras que el potencial de acción es acompañado por la fuerza de su sufijo.

¿Cuáles son algunos de los usos analíticos de la educación inclusiva? Para responder a este interrogante, es necesario recuperar uno de los dilemas definitorios de la inclusión, aquel que nos informa de que esta participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que cuestiona. De este modo, algunas de sus

dimensiones puntualizan en el ámbito interpersonal, disciplinario, estructural y cultural del poder. Cada una de estas dimensiones son claves para examinar cómo sus contornos teóricos responden a determinados problemas que encarnan los modos de existir de múltiples colectivos sociales. El análisis de los patrones de funcionamiento del poder, bajo ningún punto de vista, constituyen un capricho académico, sino que, representan un propósito central que debemos aprender a documentar en nuestros análisis, más allá de las determinantes analíticas agotadas en su función histórica, aportadas por el marxismo clásico. Las cuatro dimensiones se encuentran intrínsecamente interconectadas. No perdamos de vista que las relaciones de poder nos informan acerca de cómo las personas se relacionan entre sí, enfatizando qué grupos o quiénes serán (des)favorecidos al interior de determinadas interacciones socioeducativas y sociopolíticas.

El uso de la educación inclusiva en términos de lente analítico destaca la naturaleza múltiple de las identidades individuales atravesadas y posicionadas de formas únicas frente a determinadas actuaciones del poder. Cada uno de estos marcadores de opresión y desigualdad se influyen mutuamente para configurar la biografía de cada individuo. Esto es lo que permite sostener que no existe una única forma de entender la inclusión y sus usos culturales y políticos. En efecto, la educación inclusiva puede ser leída como «una forma de entender y analizar la complejidad del mundo, de las personas y de la experiencia humana» (Hill Collins, 2019, p. 34).

¿Qué es lo que convierte a la educación inclusiva en un instrumento analítico? Fundamentalmente, su forma de pensar acerca de fenómenos altamente complejos que se resisten a cualquier forma de determinismo analítico o interpretativo. Al menos, reconoce dos cosas: la complejidad de la vida de las personas y la complejidad de los contextos sociales en los que se insertan dichos problemas. Un ámbito de análisis históricamente instalado entre sus practicantes es el relativo a la desigualdad social y, por consiguiente, educativa. Es común observar que la mayor parte de los trabajos críticos o *mainstream* indexados en la etiqueta de *inclusión* o *educación inclusiva* ponen el acento en esta cuestión. Incluso muchas de sus definiciones actuales redundan en este punto. Su gramática analítica enfatiza y «añade capas de complejidad adicionales a las interpretaciones de la desigualdad social, y reconoce que la causa raramente está en un único factor» (Hill Collins, 2019, p. 35). El llamamiento que encierra esta afirmación se sitúa en el reconocimiento de interacciones de diverso tipo, mayoritariamente de carácter neomaterialistas.

Otra dimensión de análisis se refiere al poder. Sabemos que este presenta una naturaleza regenerativa y performativa (Ocampo González, 2017). Para autores como Hill Collins (2019), este es endémico al sistema-mundo, mientras que, para Foucault (1970), presenta una naturaleza que sigue la lógica del virus. El interés analítico de la inclusión en las relaciones de poder subraya la organización particular de algunas de ellas. El esquema inclusivo siempre debe tener en cuenta esta configuración. La comprensión de las desigualdades en un grupo ha de examinarse a través de lo que Lugones (2021) denomina *política de coaliciones*. Las relaciones de poder son siempre el resultado de una construcción mutua. Esto permite documentar cómo las trayectorias educativas y sociales del estudiantado se encuentran influenciadas por múltiples factores que inciden en ellas de forma diversa y mutua. En cierta medida, el esquema analítico que ofrece la educación inclusiva debe enseñarnos a comprender cómo funcionan de manera entrelazada los diversos sistemas de poder. Es necesario que estas relaciones se aborden a través de sus intersecciones. Como dispositivo heurístico, la educación inclusiva sirve para examinar cada una de las dimensiones antes indicadas.

“La distancia que marca la ecuación es constituye un llamamiento a evitar la normatividad de cualquier sistema de definición que restrinja sus grandes posibilidades de creatividad.”

Una tercera propiedad reside en la relacionalidad que construye la educación inclusiva. La relacionalidad es la base de la política de coalición. Entraña, de este modo, un compromiso histórico con diversos grupos y divisiones sociales. La relacionalidad es una demanda ontológica dirigida a la creación de otros modos de relacionamientos, de convivencia y coexistencia. Esta es la principal demanda ontológica que enfrenta la educación inclusiva junto a la recomposición de los criterios de legibilidad de ciertos grupos amalgamados en la exterioridad ontológica propia de la modernidad. La relacionalidad es lo que define la necesidad de concebir la educación bajo el entendimiento de «globalmente inclusiva». En efecto, la «idea de conexión o relacionalidad es importante, sea la relacionalidad

de las múltiples identidades dentro del ámbito interpersonal del poder, o la relacionalidad del análisis necesario para entender de qué modo la clase, la raza y el género determinan colectivamente la desigualdad social global» (Hill Collins, 2016, p. 36). No perdamos de vista que el poder siempre constituye una relación. El pensamiento relacional rechaza cualquier forma de disyunción; más bien, se enmarca en la conjunción estratégica del uno y del otro. Su interés reside en que «el objeto de análisis pasa de ocuparse de lo que distingue a los distintos elementos al examinar sus interconexiones» (Hill Collins, 2016, p. 36). La relacionalidad adopta diversas formas dentro del género y modo llamado *educación inclusiva*.

Una cuarta dimensión de análisis se inscribe en torno al contexto social, cuya analítica «subraya la importancia de los contextos históricos específicos en la producción del conocimiento» (Hill Collins, 2016, p. 36). En efecto, sostiene la teórica norteamericana que este análisis se «[...] deriva del impulso que considera la desigualdad social, la relacionalidad y las relaciones de poder dentro de un contexto social» (Hill Collins, 2016, p. 37).

“El uso de la educación inclusiva en términos de lente analítico destaca la naturaleza múltiple de las identidades individuales atravesadas y posicionadas de formas únicas frente a determinadas actuaciones del poder.”

Una quinta propiedad sitúa la complejidad como una herramienta crítica que analiza «[...] cómo la desigualdad social, el poder, la relacionalidad y el contexto social están entrelazados, e introducen un elemento de complejidad en el análisis» (Hill Collins, 2019, p. 37) de los problemas sociales. No olvidemos que es la propia inclusión una forma de analizar la complejidad del mundo que habitamos. A pesar de tener claridad al respecto, es importante reconocer que la justicia social por sí sola no constituye un cometido de la inclusión. Incluso, su relación no es el todo aparente. La justicia social, si bien, es un instrumento analítico que otorga pistas para leer las complejidades del mundo —cada vez más incierto— y actuar en él, no garantiza por sí solo su propósito. La educación inclusiva nunca constituye un proyecto intelectual cerrado, sino que tiene diferentes formas de aplicarse y múltiples medios que lo informan. Es algo que puede emplearse de muchas maneras. Es un proyecto en permanente construcción. Dicha imputación es una manifestación clara de los campos abiertos o sistemas intelectuales en permanente construcción.

Siuviésemos que pensar en el tipo de investigación que esta construye, sin duda, tendríamos que sostener que es de carácter crítico. Crítico en la senda del interés de conocimiento que fabrica, ya que sus herencias genealógicas —que participan en la creación y emergencia de su conocimiento especializado— demuestran un marcado carácter poscrítico, incluyendo algunas herencias y legados de la teoría crítica. A pesar de su intensidad investigativa, se consagra un fenómeno empleado con alta recurrencia dentro y fuera de la academia; uno que la define en términos de un discurso alterdisciplinario, esto es, que al entrar en contacto con diversas geografías académicas produce un mecanismo de interrupción a sus dinámicas de producción del conocimiento. Por tanto, contribuye al descentramiento de sus lenguajes y objetos teóricos, empíricos y analíticos.

Lo que hace que la educación inclusiva enmarque sus propósitos e intereses investigativos en términos críticos es, en parte, el deseo de asumir una crítica profunda a determinados marcos conceptuales, lógicas disciplinarias, formas metodológicas y esquemas de racionalidad ligados en algún punto a sus principales preocupaciones y advocaciones ético-políticas. Las invocaciones y llamamientos en los que incurre este singular género intelectual buscan desafiar la imaginación que explica la desigualdad y, especialmente, el tipo de desigualdades que pueden emerger de argumentos críticamente democráticos. Esta es la base de una micropolítica analítica, atribución sustantiva que define la educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia.

Otra de sus características derivadas de su impronta crítica consiste en reconocer que esta construye una praxis crítica referida a la forma cómo las personas y los colectivos sociales y culturales construyen un esquema inclusivo, un diagrama de posiciones móviles y transitivas cuyas manifestaciones se aplican en el día a día. Este tipo de praxis es clave para combatir cualquier clase de injusticia u opresión social. Tal reconocimiento permite sostener que tanto su investigación como su praxis crítica pueden encontrarse en todas partes. Esta interconexión siempre debe estar en nuestra mente. «La investigación y la práctica pueden ser efectivas sin que cada una tenga

en cuenta explícitamente a la otra. Pero la unión de las dos puede generar beneficios mayores que los de cada una por separado» (Hill Collins, 2016, p. 41).

Un atributo espinoso: los ámbitos de definición de la educación inclusiva

Una de las características principales de la educación inclusiva es la difícil definición de su índice de singularidad, esto es, su identidad científica, así como la afirmación que describe la consagración de un complejo proyecto político y un proyecto de conocimiento en resistencia. La educación inclusiva rechaza cualquier determinante ontológica que puntualice en formas esencialistas convertidas en patologías, trastornos o déficits de ciertos grupos. Más bien, se interesa por la pregunta acerca de los múltiples modos existenciales de lo humano. Al caracterizarse por su difícil definición, nos informa por qué a muchos de sus practicantes les cuesta articular un consenso sobre su potencial núcleo duro de acuerdos, problemas, categorías, etc. Incluso, la interrogante acerca de su base epistemológica constituye un tópico vacante entre sus agendas de investigación. Aun entre quienes se han hecho la pregunta, coexisten mayores incertidumbres que respuestas iluminadoras.

Gran parte del material de inteligibilidad que nos permite adentrarnos en la comprensión de su objeto auténtico proviene de cambios metodológicos de carácter postestructuralista y postmodernista en las humanidades, teniendo en común, en cierta medida, el predicamento antihumanista que afecta múltiples disciplinas en las humanidades y las ciencias sociales, preferentemente. Uno de los principales escollos que enfrenta este territorio se expresa a través de su delimitación epistemológica, en parte, producto de la heterogeneidad de tradiciones de pensamiento y objetos que no necesariamente comparten un mismo lenguaje ni un mismo propósito teórico y/o político. A ello se suma, la diversidad metodológica y la procedencia desigualdad de practicantes y recursos constructivos. Los estudios sobre educación inclusiva han de ser concebidos como una espacialidad en la que es fácil desubicarnos. Su constelación de fenómenos se resiste a ser leída desde los marcos disciplinarios tradicionales, en parte, porque la naturaleza de sus unidades de inteligibilidad se encuentra en permanente devenir. Es más, ninguno de sus recursos confluyentes disfruta de una ubicación específica, ni mucho menos de una delimitación específica al interior de un determinado marco paradigmático. Lo que encontramos en su centro de articulación epistemológica es la flexibilidad y la pluralidad.

La epistemología de la educación inclusiva es siempre una construcción cognitiva posicionada que fortalece su interacción con cuestiones más amplias sobre la localización de su saber en sitios múltiples y variados. La cultura epistémica de la educación inclusiva informa acerca de las dinámicas de las prácticas que subyacen en este campo. En palabras simples, son aquellos engranajes que crean y garantizan la emergencia de su conocimiento especializado. Siempre el proceso de fabricación del conocimiento es una tarea reflexiva. Tal interpretación de orden constructivista tiene como propósito comprender cómo se producen los objetos cognitivos. Tal proceso implica, en ocasiones, una acción deconstructiva.

Los estudios sobre educación inclusiva corresponden a lo que he llamado ámbitos de *formalización académica*, esto es, la definición de una matriz principalmente epistemológica y metodológica que ayuda a sus practicantes a focalizar la mirada sobre la multiplicidad de problemas que, de alguna manera, se vinculan a este campo, uno de naturaleza contingente, intensamente político y con complejos niveles de definición de su identidad científica. En su tarea crítica, esta trabaja para sustituir una imagen de pensamiento que induce a un significante universal destinado a comprender que la inclusión —fenómeno— y la educación inclusiva —la circunscripción específica de verdad— es un conjunto de imágenes que tiende a imponer una gramática centrada en la asimilación de ciertos grupos, sin alterar las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad, es decir, las configurantes del diseño de cada estructura societal. A esto me refiero cuando sostengo que la inclusión es un fenómeno

“Lo que hace que la educación inclusiva enmarque sus propósitos e intereses investigativos en términos críticos es, en parte, asumir una crítica profunda a determinados marcos conceptuales, lógicas disciplinarias, formas metodológicas y esquemas de racionalidad.”

estructural. Esta imagen de pensamiento nos ayuda a interrogar las relaciones de poder y las representaciones culturales en las que participa. La educación inclusiva, desde mi posición teórica y política, se expresa a través de una multiplicidad dispersa de raíces teóricas, conceptuales, ontológicas, éticas, políticas y metodológicas, y del reconocimiento de la apertura de su estructura de conocimiento y de su objeto hacia la exterioridad. Cada una de sus raíces corresponde a influjos críticos que articulan diversas prácticas de inclusión mediadas por el deseo psíquico de justicia social. La educación inclusiva informa que nos encontramos frente a un horizonte de transformaciones en cuanto al campo de las prácticas productoras de su significado cultural y político.

No perdamos de vista que la inclusión —fenómeno estructural y relacional— expresa una naturaleza marcadamente estructural, relacional y política, así como una ontología relacional y procesal que, al dialogar con muchos campos de investigación y de pensamiento, despliega una acción alterdisciplinar que repercute no solo en el movimiento de los sentidos de cada uno de sus campos, sino que altera, modifica e interrumpe lenguajes, concepciones, objetos teóricos, etc. La principal tarea de la alterdisciplinariedad es la interrupción y/o modificación creativa de cada uno de los campos con los que entra en contacto. Por su parte, la educación inclusiva —circunscripción específica de verdad— responde a una matriz de organización cognitiva interesada en disponer de los medios de comprensión de su saber y quehacer ético, político y metodológico. Dada la complejidad de sus fenómenos, reconoce que estos no pueden ser delimitados con exclusividad en los paradigmas de cada una de las disciplinas que nutren sus desarrollos. Lo anterior permite observar que estamos dialogando con un cuerpo de fenómenos de difícil definición, pero, ante todo, que construyen progresivamente un objeto cuyas formas de control cognitivo solo pueden ser comprendidas en la exterioridad de su objeto, esto es, por fuera y más allá de sus imputaciones tradicionales. Tal ejercicio deja clara una posición postdisciplinar al describir el tipo de articulaciones intelectuales que de ella se desprenden. La naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva es de carácter postdisciplinar.

“La epistemología de la educación inclusiva es siempre una construcción cognitiva posicionada que fortalece su interacción con cuestiones más amplias sobre la localización de su saber en sitios múltiples y variados.”

La inclusión, en cuanto fenómeno, construye una forma de visualidad de carácter relacional y produce diversos significados culturales que afectan de forma directa e inmediata a diversas clases de construcciones epistemológicas y metodológicas de cada una de las geografías académicas dispersas con las que entra en contacto y que nutren sus desarrollos en términos genealógicos. Este fenómeno produce un determinado circuito de producción y transmisión de sus contenidos más trascendentales que afectan igualmente la significación de sus objetos teóricos, empíricos y de análisis, así como sus mecanismos de recepción social. La educación inclusiva como circunscripción intelectual nunca debe reducirse a un conjunto heterogéneo de prácticas teóricas y/o metodológicas. Debemos concebirla en términos de una constelación expandida de prácticas intelectuales que garantiza la inclusión al atender la diversidad de problemas que tienen lugar en determinadas prácticas culturales. Es por ello que la inclusión se encuentra comprometida con una multiplicidad de dimensiones de análisis. Entenderla exclusivamente en la dirección de su signifiante *mainstream* es condenarla al fracaso. Este llamamiento implica la renovación profunda de las metodologías de investigación y de análisis empleadas al interactuar con un determinado fenómeno.

A pesar de que la inclusión constituye un hecho insoslayable en las estructuras académicas, ha encontrado diversas obstrucciones para promover un sistema de reorganización de sus dispositivos y prácticas de investigación que delimitan lo que son o serían los estudios sobre educación inclusiva. Es una tendencia sancionada a no pensar en esta dirección en la pedagogía. Recordemos que, como campo de estudio, la pedagogía es un espacio que consagra un saber acumulado en la práctica.

¿Cuáles son algunas de las dimensiones que abordan sus discusiones? Antes que nada, estas acontecen en el registro del desbordamiento de la posicionalidad de sus unidades de inteligibilidad. La comprensión de cada una de ellas se caracteriza por «abrir y señalar espacios de problematicidad, aportando los materiales para enriquecer los debates que en ellos pudieran producirse» (Brea, 2003, p. 6). La educación inclusiva es un terreno movedizo,

liminar, en el que muchos de sus «[...] fundamentos resquebrajan y tambalean dejando a la vista sus inconsistencias y flaquezas, sus líneas de inestabilidad y desmantelamiento» (Brea, 2003, p. 6). Los estudios sobre educación inclusiva discuten sobre su dimensión formativa atendiendo a sus implicancias sociales y políticas, así como a las formas de organización del poder y al tipo de representaciones culturales que produce. Problematisa, además, las condicionantes del giro ontológico que lleva implícito el acceso o comprensión de su autenticidad intelectual.

Entre algunos de los problemas de mayor recurrencia inherentes al campo se encuentra el marcado carácter de inflacionario ligado a la publicación de sus trabajos, atravesados por un círculo de reproducción epistémica, una cierta normalización temática que genera un estancamiento imaginativo. De ello se desprenden debates efímeros e inconsistentes producto de tal obstrucción. A esto se le agrega la falta de reflexión teórica y epistemológica debido a la incomprensión de su base intelectual de naturaleza postdisciplinar, las cualidades complejas de su objeto y la desorganización de sus instrumentos metodológicos. Ontológicamente, hay un conjunto de obstrucciones ligadas a las políticas de reconocimiento, especialmente, a los criterios de legibilidad de ciertos grupos culturales que se convierten en objetos sistemáticos de análisis. Surge entonces un doble desafío: ¿cómo evitar reducir a los sujetos a simples esquemas de objetualización? Se trata de convertirlos en sujetos de conocimiento. La objetualización siempre conduce a la creación de abyectos de conocimientos.

La educación inclusiva, en cuanto campo de prácticas sociales, políticas y culturales de naturaleza, en última instancia, educativa, está adscrita a un edificio de saberes cuya regulación morfológica opera en la heterogénesis y en la emergencia final de un nuevo campo de estudio, bajo una perspectiva crítica de naturaleza postdisciplinar. Todo ello sugiere comprender su campo de fenómenos en términos de: a) creencia práctica sociocultural, b) circunscripción específica de verdad que formaliza su contenido cognitivo y c) escenario de formalización académica que potencia la comprensión de su ensamblaje y regulaciones metodológicas críticas.

Tabla 1. Ámbitos de definición de la educación inclusiva

Creencia práctica	Circunscripción específica de verdad que formaliza su contenido cognitivo	Escenario de formalización académica que potencia la comprensión de su ensamblaje y regulaciones metodológicas críticas
Inclusión	Educación inclusiva	Estudios sobre educación inclusiva
Concebido como fenómeno y campo que atraviesa todos los campos del desarrollo humano y altera cada uno de los territorios con los que interactúa. Es trasrelacional y alterdisciplinar, además de ser de tipo político, estructural y relacional.	Corresponde al tipo de grilla de inteligibilidad de naturaleza postdisciplinar dedicada a la producción de un nuevo objeto que no le pertenece a nadie, a pesar de surgir de múltiples enredos genealógicos de dispersión. Su orden de producción acontece en el nomadismo y el diásporismo epistemológico. No se suscribe a ninguna práctica teórica o metodológica en particular. Es un fenómeno que solo es audible a la exterioridad de cada uno de sus recursos constructivos.	Corresponde a los ámbitos de formalización del campo y, por consiguiente, de sus prácticas de investigación. Las prácticas de la educación inclusiva generan siempre un significado cultural.

Fuente: elaboración propia.

Los estudios sobre educación inclusiva develan una desconocida triple consciencia heurística: estudios sociales, culturales y políticos. Estos buscan intervenir cognitivamente dentro del campo de presuposiciones que atraviesan al fenómeno, así como orientar sus análisis acerca de cómo cada una de sus presuposiciones se convierten en hechos sociales relevantes. Lo anterior facilita la descripción de su objeto o, en adelante, su red objetual, una malla de comprensión epistemológica integrada por fenómenos de múltiples naturaleza y textura. Salta aquí un interrogante: ¿Cómo se establece la dinámica de relación crítica con su objeto? La dificultad es la identificación de las determinantes de comprensión de su objeto, lo que no es localizable fácilmente a través de la operación de centramiento de este en determinadas geografías académicas. Ciertamente, la constitución de este objeto se encuentra regulado por una articulación social y cognitiva que viene acompañada de un asentamiento afectivo de sus prácticas socialmente instituidas. El asentamiento afectivo es lo que describo bajo el denominador de *principio escultórico* y *de audibilidad de la inclusión*, cuya afectación impacta poderosamente la mente de cada

“Entenderla exclusivamente en la dirección de su
significante *mainstream* es condenarla al fracaso. Este
llamamiento implica la renovación profunda de las
metodologías de investigación y de análisis empleadas
al interactuar con un determinado fenómeno.”

uno de sus usuarios o practicantes. La red objetual de la educación inclusiva desmitifica el muro infranqueable que imponen las disciplinas, aquellas que profesan dogmáticamente la separación de los objetos de otros que determinan su potencial político, estético, ético, etc.

Los estudios sobre educación inclusiva pueden concebirse en términos de un espacio de intercomprensión ligado a la producción de un significado cultural, político y relacional. Como tal, esta tipología de estudios consagra un campo de investigación postdisciplinar —atravesado por múltiples convergencias heurísticas— y, probablemente, multimetodológico. El estatus metodológico aquí sostenido tiene como misión reclamar alguna justificación empírica. Ocupo tal forma adverbial para posicionar la discusión en el juego imaginativo, cuyo interés no solo se dirige a producir un nuevo conocimiento, sino también a someter a reconsideración alguno de los problemas más peliagudos que circulan en la intimidad de este campo desde otros ángulos de visión. Todo esto permite dismantelar discusiones que proceden de otros campos de investigación. Ahora bien, ¿cuál es la distancia crítica que establece con la circunscripción intelectual denominada *educación especial*? Dar respuesta a este interrogante supone aceptar la invitación no menos ortodoxa de analizar los fundamentos y relaciones de la disciplina signada como educación especial, su historia y sus contenidos.

Se puede dar inicio a esta reflexión preguntándose por las raíces de los conocimientos de la educación especial. Como puntapié inicial, sostendré que la racionalidad dominante que define lo que se conoce como educación especial es objeto de una teoría vacua y de interpretaciones carente de sentido. He sostenido de sobra en este documento la importante de evitar confundir los propósitos de la educación en términos de constructos generales y pomposos. La afectación que regula la orgánica de tales problemas reconoce que «las estructuras intelectuales, académicas, comerciales y profesionales que han rodeado la expansión de la especial han sido las responsables de la creación de unos campos estériles de estudio y práctica» (Thomas y Loxley, 2007, p. 42). Sumado a ello, existe un problema ligado a la comprensión del significado, el alcance y la naturaleza de la educación especial. Su conocimiento es objeto de una falsa legitimidad y de una inadecuada e innecesaria cosificación del conocimiento científico. Muchos de los avances experimentados por la disciplina obedecen a cambios del clima político y social, más que al propio quehacer del pensamiento disciplinario de sus practicantes. Esto mismo sucede con la educación inclusiva. Se instala, de este modo, la supremacía de la regulación extrateórica sobre la intrateórica. A pesar de ello, no se observa un sistema de eliminación significativa acerca del tipo de conocimiento que tenemos sobre otros seres humanos.

Conclusiones

Lo diré sin rodeos: el predicamento por excelencia que observo en el corazón ontológico de la educación inclusiva, al estudiarla en sus propios términos, nos informa acerca de un cántico de naturaleza antiesencialista que nace del centro crítico del antihumanismo. Esta es la forma dominante que debe encarnar su poder. Cuando este canta al antiesencialismo, nos encontramos en presencia de la salutación óntica de la diferencia, un sistema semiótico que evita ser capturado por cualquier tecnología de operación del régimen normocéntrico de la diferencia. La educación inclusiva destruye toda expresión de binarismos esencialistas que solidifican el sostén del *mainstream* discursivo. La crítica conceptual y la agencia política que elabora la educación inclusiva trabaja para contrarrestar el avance progresivo de la revolución capitalista, la cual cristaliza diversas clases de anominización y atomización social. Se trata de garantizar condiciones de perturbación ininterrumpidas en los diversos frentes de la sociedad. El antiesencialismo es, por tanto, la base de la política de la diferencia, una que ratifica un registro ontológico completamente desconocido.

Dicho sin rodeos, la educación inclusiva es la demanda infinita de justicia y, con ello, la tarea de modificar las reglas del discurso dominante. A esta propiedad, inspirados en Bowman (2022) y Laclau y Mouffe (1985), la llamaremos *transformacionalidad* del pensamiento que los practicantes de una singular geografía académica cristalizan. La perspectiva antiesencialista puede ser explicada en términos de un movimiento de transformación múltiple que punza un cambio dentro y fuera de las estructuras académicas. El conocimiento de las cosas o de las esencias se encuentra obsoleto. Las articulaciones epistemológicas de la educación inclusiva acontecen a través del diásporismo y el nomadismo teórico, cuyas articulaciones se encarnan a través de la «transformación, deformación, alteración, sustituibilidad, combinación, reciprocidad, traducibilidad, efectividad y performatividad» (Bowman, 2022, p. 5). La educación inclusiva es sinónimo de alteración de las prácticas intelectuales y se opone sistemáticamente a la constitución de territorios paralógicos, esto es, un territorio intrincadamente variado que, en su propia naturaleza, es homogéneo.

El llamamiento antiesencialista sostiene que las identidades se construyen discursivamente y que, junto a sus agencias, son plurales y transitorias. El devenir es su principal propiedad. Se trata de evitar que tanto las identidades y sus agencias se vean afectadas por criterios inspirados en racionalidades esencialistas. Es más, el antiesencialismo no niega las cosas reales —es decir, la existencia del referente—, sino que más bien estructura sus análisis a partir de ello a objeto de promover un análisis de las lógicas formales y de evitar el apego a cualquier sistema de fijación/fetichización de las esencias o de las formas de reduccionismo implícitas en cualquier unidad interpretativa.

Referencias

- Bowman, P. (2008). *Deconstructing Popular Culture*. Palgrave MacMillan.
- Bowman, P. (2022). *The Task of the Transgressor*. Culture Machine. <https://culturemachine.net/deconstruction-is-in-cultural-studies/the-task-of-the-transgressor/>
- Brea, J. L. (2003). Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad. En J. L. Brea (Ed.), *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 5-14). Akal.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. FCE.
- Hall, S. (1992). Cultural Studies and Its Theoretical Legacies. En L. Grossberg, C. Nelson y P. Treichler (Eds.), *Cultural Studies* (pp. 277-294). Routledge.
- Hill Collins, P. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Duke University Press.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Verso.
- Lugones, M. (2021). *Peregrinajes. Teorizar la coalición contra múltiples opresiones*. Ediciones del Signo.
- Mowitt, J. (1992). *Text: The Genealogy of an Antidisciplinary Object*. Durham and London.
- Ocampo González, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Ediciones UGR.
- Spivak, G. y Gunew, S. (1993). Questions of Multiculturalism. En S. During (Ed.), *The Cultural Studies Reader*. Routledge.
- Thomas, G. y Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Morata.

Enseñar Lengua y Literatura con charlas TEDx a alumnos de grado octavo: estudio de caso

Teaching Language Arts with TEDx talks to eighth graders: a case study

Ensino de língua com palestras TEDx para alunos da oitava série: um estudo de caso

 **Nancy Viviana Grande Triviño**

<https://orcid.org/0000-0003-2393-1345>

Universidad de Manizales

nvgrande90141@umanizales.edu.co

Manizales- Colombia

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



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

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:

Grande, N. (2024). Teaching Language Arts with TEDx talks to eighth graders: a case study. *Inclusión y Desarrollo*, 11(1), pp. 18- 30

Recibido / Received / Recebido: 30 de octubre de 2023

Aceptado / Accepted / Aceito: 12 de febrero de 2024

Publicado / Published / Publicado: 13 de marzo de 2024

Artículo de investigación / Research Article / Artigo de pesquisa

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



RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio de investigación-acción que se realizó por un año en clase de Lengua y Literatura con 20 estudiantes de octavo grado en Chía, Colombia. Esta investigación retrata las charlas TEDx como una de las estrategias centrales de la clase de Lengua Inglesa, que desarrolla una variedad de habilidades personales, sociales, comunicativas y lingüísticas. La intervención pedagógica propició debates en clase y tareas argumentativas que fomentaron dichas habilidades y promovieron la agencia de los estudiantes para expresar sus ideas hacia temas de interés. El artículo explica la evolución de este proyecto desde que los estudiantes esbozaron ideas, escribieron el guion y presentaron su propia charla TEDx en un evento escolar hasta que recibieron la licencia para realizar un evento TEDxYouth independiente. Los resultados indican que los alumnos desarrollaron un pensamiento crítico y fortalecieron el dominio de la lengua inglesa. Además, la organización del evento con licencia contribuyó a promover la indagación. La profesora-investigadora mejoró sus prácticas de relación, enseñanza y evaluación, motivada por el compromiso y el comportamiento positivo de los participantes. Las conclusiones apuntan a destacar las ventajas de utilizar las charlas TEDx en el aula de idiomas para mejorar el dominio de una segunda lengua.

Palabras clave: investigación-acción; pensamiento crítico; segunda lengua; aprendizaje basado en proyectos; charlas TEDx.

ABSTRACT

This article presents the results of an action research study that was conducted for one year in a Language and Literature class with 20 eighth grade students in Chía, Colombia. This research portrays TEDx talks as one of the central strategies of the English Language class, which develops a variety of personal, social, communicative and linguistic skills. The pedagogical intervention fostered class discussions and argumentative tasks that encouraged such skills and promoted students' agency to express their ideas toward topics of interest. The article explains the evolution of this project from when students sketched ideas, wrote the script, and presented their own TEDx talk at a school event to when they received the license to hold an independent TEDxYouth event. Results indicate that students developed critical thinking and strengthened English language proficiency. In addition, the organization of the licensed event helped to promote inquiry. The teacher-researcher improved her relational, teaching and evaluation practices, motivated by the engagement and positive behavior of the participants. The conclusions point to highlight the advantages of using TEDx talks in the language classroom to improve second language proficiency.

Key words: action research; critical thinking; second language; project-based learning; TEDx talks.

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de um estudo de pesquisa-ação que foi realizado durante um ano em uma aula de Língua e Literatura com 20 alunos da oitava série em Chía, Colômbia. Essa pesquisa retrata as palestras TEDx como uma das estratégias centrais da aula de inglês, que desenvolve uma variedade de habilidades pessoais, sociais, comunicativas e linguísticas. A intervenção pedagógica proporcionou discussões em sala de aula e tarefas argumentativas que estimularam essas habilidades e promoveram a agência dos alunos ao expressarem suas ideias sobre tópicos de interesse. O artigo explica a evolução desse projeto desde o momento em que os alunos esboçaram ideias, escreverem o roteiro e apresentarem sua própria palestra TEDx em um evento escolar até o momento em que receberam licença para realizar um evento TEDxYouth independente. Os resultados indicam que os alunos desenvolveram o pensamento crítico e fortaleceram suas habilidades no idioma inglês. Além disso, a organização do evento licenciado ajudou a promover a investigação. A professora-pesquisadora melhorou suas práticas de relacionamento, ensino e avaliação, motivada pelo envolvimento e pelo comportamento positivo dos participantes. As conclusões têm como objetivo destacar as vantagens de usar as palestras TEDx na sala de aula de idiomas para melhorar a proficiência em um segundo idioma.

Palavras-chave: pesquisa-ação; pensamento crítico; segundo idioma; aprendizado baseado em projetos; palestras TEDx.

Introducción

Este documento describe una intervención pedagógica de dos años que enseñó Lengua y Literatura a alumnos de grado octavo en un colegio privado en Chía, Colombia. La investigación-acción utilizó una variedad de charlas TEDx como materiales de clase para introducir unidades de estudio o contenido. Los estudiantes luego redactaron sus propias charlas TEDx y organizaron un evento oficial e independiente de TEDxYouth a nivel nacional.

El estudio exploró temas que promueven el pensamiento crítico y discuten problemas globales. Para empezar, fue necesario profundizar nuestra comprensión de los temas de la clase a través de la lectura y la investigación. Esto ayudó a estructurar nuestras ideas y prepararnos para escribir ensayos argumentativos, responder a preguntas que invitan a la reflexión y participar en debates y discusiones en clase.

El programa del curso propuso tres unidades de estudio fundamentales: *Enfrentar desafíos*, *Cambiar el mundo*, y *Del pasado al futuro*, basado en los temas de estudio e intervención pedagógica. El objetivo era involucrar a los estudiantes y fomentar su participación activa en la expresión de sus opiniones sobre problemas globales actuales y en el análisis de propuestas prácticas con potencial de difusión global.

Para lograr esto, se pusieron a disposición una variedad de recursos que incluyen aplicaciones, artículos informativos, pasajes de lectura, videos, sitios web y otros materiales en línea. Sin embargo, durante el curso, las charlas TEDx demostraron ser un recurso valioso como unidad o apertura de clase debido a su capacidad para presentar diferentes perspectivas y estimular el pensamiento creativo y crítico en las clases posteriores. En abril de 2021, la charla TEDxGöteborg de la psicóloga Katarina Blom (2022), titulada *You Do Not Find Happiness, You Create It* (No encuentras la felicidad, la creas), se utilizó en clase para introducir la unidad de estudio "Enfrentar desafíos" y el subtema de la felicidad.

Además, el programa de estudios del segundo año incluyó un componente TEDx para las clases semanales. Esto proporcionó a los estudiantes la oportunidad de ver presentaciones de oradores con diversos antecedentes de todo el mundo, quienes compartieron sus perspectivas sobre problemas globales y presentaron sus argumentos bajo el lema de "Ideas que vale la pena difundir". La profesora estaba motivada a incluir charlas TEDx con más frecuencia, exponiendo a los estudiantes a información que pudiera animarlos a pensar y reflexionar sobre las problemáticas globales estudiadas en clase. Esto llevaría entonces a discusiones adicionales con sus compañeros de clase.

La importancia del proyecto radica en que los estudiantes redacten sus propias charlas TEDx, piensen en temas de interés, realicen investigaciones para estar bien informados, presenten sus propias opiniones y argumentos (a favor y en contra), y sean capaces de defenderlos y articularlos con claridad. La frase "ser agentes de cambio para los demás" ha sido reformulada como "tener un impacto positivo en los demás". Además, se ha evitado el uso de contracciones y el texto ha sido revisado para asegurar la corrección gramatical y la ausencia de errores ortográficos. Este estudio tiene como objetivo investigar cómo los estudiantes expresan su pensamiento crítico sobre problemas globales en su proceso de charla TEDx en la clase de Lengua y Literatura. El lenguaje utilizado en el texto se ha hecho más formal y objetivo, y la estructura de las oraciones se ha simplificado para mayor claridad.

Esta sección del artículo analiza a Freire (1968), quien apoya las ideas detrás de esta investigación al abogar por la transformación de la pedagogía tradicional y animar a los profesores a explorar el potencial del constructivismo. Este enfoque desafía la dicotomía tradicional estudiante-profesor y promueve un entorno de aprendizaje más

colaborativo. Siguiendo esta sección, la metodología describe el proceso gradual y la evolución de este estudio, desde sus orígenes como un proyecto de clase hasta la obtención de una licencia para ampliar el uso de TEDx en las clases, y finalmente la organización de un evento TEDxYouth de manera independiente, ampliando su alcance a nivel nacional.

Además, la sección de discusión se centra en el impacto de esta investigación en las diferentes etapas y formas del proyecto. Los hallazgos se presentarán como nuevos objetivos para futuras investigaciones relacionadas con la importancia de estudiar y analizar la hermenéutica subyacente en los escritos TEDx de los estudiantes.

Este documento concluye con recomendaciones y conclusiones sobre el uso de materiales TEDx en clases de idiomas. Analizar los comentarios de los adolescentes sobre su experiencia TEDx puede ser una herramienta valiosa para desarrollar habilidades lingüísticas y promover el pensamiento crítico en los estudiantes. Esto, a su vez, puede ayudarles a navegar por el mundo y convertirse en agentes de cambio al inspirar a los demás con sus ideas.

Revisión de literatura

La enseñanza implica una continua reevaluación del mundo en medio de cambios constantes. En este contexto, el renombrado educador y filósofo explora la dicotomía entre los roles de los profesores y los estudiantes, abogando por la co-construcción del conocimiento a través del pensamiento crítico, como lo propuso Freire (1970). Los capítulos iniciales del libro introducen un enfoque innovador hacia la educación. Invita a concebir el aprendizaje y la enseñanza desde un estado de conciencia que reconoce a cada persona como un participante activo en estos procesos bidireccionales.

Según Freire (1970), la preocupación por la humanización provoca la realización inmediata de la deshumanización como una realidad histórica. Esta perspectiva sobre la humanización de la educación es vital al considerar lo que debería promover. Además, el proceso TEDx en la clase de inglés se basa en los principios del pensamiento crítico para cultivar una comprensión de la humanización del conocimiento. Como resultado, el papel del profesor se transforma en el de un Educador de la esperanza, quien fomenta el deseo de alterar y reformar las prácticas en el aula, mientras también experimenta una transformación personal. La inclusión de charlas TEDx en la clase de Lengua y Literatura Inglesa proporcionó a los estudiantes oportunidades para expresarse y compartir sus puntos de vista, trabajar de manera colaborativa, valorar diversas perspectivas y participar libremente.

En segundo lugar, siguiendo la misma premisa que Hope, es importante considerar el bienestar de los demás y estar motivados por acciones sociales que resalten la responsabilidad social con el propósito de una mejora continua. Freire (1970) argumenta que las palabras y las acciones están estrechamente entrelazadas, y por lo tanto, una acción es verdaderamente humana cuando es tanto una profesión como una preocupación, así como una reflexión. Un entorno positivo de aula para la enseñanza y el aprendizaje implica que los estudiantes y los profesores sean conscientes de las características de los demás. Los estudiantes deben ser vistos como agentes de cambio que pueden aprender de sus errores y están dispuestos a adaptarse. Es importante que aquellos que están comprometidos con el servicio público reflexionen regularmente sobre su propia identidad. Por lo tanto, es importante que los estudiantes y los profesores se involucren en la autoevaluación para mejorar continuamente y promover un aprendizaje positivo en el aula.

“ Todo el mundo está sujeto al poder y, por lo tanto, narra sus experiencias, anécdotas y percepciones de los problemas globales con pensamiento crítico. ”

En términos de crear un aula significativa, Freire (1970) sostiene que el liderazgo revolucionario debe practicar la educación co-intencional. Tanto los profesores como los estudiantes comprenden que constantemente están creando conocimiento a través de la meditación compartida y la acción en el aula. La presencia de los oprimidos en la lucha por su libertad debe ser un compromiso dedicado, no solo una participación fingida. Este enfoque fomenta la unidad y facilita la construcción de conocimientos entre los profesores y los estudiantes. También

fomenta la reflexión sobre el proceso y la realización de los cambios necesarios. La propuesta tiene como objetivo fomentar un compromiso con el aprendizaje, una pasión por el conocimiento y un aula ideal abierta al diálogo.

En la misma página, se pueden examinar los niveles de conexión entre profesor y estudiante, ya sea dentro o fuera del aula, para demostrar su naturaleza narrativa. Un sujeto narrador está involucrado en esto, haciendo visibles a los estudiantes y profesores como sujetos de poder y cambiando la dicotomía entre los roles de profesor y estudiante. Todos están sujetos al poder y, por lo tanto, narran sus experiencias, anécdotas y percepciones de los problemas globales con pensamiento crítico. Además, los profesores son tanto sujetos de aula como narradores que aprenden, reflexionan y hacen cambios para sí mismos y para otros a través de la práctica.

Por lo tanto, el contenido desarrollado para los estudiantes en sus escritos de TEDx tiene como objetivo establecer una conexión con sus intereses personales en los problemas globales actuales. Así, desarrollar un interés por el mundo implica adquirir conocimientos basados en sus inquietudes, haciéndolos más significativos y facilitando su capacidad para tener un impacto directo en el mundo y en otras personas. En otras palabras, el interés interno de los estudiantes en la materia facilita el aprendizaje y la enseñanza, así como las relaciones dialógicas con el profesor y los compañeros. Los pensamientos relacionados con la realidad auténtica solo ocurren en la comunicación, no en el aislamiento.

En resumen, *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1968) representa un símbolo de liberación y una partida del pensamiento tradicional. Empodera a los educadores para idear nuevas estrategias para abordar a los estudiantes y el aprendizaje. Esto se ejemplifica con el proceso TEDx, que tiene como objetivo desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes y animarlos a tomar acción. El profesor ya no es un mero instructor, sino que entabla un diálogo con los estudiantes. Como resultado, todos pueden tanto enseñar como aprender, y comparten la responsabilidad de un proceso que fomenta el crecimiento.

Experiencia cultural

El Marco de conocimientos culturales de Moran (2001) describe cuatro elementos esenciales a considerar al interactuar con cualquier cultura: *conocer al respecto*, *conocer el modo*, *conocer la razón* y *conocerse a sí mismo*. Este marco es relevante para el trabajo de los estudiantes de grado octavo mientras discuten las diferencias y similitudes en la forma en que los oradores abordan sus temas, lo cual a menudo depende de la cultura. Moran define conocer al respecto como ser consciente de los significados culturales construidos dentro de una comunidad. Además, su concepto conocer el modo enfatiza la importancia del comportamiento apropiado y respetuoso hacia diferentes comunidades al experimentar su cultura. Esto es particularmente relevante al escuchar las charlas TEDx de los oradores y sus áreas de especialización. De esta manera, las personas pueden comprender otras prácticas culturales y generar nuevas perspectivas.

Como argumenta Moran (2001), comprender las razones detrás de ciertas prácticas ayuda a entender su importancia dentro de la cultura. Además, sugiere que la autoconciencia es crucial para comprender, adaptarse o integrarse en otra cultura. Conocerse a sí mismo implica ser consciente culturalmente y tener una mente abierta, reconocer y comprender otras culturas, y estar receptivo a las ideas de los demás que valen la pena difundir.

“ La plataforma TEDx presenta una gama diversa de oradores de todo el mundo, promoviendo la comprensión cultural y la diversidad ”

Enseñanza de la cultura

Kramsch (1998) argumenta que comprender una cultura extranjera requiere relacionarla con la propia cultura. Por lo tanto, incorporar aspectos socioculturales en el aprendizaje de idiomas permite a los individuos reflexionar sobre ellos en clase. Abordar las características culturales puede superar las barreras disciplinarias y promover las ideas presentadas por Moran (2001). Este enfoque también facilita la relación entre la cultura, el lenguaje y la enseñanza, lo cual es esencial para promover la conciencia cultural en las charlas TEDx.

Los adolescentes a menudo se comunican entre culturas, compartiendo sus opiniones y creando conciencia sobre culturas diferentes a la propia. Kramsch (1998) apoya la idea de que la cultura se crea y se representa a través del diálogo en la clase de lengua extranjera. Este diálogo no solo replica un contexto cultural dado, sino que también tiene el potencial de moldear una nueva cultura debido a que se lleva a cabo en un idioma extranjero.

Dado que la cultura desempeña un papel vital en el proceso de adquisición del lenguaje, es esencial tener una comprensión de los patrones culturales que moldean la manera como las personas viven, actúan, reaccionan, perciben e interpretan el mundo. La plataforma TEDx presenta una gama diversa de oradores de todo el mundo, promoviendo la comprensión cultural y la diversidad. Esto ayuda a los adolescentes a aprender sobre diferentes prácticas culturales, tradiciones, mentalidades y costumbres, mientras también mejoran sus habilidades en el idioma inglés.

TEDx en el aula de idiomas

La tesis doctoral de García (2019) analiza la motivación para aprender inglés como lengua extranjera para hablar en público. El estudio empleó charlas TED como una herramienta pedagógica multimodal con 151 estudiantes de ingeniería en la Universidad Técnica de Cartagena en Murcia, España. El objetivo era lograr un aprendizaje significativo e integrar los intereses de los estudiantes con el mundo profesional de la ingeniería eléctrica o mecánica. El estudio también abordó el carácter internacional que ha adquirido el idioma inglés debido a su amplia difusión y uso generalizado entre la población mundial (Dewey, 2007). Las charlas TED fueron seleccionadas para aumentar el interés de los estudiantes y analizar las mejores prácticas en términos del uso del lenguaje verbal y no verbal. Este estudio tuvo como objetivo motivar a los estudiantes a ver las charlas TED como oportunidades para explorar e imaginar una variedad de identidades para su futuro, basadas en los temas con los que sentían mayor afinidad. El objetivo era aumentar su motivación y competencia en el uso del idioma inglés como un requisito profesional para un desempeño exitoso en su campo de trabajo, particularmente al hablar en público.

Además, la tesis doctoral de Madarbakus (2021) implementa charlas TED y una estrategia metacognitiva basada en tareas para el marco de la comprensión auditiva (instrucción metacognitiva basada en tareas para la escucha [TBMIL, por sus siglas en inglés]) en el programa de Inglés para fines académicos (EAP, por sus siglas en inglés). Este programa se imparte antes del período académico oficial en una universidad de Nueva Zelanda. Este estudio demuestra una estructuración detallada e intencional del trabajo con los estudiantes, con el fin de desarrollar su comprensión auditiva en inglés a través del marco de la enseñanza metacognitiva (TBMIL). Como resultado, proporciona una forma de introspección que permite a los estudiantes tomar conciencia de su desempeño en habilidades de comprensión oral. También facilita los procesos de reconocimiento y autoevaluación respecto a sus fortalezas y áreas de mejora. Esto tuvo un impacto en el enfoque pedagógico del profesor, ya que se podría establecer un progreso continuo al considerar los procesos metacognitivos de los estudiantes. Esto les ayudó a mejorar esta habilidad, ya sea de manera autónoma o guiada en el aula.

Método

Este estudio se basa en los principios del enfoque de Investigación-Acción (Lewin, 1944). Los estudiantes han sido participantes activos en el estudio desde el principio. La consulta se originó de ellos, y las intervenciones son realizadas por ellos, para ellos y con sus aportes. Además, el aula impacta las prácticas futuras a través de la retroalimentación y las experiencias de los alumnos. En esencia, los estudiantes desempeñan un papel

significativo en la configuración de su educación al participar activamente en el proceso de aprendizaje, realizar investigaciones, participar en discusiones y desarrollar su documento de charla TEDx.

Además, la investigación-acción reconoce el papel del profesor no solo como facilitador del conocimiento, sino también como un observador que toma medidas diarias para mejorar las prácticas en el aula. Al convertirse en parte de la investigación, el educador es autoobservado e influenciado en la intervención. Esto los convierte en un tema importante para analizar y estudiar el desarrollo profesional y su impacto directo en las prácticas pedagógicas, los resultados en el aula y el aprendizaje y la motivación de los estudiantes.

Enfoque de enseñanza

Se eligió el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como enfoque de enseñanza, ya que los principios del colegio están centrados en el estudiante. El ABP permite a los estudiantes explorar y aprender mediante la práctica, encontrándose con una variedad de entornos de aprendizaje que los preparan para resolver desafíos del mundo real. Por lo tanto, la idea de las charlas TEDx es válida para promover las habilidades de análisis y pensamiento crítico necesarias para abordar los problemas globales. Los estudiantes encontraron el enfoque muy interesante y creyeron que podría aumentar la conciencia y fomentar acciones positivas hacia el tema presentado. El lenguaje utilizado es claro, objetivo y neutral en términos de valores, con un registro formal y una elección precisa de palabras. El texto se adhiere a una estructura y formato convencionales, con un estilo coherente de citas y notas al pie. La estructura es clara y lógica, con conexiones causales entre las declaraciones. El texto está libre de errores gramaticales, ortográficos y de puntuación.

El enfoque ABP en la enseñanza se dirige a preguntas abiertas que se desarrollan con el tiempo, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para buscar información, analizar, desarrollar contenido y responder las preguntas propuestas. El enfoque ABP en la enseñanza se dirige a preguntas abiertas que se desarrollan con el tiempo, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para buscar información, analizar, desarrollar contenido y responder las preguntas propuestas. No se han realizado cambios en el contenido. Fomenta la curiosidad de los estudiantes y los anima a buscar respuestas, desarrollando así sus habilidades de pensamiento crítico. El estudiante es un participante activo, referido como el sujeto narrador (Freire, 1968), y trabaja junto a la profesora y los compañeros de clase. Colaboran para desarrollar habilidades del siglo XXI, con la profesora y los compañeros de clase proporcionando retroalimentación activa para promover los principios de autoevaluación y coevaluación.

Tras el inicio del proyecto de aula en abril de 2021, la profesora revisó el plan del curso para agosto de 2021 a junio de 2022, teniendo en cuenta tanto los estándares nacionales como las necesidades de los estudiantes. Las charlas TEDx demostraron ser eficaces como puntos de partida para unidades y discusiones en el aula. Así, al ajustar el plan de estudios, la consideración principal fue el posible impacto de implementar el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza (Dewey, 1987) desde el principio.

Las etapas de desarrollo de las charlas TEDx

Además, el plan de estudios designa todos los lunes como el día TEDx. La primera tarea de la lección es ver una charla TEDx relacionada con las unidades de estudio centrales mencionadas anteriormente. Mientras ven la charla, la profesora hace preguntas basadas en las reacciones de los estudiantes. Al terminar, se llevan a cabo discusiones espontáneas entre estudiantes, profesores y estudiantes-profesores, revelando opiniones diversas. La mayoría de los estudiantes estaban dispuestos a expresar sus pensamientos, proporcionar su perspectiva o debatir con sus compañeros. Esto hizo que la clase fuera más dinámica, significativa y atractiva.

Después de dos meses de TEDx los lunes, la profesora sugirió que los estudiantes crearan su propia charla TEDx y experimentaran lo que es ser un orador, en lugar de solo un miembro del público. Este proceso involucró varios pasos, que se enumeran y numeran en la Tabla 1.

Tabla 1. Etapas para crear TEDx en grado octavo

1.	Lluvia de ideas
2.	Análisis y selección de temas
3.	Investigación
4.	Redacción de guiones
5.	Corrección y edición entre compañeros
6.	Ensayos
7.	Día de la presentación
8.	Retroalimentación final y reflexión

Fuente: Autor

Lluvia de ideas

Durante esta etapa, se animó a los estudiantes a considerar la pregunta esencial: “¿Cómo podemos lograr un cambio positivo?”. Posteriormente, se les pidió que hicieran una lluvia de ideas sobre temas de interés y los anotaran en sus cuadernos. No había restricciones en la cantidad de temas, pero la intención era crear una lista que les ayudara a seleccionar el más importante, ya que sería el tema de su presentación TEDx. Para el lunes siguiente, los estudiantes ya habían tomado su decisión después de haber tenido una semana para considerar su lluvia de ideas.

Análisis y selección de temas

Esta etapa fue crucial ya que los estudiantes discutieron sus elecciones con sus compañeros de clase. A través de este proceso, compartieron ideas y se ayudaron mutuamente a tomar una decisión final sobre si cambiar el tema, ajustarlo o mantener su elección original. Además, hubo negociación durante esta etapa. Por ejemplo, algunos estudiantes descubrieron que habían seleccionado temas similares y propusieron dos opciones: los estudiantes cambiaron su decisión por un segundo tema en su lista o eligieron el mismo tema pero con un enfoque diferente. Las elecciones finales de temas de los estudiantes se enumeran en la Tabla 2.

Tabla 2. Elecciones finales de temas de los estudiantes

1.	Feminismo radical versus feminismo liberal
2.	Ignorancia política
3.	Evolución
4.	Perfeccionismo
5.	Migración desde Centroamérica a los Estados Unidos
6.	Maltrato a los presos
7.	Eutanasia
8.	Belleza e inseguridades
9.	Ignorancia política
10.	Perfeccionismo
11.	Acoso sexual
12.	Maltrato animal en el ecoturismo
13.	Racismo
14.	La disciplina como pilar para alcanzar metas
15.	Disparidad entre la cantidad de dinero asignada al gasto militar y el problema persistente del hambre mundial

16.	Trastorno de ansiedad generalizada
17.	Problemas psicológicos que afectan la vida de los adolescentes
18.	Aborto
19.	Peligros de las redes sociales

Fuente: Autor

Investigación

La etapa de investigación duró un mes, en el que los estudiantes buscaron información sobre el tema elegido tanto en el aula como en casa. El proceso incluyó trabajo individual, así como sesiones individuales entre el estudiante y la profesora. La precisión, el contenido, la calidad, las referencias y las fuentes de la información fueron evaluadas tanto por el estudiante como por la profesora. El estudiante proporcionó ideas y razones para seleccionar la información. La profesora proporcionó orientación y dirección al estudiante en caso de cualquier inconsistencia. Esta discusión bidireccional permitió al estudiante realizar una investigación adicional y obtener información más útil para la próxima sesión.

Redacción de guiones

La etapa de redacción del estudio, que duró tres meses, exigió una dedicación, corrección y elaboración constantes por parte de los estudiantes. Redactaron sus guiones tanto en casa como en el colegio, siendo este último el que proporcionaba el beneficio de tener a un profesor presente para supervisar su uso del lenguaje y resolver cualquier duda. Por un lado, este proceso aumentó la confianza de los estudiantes en su redacción, les ayudó a corregir errores y estructurar oraciones compuestas y complejas. Por otro lado, permitió a la profesora monitorear el rendimiento, el progreso y la comprensión del estudiante en relación con la retroalimentación proporcionada en cada sesión.

Adicionalmente, en casa, los estudiantes pudieron escribir en un entorno más tranquilo, dedicando todo el tiempo que necesitaban para desarrollar sus ideas, reescribir, pausar y continuar, incluso al día siguiente. Además de escribir, también pudieron ampliar su conocimiento investigando contenido relacionado y tomándose el tiempo para leer o ver material útil de manera exhaustiva para su presentación TEDx..

Corrección y edición entre compañeros

Estos dos procesos ocurrieron simultáneamente. Los estudiantes tuvieron que continuar escribiendo sin interrupción. La profesora planificó sesiones de corrección entre compañeros para que los estudiantes trabajaran en parejas, grupos o como un grupo completo, permitiéndoles proporcionar recomendaciones y expresar sus pensamientos sobre el contenido que estaban leyendo. Se planificaron diferentes tipos de retroalimentación. Los compañeros proporcionaron comentarios sobre las ideas y el lenguaje utilizado en el texto. Esto incluyó comentarios sobre puntuación, gramática, ortografía y vocabulario, así como sugerencias de contenido adicional. En ocasiones, los compañeros de clase también evaluaban el trabajo de los demás en una escala de 10 a 100 para identificar fortalezas y áreas de mejora. Este proceso se repitió durante varias semanas para mejorar tanto la competencia lingüística como el desarrollo de contenido del artículo para el próximo lunes de TEDx.

Ensayos

El proceso comenzó una vez que los documentos estuvieron completamente preparados y recibieron la aprobación final de la profesora. Los estudiantes ensayaron sus presentaciones de diversas maneras, incluyendo la práctica en parejas o en grupos de tres para proporcionar apoyo y retroalimentación constructiva. Además, se grabaron en casa y vieron los videos en clase para recibir retroalimentación tanto de sus compañeros como de la profesora. Este proceso permitió a los participantes evaluar su rendimiento en términos de uso del idioma inglés, lenguaje corporal, oratoria y gestión del tiempo. Practicaron frente a toda la clase, lo que proporcionó

una audiencia más amplia y situaciones de la vida real para medir las reacciones del público al discurso y las situaciones reales que el orador tuvo que enfrentar al presentar ante una audiencia. Por último, comenzaron los ensayos en el escenario. La sesión de práctica de los estudiantes fue altamente realista ya que ensayaron en el escenario del colegio con micrófonos y diapositivas de presentación. Practicar con sus compañeros les ayudó a ganar confianza en un entorno seguro con caras conocidas.

Día de la presentación

El proceso TEDx concluyó con un día de presentaciones al que asistieron audiencias de primaria y bachillerato. Aunque fue una simulación de un evento TEDx, ya que el colegio aún no había obtenido una licencia, fue una experiencia desafiante para los estudiantes. Tuvieron que presentar ante un público más amplio, incluidos profesores y directivos del colegio. A pesar de haber practicado extensamente durante casi un año, los estudiantes experimentaron nervios inevitables y momentos de ansiedad. Sin embargo, su desempeño en el escenario fue excelente, y los comentarios del público elogiaron su preparación minuciosa y su ejecución sobresaliente.

Retroalimentación y reflexión final

En la etapa final, después de completar su presentación, se les pidió a los estudiantes que redactaran un documento de reflexión. Este no tenía criterios de evaluación ni estándares a seguir, sino que servía como una oportunidad para que los estudiantes expresaran sus percepciones sobre su experiencia general. Este proceso fue beneficioso tanto para los estudiantes como para la profesora, ya que les permitió reflexionar sobre lo que podrían haber hecho de manera diferente y lo que hicieron bien. Además, los estudiantes pudieron expresar sus opiniones, ya sea a favor o en contra de la idea TEDx y del proceso anual. El objetivo era ayudar a los estudiantes a crear escritos auténticos que les permitieran expresarse libremente y proporcionar comentarios honestos. También brindó una oportunidad para considerar mejoras para el año siguiente.

Resultados

Este estudio produjo tres resultados significativos. En primer lugar, la intervención de la profesora tuvo un impacto significativo en sí misma. En segundo lugar, los estudiantes que participaron activamente en la intervención generaron resultados reales relacionados con su experiencia y reflexión. Por último, el estudio encontró que una intervención en el aula puede tener un impacto a gran escala en el colegio a nivel nacional.

La profesora tiene cuatro años de experiencia enseñando grado séptimo y octavo en el colegio. Han encontrado diversas situaciones con los estudiantes y han utilizado una variedad de enfoques, materiales y métodos para crear experiencias de aprendizaje agradables y significativas. Además, han adquirido conocimiento sobre los estilos de aprendizaje, reacciones y emociones de los estudiantes en el aula. Por lo tanto, el deseo de innovar en el aula y la experiencia fueron la motivación detrás del cambio de prácticas para facilitar un aprendizaje más experiencial y significativo. Esto llevó a una investigación que más tarde se convirtió en el interés pedagógico para el año escolar, resultando en la propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con charlas TEDx.

“ La profesora fue un participante activo en el proceso y se involucró profundamente como aprendiz. Los estudiantes se propusieron ser altamente críticos y objetivos en su análisis de los problemas abordados ”.

Durante la práctica, la profesora experimentó cambios debido a intervenciones. El proyecto TEDx involucró numerosas ideas, propuestas, cambios y variaciones inesperadas, lo que llevó a la profesora a reflexionar repetidamente sobre sus prácticas. La profesora fue un participante activo en el proceso y se involucró profundamente como aprendiz. Descubrieron muchas cosas nuevas durante el estudio y fueron influenciados por la forma actual de pensar sobre la enseñanza. Esta experiencia cambió su perspectiva.

Los estudiantes fueron participantes activos y tuvieron la libertad de elegir sus temas y generar ideas para responder la pregunta esencial: “¿Cómo podemos lograr un cambio positivo?”. Desde entonces, la percepción de la clase de inglés ha tenido altibajos, incluyendo estrés, ansiedad y nerviosismo, pero también sentimientos de desafío, aprendizaje, exigencia y alta responsabilidad. Esta cuestión esencial provocó una participación significativa de los estudiantes, quienes estaban ansiosos por aprender más sobre el tema. Los estudiantes se propusieron ser altamente críticos y objetivos en su análisis de los problemas abordados. Avalaron sus argumentos con evidencia y defendieron sus posiciones, con el objetivo de influir en su audiencia.

Como participantes activos en la intervención pedagógica, se les pidió que redactaran un documento de reflexión en el que describieran su experiencia. La Tabla 3 muestra extractos seleccionados de las reflexiones de los estudiantes. Estos documentos están incluidos en los registros de enseñanza y aprendizaje para un análisis más profundo del uso del lenguaje y del pensamiento crítico en las narrativas de los estudiantes.

Tabla 3. *Extractos de los escritos reflexivos de los estudiantes*

“Esta experiencia me enseñó sobre el esfuerzo, el autocontrol y el respeto”.
“Cuando me llamaron para presentar, sentí que el corazón se me iba a del pecho y estaba temblando”.
“Dios, estaba tan feliz de haber terminado que lo disfruté, pero justo al final, dando la charla TED”.
“No voy a mentir; algunos temas eran aburridos, pero otros eran interesantes y captaron mi atención en el escenario”.
“Obtuve excelentes resultados gracias a mi preparación y al conocimiento que adquirí cuando estábamos redactando nuestras charlas TED”.
“Dejando de lado los malos momentos, no todo fue negativo en cuanto a la realización de este proyecto”.
“El último día llegó, el día de la presentación después de meses de práctica, y Dios... fue terrible”.
“Al final, fue una actividad muy enriquecedora. Me ayudó a desarrollar muchas habilidades que no tenía antes”.
“Lo terminé presentando a los grados décimo, undécimo y duodécimo. No fue tan difícil como pensé. Sin embargo, desearía haberlo hecho mejor”.
“Mi estrategia fue estudiar con mi hámster. Es un buen oyente y entrenador”.
“Me sentí muy orgulloso de mí mismo porque sé que no es fácil pararse en un escenario con un micrófono y hablar durante 5 minutos, pero pude hacerlo, así que estaba emocionado”.

Fuente: Autor

En definitiva, el aula se transformó en un espacio tecnológico-educativo donde los estudiantes participaron activamente en cada propuesta llevada al aula. Este cambio también incidió en la dinámica del aula, ya que los estudiantes propusieron ideas para ser puestas en práctica en las clases o para ajustar los temas y actividades. Además, el proyecto de aula a pequeña escala llevó a la profesora a considerar llevar estas prácticas a otro nivel y dar a los estudiantes una plataforma para ser vistos y escuchados, como la ampliamente reconocida plataforma oficial de TED. La profesora realizó una búsqueda exhaustiva para obtener la licencia necesaria para organizar un evento TEDxYouth en un colegio de manera independiente. La profesora pasó dos meses buscando la licencia después de observar la participación activa y el compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Esta licencia tiene como objetivo ampliar las prácticas en el aula al proporcionar a los estudiantes la oportunidad de participar en un evento TEDxYouth, donde sus palabras y acciones pueden ser escuchadas por comunidades de todo el mundo una vez que el material audiovisual se publique en el canal TEDx. Ilustra que las prácticas en el aula no están limitadas y pueden expandirse a través de la iniciativa y la disposición de los estudiantes, dirigidos por profesores apasionados.

Discusión

Compartir ideas pedagógicas con colegas y educadores en el campo de la educación es esencial para inspirarlos a ir más allá del aula y esforzarse por alcanzar la excelencia en la educación. El estudio nació no solo del interés y la investigación de la profesora, sino que también se desarrolló y evolucionó con el tiempo a partir de la intervención de la profesora con los estudiantes, quienes asumieron un papel comprometido y activo.

“ Como resultado, los proyectos de aula se convierten en espacios para el aprendizaje y la enseñanza, donde los estudiantes pueden interactuar con sus profesores y compañeros para explorar una variedad de métodos de enseñanza y aprendizajes ”

El proyecto fue diseñado para hacerlo más significativo para los estudiantes mediante la evaluación continua y la comprobación de ajustes, cambios y adaptaciones basados en las etapas del estudio. Esto permitió la creación de un espacio de aprendizaje llamado “Aula de oportunidades”, que moviliza a los estudiantes y es movilizad por ellos. El aula escucha sus opiniones, propuestas, ideas y pensamientos sobre diversos temas sociales de interés común. Además, este proyecto tiene como objetivo facilitar el intercambio de conocimientos y la colaboración entre los educadores. El lenguaje utilizado en el texto es claro, objetivo y libre de sesgo o lenguaje ornamental. El texto se adhiere a la estructura y formato académicos convencionales, con estilos de cita y notas al pie consistentes. Puede adaptarse para satisfacer las necesidades de diferentes aulas y áreas de estudio, mientras se priorizan los aportes de los estudiantes. La gramática, la ortografía y la puntuación son correctas. No se han realizado cambios en el contenido.

El enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una herramienta útil que brinda amplias oportunidades a los estudiantes para practicar sus habilidades en el idioma inglés mientras desarrollan conocimientos y competencias para convertirse en agentes de cambio en problemas globales. Como resultado, los proyectos de aula se convierten en espacios para el aprendizaje y la enseñanza, donde los estudiantes pueden interactuar con sus profesores y compañeros para explorar una variedad de métodos de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque fomenta el desarrollo del conocimiento, la escucha activa y la conciencia mutua, creando un ambiente de aula respetuoso que promueve la conciencia social. Esto, a su vez, permite a los individuos convertirse en pensadores críticos y tomar medidas sobre problemas globales que afectan a las personas tanto a nivel local como internacional.

Conclusión

La experiencia de trabajar con alumnos de grado octavo durante todo un año académico ha demostrado la eficacia del enfoque ABP en la creación de una charla TEDx que aborda la pregunta esencial: ¿Cómo podemos lograr un cambio positivo? El texto demuestra que integra diversos procesos lingüísticos y cognitivos, incluyendo el análisis de temas, la investigación, la redacción de guiones, la evaluación por compañeros y el ensayo para la presentación. Esto resultó en un trabajo exhaustivo y una presentación exitosa que recibió elogios de estudiantes, profesores y directivos.

La propuesta para un aula innovadora incluyó el proceso de charlas TEDx como un proyecto académico en la clase de Lengua Inglesa. Esto fomentó una variedad de habilidades, cambió las prácticas de los estudiantes y facilitó un aprendizaje más experiencial y significativo. Se animó a los estudiantes a expresar sus creencias, sentimientos, ideas, opiniones y pensamientos sobre un tema que les preocupara, mostrando pensamiento crítico en sus narrativas.

Luego, en su documento final de reflexión, los estudiantes pudieron comunicar sus perspectivas sobre la experiencia, incluyendo lo que disfrutaron y lo que no. Según sus comentarios, la experiencia fue positiva en su mayor parte, ya que les ayudó a mejorar sus habilidades lingüísticas y les brindó la oportunidad de expresarse libremente sobre temas de su interés.

Además, la experiencia TEDx también tuvo un impacto en la profesora. Como aprendiz, estuvo muy involucrada en el proceso y descubrió cosas nuevas a medida que avanzaba el estudio. También fue influenciada por la forma actual de pensar sobre la enseñanza del inglés como un medio para fomentar los procesos de pensamiento crítico, los cuales se consolidaron en el proceso de redacción de una charla TEDx.

El estudio tiene algunas limitaciones relacionadas con la duración de las clases y la participación de los estudiantes. Algunas clases fueron más cortas de lo habitual debido a actividades escolares, y hubo varios lunes festivos que resultaron en la cancelación de clases. Esto obligó a que se pusieran al día rápidamente. Algunas clases fueron más cortas de lo habitual debido a actividades escolares, y hubo varios lunes festivos que resultaron en la cancelación de clases. Además, algunos estudiantes estuvieron ausentes ciertos días, lo que provocó que se retrasaran en el proceso y llegaran a sentirse perdidos.

Se recomienda realizar más investigaciones sobre el pensamiento crítico para analizar el contenido de las charlas TEDx de los estudiantes y estudiar el análisis del discurso en tres áreas. En primer lugar, las narrativas de los estudiantes en la preparación de sus charlas TEDx. En segundo lugar, las narrativas finales de los estudiantes para comprender sus percepciones de todos los procesos que realizaron, desde las etapas iniciales hasta las finales. Además, es necesario examinar la eficacia del lenguaje en las presentaciones orales, incluyendo el lenguaje corporal, la implicación con el tema y el desarrollo del mismo, la conexión con la audiencia y, lo más importante, la capacidad de persuadir y fomentar la reflexión sobre problemas de interés común. Finalmente, las charlas TEDx ofrecen una amplia gama de oportunidades de investigación en diversos campos, desde temas humanos hasta objetivos estructurales.

Agradecimientos

Este artículo está dedicado a los participantes del estudio de grado octavo que desarrollaron sus charlas TEDx con pasión y dedicación. Se agradece al Coordinador del Departamento de Inglés por apoyar las aspiraciones de la profesora. La comunidad escolar y el programa de doctorado "Formación en Diversidad" de la Universidad de Manizales también son reconocidos por sus valiosos aportes al proyecto.

References

- Blom, K. (2022, November 18). *You do not find happiness, you create it*. [video]. https://www.ted.com/talks/katarina_bloom_you_don_t_find_happiness_you_create_it
- Dewey, J. (1987). *My pedagogic creed*. University of Chicago Press.
- Dewey, M. (2007). English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, (17), 332-354. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00177.x>
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the Oppressed*. The Continuum International Publishing Group.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Lewin, K. (1944). The dynamics of group action. *Educational leadership*, 1(4), 195-200. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_194401_lewin.pdf
- Madarbakus-Ring, N. (2021). *Using metacognitive strategy instruction in a TED Talks-based L2 listening program*. [Doctoral Thesis, Victoria University of Wellington]. <https://doi.org/10.26686/wgtn.15020043.v1>
- Moran, P. R. (2001). *Teaching culture: Perspectives in Practice*. Heinle & Hinle.

Repensar las relaciones socioterritoriales: un enfoque urbano-rural para el desarrollo sostenible

Rethinking socio-territorial relations: an urban-rural approach to sustainable development

Repensando as relações sócio-territoriais: uma abordagem urbano-rural para o desenvolvimento sustentável

 **Enrique Alejandro Sánchez-Galán Quintero**
<https://orcid.org/0000-0002-9452-8177>
Universidad de Panamá
enrique.sanchezg@up.ac.pa
Ciudad de Panamá, Panamá

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



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

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:
Sánchez-Galán, E. A. (2024). Repensar las relaciones socioterritoriales: un enfoque urbano-rural para el desarrollo sostenible. *Inclusión y Desarrollo*, 11 (1), pp. 31-38.

Recibido/Received/Recebido: 25 de diciembre de 2023
Aceptado/Accepted/Aceito: 22 de febrero de 2024
Publicado/Published/Publicado: 22 de marzo de 2024

Artículo de reflexión / Reflection Article / Artigo de reflexão
Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no existen intereses en competencia



RESUMEN

El crecimiento demográfico y la continua urbanización ejercen presión sobre los recursos naturales, lo que causa cambios significativos a escala territorial y eleva la necesidad de hacer una adecuada planificación urbana y regional por parte de los gobiernos locales y nacionales. Para ello, la humanidad requiere ampliar la reflexión sobre el progreso de las naciones en desarrollo a fin de comprender las relaciones espaciales de las sociedades y cómo estas pueden aumentar sus conocimientos sobre la interdependencia social, ambiental y económica. En ese sentido, este ensayo tiene el propósito de exponer una reflexión sobre el desarrollo sostenible de los países a través del fortalecimiento de las interconexiones urbano-rurales. El planteamiento implica la transición hacia un paradigma inclusivo que emerge de la comprensión de lo urbano y lo rural y su relación interdependiente para garantizar un mayor grado de bienestar socioeconómico y ambiental a mediano y largo plazo.

Palabras clave: desarrollo sostenible; desarrollo territorial; población rural; población urbana; relaciones socioterritoriales.

ABSTRACT

Population growth and continued urbanization put pressure on natural resources, causing significant changes at the territorial level and raising the need for adequate urban and regional planning by local and national governments. To this end, humanity needs to broaden the reflection on the progress of developing nations in order to understand the spatial relationships of societies and how they can increase their knowledge of social, environmental and economic interdependence. In this sense, the purpose of this essay is to present a reflection on the sustainable development of countries through the strengthening of urban-rural interconnections. The approach implies the transition towards an inclusive paradigm that emerges from the understanding of the urban and the rural and their interdependent relationship to guarantee a greater degree of socioeconomic and environmental well-being in the medium and long term.

Keywords: sustainable development; territorial development; rural population; urban population; socio-territorial relations.

RESUMO

O crescimento demográfico e a urbanização contínua pressionam os recursos naturais, causando mudanças significativas na escala territorial e aumentando a necessidade de um planejamento urbano e regional adequado por parte dos governos locais e nacionais. Para isso, a humanidade precisa ampliar a pensamento sobre o progresso das nações em desenvolvimento para entender as relações espaciais das sociedades e como elas podem aumentar sua compreensão da interdependência social, ambiental e econômica. Nesse sentido, este ensaio tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o desenvolvimento sustentável dos países por meio do fortalecimento das interconexões urbano-rurais. A abordagem implica a transição para um paradigma inclusivo que emerge da compreensão do urbano e do rural e de sua relação de interdependência para garantir um maior grau de bem-estar socioeconômico e ambiental a médio e longo prazo.

Palavras-chave: desenvolvimento sustentável; desenvolvimento territorial; população rural; população urbana; relações socioterritoriais.

Introducción

La planificación urbana y regional de la modernidad tiene sus raíces en la respuesta para atender las necesidades sociales y económicas desencadenadas por la Revolución Industrial y, hoy en día, por la dimensión ambiental y la digitalización (Hall et al., 2019). Sharifi et al. (2023) afirman que las principales áreas temáticas de los especialistas en planificación se relacionan con la desigualdad y socioeconomía, el crecimiento económico y la innovación, la ecología urbana y la planificación del uso del suelo y la política, gobernanza y sostenibilidad urbana.

Las condiciones actuales se caracterizan por la creciente urbanización, la cual impone desafíos de planificación para satisfacer las necesidades de infraestructura, movilidad, transporte, seguridad alimentaria, materia prima, acceso a servicios básicos, etc. En 2007, la población mundial experimentó un equilibrio entre pobladores rurales y urbanos. Un año después, por primera vez, la población urbana superó ligeramente a la rural en términos proporcionales. En 2021, la población rural representó el 43,52 % de la población total (Banco Mundial, 2022), lo que puso de manifiesto la tendencia hacia la urbanización, sobre todo en países en desarrollo y menos avanzados.

A pesar del crecimiento urbanístico, la pobreza conserva un rostro rural (Kay, 2009). Ante el desafío de erradicar la pobreza, el desarrollo sostenible persigue un equilibrio social, ambiental y económico que favorezca el bienestar de las poblaciones rurales y urbanas y del medio ambiente. Sin embargo, la acelerada dinámica comercial de este siglo ha puesto en tela de juicio las justas relaciones territoriales de las poblaciones y sus actividades y ha hecho que la peor parte se la lleven los pobladores rurales en términos de acceso y cobertura de servicios básicos de salud, educación, trabajo formal, vivienda y saneamiento, y acceso a internet.

Los cambios estructurales a nivel demográfico y de la transición espacial urbano-rural pueden provocar conflictos, por lo que se requiere una mejor comprensión a fin de garantizar una transición óptima del uso del suelo (Zhu et al., 2020). La tendencial urbanización trae consigo configuraciones espaciales artificiales, tales como redes de transporte, áreas pavimentadas, zonas comerciales e industriales, rellenos sanitarios y vertederos y construcciones civiles en edificación. Todos estos ponen en riesgo la diversidad funcional de los espacios, que se tornan vulnerables ante eventos climáticos extremos y la contaminación (Morgado et al., 2018).

Según Guzmán (2010), las ciudades han sido concebidas como polos que importan recursos ajenos y, al mismo tiempo, exportan desechos tangibles e intangibles; esto es, un intercambio económico. Sin embargo, hoy se acentúa la necesidad de comprender las interrelaciones urbano-rurales y lo determinante que son para el desarrollo sostenible. Este enfoque relacional supera el enfoque explotador o geográfico de lo rural y urbano, y privilegia la focalización sobre los actores sociales y las transformaciones en los territorios.

“ Las relaciones urbano-rurales se concretan en relaciones socioeconómicas y ambientales entre seres humanos o pobladores asentados en un territorio con características particulares que permiten distinguir los medios de vida y el entorno. ”

La “desagrarización” del campo y la emergencia de la pluriactividad económica en las zonas rurales (es decir, agrícola y no agrícola) ha cambiado la relación entre el campo y la ciudad (Ávila, 2005). Estas transiciones económicas han de planificarse de manera proactiva e integral desde el ámbito urbano-rural con la finalidad de construir relaciones agroalimentarias y sostenibles desde un enfoque espacial y de uso de suelo en el ámbito regional (Lazzarinni, 2018). Las relaciones urbano-rurales se concretan en relaciones socioeconómicas y ambientales entre seres humanos o pobladores asentados en un territorio con características particulares que permiten distinguir los medios de vida y el entorno.

Hou et al. (2020) encontraron que la cantidad y la calidad de los servicios ecosistémicos estaban siendo afectados por el patrón del paisaje, asociado con la cobertura y el uso del suelo. Sukhdev et al. (2015) categoriza los servicios ecosistémicos según su función (regulación del clima, hábitat, abastecimiento y cultural) y sitúa a los ecosistemas y a sus servicios como eje transversal para el desarrollo de las sociedades humanas y la conservación de la biodiversidad.

He y Zhang (2022) concluyen que las asimétricas relaciones de poder generadas desde la Revolución Industrial (como la desigualdad en la división del trabajo) causan disparidades urbano-rurales. Con el fin de crear sociedades más equitativas, los países están llamados a cambiar la concepción sobre el desarrollo, considerando los polos de desarrollo y la calidad de las relaciones territoriales. En ese sentido, este ensayo tiene el objetivo de exponer una reflexión sobre el desarrollo sostenible de los países a través de una visión para el fortalecimiento de las interconexiones urbano-rurales.

Desarrollo

En 1987, el informe Brundtland presentó la necesidad de mancomunar el medio ambiente y la humanidad y expuso la necesidad de que hubiese un desarrollo humano que considerara la dimensión temporal y generacional, así como la integración de tres pilares: sociedad, ambiente y economía.

Este informe dio paso a la definición de *desarrollo sostenible* como un concepto inclusivo, ambientalmente amigable y económicamente viable, que toma en cuenta la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades (World Commission on Environment and Development [WCED], 1987). El desarrollo sostenible se fundamenta en los conceptos de necesidades humanas y limitaciones ecológicas, por lo que se establece como un marco para diseñar estrategias de desarrollo que transformen la economía y la sociedad en correspondencia con el medio ambiente.

Según López (2015), el informe Brundtland es un precedente sobre el desafío de sostenibilidad de la humanidad. A partir de este hito, los estados organizados en las Naciones Unidas han creado objetivos para la búsqueda mundial de alternativas de desarrollo. De 2000 a 2015, los países definieron los Objetivos del Milenio (ODM) y, en 2015, presentaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) por cumplir al final de la tercera década del siglo XXI.

Una de las críticas del concepto de desarrollo sostenible es la gran dificultad de reconocer su utilidad práctica a escala territorial (Tapia, 2020). Gómez (2017) considera como elementos críticos la falta de clarificación de metas y objetivos, la carencia de datos y la delimitación precisa de responsabilidades y compromisos. Esto trae consigo el incumplimiento de los propósitos de la agenda de desarrollo en un contexto donde el concepto de desarrollo sostenible ha tenido poca permeabilidad en las comunidades locales y las instituciones.

Diversos países adheridos a las Naciones Unidas se avocan a expresar avances en los ODS, pero existe poca evidencia de los logros, así como instrumentos de políticas públicas frágiles, es decir, con poca o nula coherencia en la formulación y la evaluación de impacto. Para medir el progreso en cuanto a metas, es necesario tener claridad del panorama social, ambiental y económico mediante métricas o calidades descriptibles y diferenciables, previo a la implementación de medidas políticas. Este panorama o estado de situación se denomina *línea base*, el punto de partida para ejecutar acciones que impacten el propósito de la política pública.

Un punto por considerar para definir la línea base es comprender la urbanidad y la ruralidad, dos contextos con valores sociales, ambientales y económicos particulares que guardan una relación espacial en todos los aspectos.

Para atender las necesidades y solucionar problemas a escala territorial, el contexto (ya sea urbano o rural) marca las condiciones de la vida humana y sus actividades, así como las posibilidades de los planes de desarrollo. Por ejemplo, la pobreza rural debe abordarse desde un enfoque distinto al de la pobreza urbana, sobre todo en lo relativo a su concepción y a sus herramientas.

Las sociedades actuales se caracterizan por su nivel de desarrollo según el Índice de Desarrollo Humano (IDH), el cual considera aspectos de salud, ingreso y educación. El IDH es un indicador macroeconómico que presenta la situación global de un país; no obstante, existen desigualdades socio-territoriales dentro de los países. Realmente, el desafío actual es aclarar y comprender los tipos de desigualdad que son una barrera para el desarrollo humano y qué factores los originan (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2019).

Sky et al. (2018) concluyen que, ante la globalización, se han presentado cambios en las relaciones urbano-rurales, sobre todo en materia de desigualdad social y de cambios de uso de suelo, provocados por el éxodo rural. El auge de las actividades económicas en las zonas urbanas ha atraído a los pobladores jóvenes de las zonas rurales a buscar mejores condiciones. Esta dinámica requiere que los gobiernos locales y nacionales planifiquen el desarrollo en la escala urbana y regional (esto incluye lo periurbano y lo rural), debido a que las medidas políticas pueden generar consecuencias positivas o negativas sobre el uso del suelo.

“ Las relaciones urbano-rurales se concretan en relaciones socioeconómicas y ambientales entre seres humanos o pobladores asentados en un territorio con características particulares que permiten distinguir los medios de vida y el entorno. ”

El siglo XXI ha estado marcado por la acentuación de la urbanización de los países, la desconexión con la naturaleza y las actividades del campo, y la revolución digital y tecnológica, principalmente, en los grandes centros urbanos. Sin embargo, problemas como la desigualdad socioterritorial, el cambio climático, las crisis alimentarias, entre otros, comienzan a encauzar al ser humano hacia la sostenibilidad. Por este motivo, las sociedades requieren reflexionar sobre la importancia de reconocer el valor de los territorios y sus funcionalidades para garantizar un equilibrio socioambiental que trascienda la seguridad hídrica, alimentaria, sanitaria, energética y económica.

El término *seguridad* hace referencia a la ausencia de riesgo o peligro. A nivel del Estado, la preservación de la paz social pasa a través del tamiz de la satisfacción de las necesidades de la población y de la garantía de los derechos fundamentales. Sin embargo, al hablar sobre seguridad hídrica, alimentaria, sanitaria, energética y económica, muy pocos piensan en los factores determinantes y su arreglo espacial. Por ejemplo, la seguridad hídrica de las zonas urbanas, que muchas veces contienen fuentes de agua contaminadas, depende de la calidad de los ecosistemas aguas arriba, donde existe menor densidad y presión demográfica. Gran parte de la captación de agua bruta se da en zonas poco intervenidas por la urbanización; no obstante, en la práctica, ¿existe algún tipo de compensación de los pobladores urbanos a los rurales?

No se trata de reducir lo rural a un espacio de aprovisionamiento o intercambio lineal. Al respecto, Martínez (2017) señala que los países deben superar la visión de lo rural como simple reserva estática de recursos de la ciudad o como un espacio subordinado a lo urbano. En realidad, se requiere valorizar el espacio rural a partir de las dinámicas en el territorio y su interdependencia horizontal con el urbano. Por ejemplo, la actividad agropecuaria ya no es solo producción de alimentos y materia prima. Sus funciones se han diversificado (estructurar los territorios rurales, conservar la biodiversidad y controlar la descontrolada expansión urbana [Guzmán, 2010]). Las nuevas visiones de lo rural integran la oferta de recursos naturales, espacios de ocio, paisajismo y cultura, lo que ha generado una mayor complejidad en términos de interconexión y dinamismo (Pérez et al., 2009).

Las relaciones entre los territorios urbanos y rurales de la época deben favorecer el intercambio de recursos humanos, naturales, tecnológicos, de infraestructura, financieros, culturales y de información. Si bien usualmente existe una brecha entre los pobladores urbanos y rurales en cuanto a acceso a servicios básicos y a facilidades para el desarrollo humano, es necesario superar estos límites y dar espacio a la inclusión productiva y económica de

los territorios rurales y sus pobladores. Se requiere de una mirada alternativa que busque posibilidades inéditas, considerando la cultura, para insertarlas en las dinámicas nacionales e internacionales gracias a la inclusión y la participación (Samper, 2014).

Por el lado de lo urbano, los factores culturales también han sido determinantes en la construcción de ciudades sostenibles, ya que amortiguan la presión de la competitividad económica de la modernidad y dan paso a patrones amigables con el medio ambiente. Hoy, la atracción del turismo de ciudad de nacionales y extranjeros se centra en los espacios públicos, culturales y verdes (Lezama y Domínguez, 2006). Las ciudades con poca planeación territorial en estos espacios requieren repensar, rediseñar y concretar proyectos para crear espacios de recreación y esparcimiento como plazas, parques, mercados públicos, vías peatonales, conservación de la arquitectura local, entre otros.

La finalidad del vínculo entre los territorios es mejorar la calidad de vida de los pobladores urbano-rurales (infantes, adolescentes, adultos y adultos mayores), sin hacer discriminación de género ni etnia. Los problemas del desarrollo están relacionados con injusticias territoriales en la dimensión social, ambiental y económica que pueden engendrar conflictos territoriales relacionados con los recursos (agua, saneamiento, metales preciosos, bosques, etc.).

Las dinámicas e interconexiones entre los pobladores urbanos y rurales pueden contribuir a la distribución de los recursos y a la comprensión de las distintas realidades y cosmovisiones. No obstante, se requiere de un aparato institucional que guíe y favorezca estas acciones a fin de garantizar negociaciones equilibradas que terminen en el reconocimiento socioeconómico y ambiental de los aportes de las poblaciones y sus territorios para el desarrollo sostenible de toda la sociedad.

De acuerdo con Kalfas et al. (2023), las acciones políticas del Estado y las instituciones deben gestionar la tierra y los recursos asociados con base en las realidades y costumbres locales y en los efectos sobre los ecosistemas y los sistemas sociales. Mensah y Casadevall (2019) plantea la imperiosa necesidad de formular y aplicar políticas sociales basadas en la tolerancia, la cohesión social y la justicia mediante la consagración de los derechos humanos universales, la inclusión, la equidad y la gobernanza.

“ El término seguridad hace referencia a la ausencia de riesgo o peligro. A nivel del Estado, la preservación de la paz social pasa a través del tamiz de la satisfacción de las necesidades de la población y de la garantía de los derechos fundamentales. ”

Conclusiones

La interdependencia territorial es una concepción interesante para repensar el sistema socioeconómico y ambiental de un país, considerando a la población, a su territorio y a los beneficios que se generan en los territorios urbanos y rurales. El planteamiento se basa en un esquema de reciprocidad que perpetúe una dinámica de bienestar social justa con el ambiente, las sociedades urbanas y rurales, y la economía.

Existen funciones fundamentales que nacen y se desarrollan en los territorios rurales, tales como la producción de alimentos, materia prima, agua bruta, energía, oxígeno y otros bienes y servicios de los ecosistemas intervenidos y no intervenidos. Bajo esa perspectiva, la concepción actual del desarrollo sostenible debe basarse en la calidad de las relaciones socioterritoriales y de los bienes y servicios que permiten el buen funcionamiento de los sistemas en el seno de los países.

La comprensión de la satisfacción de las necesidades, en función de quién o qué las provee, puede ser un elemento integrador para propiciar una movilidad desde lo urbano hacia lo rural y viceversa. Los territorios rurales también tienen un potencial de atracción en términos de paisajes y recursos naturales y culturales para

satisfacer las necesidades de las sociedades urbanas. Así mismo, requieren del apalancamiento urbano para el desarrollo local y la inclusión económica, generada principalmente por la demanda potencial de las zonas urbanas.

Ante esta realidad sinérgica entre lo urbano y rural, es imprescindible hacer un reconocimiento social de los territorios y de sus aportes al desarrollo sostenible. En este sentido, los gobiernos locales, distritales, provinciales y nacionales juegan un papel protagónico en la planificación urbana y regional a fin de incluir medidas de reciprocidad para promover el desarrollo territorial en las áreas urbanas, periurbanas y rurales. Para ello, se requiere de la intervención del Estado y los gobiernos locales, pues no se puede asentar la política del *laissez faire* y los resultados del libre mercado en una situación sobre la que aún existen adecuaciones pendientes, como la de incluir en el mercado los servicios ambientales que ofrecen los ecosistemas para el bienestar social y la conservación de la biodiversidad.

Referencias

Ávila, H. (2005). *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* (1.º ed.). Universidad Nacional Autónoma de México. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/crim-unam/20100503120801/Lo_urbano_rural.pdf

Gómez Gil, C. (2017). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (140), 107-118. https://www.cvongd.org/ficheros/documentos/ods_revision_critica_carlos_gomez_gil.pdf

Guzmán, J. R. (2010). Relaciones entre el mundo rural y urbano: el campo, la naturaleza y el paisaje ante la ciudad del siglo XXI. *Ería*, (82), 170-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3330782>

Hall, P., Hall, P. y Tewdwr-Jones, M. (2019). *Urban and regional planning* (6.º ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351261883>

He, S. y Zhang, Y. (2022). Reconceptualising the rural through planetary thinking: a field experiment of sustainable approaches to rural revitalisation in China. *Journal of Rural Studies*, 96, 42-52. <https://doi.org/10.1016/J.JRURSTUD.2022.10.008>

Kalfas, D., Kalogiannidis, S., Chatzitheodoridis, F. y Toska, E. (2023). Urbanization and land use planning for achieving the Sustainable Development Goals (SDGs): a case study of Greece. *Urban Science*, 7(2), 43. <https://doi.org/10.3390/urbansci7020043>

Kay, C. (2009). Reflexiones sobre desarrollo rural y estrategias de desarrollo: exploración de sinergias, erradicación de pobreza. *Debate Agrario*, (44), 1-29. <http://hdl.handle.net/1765/38932>

Lezama, J. L. y Domínguez, J. (2006). Medio ambiente y sustentabilidad urbana. *Papeles de Población*, 12(49), 153-176. <https://www.redalyc.org/pdf/112/11204906.pdf>

López, I. (2015). Sobre el desarrollo sostenible y la sostenibilidad: conceptualización y crítica. *Barataria*, (20), 111-128. <https://www.redalyc.org/pdf/3221/322142550007.pdf>

Martínez, D. (2017). *Relaciones y tensiones entre lo urbano y lo rural* (1.º ed.). Abya Yala. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/57063.pdf>

Mensah, J. y Ricart Casadevall, S. (2019). Sustainable development. Meaning, history, principles, pillars, and implications for human action: literature review. *Cogent Social Sciences*, (5), 1-21. <https://doi.org/10.1080/23311886.2019.1653531>

Morgado, P., Abrantes, P. y Gomes, E. (2018). 2.21 - GIS Graph Tool for Modeling: urban-rural relationships. En B. Huang, *Comprehensive Geographic Information Systems* (pp. 446-462). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-409548-9.09685-8>

Pérez, M., Fernández, L. y Alegre, F. (2009). Planificación en territorios rurales. *Proyección*, 1(6), 1-21. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3459/perezproyeccion6.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. PNUD. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf

Samper, M. (2014). *Formación para la gestión del desarrollo de los territorios rurales*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. https://dhls.hegoa.ehu.eus/uploads/resources/5445/resource_files/B3420e.pdf?v=63735497328

Sharifi, A., Khavarian-Garmsir, A., Allam, Z. y Asadzadeh, A. (2023). Progress and prospects in planning: a bibliometric review of literature in Urban Studies and Regional and Urban Planning, 1956-2022. *Progress in Planning*, 173, 100740. <https://doi.org/10.1016/j.progress.2023.100740>

Sky, J., Fatorelli, L., Mertens, F., Lucotte, M., Béliveau, A., Tremblay, S., Saint-Charles, J., Davidson, R. y Romaña, C. (2018). Rural livelihood trajectories in the central Brazilian Amazon: growing inequalities, changing practices, and emerging rural-urban relationships over nearly a decade. *World Development Perspectives*, 10-12, 34-43. <https://doi.org/10.1016/j.wdp.2018.09.003>

Sukhdev, P., Wittmer, H. y Miller, D. (2015). La economía de los ecosistemas y la biodiversidad: desafíos y respuestas. En D. Helm y C. Hepburn, *La naturaleza en equilibrio: la economía de la biodiversidad* (pp. .) Oxford University Press. http://doc.teebweb.org/wp-content/uploads/2015/02/Teeb-espanol-2015-final_3.pdf

Tapia, J. D. (2020). La sostenibilidad del concepto de Desarrollo Sostenible. ¿Cómo hacerlo operativo? *Uda Akadem*, 1(6), 184-202. <https://doi.org/https://doi.org/10.33324/udaakadem.v1i6.320>

World Commission on Environment and Development [WECD]. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: our common future. WECD. https://sswm.info/sites/default/files/reference_attachments/UN%20WCED%201987%20Brundtland%20Report.pdf

Zhu, C., Zhang, X., Wang, K., Yuan, S., Yang, L. y Skitmore, M. (2020). Urban-rural construction land transition and its coupling relationship with population flow in China's urban agglomeration region. *Cities*, 101, 102701. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2020.102701>

Creando con-ciencia sobre el manejo de residuos sólidos inorgánicos: una experiencia en una institución educativa

Raising awareness about inorganic solid waste management: an experience in an educational institution

Conscientização sobre o gerenciamento de resíduos sólidos inorgânicos: uma experiência em uma instituição de ensino

 **Ángela Fajardo Florez**

<https://orcid.org/0009-0003-3306-4123>

Universidad Popular del Cesar

angelalifa80@gmail.com

Valledupar, Colombia

 **Ceneyda Martínez Perlaza**

<https://orcid.org/0009-0003-6868-1623>

Universidad Popular del Cesar

ceneydamartinez123@gmail.com

Valledupar, Colombia

 **Luis García-Noguera**

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

Universidad Popular del Cesar

luisjuancarlos@gmail.com

Valledupar, Colombia

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



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

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:

Fajardo Flórez, A., Martínez Perlaza, C. y García Noguera, L. (2024). Creando con-ciencia sobre el manejo de residuos sólidos inorgánicos: una experiencia en una institución educativa. *Inclusión y Desarrollo*, 11(1), pp. 39- 54

Recibido/Received/Recebido: 10 de abril de 2024

Aceptado/Accepted/Aceito: 12 de julio de 2024

Publicado/Published/Publicado: 1 de agosto de 2024

Artículo de investigación / Research Article / Artigo de pesquisa

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



RESUMEN

Desde una perspectiva de cuidado del ambiente, se evidenció una problemática en torno al manejo de residuos sólidos inorgánicos en la Institución Educativa Municipal Ciudad Eben Ezer del municipio de Fusagasugá (Cundinamarca). Por ello, se buscaron estrategias pedagógicas para fomentar su reducción, reutilización y reciclaje entre los estudiantes de básica primaria. El estudio se planteó bajo un paradigma sociocrítico, enfoque cualitativo y diseño de investigación-acción. Para la recolección de la información se empleó la revisión documental, el taller investigativo y la entrevista en grupo focal, técnicas aplicadas a una muestra por conveniencia de 15 estudiantes de básica primaria. Los resultados, desde el análisis categorial, permitieron evidenciar que en la institución se han desarrollado acciones para promover el manejo adecuado de los residuos sólidos, pero estos se han quedado en el currículo formal. Se concluye, a partir de la implementación de estrategias pedagógicas, que es posible desarrollar la conciencia y el compromiso ambiental de los estudiantes.

Palabras clave: medioambiente; educación; estrategias pedagógicas; residuos sólidos; conciencia ambiental.

ABSTRACT

From an environmental care perspective, a problem regarding the management of inorganic solid waste in the Municipal Educational Institution Ciudad Eben Ezer in the municipality of Fusagasugá (Cundinamarca) became evident. Therefore, pedagogical strategies were sought to promote its reduction, reuse and recycling among elementary school students. The study was conducted under a sociocritical paradigm, qualitative approach and action-research design. For the collection of information, a documentary review, a research workshop and a focus group interview were used, techniques applied to a convenience sample of 15 elementary school students. The results, from the categorical analysis, showed that the institution has developed actions to promote the adequate management of solid waste, but these have remained in the formal curriculum. The conclusion is that it is possible to develop the environmental awareness and commitment of the students through the implementation of pedagogical strategies.

Keywords: environment; education; pedagogical strategies; solid waste; environmental awareness.

RESUMO

Do ponto de vista do cuidado ambiental, foi identificado um problema relacionado ao gerenciamento de resíduos sólidos inorgânicos na Instituição Educacional Municipal Ciudad Eben Ezer, no município de Fusagasugá (Cundinamarca). Por esse motivo, buscaram-se estratégias pedagógicas para promover sua redução, reutilização e reciclagem entre os alunos do ensino fundamental. O estudo foi baseado em um paradigma sociocrítico, uma abordagem qualitativa e um projeto de pesquisa-ação. Para a coleta de informações, foram utilizadas uma revisão documental, um workshop de pesquisa e uma entrevista de grupo focal, técnicas aplicadas a uma amostra de conveniência de 15 alunos do ensino fundamental. Os resultados, a partir da análise categórica, mostraram que a instituição desenvolveu ações para promover o gerenciamento adequado dos resíduos sólidos, mas elas permaneceram no currículo formal. A conclusão é que, por meio da implementação de estratégias pedagógicas, é possível desenvolver a consciência ambiental e o comprometimento dos alunos.

Palavras-chave: meio ambiente; educação; estratégias pedagógicas; resíduos sólidos; conscientização ambiental.

Antecedentes

La cantidad de residuos sólidos que se encuentran en los grandes depósitos del mundo da cuenta de lo que ha hecho el ser humano en su paso por el planeta y sus consecuencias. A la par del crecimiento poblacional, las necesidades de consumo también se han elevado y esto ha generado un fuerte impacto económico, social y ambiental debido a las exageradas cantidades de residuos inorgánicos a nivel global. “[Esto] crea una cadena donde se genera una necesidad que no es real, como resultado de estrategias que impulsan la compra de productos, sin pensar en su proceso de elaboración y en el fin de su vida útil” (Escobar y Fontalvo, 2020, p. 6). Lo anterior deja ver que la problemática ambiental ocasionada por la cantidad de residuos sólidos generados y su inadecuado manejo es de urgente atención.

A nivel nacional, “en el año 2021 se dispusieron en promedio 33.938,58 ton/día de residuos sólidos presentados en el marco del servicio público de aseo en el territorio nacional, las cuales presentan un aumento del 4,16% respecto al año 2020” (Superintendencia de Servicios Públicos Domiciliarios [Superservicios], 2021, p. 15). Ello evidencia que la producción de residuos ha venido en aumento, lo cual resulta inquietante por el impacto que puede tener en los ecosistemas y las políticas que deben ser implementadas para su correcto tratamiento.

En el mismo orden de ideas, dentro del municipio de Fusagasugá (Cundinamarca), se registran casos de mal manejo de residuos sólidos, en especial inorgánicos. Esta es una de las problemáticas ambientales más preocupantes debido a su alto volumen, su impacto en el paisaje cultural de la ciudad y la contaminación de las fuentes hídricas (Guerrero et al., 2021). Lo anterior también se evidencia en espacios públicos, tales como instituciones educativas. En estos escenarios, a través de procesos formativos como el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), se esperan fomentar la consciencia y el compromiso ambiental de los estudiantes hacia su entorno (Valencia y García-Noguera, 2024).

En particular, en la Institución Educativa Municipal Ciudad Eben Ezer, se ha diagnosticado a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que los estudiantes “no tienen formación en torno al manejo de los residuos sólidos, dejando entrever la falta de corresponsabilidad entre las políticas ambientales municipales y la función de la escuela respecto a la problemática” (IEM Ciudad Eben Ezer, 2022, p. 33).

Ante lo anterior y en pro de brindar soluciones ante la problemática ambiental ocasionada por el manejo inadecuado de residuos sólidos inorgánicos, se plantean acciones pedagógicas que propician el desarrollo de la conciencia ambiental en los estudiantes. El estudio busca establecer estrategias para fomentar la reducción, la reutilización y el reciclaje de residuos sólidos inorgánicos entre los alumnos de básica primaria de la Institución Educativa Municipal Ciudad Eben Ezer.

Antecedentes

Para empezar, es importante considerar el trabajo *Influencia del manejo de los residuos sólidos inorgánicos en el nivel de percepción ambiental de las familias del campamento de cementos Lima*, de Hurtado y Vásquez (2022). Ellos concluyen que la aplicación de la estrategia de segregación, recogida, transporte, almacenamiento y recuperación de los residuos contribuye a la recuperación ambiental del medioambiente.

La investigación *Aplicación de la regla de las tres erres para la generación de conciencia ambiental frente al problema de los residuos sólidos inorgánicos en el desarrollo de las actividades diarias de los estudiantes del sexto grado en la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla del distrito de Oxapampa*, desarrollada por Espinoza (2022), concluye que, es importante la estimulación ambiental de los estudiantes por medio del taller de capacitación de las tres erres porque es una herramienta práctica de enseñanza-aprendizaje.

Y el proyecto *El manejo de residuos sólidos en el ámbito escolar*, desarrollado por Ballinas y Flores (2019), concluye que comprender el estado actual de la gestión de residuos es esencial para sugerir estrategias de gestión y buscar modelos que garanticen que toda la comunidad educativa se comprometa con el cuidado del medioambiente. Además, permite documentar la operacionalización de las categorías asumidas en la investigación.

Para fines de la conceptualización, se toma como definición de *residuo sólido* la contenida en el artículo 1 del Decreto 838 de 2005, expedido por el Ministerio de Desarrollo Económico, que considera:

Residuo sólido o desecho. Es cualquier objeto, material, sustancia o elemento sólido resultante del consumo o uso de un bien en actividades domésticas, industriales, comerciales, institucionales o de servicios, que el generador abandona, rechaza o entrega y que es susceptible de aprovechamiento o transformación en un nuevo bien, con valor económico o de disposición final. (Ministerio de Desarrollo Económico, 2005, p. 1).

Esta definición se aplica a la prestación de servicios públicos de saneamiento. También se consideran residuos sólidos los resultantes de podar el césped, cortar árboles, barrer y limpiar espacios y vías públicas. Los desechos que se pueden utilizar y los que no se separan en función de su nocividad (Rivas, 2013).

En el mundo moderno, la gestión adecuada de residuos sólidos ha adquirido una importancia cada vez mayor a escala mundial. Esto se debe principalmente a que existe una búsqueda constante de entornos sostenibles que proporcionen un desarrollo socioeconómico justo, viable y gestionable que tenga en cuenta tanto el medioambiente como la sociedad. “El incremento de la población aumenta exponencialmente la generación de residuos; por lo tanto, se reproducen los gases de efecto invernadero que contribuyen al calentamiento global y el cambio climático” (Serna y Serna, 2022, p. 397).

Por lo anterior, se han producido numerosas iniciativas medioambientales a fin de crear un planeta más habitable para las generaciones actuales y futuras. Del mismo modo, los distintos estados han establecido políticas a nivel local que contribuyen en gran medida a lograr el cambio necesario.

“El incremento de la población aumenta exponencialmente la generación de residuos; por lo tanto, se reproducen los gases de efecto invernadero que contribuyen al calentamiento global y el cambio climático” (Serna y Serna, 2022, p. 397). ”

“El incremento de la población aumenta exponencialmente la generación de residuos; por lo tanto, se reproducen los gases de efecto invernadero que contribuyen al calentamiento global y el cambio climático” (Serna y Serna, 2022, p. 397). ”

Con relación al término medioambiente, a pesar de que la mayoría de las personas sigue utilizando la expresión *medio ambiente*, el Diccionario Panhispánico de Dudas de la Real Academia Española (2023) desaconseja su uso y recomienda en su lugar medioambiente, considerado como el “conjunto de circunstancias o condiciones exteriores a un ser vivo que influye en su desarrollo y en sus actividades”. Para el caso del estudio, se usará esta acepción con el fin de dar sentido a todo el contenido conceptual del tema.

Por último, la educación ambiental (EA) es una apuesta que, desde el escenario escolar, puede contribuir al estudio del medioambiente y al manejo adecuado de residuos sólidos (Campos et al., 2024). Forma parte del proceso educativo e idealmente debe tener un enfoque interdisciplinar y concentrarse en determinados temas de acuerdo con las necesidades del contexto escolar. “La razón última de la EA, desde sus orígenes, es promover el cambio del modelo en la relación del ser humano con el medioambiente” (Suárez-López et al., 2019, p. 100). Por ello, se puede concluir que la educación es fundamental para concientizar sobre los problemas medioambientales.

Metodología

El estudio se enmarca en el paradigma sociocrítico, que se define como emancipador en tanto que invita al sujeto a realizar un proceso de introspección y análisis sobre la sociedad de la que forma parte y el potencial de cambio que puede propiciar (Orozco, 2016). También emplea el enfoque cualitativo a través del uso de técnicas no estándar, lo que permite incluir los puntos de vista y las perspectivas de los participantes en los datos recopilados (Hernández et al., 2014). Y con relación al diseño, se enmarca en la investigación-acción, que motiva procesos de reflexión que, de manera crítica, permiten conocer la problemática y diseñar acciones de intervención (García-Noguera, 2020).

Con relación a los participantes del estudio, el proyecto se desarrolló en la IEM Ciudad de Eben Ezer. La población elegida fueron los estudiantes de grado tercero, cuarto y quinto de educación básica primaria (en total, 105: 58 niñas y 47 niños) y como muestra por conveniencia se tuvieron en cuenta 15 estudiantes (8 niñas y 7 niños), de los cuales hay cinco por cada uno de los grados mencionados. Para la recolección de la información, se empleó la revisión documental, el taller investigativo y la entrevista en grupo focal. Cada una de las técnicas fue operacionalizada a través de instrumentos diseñados y validados dentro del estudio, a través del juicio de expertos (Hernández et al., 2014).

La información recolectada se analizó teniendo en cuenta la categoría de análisis “Estrategias pedagógicas ambientales para fomentar la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos” y las subcategorías “Estrategias pedagógicas propuestas para la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos”, “Conocimiento de los residuos sólidos inorgánicos” y “Aprendizajes sobre la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos”. Los datos fueron registrados, codificados y presentados teniendo en cuenta el análisis categorial, e interpretados a partir de una triangulación metodológica (Hernández et al., 2014).

Resultados

Estrategias pedagógicas propuestas para la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos

Esta subcategoría se desarrolló a través de un análisis documental, para lo cual se utilizó como instrumento una guía de análisis documental que permitió recolectar la información detallada en la Tabla 1.

Tabla 1. Información recolectada en la subcategoría “Estrategias pedagógicas propuestas para la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos”

Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis	Hallazgos
Estrategias pedagógicas ambientales para fomentar la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos	Estrategias pedagógicas propuestas para la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos	PEI	EPPRDPI1: la IEM Ciudad Eben Ezer busca la consolidación de espacios saludables y seguros para el ejercicio formativo, laboral y social de la comunidad, y procura establecer relaciones y estrategias sustentables para el cuidado e interacción armónica con el medioambiente. EPPRDPI2: principios institucionales. 1. La garantía de la seguridad, el cuidado de la salud y la prevención de las enfermedades de los estudiantes, administrativos, docentes y directivos de la institución. 2. El orden y la limpieza de los espacios institucionales y el cuidado del medioambiente. EPPRDPI3: objetivos institucionales. Apropiar el sentido formativo establecido en el modelo pedagógico institucional como mecanismo de mejoramiento de la calidad, así como del sentido de pertenencia institucional.
Estrategias pedagógicas ambientales para fomentar la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos	Estrategias pedagógicas propuestas para la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos	PRAE	EPPRDPR1: campaña por la formación de hábitos de pensamiento crítico y consumo responsable en la comunidad “Que tu consumo reduzca la huella sobre nuestro planeta”. EPPRDPR2: objetivo general. Generar estrategias que permitan a la comunidad educativa comprender las relaciones de interdependencia que mantiene con su entorno, de manera reflexiva y crítica, con el fin de fomentar la valoración y el respeto por el ambiente, especialmente desde los valores, los derechos humanos, la paz, la democracia y el mejoramiento cultural, científico y tecnológico, con proyección local y global. EPPRDPR3: objetivo específico. Fomentar la separación de residuos desde la fuente de acuerdo con la nueva reglamentación nacional (Resolución 2184 de 2019). EPPRDPR4: actividades programadas para el año 2023. 1. Espacio de sensibilización mediante un cineforo referente al consumismo como problemática generalizada por el uso excesivo de recursos naturales y la generación incontrolada de residuos. 2. Jornadas de recolección y separación de residuos sólidos en todas las sedes.

Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis	Hallazgos
Estrategias pedagógicas ambientales para fomentar la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos	Estrategias pedagógicas propuestas para la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos	Plan de área de ciencias naturales	EPPRDPA1: Estándares Básicos por Competencias. Entorno vivo: identifiqué estructuras de los seres vivos que les permiten desarrollarse en un entorno y que puedo utilizar como criterios de clasificación. Entorno físico: me ubico en el universo y en la Tierra e identifiqué características de la materia, fenómenos físicos y manifestaciones de la energía en el entorno. EPPRDPA2: Derechos Básicos de Aprendizaje. DBA 6, 7: identifiqué adaptaciones de los seres vivos, teniendo en cuenta las características de los ecosistemas en que viven. DBA 3, 4, 6, 7: explico la dinámica de un ecosistema, teniendo en cuenta las necesidades de energía y nutrientes de los seres vivos. EPPRDPA3: Derechos Básicos de Aprendizaje. DBA 3: identifiqué y describo la flora, la fauna, el agua y el suelo de mi entorno.

Fuente: elaboración propia, 2024.

Conocimiento de los residuos sólidos inorgánicos

Esta subcategoría se desarrolló a través de un taller investigativo, para lo cual se utilizó como instrumento el protocolo del taller que permitió recolectar la información detallada en la Tabla 2.

Tabla 2. Conocimiento de los residuos sólidos inorgánicos

Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis	Hallazgos
Estrategias pedagógicas ambientales para fomentar la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos	Conocimiento de los residuos sólidos inorgánicos	Clasificación de los residuos	CRTEE008: “Yo quiero reciclar porque hay muchas cosas que están en la basura y podemos utilizarlas nuevamente”. CRTEE009: “Es necesario que podamos utilizar nuevamente todo porque así le ayudamos al planeta”. CRTEE0010: “No somos conscientes del mal que le estamos haciendo al planeta”. CRTEE0012: “Los estudiantes tenemos mucha responsabilidad de lo que sucede en el colegio con las basuras, perdón, los residuos sólidos”.
		Características de los residuos	CRTEE005: “Son los desechos que arrojam a la basura”. CRTEE0012: “Es todo desecho que se deja en el suelo”. CRTEE0010: “Lo que encontramos en los chuts de basura”.
		Reutilización de los residuos	CRTEE009: “Volver a utilizar; por ejemplo, las botellas para llenarlas con otra cosa”. CRTEE0011: “Utilizarlas para hacer otros objetos; por ejemplo, las cajas de cartón para hacer canecas de basura”. CRTEE001: “Lavar esas cosas y volverlas a utilizar, como los cubiertos de plástico”.
		Residuos que se generan	CRTEE001: “Son los desechos que encontramos en la basura”. CRTEE002: “Los residuos son todo lo que generan las personas. Puede ser de comida o de lo que usan”. CRTEE003: “Los residuos sólidos son todo desecho de las actividades humanas”. CRTEE004: “Reutilizar es volver a utilizar las cosas que desechamos”.

Fuente: elaboración propia, 2024.

Aprendizajes sobre la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos

Para la exploración de esta subcategoría, es importante tener en cuenta la propuesta educativa “Creando con-ciencia”, que tuvo como objetivo implementar estrategias pedagógicas que posibilitasen la reutilización de residuos sólidos inorgánicos entre los estudiantes de los grados 3º, 4º y 5º de básica primaria de la IEM Ciudad Eben Ezer. La implementación de esta propuesta (ver Tabla 3) se hizo con base en el diagnóstico construido a partir de los resultados obtenidos en las subcategorías “Estrategias pedagógicas para la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos” y “Conocimiento de los residuos sólidos inorgánicos”.

Tabla 3. Propuesta educativa “Creando con-ciencia”

Estrategias	Descripción general	Actores involucrados	Objetivo
Taller introductorio sobre manejo de residuos sólidos inorgánicos	Los estudiantes observan videos sobre el manejo de residuos sólidos inorgánicos y, mediante preguntas, se crea la expectativa frente al tema.	Docente Estudiantes	Crear expectativa frente al tema de manejo de residuos sólidos inorgánicos con el fin de que se inicie la puesta en contexto.
Taller “Caracterizo la problemática del manejo de residuos sólidos inorgánicos en la institución”	Se aplica el método Aprendizaje Basado en Problemas de la siguiente manera: Exploración de los depósitos y recorrido en la sede. Clasificación y separación de residuos en las canecas correspondientes. Adecuación (limpieza) de los residuos inorgánicos, lo cual implica ponerlos a secar y depositarlos en el recipiente blanco.	Docente Estudiantes	Reconocer y caracterizar la problemática de manejo de residuos sólidos inorgánicos mediante su clasificación y separación.
Taller “Proposición de soluciones de reutilización y reciclaje de residuos sólidos inorgánicos”	Los estudiantes observan videos de creación de juegos y otros objetos con material reciclado o reutilizado y proponen acciones para replicarlo en la institución.	Docente Estudiantes Entrevistados	Desarrollar las competencias de uso adecuado de residuos sólidos inorgánicos para elaborar juegos y usarlos en clase.
Taller “Evaluación y socialización de los resultados de la aplicación de la propuesta educativa”	1. Exposición de los trabajos a otros grados haciendo énfasis en la importancia del buen manejo de residuos sólidos inorgánicos. 2. Entrevista con el fin de evaluar el aprendizaje de los conceptos y las prácticas.	Docente Estudiantes	Evaluar el manejo de residuos sólidos inorgánicos y el impacto de la propuesta tanto en los estudiantes inmersos como en la comunidad educativa.

Fuente: elaboración propia, 2024.

Posterior a la implementación de la propuesta educativa, se desarrolló una entrevista a grupo focal empleando como instrumento una guía de entrevista que permitió recolectar la información detallada en la Tabla 4.

Tabla 4. Aprendizajes sobre la reutilización de residuos sólidos inorgánicos

Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis	Hallazgos
Estrategias pedagógicas ambientales para fomentar la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos	Aprendizajes sobre la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos	Residuos sólidos inorgánicos	AREGFE0011: “Porque así se producen menos residuos”.
			AREGFE002: “Porque no desechamos tantos residuos en los recipientes de basura”.
			AREGFE0013: “Porque así no desechamos tantas cosas útiles”.
			AREGFE003: “Son muy importantes porque así todos aprendemos a reutilizar y hay menos desechos”.
			AREGFE0014: “Así todos continuamos con la recolección y clasificación de residuos sólidos inorgánicos”.
			AREGFE001: “Las actividades con los residuos sólidos pueden ser artesanías”.
			AREGFE0015: “Entre más reutilicemos, mejor será el medioambiente”.
			AREGFE006: “Cuando reutilizamos estos residuos sólidos inorgánicos mejoramos las condiciones de los desechos en los colegios y eso mejora el medioambiente”.
			AREGFE007: “El medioambiente se cuida si no hay tanto residuo sólido en el suelo o en las canecas”.
			AREGFE009: “Cuando hacemos buen manejo de residuos sólidos nos convencemos más de que debemos ayudar al planeta”.

Fuente: elaboración propia, 2024.

Discusión

Una vez finalizado el análisis de resultados, se procede a realizar la triangulación con el fin de ver de manera transversal los hallazgos, tal como se detalla en la Tabla 5.

Tabla 5. Triangulación de los resultados

Categoría	Subcategoría	Información recolectada			Conclusiones
		Revisión documental	Taller a estudiantes	Entrevista final	
Estrategias pedagógicas ambientales para fomentar la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos	Estrategias pedagógicas propuestas para la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos	EPPRDPI1: la IEM Ciudad Eben Ezer busca la consolidación de espacios saludables y seguros para el ejercicio formativo, laboral y social de la comunidad, y procura establecer relaciones y estrategias sustentables para el cuidado e interacción armónica con el medioambiente.	CRTEE0012: “Los estudiantes tenemos mucha responsabilidad de lo que sucede en el colegio con las basuras, perdón, los residuos sólidos”.	AREGFE001: “Sí, señora, ahora se ve más limpio el suelo. No hay papeles ni residuos en el piso. Los compañeros utilizan las canecas, aunque todavía se confunden respeto a dónde deben botar los residuos orgánicos y los inorgánicos”.	Teniendo en cuenta la categoría “Estrategias pedagógicas ambientales para fomentar la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos” y la subcategoría “Estrategias pedagógicas propuestas para la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos”,
			CRTEE0013: “No hay conciencia en el colegio. Podemos ayudar con eso”.		

Categoría	Subcategoría	Información recolectada			Conclusiones
		Revisión documental	Taller a estudiantes	Entrevista final	
Estrategias pedagógicas ambientales para fomentar la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos	Estrategias pedagógicas propuestas para la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos	EPPRDPI2: principios institucionales. 1. La garantía de la seguridad, el cuidado de la salud y la prevención de las enfermedades de los estudiantes, administrativos, docentes y directivos de la institución. 2. El orden y la limpieza de los espacios institucionales y el cuidado del medioambiente. EPPRDPI3: objetivos institucionales. Apropiar el sentido formativo establecido en el modelo pedagógico institucional como mecanismo de mejoramiento de la calidad, así como del sentido de pertenencia institucional.	CRTEE001: "Hay canecas, pero no las utilizamos y hay mucha basura fuera de ellas".	AREGFE003: "Ya manejamos mejor los términos: en lugar de basura decimos residuos sólidos". AREGFE005: "Ya se utilizan los tres tipos de caneca y en algunos cursos están haciendo objetos con los residuos sólidos inorgánicos, como floreros, flores, adornos y otras cosas".	se evidencia muy poca coherencia entre el PEI, el PRAE y la malla curricular de la institución. Ello se demuestra en la poca apropiación de los estudiantes, tanto de la conceptualización como de las prácticas, así como en su baja conciencia ambiental.
	Conocimiento de los residuos sólidos inorgánicos	EPPRD3: En la propuesta pedagógica, el diseño del plan de estudios se basa en dos elementos fundamentales: Estándares Básicos de Calidad (EBC) y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). En ellos se involucran temáticas o contenidos y encontramos temas transversalizados.	CRTEE001: Son los desechos que encontramos en la basura; CRTEE002: los residuos son todos los que generan las personas y pueden ser de comida o de lo que usan. CRTEE003: Los residuos sólidos son todo desecho de las actividades humanas	AREGFE005: "Entre más reutilicemos, mejor será el medioambiente". AREGFE006: "Cuando reutilizamos estos residuos sólidos inorgánicos mejoramos las condiciones de los desechos en los colegios y eso mejora el medioambiente". AREGFE007: "Cuando hacemos buen manejo de residuos sólidos nos convencemos más de que debemos ayudar al planeta".	Teniendo en cuenta la categoría "Estrategias pedagógicas ambientales para fomentar la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos" y la subcategoría "Conocimiento de los residuos sólidos inorgánicos", se encuentra que, desde los documentos institucionales y las percepciones de los estudiantes, los conocimientos iniciales eran muy superficiales y existía bastante confusión; pero, cuando se realizó el taller inicial y posteriormente se aplicó la propuesta, los estudiantes lograron apropiarse de ella al punto de manejarla en contexto y transmitirla a sus pares de otros cursos.

Categoría	Subcategoría	Información recolectada			Conclusiones
		Revisión documental	Taller a estudiantes	Entrevista final	
	Aprendizajes sobre la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos	EPPRDPA1: Estándares Básicos por Competencias. Entorno vivo: identifico estructuras de los seres vivos que les permiten desarrollarse en un entorno y que puedo utilizar como criterios de clasificación. Entorno físico: me ubico en el universo y en la Tierra e identifico características de la materia, fenómenos físicos y manifestaciones de la energía en el entorno. EPPRDPA2: Derechos Básicos de Aprendizaje. DBA 6, 7: identifico adaptaciones de los seres vivos, teniendo en cuenta las características de los ecosistemas en que viven. DBA 3, 4, 6, 7: explico la dinámica de un ecosistema, teniendo en cuenta las necesidades de energía y nutrientes de los seres vivos. EPPRDPA3: Derechos Básicos de Aprendizaje. DBA 3: identifico y describo la flora, la fauna, el agua y el suelo de mi entorno.	CRTEE001: “Son los desechos que encontramos en la basura”. CRTEE002: “Los residuos son todos los que generan las personas y pueden ser de comida o de lo que usan”. CRTEE003: “Los residuos sólidos son todo desecho de las actividades humanas”.	AREGFE007: “En primer lugar, no conocíamos muy bien como se decía cada cosa, no sabíamos cómo clasificar los residuos, ni en qué cosas los podíamos utilizar, pero con la ayuda de la profe, los videos y las actividades que hicimos, aprendimos mucho, y ahora queremos hacer nuestro grupo ambiental”. AREGFE009: “Así como lo hicimos cuando fuimos a los salones y les dijimos a los estudiantes que no arrojaran todo en la misma caneca y menos en el suelo, que utilizaran las canecas adecuadas y que algunos de los objetos que iban a botar, si los volvían a utilizar, les podían servir más, y así ayudar a cuidar la escuela y el medioambiente”.	En cuanto a la categoría “Estrategias pedagógicas ambientales que propendan por la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos” y la subcategoría “Aprendizajes sobre la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos”, se demuestra el logro del objetivo en la IEM Ciudad Eben Ezer. Los estudiantes aprendieron y reaprendieron en el proceso, logrando apropiarse de conceptos y prácticas y haciendo transferencia de los mismos.

Fuente: elaboración propia, 2024.

En cuanto a la primera subcategoría (“Estrategias pedagógicas propuestas para la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos”), una vez analizados los resultados, se encontró que el documento PEI (que condensa el PRAE y la malla curricular) está desligado del manejo de residuos sólidos (en específico, inorgánicos), ya que no existe una estrategia pedagógica definida acerca del tema ambiental y, por tanto, del manejo de residuos:

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) funge como herramienta de gestión educativa y planeación del currículo oficial de las instituciones en respuesta a sus prospecciones, representaciones e ideales de ciudadanos, en este caso, vinculados a lo eminentemente humano. (Orozco, 2021, p. 295).

Si bien existen objetivos y actividades dentro del PRAE que apuntan al tema, no es suficiente para que se convierta en una política institucional que plantee unas directrices por seguir. Al respecto, dicen Navarro y Villafañe (2022):

El PRAE es una oportunidad de mejora para la institución, además de reconocerlo como una herramienta pedagógica que favorece el cuidado del medioambiente y busca la participación de la comunidad educativa en general desde su diseño, teniendo en cuenta herramientas y estrategias pedagógicas que socialicen e integren los diferentes actores sociales, cada uno con un rol y una responsabilidad que garantice la participación en el mismo. (p. 13).

La falta de horizonte no permite materializar ni en las prácticas pedagógicas ni en el proceso de enseñanza-aprendizaje las competencias necesarias en los estudiantes para alcanzar una conciencia ambiental (López y García-Noguera, 2024). Afirma al respecto Pulido (2020, p. 258) que “el PRAE debe tener relación directa con el contexto donde se desarrolla para promover el análisis, la comprensión de los problemas y las potencialidades ambientales locales. Debe generar espacios de participación ciudadana”.

Es así como los mismos estudiantes prefieren que la propuesta involucre a otros grupos y cursos. Desde esta perspectiva, es posible que los participantes en la investigación (grados tercero, cuarto y quinto) proyecten unas metas a futuro que bien podrían servir de base respecto a la transversalización del manejo de residuos sólidos en la institución, máxime cuando el énfasis del colegio es la promoción y prevención en salud.

La propuesta que parte de los niños es fundamental. Desde el Ministerio de Educación Nacional se expone que sean los educandos quienes propongan alternativas de aprendizaje y construyan conocimientos de forma horizontal, generando con ello un conocimiento autónomo. Pero también se insta a la comunidad educativa a participar.

Todo establecimiento educativo debe elaborar e implementar con la participación de todos los actores un proyecto educativo institucional que enuncie la manera como se ha resuelto conseguir los fines de la educación determinados por la Ley, tomando en consideración las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. (Decreto 1860 de 1994, Capítulo III, artículo 14, p. 7).

La norma es clara frente al tema, y en el presente trabajo se evidencia que, con una propuesta pedagógica, se puede involucrar a los estudiantes de tal forma que lleguen a darse cuenta de lo importante que es el tema para toda la institución, lo que sugiere una resignificación del documento. Como dice Manrique (2021):

La importancia de la actualización de las mallas curriculares en las instituciones educativas radica en la determinación del contexto de la institución y en el establecimiento de las falencias en la calidad de la educación impartida que deben ser subsanadas. (p. 86).

En relación con la segunda subcategoría (“Conocimiento de los residuos sólidos inorgánicos”), se evidenciaron cambios sustanciales a lo largo del proyecto. Al inicio, había mucho desconocimiento por parte de los estudiantes; se podría decir que no les interesaba. Era importante generar una “reflexión sobre la relación que debe establecer el ser humano con el ambiente, la apropiación de conceptos relacionados con el objeto de estudio y su aplicación” (Lozano, 2023, p. 3). Así, al aplicar el taller indagatorio, se evidenciaron nociones generales del tema en los preconceptos mas no coherencia en ellos.

Una vez observados los videos, hubo más interés por parte de los niños porque veían el tema más cercano y grave que antes y además lo relacionaban con vivencias y aspectos de su entorno, partiendo de un aprendizaje significativo. Al respecto, Baque y Portilla (2021) dicen:

El aprendizaje significativo es una estrategia de enseñanza que surge en la actualidad como solución a los problemas de innovación en la docencia, en los cuales, los docentes han optado por implementar herramientas como estrategias de enseñanza para conducir el estudio al conocimiento de los estudiantes. (p. 85).

Al adentrarse en las actividades, los alumnos identificaron conceptos clave y los empezaron a manejar de forma cómoda y pertinente, como se evidenció en las exposiciones que prepararon con entusiasmo. Al respecto, dice Casas (2022):

Para que la persona tenga presente sus conocimientos, experiencias y vivencias en relación con el medioambiente y pueda tener una conciencia ambiental que permita actuar y pensar en pro del medioambiente, todas las dimensiones de la conciencia ambiental deben trabajar en conjunto (activa, cognitiva, afectiva y conativa). (p. 34).

Luego, en la puesta en común, hubo algunos acuerdos y desacuerdos que dejaron inquietudes en relación con la importancia del manejo de residuos sólidos inorgánicos. En esta subcategoría tal vez fue en la que más se avanzó, ya que, cuando se aplicó la propuesta, los estudiantes lograron mantener una conversación utilizando términos técnicos. En una de las conclusiones de Ríos (2021), dice el autor que “con estas estrategias, también pudieron adentrarse y apropiarse de las situaciones reales que pasan en sus contextos sobre el cuidado y la preservación del medioambiente” (p. 59).

A propósito, en las actividades prácticas, los alumnos lograron hacer un muy buen trabajo en equipo, dividiéndose tareas, delegando funciones y organizándose casi solos, a pesar de ser niños de primaria. En general, el trabajo colaborativo exige de los participantes habilidades comunicativas, relaciones recíprocas, así como un deseo de compartir la resolución de problemas (Pascagaza y Bohórquez, 2019). De esta forma, se desarrollan competencias fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes, en especial, para construir conocimientos.

Es de resaltar que los chicos indagaron más allá de los conocimientos enseñados y los transfirieron a otros, un valor agregado a todo el proceso de aprendizaje. El punto de partida fue la situación problema que se presentó dentro de la institución. Al respecto, afirma Mendieta (2021, p. 85) que el Aprendizaje Basado en Proyectos “mejora el rendimiento académico, mejora las actitudes sociales y mejora el pensamiento crítico de los estudiantes”.

En último lugar, frente a la tercera subcategoría (“Aprendizajes sobre la reutilización de los residuos sólidos inorgánicos”), los alumnos se apropiaron de los conceptos, los utilizaron en su lenguaje cotidiano y corrigieron a otros. Las actividades fueron de su agrado, ya que participaron muy motivados, aun cuando se realizaron cosas que no estaban planeadas. En cuanto a la escuela, ya no hay residuos sólidos en el suelo. Los niños utilizan las canecas, aunque todavía les cuesta saber cuál es la adecuada y, por ello, hay que separar y clasificar los residuos. Para replicar lo aprendido, han creado su grupo ambiental.

Conclusiones

Con relación a las estrategias pedagógicas propuestas para la reutilización de residuos sólidos inorgánicos, por un lado, se evidencia que los documentos institucionales interpretan y proponen estrategias, pero no hay un hilo conductor entre ellos. Se propone entonces revisarlos y, a la luz de unas políticas claras, resignificarlos y evaluar la apropiación de la malla curricular por parte de los estudiantes.

Sobre los conocimientos en torno a los residuos sólidos inorgánicos, se requiere hacer una revisión, ya que los estudiantes se siguen confundiendo con la terminología. Al respecto, se propone que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más práctico que teórico, observación que nació de los mismos estudiantes. Cuando los niños se apropian del conocimiento en contexto, su participación es mucho más eficaz y hay una mayor generación de conciencia.

Finalmente, con relación a lo aprendido sobre la reutilización de residuos sólidos inorgánicos, la estrategia pedagógica implementada fue motivadora para los niños: se apropiaron de ella y fueron más allá de su ejecución, tanto así que se superaron las expectativas. Las docentes solo lideraron el proceso. En la fase de ejecución se lograron resultados significativos de reducción de residuos sólidos inorgánicos. La tasa de satisfacción fue alta,

como se manifestó en las observaciones hechas por el público en las exposiciones. Los estudiantes aprendieron los conceptos relacionados con el manejo de residuos sólidos inorgánicos, los pusieron en práctica, crearon conciencia frente a su entorno y proyectaron esto ante sus compañeros y personas participantes. Se espera que la propuesta se convierta en un proyecto institucional y posteriormente se convierta en una experiencia significativa para otras instituciones en el municipio de Fusagasugá.

Referencias

- Ballinas, M. y Flores, D. (2019). El manejo de residuos sólidos en el ámbito escolar. *Revista de Educación Educar*, 1(19), 1-8. <https://aidisnet.org/wp-content/uploads/2019/07/262-Mexico-oral.pdf>
- Baque, G. y Portilla, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Revista Polo del Conocimiento*, 6(5), 75-86. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2632>
- Campos, M., Fajardo, D. y García-Noguera, L. (2024). Cuidado y conservación de las fuentes hídricas para el desarrollo sostenible. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (55), 382-385. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/21101>
- Casas, N. (2022). *Los residuos sólidos, una problemática ambiental enfocada en la toma de conciencia ambiental en un grupo de niños y niñas* [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional UDFJC. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/30639>
- Decreto 838 de 2005. Por medio del cual se expide disposición final de residuos sólidos y se dictan otras disposiciones. 23 de marzo de 2005. D.O. N° 45862.
- Decreto 1860 de 1994. Por medio del cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 3 de agosto de 1994. D.O. N° 41.473.
- Escobar, D. y Fontalvo, M. (2020). Consumo responsable, práctica de una ciudadanía ambiental. *Revista Sextante*, 22, 25-32. <https://doi.org/10.54606/Sextante2020.v22.04>
- Espinoza, N. (2022). *Aplicación de la regla de las tres erres para la generación de conciencia ambiental frente al problema de los residuos sólidos inorgánicos en el desarrollo de las actividades diarias de los estudiantes del sexto grado en la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla del distrito de Oxapampa* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. Repositorio institucional UNDAC. <http://repository.undac.edu.pe/handle/undac/2605>
- García-Noguera, L. (2020). La investigación-acción: una apuesta a la formación de maestros investigadores. En J. García-Díaz. (comp.), *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación* (pp. 83-104). Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/11238/1/Libro_Puntos%20de%20vista%3A%20narrativas%2C%20formacion%20y%20discursos%20en%20la%20educacion_2020.pdf
- Guerrero, A., Bello, R., Torres, O. y Lizcano, G. (2021). Metodología para la determinación del potencial energético de los residuos sólidos generados en la plaza de mercado de la ciudad de Fusagasugá. *Orinoquia*, 25(1), 77-84. <https://doi.org/10.22579/20112629.688>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hurtado, M. A. y Vásquez, E. O. (2022). *Influencia del manejo de los residuos sólidos inorgánicos en el nivel de percepción ambiental de las familias del campamento de cementos Lima* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/99456/Hurtado_MMA-Vasquez_SEO-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Institución Educativa Municipal Ciudad Eben Ezer (2022). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://iemciudadebenezer.webnode.es/%C2%BFquienes-somos/>
- López, M. y García-Noguera, L. (2024). Incidencia de las huertas escolares y la agroecología en la formación por competencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (55), 330-333. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/21081>
- Lozano, M. (2023). Separación de residuos sólidos: una estrategia para mejorar las condiciones ambientales de la Institución Educativa José María Córdoba [Tesis de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio institucional FULL. <https://repository.libertadores.edu.co/items/bdf12e63-bc23-44d6-835b-492e4b141b48>
- Manrique, E. S. (2021). *Actualización de la malla curricular en el área de ciencias naturales de básica secundaria en el contexto del sector rural de Santander* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio institucional UPB. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/9180>
- Mendieta, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 77-89. <https://doi.org/10.33890/innovav6.n2.2021.1681>
- Navarro, M. y Villafañe, P. (2022). Los PRAE: proyectos que articulados fortalecen la educación ambiental desde las instituciones educativas. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(2), 4-15. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8552235.pdf>
- Orozco, J. (2016). La investigación-acción como herramienta para formación docente. Experiencia en la carrera de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Esteli. Medioambiente, tecnología y desarrollo humano*, 19(5), 5-17. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i19.2967>
- Orozco, W. (2021). Resignificación participativa de la fundamentación pedagógica como escenario vital para la construcción del Proyecto Educativo Institucional. *El Ágora USB*, 21(1), 270-297. <https://doi.org/10.21500/16578031.4593>

- Pascagaza, E. y Bohórquez, B. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo. *Amauta*, 17(33), 103-118. <https://doi.org/10.15648/am.33.2019.8>
- Pulido, A. (2020). Resignificación del proyecto ambiental escolar PRAE en la Institución Educativa Luis Flórez, sede principal, corregimiento Tierra Dentro, municipio Líbano, Tolima. *Boletín Actas Pedagógicas Grupo de Investigación Edu-Física Universidad del Tolima*, 3. http://fce.ut.edu.co/images/servicios/grupos_inv/BolActas_Pedagogicas_Vol.III.pdf
- Ríos, L. (2021). *Cultura ambiental a través del manejo adecuado de los residuos sólidos en los estudiantes de cuarto grado del Colegio Franciscano de San Luis Beltrán de la ciudad de Santa Marta* [Tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio institucional USTA. http://www.ustadistancia.edu.co/?page_id=3956
- Rivas, C. A. (2013). *Piensa un minuto antes de actuar: gestión integral de residuos sólidos*. Ministerio de Comercio, Industria y Turismo.
- Serna, C. y Serna, D. (2022). Residuos sólidos y cambio climático. *Revista del Instituto de Investigación de la Facultad de Minas, Metalurgia y Ciencias Geográficas*, 25(50), 393-399. <https://doi.org/10.15381/iigeo.v25i50.24552>
- Suárez-López, R., Eugenio, M., Lara, F. y Molina-Motos, D. (2019). Examinando el papel de la educación ambiental en la construcción del buen vivir global: contribuciones de la corriente crítica a la definición de objetivos. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 8(1), 82-105. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.336
- Superintendencia de Servicios Públicos Domiciliarios. (2021). *Informe nacional de disposición final de residuos sólidos 2021*, (14). Superservicios. <https://www.superservicios.gov.co/sites/default/files/inline-files/Informe-Nacional-de-Disposicion-Final-de-Residuos-Solidos.pdf.pdf>
- Valencia, S. P. y García Noguera, L. (2023). Factores pedagógico, familiar y social influyentes de la conciencia ambiental en estudiantes de básica secundaria. *Revista Huellas*, 9(1), 6-24. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/8156>

DESAFÍOS TRANSFORMADORES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ALGUNAS CONSIDERACIONES DESDE Y LA PERSPECTIVA CRÍTICA Y LA INTERSECCIONALIDAD¹

TRANSFORMATIVE CHALLENGES IN INCLUSIVE EDUCATION: SOME CONSIDERATIONS FROM AND CRITICAL PERSPECTIVE AND INTERSECTIONALITY

DESAFIOS TRANSFORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E DA INTERSECCIONALIDADE

 **Margarita María Arroyave Palacio**
<https://orcid.org/0000-0002-8585-253>
Universidad de Antioquia
margarita.arroyave@udea.edu.co
Medellín, Colombia

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



¹ Este artículo de reflexión se deriva de la investigación posdoctoral Realidades educativas locales que desafían el sentido de la educación inclusiva ejecutado en el marco del programa de posdoctorado en Teoría Crítica de la Educación Inclusiva "Perspectivas teórico-políticas y metodológicas para una educación inclusiva transformadora en el Sur Global", cohorte 2023-2024, impartido por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

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

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:

Arroyave, M. M. (2024). Desafíos transformadores en la educación inclusiva: algunas consideraciones desde y la perspectiva crítica y la interseccionalidad. *Inclusión y Desarrollo*, 11(1), pp. 55-65.

Recibido/Received/Recebido: 9 de abril de 2024
Aceptado/Accepted/Aceito: 15 de julio de 2024
Publicado/Published/Publicado: 1 de agosto de 2024

Artículo de revisión / Review Article / Artigo de revisão

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



RESUMEN

Este artículo tiene el propósito de exponer por qué es necesario complejizar el sentido de la inclusión en la educación desde las transformaciones que deben guiar la educación escolar, debido a que cada vez toma mayor fuerza ver la inclusión como lenguaje políticamente correcto. En este sentido, se presenta un conjunto de argumentos que analiza la importancia de la interseccionalidad como elemento armonizador en las investigaciones sobre educación inclusiva. Estas contribuyen a superar la concepción difusa de la inclusión desde su capacidad emancipatoria para comprender la realidad local. Se empleó el método de revisión documental descriptivo y análisis crítico para sostener esta articulación, orientada desde una perspectiva crítica, alejada de identidades marginales, de la práctica derivada de prescripciones, de la normatividad cortoplacista y de especificidades didácticas y metodológicas regidas por el modelo tradicional de educación especial. En los resultados se señala la importancia de sobrepasar algunos errores en la comprensión de la inclusión. La investigación en educación inclusiva, además de romper las linealidades canónicas de los contextos escolares, necesita de la interseccionalidad para ampliar la mirada, las formas y los objetos que se utilizan para mirar al otro, destacando ángulos que pasan inadvertidos en los estándares académicos tradicionales.

Palabras clave: educación inclusiva; epistemología; investigación; perspectiva crítica; interseccionalidad.

ABSTRACT

The purpose of this article is to explain why it is necessary to complexify the meaning of inclusion in education from the transformations that should guide school education, due to the fact that inclusion is increasingly seen as a politically correct language. In this sense, a set of arguments is presented that analyzes the importance of intersectionality as a harmonizing element in research on inclusive education. These contribute to overcome the diffuse conception of inclusion from its emancipatory capacity to understand the local reality. The descriptive documentary review method and critical analysis were used to support this articulation, oriented from a critical perspective, away from marginal identities, from the practice derived from prescriptions, from short-sighted normativity and from didactic and methodological specificities governed by the traditional model of special education. The results point out the importance of overcoming some errors in the understanding of inclusion. Research in inclusive education, in addition to breaking the canonical linearities of school contexts, needs intersectionality to broaden the gaze, the forms and objects used to look at the other, highlighting angles that go unnoticed in traditional academic standards.

Keywords: inclusive education; epistemology; research; critical perspective; intersectionality.

RESUMO

O objetivo deste artigo é explicar por que é necessário complexificar o significado de inclusão na educação a partir das transformações que devem orientar a educação escolar, uma vez que está se tornando cada vez mais importante ver a inclusão como uma linguagem politicamente correta. Nesse sentido, é apresentado um conjunto de argumentos que analisa a importância da interseccionalidade como elemento harmonizador nas pesquisas sobre educação inclusiva. Esses contribuem para a superação da concepção difusa de inclusão a partir de sua capacidade emancipatória de compreender a realidade local. O método de revisão documental descritiva e a análise crítica foram utilizados para apoiar essa articulação, orientada a partir de uma perspectiva crítica, afastada das identidades marginais, da prática derivada de prescrições, de regulamentações de curto prazo e de especificidades didáticas e metodológicas regidas pelo modelo tradicional de educação especial. Os resultados apontam para a importância de superar alguns mal-entendidos sobre a inclusão. A pesquisa em educação inclusiva, além de romper com as linearidades canônicas dos contextos escolares, necessita da interseccionalidade para ampliar o olhar, as formas e os objetos utilizados para olhar o outro, destacando ângulos que passam despercebidos nos padrões acadêmicos tradicionais.

Palavras chave: educação inclusiva; epistemologia; pesquisa; perspectiva crítica; interseccionalidade.

Introducción

La educación inclusiva como modelo educativo en la sociedad actual ha tenido una evolución constante en los últimos años, caracterizada por perspectivas, en ocasiones efímeras, derivadas de marcos normativos que establecen acciones sin fundamentación. Es así como ha dejado de ser un discurso especializado y restringido y se ha convertido en un tema indispensable que ahonda en la retórica de las políticas, la academia y las agendas de investigación.

En Colombia, actualmente, se debate un proyecto de ley estatutaria para regular el derecho fundamental a la educación en todos los niveles, con un estatus de protección constitucional. La perspectiva de la educación como un derecho fundamental continúa en discusión y enfatiza que las instituciones educativas garanticen el acceso y la permanencia para todos con criterios de diversidad, inclusión y equidad, manteniendo la calidad y pertinencia territorial. Cuando se habla de todos, se hace alusión a mujeres, personas racializadas, indígenas, personas con discapacidades, comunidad LGBTIQ+, desplazados y víctimas del conflicto (Ministerio de Educación Nacional, 2023).

La rápida expansión de la educación inclusiva casi siempre se ha hecho desde prescripciones mecánicas y normativas, lo cual amerita mantener una actitud cuidadosa y crítica para evitar que la inclusión quede reducida a un eslogan o a un reclamo por prácticas y/o actividades pasajeras, superficiales y complacientes en nombre de transformaciones cifradas en expresiones retórico-políticas (Ocampo, 2021, 2022; Barton, 2011; Quiceno y Peñaloza, 2011). Es necesario detenerse e interpelar lo que sucede más allá del lenguaje de tipo gerencial y técnico que existe alrededor de la inclusión.

La educación inclusiva en sus inicios se centró en la educación especial. El objetivo era integrar determinados colectivos y/o grupos poblacionales clasificados como vulnerables, haciendo énfasis en instituciones escolares. Luego se observaron procesos más amplios y se plantearon formas de educación centradas en la presencia, la participación y la consecución de logros, lo que dio lugar a barreras y facilitadores para determinados contextos de aprendizaje.

Ainscow (2007, 2016, 2020, 2024) ha sido reconocido por su amplia trayectoria investigativa en el contexto internacional. En sus obras, ha planteado la necesidad de enfatizar en algo que él ha denominado *giro inclusivo* (2007), desde el cual cuestiona el papel de la investigación en la promoción de sistemas educativos inclusivos (Calderón et al., 2020). Frente a estas preocupaciones, Ocampo (2017, 2021, 2023) ya había planteado que la educación inclusiva cuenta con un dudoso estatus científico de explicación en su naturaleza, autenticidad e identidad. El estatus epistemológico de la inclusión ha sido una pregunta que este autor refiere contundentemente en sus postulados. Él logra cuestionar y desestabilizar algunas de las “verdades” que se han dado alrededor del sintagma *inclusión* y del concepto *educación inclusiva*. Precisamente, define lo inclusivo como algo incompleto, inacabado y en permanente transformación.

Para Ocampo (2021), los proyectos intelectuales y políticos críticos y poscríticos como el anticolonialismo, el decolonialismo y el poscolonialismo, la filosofía de la diferencia, la filosofía política, los estudios queer, los estudios antirracismo, los estudios de las mujeres, los estudios de género, la negritud y el feminismo contemporáneo, la teoría crítica de la raza, la interseccionalidad y muchos más forman planos heurísticos de lo inclusivo que configuran su rostricidad. La postura crítica de este autor invita a salir de las ataduras y reduccionismos que encierran su comprensión. Por tanto, y siguiendo a Ocampo (2023), la inclusión es mucho más que un enfoque

banal de la diferencia; no es una práctica de asimilación que supone un cambio para contrarrestar la lógica hegemónica. Es un enfoque complejo que, como dispositivo de transformación del mundo, supone una estructura teórica, epistemológica y metodológica compleja, polisémica, polifónica, dialéctica, dilemática, contingente, postdisciplinar y “está caracterizada por una nebulosa que afecta los modos de aproximación de su objeto” (Ocampo, 2018, p. 4).

La alianza analítica derivada de la investigación busca comprender su objeto de estudio desde los modos presentes de habitar los contextos educativos, tratando de identificar condiciones cercanas para analizar la complejidad de la singularidad. Además, los problemas superan las dimensiones técnicas y metodológicas y es así como “las dimensiones sociales y políticas son las más significativas. Estas, cuando son tomadas en serio, nos invitan a reconocer los peligros de la complacencia y de la superficialidad con respeto a nuestro pensamiento y a nuestra práctica” (Barton, 2011, p. 74).

Luego de plantear la necesidad de ampliar y complejizar la inclusión en la educación a partir de las transformaciones que la educación escolar debe realizar, se exponen algunas condiciones analíticas enfocadas en renovar el sentido de la educación inclusiva, alejándose de intereses particulares centrados en categorizaciones que refuerzan las identidades marginales, de la praxis derivada de las prescripciones y de la normatividad cortoplacistas, y de especificidades didácticas y metodológicas para el abordaje del fenómeno, los cuales se rigen principalmente por el control de la diferencia anclado al modelo tradicional de educación especial (Arroyave, 2024b).

Metodología

Para aportar argumentos que ayuden a superar la concepción difusa de la inclusión desde su capacidad emancipatoria de comprender la realidad local y para analizar la importancia de la interseccionalidad como elemento armonizador de dicha comprensión, el presente estudio se basa en una revisión documental descriptiva y de análisis crítico (Galeano, 2018). Lo anterior implicó la revisión cuidadosa y sistemática de fuentes primarias y secundarias con la intencionalidad explícita de reconocer y comprender las articulaciones y aperturas imaginativas que se pueden dar a partir de la interseccionalidad como paradigma en las investigaciones en educación inclusiva.

En primer lugar, se realizó una aproximación a la interseccionalidad a la luz de los postulados de Collins (2009, 2005), la primera en reconocer la interseccionalidad como un paradigma alternativo en el campo del feminismo estructuralista. Ella señala que la educación es un parámetro fundamental para perpetuar o romper con el racismo estructural y otras formas de desigualdad social.

En segundo lugar, se tomaron algunos postulados de Ocampo (2017, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023), teórico de la educación inclusiva que sustenta su trabajo desde la comprensión de la interseccionalidad, la justicia educativa, la educación antirracista, las teorías postcoloniales, entre otros. Él define este tipo de educación como un campo de investigación emergente y creativo que desafía las configuraciones de la producción del conocimiento.

Con el fin de cumplir con el objetivo, se plantea una ruta de reflexión y conexión, delimitando voces, posiciones y asuntos que, a su vez, emergen como tensiones metodológicas. Entre ellas se destacan la comprensión/traducción del saber local derivado de la práctica cotidiana y el análisis multidimensional del problema como estrategia para interrumpir o interpelar los discursos tradicionales, en consonancia con la idea de educación inclusiva como teoría viajera, que forma una constelación de fenómenos, saberes, conceptos y métodos en constante mutación (Ocampo, 2023).

“ La perspectiva de la educación como un derecho fundamental continúa en discusión y enfatiza que las instituciones educativas garanticen el acceso y la permanencia para todos con criterios de diversidad, inclusión y equidad. ”

El análisis crítico permite identificar una red temática vinculada a tensiones ontológicas y epistemológicas, principalmente. La memoria metodológica se delimita por una interpretación exhaustiva en torno al contenido que demarca la estructura de este manuscrito, derivado de un ejercicio de acercamiento a algunas prácticas (de investigación y docencia) que buscan conectar la educación inclusiva desde la perspectiva interseccional, “entendiéndola en términos analíticos como una teoría y un enfoque metodológico para examinar la producción de diversos sistemas de desigualdad y opresión material y subjetiva” (Ocampo, 2021, p. 983). Es así cómo después de un proceso de reflexión e interpelación a prácticas convencionales en el campo de la educación, emergen algunas consideraciones para investigar la educación inclusiva desde realidades más cercanas a Latinoamérica.

Resultados y discusión

La interseccionalidad como proyecto político y de conocimiento en resistencia se configura como una herramienta de pensamiento que ayuda a la comprensión de la estructura disciplinaria de la educación inclusiva. Se libera de antiguos saberes teóricos anclados al dilema de las diferencias, muy propio de la educación especial, ya que las relaciones entre el empoderamiento, la autodefinición y el conocimiento amplían significativamente la arquitectura cognitiva de la educación inclusiva. Collins (2015, 2016) se acerca a la comprensión multidimensional de la discriminación y propone comprender la complejidad de problemas profundos (tales como la opresión), a partir de la raza, el género, la clase, la capacidad, la edad y el estatus de ciudadanía, entre otros factores. Estas divisiones sitúan de forma distinta a todas las personas y, de modo especial, configuran la desigualdad social global. Además, la autora examina cómo las relaciones de poder se entrelazan y se construyen mutuamente en torno a cuatro ámbitos (el interpersonal, el disciplinario, el cultural y el estructural).

“ La inclusión se vive de manera individual (al igual que la discriminación), bajo condiciones subjetivas cargadas de emoción. ”

La postura de Collins abre la posibilidad de percibir y entender muchos más espacios de intereses intersectoriales, lo que posibilita la apertura a perspectivas de continuo cambio. Ella plantea que todo conocimiento es político y que se puede utilizar para servir a los intereses de grupos específicos. La interseccionalidad como instrumento analítico propicia una mejor comprensión de la creciente desigualdad global y, a su vez, propone un mapa mucho más complejo, ya que, como estrategia analítica, proporciona nuevos ángulos de visión sobre los fenómenos sociales, y como praxis crítica, informa los proyectos de justicia social. Esto encaja con las necesidades investigativas de la educación inclusiva en Latinoamérica.

Collins (2015) propone trascender la política de un grupo y, para ello, explica que la ciencia yuxtapone lo eurocéntrico y lo positivista, y es susceptible de cosificar a los sujetos y de negar deliberadamente la validez de la experiencia vivida. Además, propone formas intencionadas de validar los conocimientos (que desafían el estado de las cosas); plantea el uso del diálogo en vez del debate contradictorio, así como la ética del cuidado, la empatía y la emoción como formas de aprobarlo, y señala la importancia de la responsabilidad personal.

Estos principios, por su plasticidad, abren otras posibilidades en el pensamiento y ayudan a la comprensión de proyectos intelectuales, como hallar el sentido de la educación inclusiva mediante la validación de otras formas de investigación científico-social desde perspectivas decoloniales para comprender cómo funciona y se estructura la injusticia social. A su vez, advirtiendo cómo las instituciones perpetúan la hegemonía y el privilegio en sus prácticas y analizando cómo el saber disponible en su concepción tradicional y dominante contribuye a la expansión cómplice y silenciosa de condiciones de desigualdad que se prolongan en el tiempo.

La interseccionalidad permite asumir la experiencia y la práctica social como fuentes de conocimiento. La experiencia vivida hace alusión al conocimiento situado, propio de aquel que conoce desde su experiencia (Viveros Vigoya, 2016). Este principio resulta clave para despojar el sentido de la inclusión (desde el punto de vista de una educación globalizada) como un concepto absoluto y completo que busca forzar un mismo sentido de educación para todos.

Continuando con Collins (2015), la experiencia vivida reivindica las realidades educativas del sur global como realidades que deben ser estudiadas y comprendidas en su complejidad. El uso del diálogo en lugar del debate contradictorio implica la presencia de, al menos, dos sujetos; por lo tanto, no se considera que el conocimiento tenga una existencia objetiva aparte de las experiencias vivenciales. Desde la perspectiva de este principio, se exalta la legitimidad de la voz de los actores educativos por encima del razonamiento jurídico y se permite problematizar realmente el lugar y el sentido de la inclusión en los contextos educativos desde distintas voces y territorios.

Por su parte, la ética del cuidado propone que todo conocimiento está intrínsecamente cargado de valores y debe ser aprobado por la presencia de la empatía y la compasión. Este principio representa para la educación inclusiva un modo de poner en voz alta y en el mismo lugar de importancia la afectividad, el amor, la emoción, la solidaridad, la enseñanza y el aprendizaje, y de dejar a un lado el binarismo eurocéntrico que separa la emoción del intelecto.

La inclusión se vive de manera individual (al igual que la discriminación), bajo condiciones subjetivas cargadas de emoción. La generalización aquí es un error de principio; puesto que la individualidad, la identidad, la vivencia y la realidad local son condiciones pertinentes e interdependientes para comprender el sentido (o, si se quiere, los sentidos) de la inclusión en la educación.

La educación inclusiva entendida desde la perspectiva del reconocimiento y la individualidad es inviable sin el relacionamiento, el amor, los cuidados y la reflexión. Esta encara oposiciones binarias y reivindica la individualidad de la colectividad o del ser, más allá de la categorización bajo la cual algunas instituciones escolares reconocen a sus alumnos. En este punto, se habla de la responsabilidad personal, otro principio que propone Collins (2015). Al estar construido el conocimiento sobre la experiencia vivencial, su evaluación es simultánea con la evaluación del carácter, los valores y la ética del individuo que conoce.

Por último, la interseccionalidad ayuda a comprender la profundidad, complejidad y multidimensionalidad de la educación inclusiva, explicitando espacios de intereses intersectoriales que amplían la visión a partir de una multiplicidad de factores.

Los profesionales suelen ser actores de primera línea para resolver problemas sociales que están claramente vinculados a desigualdades sociales complejas, una ubicación social que las predispone a responder a la interseccionalidad como praxis crítica. Docentes, trabajadores sociales, padres, defensores de políticas, personal de apoyo universitario, organizadores comunitarios, el clero, los abogados, los estudiantes de posgrado y las enfermeras a menudo tienen una visión cercana y relación personal con la violencia, la falta de vivienda, el hambre, el analfabetismo, la pobreza, la agresión sexual y fenómenos similares. (Collins, 2015, p. 15).

La educación inclusiva se sostiene a partir de un saber en permanente movimiento, sin punto de llegada, derivado del saber local, presente, cuyo análisis debe generar transformaciones legítimas en la educación, la pedagogía, la cultura y en nuestras prácticas. “Las realidades educativas tienen aristas complejas y elementos disruptivos en los cuales el dominio de la inclusión no puede pensarse única y exclusivamente en poblaciones categorizadas por diagnósticos” (Arroyave, 2024a, p. 406).

En esta misma línea, Ocampo (2018) se refiere a la *historicidad del presente*, que permite analizar el cómo de las cosas y amplía nuevos saberes en uso y marcos metodológicos heredados, a partir de nuevos modos de lectura y nuevas imágenes provenientes de la conexión entre el pasado y el presente sobre los fenómenos educativos.

Al presentar otras formas de pensamiento y al reconocer otras voces, otras verdades relacionadas con el entrecruzamiento de sistemas de opresión se hacen visibles, y con mayor fuerza las particularidades del territorio, el envejecimiento de las poblaciones, la aceleración de los cambios climáticos, tecnológicos y sociales, los conflictos, el terrorismo, la pobreza, que cuestionan los aspectos macrosociales preestablecidos y llevan a pensar en mejorar la pertinencia de las agendas políticas, teniendo en cuenta que estas particularidades son variables y continúan siendo una pregunta empírica abierta.

“ La investigación en educación inclusiva debe tener en su agenda un lugar principal para la interseccionalidad como una alternativa a través de la cual se puede iluminar y estructurar la experiencia vivida de las personas y los actores educativos. ”

Uno de los problemas del sur global es la reivindicación de la diferencia, asociado directamente a descolonizar la conciencia, al rechazo de prácticas hegemónicas de poder-dominación y al desafío de las oposiciones binarias, asuntos directamente imbricados en la comprensión de la educación inclusiva desde la concepción de grupos o lugares que pasan desapercibidos a los estándares académicos e investigativos. La teoría de la inclusión derivada del saber local, lejos de ser inútil y particular, alejada del estatus universal y de su sentido de utilidad, tiene una importancia promisorio. De acuerdo con Ball (2003), la posibilidad de ver, hacer y pensar más allá de lo frecuente, lo habitual o lo común, es gracias a la teoría. Teorizar sobre inclusión permite pensar, imaginar y actuar de otro modo.

Hay un tipo de teorización que se basa en la complejidad, la incertidumbre, la reflexividad sobre su propia producción y sus pretensiones de conocimiento sobre lo social, siendo la base para pensar de otro modo y así proponer hipótesis disruptivas y modos de pensamiento distintos, alejados de prácticas y categorías dominantes. Mirar desde la interseccionalidad las condiciones epistemológicas, analíticas y metodológicas de la inclusión es fundamental para orientar las investigaciones, políticas y prácticas diarias, cotidianas, cercanas. Permite estar atentos a las demandas que surgen de sistemas sociales tan dinámicos y cambiantes como los que tienen la mayoría de países latinoamericanos.

Llegados a este punto, es importante referir la mirada como otro aspecto necesario para la articulación analítica, especialmente desde el punto de vista que Han (2017) propone en *La expulsión de lo distinto*. Hoy el mundo es muy pobre en miradas. “Hoy la mirada desaparece en muchos niveles, incluso el dominio se lleva a cabo sin la mirada” (p. 78). En este campo, la óptica, si parte desde una perspectiva central, deja puntos ciegos; mientras que la vigilancia desde el centro y la periferia hace que se vean iluminados por completo y desde todas partes, incluso desde adentro. La investigación en educación inclusiva, además de pretender romper las linealidades canónicas de los contextos escolares, necesita ampliar la mirada, las formas y los objetos que se utilizan para mirar al otro.

Algunos errores de aproximación a la comprensión de la educación inclusiva como objeto de estudio se deben a la relación sin mediación y traducción con la educación especial y a la imposibilidad de algunas estrategias metodológicas para estudiar dicha relación. Con la intención de superar los desaciertos, se plantea a continuación una serie de interrogantes abiertos y críticos, sostenidos en la concepción de Ocampo (2023), cuando explica que la educación inclusiva es un dispositivo heurístico, y Collins (2015, 2016), que presenta la interseccionalidad como un vasto terreno en el que se consideran percepciones y perspectivas diferentes, contrarias, variadas, que generan tensiones entre sí. Ello puede contribuir al giro, al cambio, a la práctica disruptiva en la mirada de procesos de investigación a fin para ampliar y complejizar el sentido de la inclusión en la educación a partir de la interseccionalidad.

Cabe preguntarse entonces: desde las concepciones de educación inclusiva, ¿quiénes siguen siendo destinatarios de la educación especial?, ¿cómo la educación y las instituciones escolares pueden desafiar estereotipos y prejuicios basados en la diferencia?, ¿por qué continúa prevaleciendo la etiqueta y la clasificación de la diferencia como condicionantes de la interacción educativa?, ¿por qué las instituciones escolares siguen asumiendo la discapacidad desde el lugar de inferioridad e incapacidad?, ¿qué les hace falta a las instituciones escolares para que reconozcan la existencia de todas las identidades?, ¿cómo experimentan las instituciones escolares el amor, la afectividad, la solidaridad y el cuidado en la interacción educativa?, ¿cuál es el sentido que tiene la educación inclusiva en las facultades de Educación, qué conocimiento emerge y cómo se visibiliza?, ¿cuáles son las formas de comprender nuestras realidades educativas?

Por su parte, los siguientes puntos emergentes del análisis pueden contribuir con la dimensión heurística de la educación inclusiva:

- Las tensiones ontológicas emergentes de la educación inclusiva se relacionan con el reconocimiento de miradas y voces, presentes y ausentes en los espacios áulicos y en las dinámicas institucionales.
- El conocimiento y la comprensión de los presupuestos teóricos y las prácticas locales tienen implicaciones en las propias creencias, perspectivas y modos de interacción. ¿Qué se valida como prácticas incluyentes?
- La interseccionalidad se basa en la interpretabilidad múltiple para identificar, describir y denunciar relaciones de poder, herramienta fundamental para resignificar las desigualdades o injusticias que se mantienen a lo largo del tiempo y se perpetúan bajo la complacencia de posturas tradicionales (Collins, 2015; Ocampo, 2019).
- Es preciso clarificar el sentido de la inclusión con respecto a todos y no solamente a grupos de personas etiquetadas. “La educación inclusiva no debería asumirse como una alternativa metodológica para unos determinados grupos poblacionales, sino como la razón de ser de los sistemas educativos” (Arroyave, 2018, p. 181).

Conclusiones

La investigación en educación inclusiva debe tener en su agenda un lugar principal para la interseccionalidad como una alternativa a través de la cual se puede iluminar y estructurar la experiencia vivida de las personas y los actores educativos, sin reforzar la posición objetivada desde el estructuralismo y el positivismo y abandonando los discursos de déficit que ignoran, opacan y/o invisibilizan condiciones y contextos sociales, económicos y políticos, propios de la riqueza y singularidad de los individuos. Lo anterior abre otras posibilidades imaginativas para conectar con dilemas ontológicos, epistemológicos y metodológicos en nuevas formas de pensar y comprender el sentido de la inclusión en la educación.

La idea matriz de la investigación que enmarca este artículo es comprender la reciprocidad de perspectivas teóricas y pragmáticas en las formas interpretativas y multidimensionales de la educación inclusiva para analizar sus procesos y desafíos al interior de diferentes contextos educativos y culturales, desde una perspectiva amplia y transformadora y bajo condiciones éticas, políticas y sociales, acordes con los cambios del mundo. Esto lleva a profundizar en asuntos como ¿quién está autorizado para nombrar y decidir qué y cómo se investiga en educación?, ¿qué y cómo ha de ser una práctica declarada como inclusiva? Estos aspectos plantean dilemas sobre cómo abordar los procesos educativos inclusivos y cómo reconocer a los participantes como poseedores de ese saber.

Las condiciones analíticas para abordar metodológicamente la educación inclusiva desde la interseccionalidad se sustentan principalmente en el problema epistemológico de quién, sobre quiénes y sobre qué se produce conocimiento. En este sentido, primero se debe ampliar la problematización del objeto de estudio, enfatizando en elementos de conexión con marcos y dinámicas relacionadas con desigualdades sociales, no tanto con la normatividad.

Segundo, al cambiar la comprensión de los límites visibles que tienen las categorías, se abren posturas epistemológicas, analíticas y políticas de los objetos de estudio, lo cual reconoce la urgente necesidad de realizar más investigaciones que privilegien lo cotidiano, lo local, atravesado por valores, precepciones y significados que se construyen en las interacciones de un complejo pensar y hacer. Se debe contar entonces con métodos y técnicas lo suficientemente sensibles para capturar y comprender mejor la multidimensionalidad de las experiencias vividas.

Tercero, propiciar la circulación real del conocimiento, desde distintos formatos y expresiones que rechacen la marginalización de cierta producción y recepción del conocimiento relacionada con la formación y la hegemonía de determinados discursos académicos, pone el acento en el principio de reciprocidad (tan olvidado en este tipo de

investigaciones) para provocar el diálogo y entender culturalmente el sentido de la inclusión. Son las facultades de Educación las llamadas a generar conocimiento pertinente frente a los desafíos que a diario maestros y estudiantes viven en las realidades educativas de países marcados por la desigualdad social. Se debe proponer en los planes de estudio y microcurrículos formas variadas de acercarse, leer, estudiar y comprender las realidades educativas.

Finalmente, las experiencias vividas deben ser protagónicas; por tanto, las preguntas y reflexiones respecto a la educación inclusiva deben trazar un mapa de condiciones analíticas que contemplen un amplio repertorio de situaciones y posibilidades entrelazadas con otras dimensiones que interpelen representaciones dominantes, universales o hegemónicas, no cuestionadas en algunas ocasiones por su carácter mayoritario. De acuerdo con Contreras y Pérez de Lara (2010):

Por eso pensamos que de lo que trata la investigación de la experiencia es de encontrar los hilos de sentido: aquellos ejes que nos orientan en lo vivido para encontrar el hilo del pensamiento. Hilos que pueden ser finos, sutiles, largos, a veces enmarañados, entretejidos con otros hilos. Son ejes de sentido que atraviesan la experiencia, que la acompañan, no que la desmenuzan o descomponen. Aunque estén entretejidos con otros, destacan porque no pierden sentido, no se quedan desangelados, como les pasa a las categorías de análisis, que sólo recuperan sentido en la reconstrucción. Encontrar el hilo —o los hilos— de sentido, intentar visualizarlos en sus recorridos, ver cómo atraviesan la experiencia, cómo la recorren por completo, pero con un sentido propio, es la tarea propia de la significación en el proceso de investigación, del despertar del pensamiento pedagógico que ella nos trae. (p. 82).

Referencias

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education: the selected works*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315688213>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Education Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. (2024). Inclusión y equidad en la educación: una agenda global para la investigación y la comunidad investigadora. En I. Calderón y M. T. Rascón (Coords.), *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos: dificultades, propuestas y desafíos* (pp. 17-42). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/02/9788410054639.pdf>
- Arroyave, P. M. (2018). Entornos digitales como espacios de participación para personas excluidas del sistema escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 179-202. <https://doi.org/10.17151/rlae.2018.14.2.9>
- Arroyave, P. M. (2024a). Enunciaciones locales para interpelar la educación inclusiva. En A. Ocampo González, M. L. Arciniegas Singüenza y S. Vercellino (Coords.), *Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica* (pp. 401-414). CELEI. <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/11242>
- Arroyave, P. M. (2024b). Entre la educación inclusiva y la educación especial: una reflexión desde la formación inicial docente. En A. Ocampo González, M. L. Arciniegas Singüenza y S. Vercellino (Coords.),

- Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica* (pp. 146-165). CELEI. <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/11242>
- Ball, S. J. (2003). Educational studies, policy entrepreneurship and social theory. In R. Slee, S. Tomlinson y G. Weiner (Eds.), *School effectiveness for whom?* (pp. 76-89). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203209257-9>
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 63-76. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147004.pdf>
- Calderón, I., Ainscow, M., Bersanelli, S. y Molina, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: an analysis of the challenges. *Prospects*, 49, 169-186. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>
- Collins, H. P. (2009). *Another kind of public education: Race, schools, the media, and democratic possibilities*. Beacon Press.
- Collins, H. P. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41, 1-20. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- Collins, H. P. y Bilge, S. (2016). *Interseccionalidad*. Morata.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Fondo Editorial FCSH.
- Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Aprobado en primer debate proyecto de ley estatutaria de educación*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/418157:Aprobado-en-primer-debate-proyecto-de-ley-estatutaria-de-educacion#:~>
- Ocampo, G. A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio institucional UG. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128454>
- Ocampo, G. A. (2018). *Educación inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica* [Ponencia]. I Congreso Iberoamericano de Docentes, Algeciras, España. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/3.pdf>

- Ocampo, G. A. (2019). Interview with Patricia Hill Collins on critical thinking, intersectionality and educational: key objectives for critical articulation on inclusive education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 17(2), 151-170. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2019/08/17-2-6-pahi-2.pdf>
- Ocampo, G. A. (2020). La educación inclusiva como estrategia analítica. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação, Araraquara*, 15(1), 2-26. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13302/8792>
- Ocampo, G. A. (2021). Interseccionalidad, desdenes ontológicos e inclusión para otros mundos. tensiones neo-materialistas. *Formação docente, diferença(s) e diversidade(s)*, 3(7), 962-989. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/87>
- Ocampo, G. A. (2022). La educación inclusiva no es un cliché, ni un mensaje de propaganda. *Revista La Clave* (Cuenca). https://www.academia.edu/68876712/La_educaci%C3%B3n_inclusiva_no_es_un_clich%C3%A9_ni_un_mensaje_de_propaganda
- Ocampo, G. A. (2023). Claves teórico-metodológicas para entender la investigación en educación inclusiva. *Inclusión y Desarrollo*, 11(1), pp. 4-17. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.11.1.2024.4-17>
- Quiceno, H. y Peñaloza, M. L. (2011). *La cultura del otro y la escuela inclusiva*. Alcaldía de Santiago de Cali.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>



INCLUSIÓN
y DESARROLLO

