

20
24

JULIO | DICIEMBRE

11.2

Volumenb No

ISSN En línea: 2590-7700

10
años



INCLUSIÓN
Y DESARROLLO



**INCLUSIÓN
Y DESARROLLO**

Vol. 11, Núm. 2

Julio - Diciembre 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. 2

Julio - Diciembre 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: IyD

e-ISSN: 2590-7700

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

URL de la entidad editora: www.uniminuto.edu

URL de la revista:

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

Periodicidad: semestral

Área de conocimiento (OCDE): Ciencias Sociales

Subárea de conocimiento: Educación

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

☎ +57 (1) 378 9950

✉ inclusionydesarrollo@uniminuto.edu

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

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

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

TRANSPARENCIA

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

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

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

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



Vol. 11, Núm. 2
Julio - Diciembre 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

COEDITORA

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. NATALY MARCELA MUÑOZ MURCIA

Corrector de estilo

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

La inclusión como acogida

Inclusion as a welcome
Inclusão como bemvind

Jesús Alexander Flores Ramírez
Editor internacional invitado
Universidad Central de Venezuela

4-14

Nanocompuestos de cannabis de liberación controlada: una opción terapéutica y transicional

Controlled-release cannabis nanocomposites: a therapeutic and
transitional option

Nanocompósitos de cannabis de liberação controlada:
uma opção terapêutica e transitória

Karol Zapata Acosta
Universidad Nacional de Colombia

Angie D. Vélez
Universidad Nacional de Colombia

Jorge A. Correa
Bionaturals Cosméticos SAS

Benjamín A. Rojano
Universidad Nacional de Colombia

Camilo A. Franco
Universidad Nacional de Colombia

Farid B. Cortes
Universidad Nacional de Colombia

15-22

Tejeduría del sombrero: una tradición ancestral en el municipio de Aguadas, Caldas

Hat weaving: an ancestral tradition in the municipality of
Aguadas, Caldas

Tecelagem de chapéus: tradição ancestral no município de
Aguadas, Caldas

Patricia Arcila Flórez
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO



23-33

Representaciones sociales sobre la organización social del cuidado de personas con discapacidad. Apuntes desde San Pedro de los Milagros, Antioquia

Social representations around social organization of care for people with disabilities. Notes from San Pedro de los Milagros, Antioquia

Representações sociais sobre a organização social do cuidado de pessoas com deficiência. Observações de San Pedro de los Milagros, Antioquia

Diana Carolina Ramírez Carvajal

Fundación Universitaria Católica del Norte

Micaela Aguirre

Fundación Universitaria Católica del Norte

34-44

Formación de competencias y cultura para la paz en la educación superior en Colombia

Training of competencies and culture for peace in higher education in Colombia

Formação de competências e cultura para a paz no ensino superior na Colômbia

Ciro Noé Delgado Zárate

Universidad Santo Tomas

Marcela Orduz Quijano

Universidad Santo Tomás

45-66

No todo es como lo hemos aprendido: obstrucciones epistemológicas de la educación inclusiva

Not everything is as we have learned: epistemological obstructions of inclusive education

Nem tudo é como aprendemos: obstruções epistemológicas à educação inclusiva

Aldo Ocampo González

Universidad de Granada - España.



67-81

Características y mediaciones en la enseñanza de la música tradicional del caribe colombiano

Characteristics and Mediations in the Teaching of Traditional Music of the Colombian Caribbean

Características e mediações no ensino da música tradicional do Caribe Colombiano

Lisett Maria Niebles Jinete

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Nathalia Andrea Cardozo Mora

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Diana Katherine Socha Frontado

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

82-98

Benchmarking: análisis comparativo casas juveniles

Benchmarking: Comparative Analysis of Youth Houses

Benchmarking: Análise Comparativa de Casas Juvenis

Sergio Andrés López Martínez

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Bohanerges Ferney Córdoba Medina

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Hugo Andrés Rubiano Charry

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

99-110

Competencias ambientales: aproximación desde una reflexión conceptual

Enviromental Competencies: Approach from a Conceptual Reflection

Competências Ambientais: abordagem a partir de uma reflexão conceitual

Eduardo Viveros Rodríguez

Universidad Popular del Cesar

Dalis María Mina Rosas

Universidad Popular del Cesar

Luis García - Noguera

Universidad Popular del Cesar

Editorial

Leader

Editorial

La inclusión como acogida

Inclusion as a welcome

Inclusão como bemvind

 **Jesús Alexander Flores Ramírez**

Doctor en Educación

<https://orcid.org/0000-0003-1041-2095>

Editor internacional invitado

Universidad Central de Venezuela

jesus.floresramirez@ucv.ve

Caracas - Venezuela

La inclusión se ha convertido en el gran tema de discusión y estudio del siglo XXI, que gira en torno a dos problemas: el primero, la idea de lo diverso y distinto; el segundo, los retos de la sociedad para alcanzarla. Pero ambos problemas no pueden ser abordados sin tomar una postura ética, es decir, preguntarse por el otro que es distinto en su condición física, social, cultural, ideológica, política y forma de vivir. La diversidad del otro nos problematiza porque nos exige emprender un camino de conocimiento de aquello que es desconocido para nosotros. Esta incertidumbre frente a lo distinto y diverso de los otros puede causar conductas de temor y rechazo, produciendo un sistema de exclusión. Pero, la ética, que es más que un conjunto de normas, pues implica tomar una postura de responsabilidad frente al que tenemos delante, debe trascender nuestro rechazo, temor e incertidumbre que nos ocasiona la diferencia y diversidad de los demás, para no vulnerar y agredir su dignidad y humanidad, porque, la dignidad y la humanidad les pertenece a todas las personas indistintamente de nuestras ideas y creencias individuales.

Es por esto, que debemos entender que la inclusión, en especial la educativa, es un proceso que nos responsabiliza y compromete ante aquellos que debemos educar, guiar y formar para que se puedan desarrollar integralmente. Pero ¿qué es la inclusión? En este sentido, debemos recuperar el significado primero de la educación, que antes de estar centrada en la adquisición de contenidos y destrezas especializadas, tenía como fin, acompañar al niño y joven en la formación para la pertenencia y participación de la vida de la comunidad y la sociedad. En otras palabras, la inclusión no es simplemente meter a un niño o joven con diversidad física, cognitiva, ideológica, religiosa, social en el aula; no, es brindar condiciones de pertenencia y participación.

Pero, la educación como espacio de pertenencia y participación, es posible en el reconocimiento de la pluralidad y diversidad de cada uno de los que hacen parte del grupo humano y social. Es decir, la educación tiene el reto de superar la práctica pedagógica de normalización y homogenización de los sujetos, que se produjo en la educación masificada durante

“ la inclusión, en especial la educativa, es un proceso que nos responsabiliza y compromete ante aquellos que debemos educar, guiar y formar para que se puedan desarrollar integralmente. ”

los períodos de consolidación de las naciones y sociedades modernas, y que dejó de lado la educación como un proceso de acogida que se hacía de forma personalizada.

En este sentido, la educación inclusiva, que nace del reconocimiento de la diversidad y distinción de cada sujeto como valor y riqueza, se abre a la posibilidad de una pedagogía y didáctica de la acogida, que fomenta el sentido de pertenencia y participación de todos por igual. Incluir es, en definitiva, acoger educativamente para que todos puedan acceder a los espacios de aprendizaje y formación en los que se desarrollen plenamente.

En este horizonte la ética de la inclusión como acogida de la educación, deja de ser un acto normalizador y empieza a valorar la diversidad y las capacidades distintas (dis-capacidad) en las que cada sujeto de acuerdo con sus características particulares puede desarrollarse. Es por ello, que se abandona toda etiqueta que vaya en contra de la dignidad y potencialidad de los educandos y ciudadanos que son diferentes o tienen necesidades educativas diferentes. Ejemplo de esto es la superación de la etiqueta anormalidad, a una manera distinta de existir y estar en el mundo, por lo tanto, de una manera a discapacidad, porque se reconoce que existen múltiples, diversas, distintas formas y necesidades físicas, cognitivas y sociales de aprender y desarrollarse.

La educación inclusiva como acogida tiene el reto de hallar estrategias y herramientas para responder

a las diferentes necesidades educativas, didácticas y pedagógicas, lo que, requiere que los Estados e instituciones realicen, en primer lugar, un proceso de sensibilización y motivación en los servidores públicos y educadores para estar abiertos al respeto y reconocimiento de la diversidad. En segundo lugar, incluir en el presupuesto partidas para la inversión en adaptaciones de infraestructura, adquisición de materiales y tecnología educativa, entre otros insumos necesarios para dotar y organizar espacios de inclusión aptos e idóneos para la acogida pedagógica de todos, que garantice el sentido de pertenencia y participación.

La inclusión como acogida es una experiencia que se está construyendo con el esfuerzo de muchos educadores y grupos de la sociedad civil, por lo que, es un camino aún novedoso por recorrer. Es importante entender que este proyecto de una sociedad inclusiva no se alcanza de forma individual, implica la participación de todos, el intercambio y sistematización de experiencias, que nos de luces para mirar las condiciones y necesidades locales desde nuevas miradas y visiones. En este número los autores recorren de forma rigurosa y seria hallazgos, interpretaciones y posturas que se vuelven una orientación valiosa para comprender la inclusión como problema y política social. La invitación es adentrarse a leer cada uno de los trabajos sobre inclusión, que son el resultado del esfuerzo investigativo para responder y mejorar los espacios de participación e igualdad, que se recogen en el Vol. 11. # 2 (2024) de la Revista Inclusión y Desarrollo.

Nanocompuestos de cannabis de liberación controlada: una opción terapéutica y transicional

Controlled-release cannabis nanocomposites: a therapeutic and transitional option

Nanocompósitos de cannabis de liberação controlada: uma opção terapêutica e transitória

 **Karol Zapata Acosta**

<https://orcid.org/0000-0003-0850-4556>
Universidad Nacional de Colombia
kzapata@unal.edu.co
Medellín - Colombia

 **Angie D. Vélez**

Universidad Nacional de Colombia
advelezv@unal.edu.co
Medellín - Colombia

 **Jorge A. Correa**

Bionaturals Cosméticos SAS
Bionaturalcosmeticos18@gmail.com
Medellín - Colombia

 **Benjamín A. Rojano**

<https://orcid.org/0000-0003-3590-8046>
Universidad Nacional de Colombia
brojano@unal.edu.co
Medellín - Colombia

 **Camilo A. Franco**

<https://orcid.org/0000-0002-6886-8338>
Universidad Nacional de Colombia
caafrancoar@unal.edu.co
Medellín - Colombia

 **Farid B. Cortes**

<https://orcid.org/0000-0003-1207-3859>
Universidad Nacional de Colombia
fbcortes@unal.edu.co
Medellín - Colombia

Diagramación e ilustración de portada
Andrea Sarmiento Bohórquez

Corrección de estilo
Nataly Marcela Muñoz Murcia



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

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

Zapata, K; Vélez, A; Correa, J; Rojano, B; Franco, C; y Cortes, F. (2024).
Nanocompuestos de cannabis de liberación controlada: una opción terapéutica y
transicional. *Inclusión y Desarrollo*. 11 (2), pp. 4-14.

Recibido/Received/Recebido: 22 de junio de 2024

Aceptado/Accepted/Aceito: 21 de octubre de 2024

Publicado/Published/Publicado: 25 de noviembre de 2024

Artículo de investigación / Research Article / Artigo de pesquisa

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



RESUMEN

Esta propuesta tiene por objeto el desarrollo de compositos a partir de cannabinoides (CBD) inmovilizados sobre carbones, como instrumento futuro para la sustitución de cultivos ilícitos y/o la apertura de nuevas líneas económicas en Colombia contribuyendo a modelos de paz. Para esto, se obtuvo carbón activo a partir de la pirólisis de semillas y se funcionalizó con grupos amina (CAN). Los materiales obtenidos se caracterizaron fisicoquímicamente. La carga de CBD se realizó sobre los carbones y se evaluó la liberación a condiciones fisiológicas simuladas, a pH 2.1 (gástrico) y pH 7.4 (intestinal). Los materiales desorbidos se pusieron en contacto con aflatoxinas durante 15 minutos a 37°C en medio intestinal para evaluar el efecto dual de los carbones. La molécula de CBD tuvo una mayor afinidad por los materiales CAN, lo cual se atribuye a interacciones π deslocalizados-catión. Las liberaciones de CBD fueron cercanas al 90% en el medio gástrico, y alcanzaron el 100% en intestino. La remoción de aflatoxinas (AFLAB1) con CAN fue del 100% a partir de concentraciones de 426 $\mu\text{g/L}$. Los carbones permitieron la liberación controlada de CBD y la remoción subsecuente de aflatoxinas convirtiéndose en alternativas de valor terapéutico, mientras contribuye a la sustitución de cultivos ilícitos.

Palabras clave: cannabinoides, carbones, aflatoxinas, liberación.

ABSTRACT

This proposal aims to develop composites from cannabinoids (CBD) immobilized on activated carbons, as a future instrument for the substitution of illicit crops and/or the opening of new economic lines in Colombia, contributing to models of peace. For this, active carbon was obtained from the pyrolysis of seeds and was functionalized with amine groups (CAN). The materials obtained were characterized physicochemically. CBD loading was carried out on the coarbons and the release was evaluated under simulated physiological conditions, at pH 2.1 (gastric) and pH 7.4 (intestinal). The desorbed materials were put in contact with aflatoxins for 15 minutes at 37°C in intestinal medium to evaluate the dual effect of the carbons. The CBD molecule had a higher affinity for CAN materials, which is attributed to delocalized π -cation interactions. CBD releases were close to 90% in the gastric medium and reached 100% in the intestine. The removal of aflatoxins with CAN was 100% from concentrations of 426 $\mu\text{g/L}$. Carbons allowed the controlled release of CBD and the subsequent removal of aflatoxins, becoming alternatives of therapeutic value, while contributing to the substitution of illicit crops.

Keywords: cannabinoid, carbons, aflatoxins, release.

RESUMO

Esta proposta visa desenvolver compósitos a partir de canabinóides (CBD) imobilizados em carvões, como um futuro instrumento para a substituição de culturas ilícitas e/ou a abertura de novas linhas econômicas na Colômbia, contribuindo para modelos de paz. Para isso, o carbono ativo foi obtido a partir da pirólise de sementes e foi funcionalizado com grupos amina (CAN). Os materiais obtidos foram caracterizados físico-quimicamente. A carga de CBD foi realizada nas brasas e a liberação foi avaliada em condições fisiológicas simuladas, em pH 2,1 (gástrico) e pH 7,4 (intestinal). Os materiais dessorvidos foram colocados em contato com aflatoxinas por 15 minutos a 37°C em meio intestinal para avaliar o duplo efeito dos carbones. A molécula de CBD tinha maior afinidade com materiais CAN, o que é atribuído a interações deslocalizadas de cátions π . As liberações de CBD foram próximas de 90% no meio gástrico e atingiram 100% no intestino. A remoção de aflatoxinas com CAN foi de 100% a partir de concentrações de 426 $\mu\text{g/L}$. O carvão permitiu a liberação controlada de CBD e a posterior remoção de aflatoxinas, tornando-se alternativas de valor terapêutico, ao mesmo tempo que contribuiu para a substituição de culturas ilícitas.

Palavra-chave: canabinóides, carbones, aflatoxinas, liberação.

Antecedentes

El cannabis es la sustancia psicoactiva de mayor consumo en el mundo, y sus propiedades psicoactivas vinculadas con algunos cannabinoides como el tetra-hidrocannabinol (THC) se han asociado con las altas tasas de dependencia. El cannabis y sus derivados actualmente están incluidos en la Lista I del Convenio sobre sustancias sicotrópicas de 1971 siendo susceptibles de control en relación a su uso, posesión y venta, así como también sobre su consumo y producción (JIFE 2019). Entre 1975 y 1985, se produjo la entrada de grandes cantidades de dólares a Colombia producto de la actividad de bandas que se dedicaron al cultivo y exportación ilícita del cannabis procesado (marihuana) que se venía desarrollando desde finales de los años 60, principalmente en los departamentos de La Guajira, Cesar y Magdalena. Se trató de un negocio entre clanes y familias (narcotraficantes) que empleaban a campesinos empobrecidos produciendo grandes ganancias a los primeros.

A la fecha, las sustancias psicotrópicas más traficadas hacia el mundo siguen siendo la marihuana, la cocaína y la heroína. El narcotráfico ha tenido influencia en la vida política, social y económica de Colombia; también como actor importante del conflicto armado interno, siendo el apoyo económico tanto de grupos paramilitares, guerrillas y delincuencia organizada. Aunque el cultivo de plantas de Cannabis ha sido perseguido y penalmente castigado; desde el punto de vista farmacológico esta especie vegetal ha sido la única que presenta tan diverso contenido de sustancias fitoquímicas con beneficios clínicos comprobados respaldando su uso en el tratamiento de síntomas asociados al dolor general y el dolor crónico y neuropático en pacientes con diversos tipos de cáncer en estado avanzado, y brindando más herramientas terapéuticas al profesional de la salud (Salazar Londoño 2021).

Hoy día, el uso de cannabinoides con fines médicos es legal en nuestro país, y en el mundo, muchos de ellos han sido aprobados para usos farmacológicos, entre ellos el dronabinol, la nabilona, el nabiximol y el cannabidiol (CBD). En Colombia por ejemplo el número de pacientes potenciales para el uso de cannabis medicinal puede rondar el millón de personas, generando recursos proyectados para el 2032 de aproximadamente 480 USD millones (Ramírez 2019). Este es un cálculo conservador de la demanda potencial en Colombia a partir de patologías para las que se podría utilizar cannabis para uso terapéutico mediante fórmulas magistrales, productos de consumo y medicamentos de síntesis química.

Esta medida toma en cuenta las evidencias científicas sobre los efectos de los cannabinoides compendiadas por la National Academic of Sciences, Engineering and Medicine, 2017 de los Estados Unidos. Por cuanto, no es irracional pensar para Colombia un programa de cannabis medicinal. Canadá e Israel, por ejemplo, cuentan con 400.000 y 30.000 pacientes adscritos en tratamientos basados en cannabis medicinal, respectivamente, así como el más amplio portafolio de productos basados en CBD. Hoy día en Colombia se consume el 0.22% del cannabis medicinal del consumo mundial (PwC 2000) sin embargo, este consumo puede llegar a 0.28% en el 2030, a través de propuestas de valor: por ejemplo, es imperante introducir al mercado nuevos productos y servicios innovadores y de calidad que implican un ecosistema maduro de estrecha articulación entre la triada academia-estado-comunidades.

Tras la aprobación de la ley 1787 de 2016 que crea el marco regulatorio para el acceso al cannabis con fines médicos y científicos y su posterior reglamentación a través del Decreto 613 de 2017. Además de tener una demanda en salud potencial importante, existen condiciones favorables para la producción en Colombia como menores costos de producción y en particular los costos de los insumos y de la mano de obra, las condiciones de luminosidad (12 horas diarias), la existencia de una buena infraestructura productiva, la disponibilidad de mano

de obra calificada, la existencia de un tejido productivo favorable dada la importancia y tradición en el país de floricultura y sobre todo el conocimiento histórico sobre el cultivo de la planta y las grandes hectáreas dispuestas para esto en los departamentos rurales.

Por otro lado, se tiene conocimiento de que los productos de cannabis medicinal que se distribuyen en el país en sus diferentes formas: cosméticas, farmacéuticas y alimenticias, presentan una fuerte limitación técnica. Los cannabinoides al ser moléculas lipofílicas presentan una alta adherencia al producto dificultando la migración de estas moléculas bio-activas a los tejidos biológicos, este hecho conduce a valores de biodisponibilidad inferiores al 20% (Nakano et al. 2019). El uso de la nanotecnología ofrece un espectro de posibilidades, ya que gracias a su régimen a escala nanométrica tienen infinidad de propiedades de superficie controlables y ajustables.

En una revisión pionera realizada por Chandrakala, Aruna, y Angajala (2022), se recopilaron los avances y soluciones que ofrece los nanoportadores para mejorar la dosificación, efectos secundarios y alternativas de transporte de cannabinoides en el tratamiento de enfermedades neurodegenerativas, los autores presentaron diversas nanoplataformas sobre las cuales se pueden vehicular este tipo de compuestos para alcanzar sus sitios de acción a nivel del Sistema Nervioso Central, destacan las nanopartículas lipídicas, las nanocápsulas, los dendrimeros, nanogeles, liposomas y nanopartículas poliméricas como potenciales candidatas para futuros desarrollos (Begines et al. 2020). La presente propuesta propende por el desarrollo de nanointermediarios inteligentes de carbón activo para la inmovilización de CBD incrementando la biodisponibilidad y la liberación selectiva de las moléculas en los tejidos diana, con la subsecuente remoción de aflatoxinas. Esta propuesta tiene como telón el desarrollo de productos transformados del cannabis de alto valor científico como instrumento futuro para la sustitución de cultivos ilícitos y/o la apertura de nuevas líneas económicas en Colombia.

Metodología

Inicialmente se obtuvo el carbón a través de la pirólisis de semillas previamente activadas. Para la activación se mezclaron las semillas en una relación 1:2 con una solución sobresaturada de hidróxido de potasio bajo iluminación infrarroja durante 24 h de acuerdo al método sugerido por Elmouwahidi et al (2012). A continuación, la mezcla fue pirolizada a 800°C bajo atmósfera inerte de nitrógeno y una vez obtenido el carbón, se hicieron modificaciones de superficie para incluir grupos amino, de carácter básico. Los materiales sin modificación y aminos fueron etiquetados como CA y CAN, respectivamente. Posteriormente los materiales se caracterizaron: la morfología se estudió mediante microscopía electrónica de barrido (SEM) utilizando un microscopio LEO GEMINI-1530 (Carl Zeiss, Alemania) (Saleh et al. 2022). A nivel textural se realizaron análisis mediante la adsorción de N₂ a -196 °C, utilizando un equipo Quadrasorb SI (Quantachrome, EE. UU.) las muestras se desgasificaron previamente a 100 °C durante 24 h. La ecuación de Brunauer-Emmett-Teller (BET) se aplicó a las isotermas de adsorción de N₂ con el objetivo de determinar el área superficial (SBET) mientras que la ecuación de Dubinin-Radushkevich se utilizó para calcular el volumen de microporos (V_{mic}), espacios de 0.5 a 2 nm.

Asimismo, se utilizó el método Barrette-Joyner-Halenda (BJH) para calcular el volumen del mesoporo (V_{meso}), espacios de 6.5 a 50 nm. La porosimetría de mercurio se realizó utilizando un equipo AutoPore IV 9510 (Micromeritics, EE. UU.) hasta una presión de 60000 psi para determinar el volumen de macroporoso (V_{macro}), espacios de 50 a 10000 nm. El volumen total de poros (VT) se consideró como la sumatoria de V_{micro}, V_{meso} y V_{macro} (S. Wang, Shivanna, and Yang 2022). La caracterización química de los materiales se realizó midiendo la acidez de los carbones a través del punto isoelectrico (PI) de acuerdo con la metodología descrita previamente Pérez-Cadenas y colaboradores (Pérez-Cadenas, Maldonado-Hódar y Moreno-Castilla 2003).

La carga de CBD sobre los materiales, se realizó utilizando experimentos de adsorción por lotes a diferentes concentraciones de CBD (10 – 1000 mg/L) y con una cantidad fija de los carbones (100 mg), conservando una relación carbón : solución de CBD de 1:10. Las curvas de adsorción se ajustaron al modelo de Equilibrio Sólido-Líquido (SLE) para interpretar la interacción carbón + CBD (Giraldo et al. 2017). Los ensayos de desorción in vitro se realizaron midiendo cinéticas de liberación a condiciones fisiológicas simuladas de pH gástrico = 2,1 y pH intestinal = 7,4 a 37°C durante 400 minutos, los medios fisiológicos fueron preparados rigurosamente usando soluciones salinas, orgánicas e inorgánicas (Yilmaz et al. 2020). Para la eliminación de aflatoxinas a condición intestinal se utilizaron los materiales desorbidos y se pusieron en contacto con aflatoxina comercial (AFLA) durante 15 minutos a 37°C y pH=7.4 (S.-Y. Wang et al. 2023). Para cuantificar el CBD se utilizó una

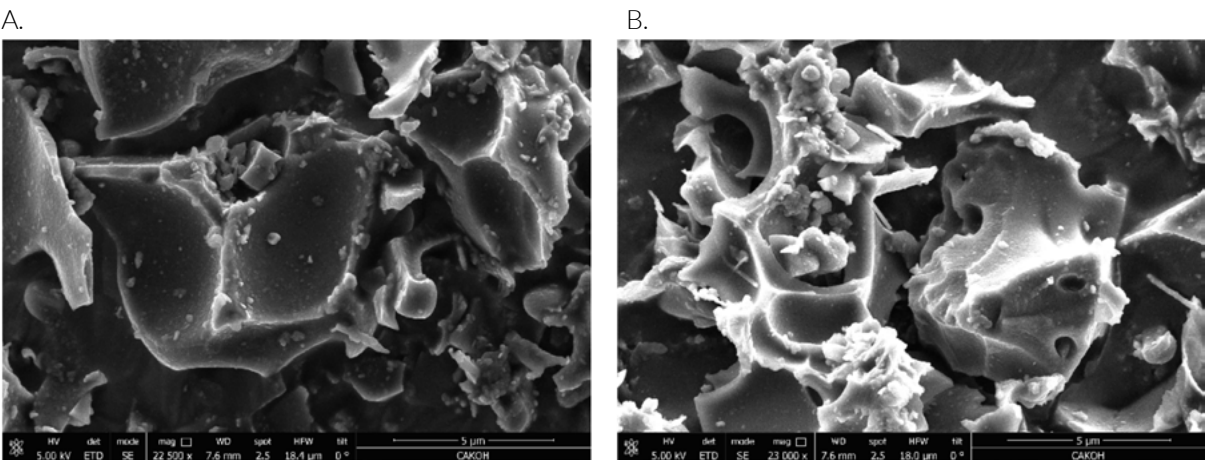
curva de calibración previamente construida a 255 nm en especofotómetro ultravioleta Genesys 20 Thermo Scientific (Massachusetts, United States), mientras que para la cuantificación de aflatoxinas se utilizó una curva de calibración previamente construida en cromatógrafo líquido de alta resolución HPLC (Keskin y Eyupoglu 2023).

Resultados y discusión

Características de los carbones activados

La morfología de CA y CAN se muestra en la Figura 1. Los carbones fueron redes tridimensionales con partículas primarias irregulares en escala micro y nanométrica con espacios inter-particulares libres en régimen nanométrico que constituyen la región porosa donde se alojarán las moléculas de CBD y AFLAB1.

Figura 1. Microscopía electrónica de barrido (SEM) del carbón activado (CA) y funcionalizado con nitrógeno (CAN).



Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 1 se presentan las propiedades texturales y químicas para los carbones obtenidos. Ambos materiales presentaron áreas superficiales elevadas mostrando hasta 600 m2 de espacios libres por gramo de carbón.

Tabla 1. Propiedades texturales y punto isoeléctrico del carbón activado (CA) y funcionalizado con nitrógeno (CAN).

Material	S _{BET}	V _{micro}	V _{meso}	V _{macro}	V _T	PI
	m ² /g	cm ³ /g	cm ³ /g	cm ³ /g	cm ³ /g	
CA	683	0.24	0.91	0.03	1.18	9.0
CAN	608	0.23	0.66	0.03	0.92	7.7

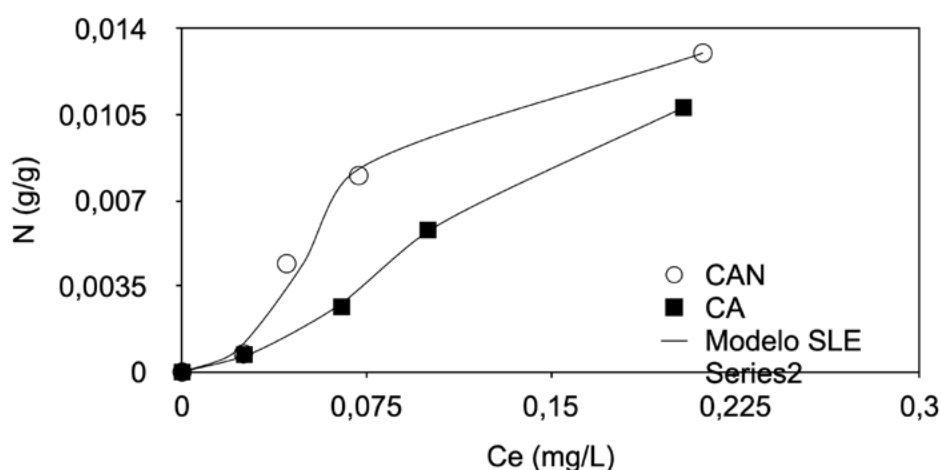
Nota: Elaboración propia.

El área para CA disminuyó con la modificación de la superficie ya que los heteroátomos de nitrógeno, pensados para modificar la química del material, se alojaron en los poros por fisisorción reduciendo el área libre. La zona en la que se acomodaron los átomos de nitrógeno y sus estructuras derivadas fueron los micro y mesoporos debido a sus menores tamaño (0.5 a 50 nm) esto explicaría porque CAN presentó menores valores de V_{micro} y V_{meso}, pero igual V_{macro} que CA. Finalmente, los valores de PI también se incluyeron en la Tabla 1. El material CA fue neutro, pero la adición de átomos de nitrógeno modificó la química superficial convirtiéndolo en un material básico electrofílico según la teoría de Lewis (Bursten 2004). La modificación básica busca generar mayores interacciones entre el carbón y las moléculas de CBD y AFLAB1 altamente nucleofílicas.

Adsorción de CBD sobre carbones activados

Las isotermas de adsorción de CBD sobre los materiales CA y CAN se presentan en la Figura 2. Para el análisis de las isotermas de adsorción, los datos experimentales se ajustaron al modelo de equilibrio sólido-líquido (SLE) (Montoya et al. 2014) que proporciona información sobre la afinidad entre el adsorbente o carbones, y el adsorbato o moléculas de CBD a través del parámetro H, y el grado de auto-asociación del adsorbato sobre la superficie adsorbente (parámetro K).

Figura 2. Isotermas de adsorción de CBD a 25°C en una solución acuosa de pH 7.4 sobre carbones activados (CA) y funcionalizadas con nitrógeno (CAN), obtenidos a partir de activación química y pirolisis de semillas.



Nota: elaboración propia obtenida a partir de activación química y pirolisis de semillas.

Los parámetros obtenidos del modelo SLE para cada material se presentan en la Tabla 2., se puede observar que las isotermas de adsorción tienen un buen ajuste hacia el modelo SLE, con error cuadrático medio (RMSE%) <1%. El parámetro Qmax siguió el orden CAN>CA, lo que indicó que el material funcionalizado CAN tuvo mayor afinidad por el CBD. Además, los valores del parámetro K sugieren que existe una mayor auto-asociación de las moléculas de CBD sobre si mismas en presencia de los materiales CA.

Tabla 2. Parámetros obtenidos para el modelo de equilibrio sólido-líquido (SLE) a partir de isotermas de adsorción de Cannabidiol (CBD) sobre carbones activados CA y CAN.

	H (mg/g)	K (g/g)	Qmax (g/g)	RMSE (%)
CA	55.4	817.4	0.012	0.123
CAN	52.4	461.5	0.014	0.396

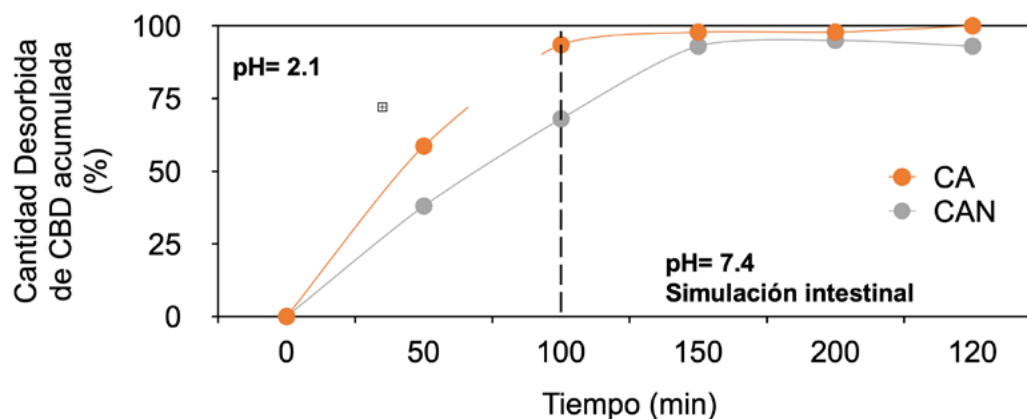
Nota: El parámetro H está relacionado con la afinidad de adsorción (inversamente), el parámetro K con la auto-asociación del adsorbato sobre la superficie adsorbente y Qmax es la cantidad máxima adsorbida. Elaboración propia.

Para explicar porque se da una mayor adsorción de CBD sobre CAN, es importante mencionar que los ensayos de adsorción se realizaron a un pH de 7.0 y los puntos isoeléctricos de CA y CAN fueron 7.7 y 9.0, respectivamente (Tabla 1). En este sentido, al pH 7 de los ensayos, CA y CAN están cargados negativa y positivamente, respectivamente. Particularmente, los materiales CAN positivos experimenta atracciones más fuertes con el CBD que se caracteriza por ser una molécula aniónica (Nelson et al. 2020) con una gran cantidad de electrones, generándose una fisisorción por interacciones catión-electrones pi (Zhao and Zhu 2020).

Cinéticas de desorción de CBD desde los carbones activos

La cinética de desorción del CBD a condiciones fisiológicas simuladas se muestran en la Figura 3. Los resultados mostraron que los complejos más fuertes, como CBD sobre CAN, presentaron inicialmente menores tendencias a la desorción dada su fuerte interacción electrostática catión-electrones pi, sin embargo, pasado el tiempo (400 min) y bajo las condiciones fisiológicas, ambos carbones desorbieron hasta el 100% del CBD cargado.

Figura 3. Cinética de desorción de Cannabidiol (CBD) a partir de carbones activos CA y CAN funcionalizados grupos nitrógeno a condiciones fisiológicas simuladas.



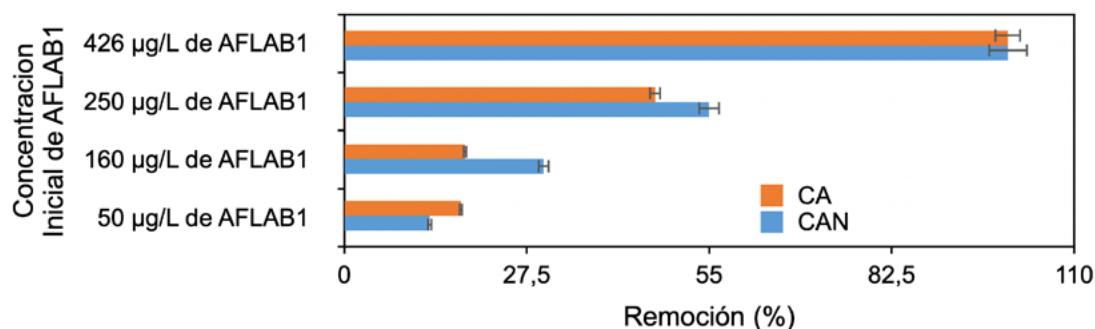
Nota: Elaboración propia

Por otro lado, el proceso de desorción fue más eficiente bajo condiciones gástricas, esto debido al exceso de hidrogeniones en este medio que alteraron todas las estructuras volviéndolas catiónicas y provocando la repulsión electrostática entre los materiales y el CBD presentándose la liberación (Fritz et al. 2021). Según las últimas recomendaciones de la Agencia de Normas Alimentarias (FSA por sus siglas en inglés), los adultos deberían consumir CBD en productos alimenticios en una proporción de 10 mg por día (Maldonado 2023), por lo que el uso de al menos 0.7 a 0.8 gramos de CA y CAN proporcionaría la dosis recomendada, esto es ventajoso considerando que existe evidencia de que la administración oral de CBD puro es altamente ineficiente, debido a la liposolubilidad de la molécula CBD que provoca una absorción lenta, errática y variable entre los individuos (Fu et al. 2022). Su biodisponibilidad oral puede variar entre 5% y 10%, y la concentración plasmática máxima para una dosis de 20 mg en hombres y 15 mg en mujeres es 14,5 ng/mL y 9,4 ng/mL, respectivamente (Perucca and Bialer 2020). Estos hallazgos son pioneros y permiten tener cuidado durante la formulación de complejos a base de CBD para aumentar su solubilidad, disponibilidad y efectos terapéuticos, así como proponer formulaciones de valor que puedan en un futuro mediano competir con la oferta actual de la planta de cannabis.

Eliminación de aflatoxina B1 (AFLAB1) con carbones activados

La aflatoxina B1 (AFLAB1) es un metabolito secundario tóxico producido por hongos (Kumar et al. 2021). Cuando las condiciones de humedad y temperatura son adecuadas, los hongos proliferan y forman colonias que pueden producir altas concentraciones de AFLAB1. Los cereales, frutos secos y frutas son los lugares de crecimiento de hongos y la consiguiente producción de AFLAB1 (Awuchi et al. 2020). Además, y dado que son termoestables y resistentes, persisten durante el procesamiento de productos alimenticios, ingresando así en la cadena de alimentación humana (Chandra 2021). La exposición a niveles elevados de AFLAB1 provoca necrosis aguda, cirrosis y cáncer de hígado. A largo plazo, estos compuestos tienen propiedades cancerígenas, mutagénicas, teratogénicas, estrogénicas, inmunotóxicas, efectos nefrotóxicos y neurotóxicos. Se han desarrollado varias estrategias para evitar los efectos negativos causados por el consumo de toxinas, por ejemplo, el uso de adsorbentes (Ma et al. 2021). El presente estudio demostró la capacidad adicional de los carbones para que, después desorber CBD funcionen como atrapadores de AFLAB1 a nivel intestinal. En concreto, los materiales evaluados alcanzaron eliminaciones de aflatoxinas entre el 13% y el 100% en tan solo 15 min después de iniciar la prueba, como se muestra en la Figura 4.

Figura 3. Eliminación de aflatoxina B1 (AFLAB1)



Nota: Eliminación de aflatoxina B1 (AFLAB1) usando carbones activados CA y funcionalizados CAN, a los 15 minutos de ensayo a concentraciones iniciales de AFLA de 0.05 mg/L hasta 0.426 mg/L en buffer pH 7.4. Elaboración propia.

Las eficiencias de adsorción se dieron en el siguiente orden CAN>CA para la mayoría de las concentraciones de AFLAB1 evaluadas. Se podría pensar que la adsorción siempre está condicionada por el espacio poroso de los materiales, de modo que materiales como el CAN con un espacio de microporos más pequeño tendrían la menor capacidad de eliminación. Sin embargo, CAN mostró mayor afinidad por AFLAB1 aun cuando reportó un área 11% menor que su análogo de CA (Tabla 1). Este mismo resultado se presentó durante la adsorción de CBD. Esto podría explicarse considerando que, aunque hay reducción del espacio microporoso cuando se añade nitrógeno a la superficie, esta reducción de espacio se compensa con un aumento de la afinidad de los grupos nitrógeno por las moléculas de CBD y AFLAB1 al ser ambas estructuras aniónicas ricas en electrones. La gran afinidad entre CAN y AFLAB1 en comparación con el material CA no modificado se debe a puentes de hidrógeno entre los electrones de los anillos aromáticos de AFLAB1 y los hidrógenos electropositivos unidos covalentemente al átomo de nitrógeno en la superficie de CAN (Alkorta, Elguero y Frontera 2020). Los resultados del presente estudio son prometedores, ya que la Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda la ausencia de AFLAB1 en los organismos debido a sus efectos cancerígenos, mutagénicos y teratogénicos. Las limitaciones en la eliminación de aflatoxinas se basan en la incapacidad de los métodos convencionales basados en el uso de adsorbentes para eliminar concentraciones de AFLAB1 en el orden de los µg/L. Sin embargo, en el presente trabajo la remoción completa se alcanzó en un período de menos de 20 min usando una pequeña cantidad de carbón (10 mg).

Conclusiones

Durante este estudio, se desarrollaron con éxito materiales carbonosos a partir de residuos de la agroindustria con química dirigida para incrementar la capacidad de carga y liberación de cannabinoide a condiciones fisiológicas simuladas, y la subsecuente remoción de aflatoxinas. Los resultados fueron prometedores revelando capacidades de entrega de hasta 14 mg de CBD por gramo de carbón durante 400 minutos a través del tracto gastrointestinal. Así como la capacidad de ese mismo material de remover subscuentemente hasta el 100% de aflatoxina a una concentración de 426 µg/L. Las modificaciones con grupos nitrogenados que se propusieron sobre el carbón fueron beneficiosas para potenciar la inmovilización de CBD, la entrega paulatina a condiciones fisiológicas y finalmente la remoción de AFLAB1 basados en las interacciones químicas irreversibles. Finalmente, este tipo de estudios se convierten en alternativas de valor, pues contribuyen a la transición de cultivos ilícitos a cultivos con usos fitoterapéuticos.

Agradecimientos

Los autores agradecen a los Grupos de Investigación Fenómenos de Superficie Michael Polanyi y Química de los Productos Naturales y los Alimentos de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, en especial a los docentes Benjamín Rojano, Farid Cortes y Camilo Franco por su asesoría y apoyo durante la ejecución del presente proyecto.

Procedencia

El artículo es resultado del proyecto de investigación Nanocompuestos del cannabis para liberación controlada e incorporación en suplementos alimenticios, investigación enfocada a la sustitución de cultivos ilícitos, el fomento de la ciencia para la paz en Colombia y la inclusión de mujeres en la ciencia, con un periodo de ejecución de un año y que se encuentra todavía en curso.

Financiamiento

Este estudio fue financiado por el Fondo Francisco José de Caldas y MINCIENCIAS a través del contrato No. 112721-275-2023 asociado con la Convocatoria 935 "Programa Orquídeas, mujeres en la ciencia: Agentes para la Paz" y Bionatural Cosméticos SAS.

Disponibilidad de datos y materiales

La información de datos y materiales está a cargo de la docente Karol Zapata Acosta y se puede contactar al correo kzapata@unal.edu.co.

Conflicto de interés

Los autores no declaran conflicto de interés.

Referencias

- Alkorta, Ibon, José Elguero, and Antonio Frontera. 2020. "Not Only Hydrogen Bonds: Other Noncovalent Interactions." *Crystals* 10(3): 180.
- Awuchi, Chinaza Godswill et al. 2020. "Aflatoxins in Foods and Feeds: A Review on Health Implications, Detection, and Control." *Bull. Environ. Pharmacol. Life Sci* 9: 149–55.
- Begines, Belén et al. 2020. "Polymeric Nanoparticles for Drug Delivery: Recent Developments and Future Prospects." *Nanomaterials* 10(7): 1403.
- Bursten, Brown Lemay. 2004. *Brown LeMay Bursten*®.
- Chandra, Prem. 2021. "Aflatoxins: Food Safety, Human Health Hazards and Their Prevention." In *Aflatoxins-Occurrence, Detoxification, Determination and Health Risks*, IntechOpen.
- Chandrakala, V, Valmiki Aruna, and Gangadhara Angajala. 2022. "Review on Metal Nanoparticles as Nanocarriers: Current Challenges and Perspectives in Drug Delivery Systems." *Emergent Materials* 5(6): 1593–1615.
- Elmouwahidi, Abdelhakim, Zulamita Zapata-Benabithé, Francisco Carrasco-Marín, and Carlos Moreno-Castilla. 2012. "Activated Carbons from KOH-Activation of Argan (*Argania Spinosa*) Seed Shells as Supercapacitor Electrodes." *Bioresource Technology* 111(June 2017): 185–90. <http://dx.doi.org/10.1016/j.biortech.2012.02.010>.
- Fritz, P A et al. 2021. "Electrode Surface Potential-Driven Protein Adsorption and Desorption through Modulation of Electrostatic, van Der Waals, and Hydration Interactions." *Langmuir* 37(21): 6549–55.
- Fu, Jingxin et al. 2022. "Improved Therapeutic Efficacy of CBD with Good Tolerance in the Treatment of Breast Cancer through Nanoencapsulation and in Combination with 20 (S)-Protopanaxadiol (PPD)." *Pharmaceutics* 14(8): 1533.
- Giraldo, Lady J. et al. 2017. "The Effects of SiO₂ Nanoparticles on the Thermal Stability and Rheological Behavior of Hydrolyzed Polyacrylamide Based Polymeric Solutions." *Journal of Petroleum Science and Engineering* 159.
- JIFE. 2019. *Informe de La Junta Internacional de Fiscalización de Estupefacientes*. Viena.
- Keskin, Eda, and Ozan Emre Eyupoglu. 2023. "Determination of Mycotoxins by HPLC, LC-MS/MS and Health Risk Assessment of the Mycotoxins in Bee Products of Turkey." *Food Chemistry* 400: 134086.
- Kumar, Abhishek, Hardik Pathak, Seema Bhadauria, and Jebi Sudan. 2021. "Aflatoxin Contamination in Food Crops: Causes, Detection, and Management: A Review." *Food Production, Processing and Nutrition* 3: 1–9.

- Ma, Fei et al. 2021. "Adsorptive Removal of Aflatoxin B1 from Vegetable Oils via Novel Adsorbents Derived from a Metal-Organic Framework." *Journal of Hazardous Materials* 412: 125170.
- Maldonado, Diana. 2023. "FSA Emite Nueva Recomendación Para Dosis de CBD En Alimentos." : 1. <https://www.revistaalimentos.com/es/noticias/fsa-emite-nueva-recomendacion-para-dosis-de-cbd-en-alimentos>.
- Montoya, Tatiana et al. 2014. "A Novel Solid-Liquid Equilibrium Model for Describing the Adsorption of Associating Asphaltene Molecules onto Solid Surfaces Based on the 'Chemical Theory.'" *Energy & Fuels* 28(8): 4963–75. <https://doi.org/10.1021/ef501020d>.
- Nakano, Yukako et al. 2019. "Development of a Novel Nanoemulsion Formulation to Improve Intestinal Absorption of Cannabidiol." *Medical Cannabis and Cannabinoids* 2(1): 35–42.
- Nelson, Kathryn M et al. 2020. "The Essential Medicinal Chemistry of Cannabidiol (CBD)." *Journal of medicinal chemistry* 63(21): 12137–55.
- Pérez-Cadenas, Agustín F., Francisco J. Maldonado-Hódar, and Carlos Moreno-Castilla. 2003. "On the Nature of Surface Acid Sites of Chlorinated Activated Carbons." *Carbon* 41(3): 473–78.
- Perucca, Emilio, and Meir Bialer. 2020. "Critical Aspects Affecting Cannabidiol Oral Bioavailability and Metabolic Elimination, and Related Clinical Implications." *CNS drugs* 34: 795–800.
- PwC. 2000. *Colombia Productiva - Planes de Negocio*. www.pwc.com.
- Ramírez, Juan Mauricio. 2019. *LA INDUSTRIA DEL CANNABIS MEDICINAL EN COLOMBIA*. Bogota.
- Salazar Londoño, Daniela. 2021. "Efectos Del Cannabidiol (CBD) En El Dolor e Inflamación Crónica."
- Saleh, Tawfik A, Azeem Rana, Mohammed K Arfaj, and Mukaila A Ibrahim. 2022. "Hydrophobic Polymer-Modified Nanosilica as Effective Shale Inhibitor for Water-Based Drilling Mud." *Journal of Petroleum Science and Engineering* 209: 109868. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0920410521014868>.
- Wang, Shao-Min, Mohana Shivanna, and Qing-Yuan Yang. 2022. "Nickel-based Metal–Organic Frameworks for Coal-bed Methane Purification with Record CH₄/N₂ Selectivity." *Angewandte Chemie International Edition* 61(15): e202201017.
- Wang, Su-Yan et al. 2023. "Occurrence of Aflatoxins in Water and Decontamination Strategies: A Review." *Water Research* 232: 119703.
- Yilmaz, Bengi, Ahmet Engin Pazarceviren, Aysen Tezcaner, and Zafer Evis. 2020. "Historical Development of Simulated Body Fluids Used in Biomedical Applications: A Review." *Microchemical Journal* 155: 104713.
- Zhao, Guoke, and Hongwei Zhu. 2020. "Cation– π Interactions in Graphene-containing Systems for Water Treatment and Beyond." *Advanced materials* 32(22): 1905756.

Tejeduría del sombrero: una tradición ancestral en el municipio de Aguadas, Caldas

Hat weaving: an ancestral tradition in the municipality of Aguadas, Caldas

Tecelagem de chapéus: tradição ancestral no município de Aguadas, Caldas

Patricia Arcila Flórez

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

patricia.arcila-f@uniminuto.edu.co

Bogotá – Colombia

Diagramación e ilustración de portada
Andrea Sarmiento Bohórquez

Corrección de estilo
Nataly Marcela Muñoz Murcia



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

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

Arcila, P. (2024). *Tejeduría del sombrero, una tradición ancestral en el municipio de Aguadas- Caldas*. *Inclusión y Desarrollo*, 11 (2), pp. 15-22.

Recibido/Received/Recebido: 5 de agosto de 2024

Aceptado/Accepted/Aceito: 4 de septiembre de 2024

Publicado/Published/Publicado: 25 de noviembre de 2024

Artículo de investigación / Research Article / Artigo de pesquisa

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



RESUMEN

El sombrero Aguadeño se ha convertido en un símbolo de representatividad del municipio de Aguadas a nivel regional y nacional, este encarna la labor de las artesanas que encuentran en dicho oficio una forma de sustento, que se ha convertido en un elemento de salvaguarda de la cultura local, puesto que involucra el sentido arriero de la región cafetera. La tejeduría se ha visto permeada por la preocupación constante de una pérdida de relevo generacional que busca la manera de nuevas formas de creación artesanal. Por medio de entrevistas se busca reconocer el sentido de los aguadeños, tanto hacedores como espectadores, su sentido cultural, las expectativas de valor monetario y las necesidades de los artesanos. El ejercicio de investigación posee como objetivo identificar estrategias de protección y preservación de la tejeduría del sombrero Aguadeño como un oficio que configura la idiosincrasia y cultura del pueblo. Se utiliza un enfoque cualitativo, puesto que la recolección de datos no sigue procedimientos estandarizados y su análisis no es estadístico, hay mayor interés en lo subjetivo, la investigación sobre el tejido del sombrero en Aguadas se basa en las emociones, sensaciones, anécdotas y vivencias, las vías para recolectar datos han sido la observación, entrevistas, discusiones grupales e investigación documental.

Palabras clave: tejeduría; relevo generacional; artesanía; sombrero; patrimonio.

ABSTRACT

The Aguadeño hat has become a symbol of representativeness of the municipality of Aguadas at a regional and national level, it embodies the work of artisans who find in this trade a form of sustenance, but this has also become an element of safeguarding the local culture, since it involves the muleteer sense of the coffee region. Weaving has been permeated by the constant concern of a loss of generational renewal, but which also seeks the way of new forms of artisanal creation. Through interviews, we seek to recognize the meaning of the people of Aguadeños, both makers and spectators, their cultural sense, expectations of monetary value and the needs of artisans. The objective of the research exercise is to identify strategies for the protection and preservation of the weaving of the Aguadeño hat as a craft that shapes the idiosyncrasy and culture of the people. There is a qualitative approach, since the data collection does not follow standardized procedures and its analysis is not statistical, there is greater interest in the subjective, the research on the weaving of the hat in Aguadas, is based on emotions, sensations, anecdotes and experiences, the ways to collect data have been observation, interviews, group discussions and documentary research.

Keywords: weaving; generational change; craft; hat; heritage.

RESUMO

O chapéu Aguadeño tornou-se um símbolo de representatividade do município de Aguadas a nível regional e nacional, incorpora o trabalho dos artesãos que encontram neste ofício uma forma de sustento, mas este tornou-se também um elemento de salvaguarda da cultura local, uma vez que envolve o sentido de tropeiro da região cafeeira. A tecelagem tem sido permeada pela preocupação constante de uma perda de renovação geracional, mas que também busca o caminho de novas formas de criação artesanal. Através de entrevistas, buscamos reconhecer o significado do povo de Aguadeños, tanto fazedores quanto espectadores, seu senso cultural, expectativas de valor monetário e as necessidades dos artesãos. O objetivo da pesquisa é identificar estratégias para a proteção e preservação da tecelagem do chapéu Aguadeño como um ofício que molda a idiosincrasia e a cultura do povo. Há uma abordagem qualitativa, uma vez que a coleta de dados não segue procedimentos padronizados e sua análise não é estatística, há maior interesse no subjetivo, a pesquisa sobre a tecelagem do chapéu em Aguadas, é baseada em emoções, sensações, anedotas e experiências, as formas de coleta de dados têm sido observação, entrevistas, discussões em grupo e pesquisa documental.

Palavra-chave: tecelagem; mudança geracional; arte; chapéu; herança.

Antecedentes

Aguadas, es un municipio ubicado en el extremo norte del departamento de Caldas, según informes del Dane (2018) cuenta con una población de 22.823 habitantes, los cuales están ubicados en el casco urbano y en 68 veredas; con una superficie total de 482.7 km, Aguadas es catalogado como uno de los 17 pueblos Patrimonio del país. Su centro histórico, declarado Monumento Nacional en 1982, el Festival Nacional del Pasillo declarado Patrimonio Cultural de la Nación en 2005 y el sombrero Aguadeño, el cual posee denominación de Origen desde el año 2012, convierten a esta localidad en un espacio cultural, enriquecido de sabiduría, costumbres y tradiciones arrieras arraigadas, con una riqueza inmaterial que sigue latente en sus calles y en la vida de sus pobladores.

Uno de los elementos culturales que ha brindado más renombre al municipio, es la elaboración de su artesanía más popular la cual es reconocida a nivel nacional: la tejeduría del sombrero ha sido un proceso que ha estado vigente en la vida de los aguadeños durante décadas. En el año 2022, según datos suministrados por la Alcaldía Municipal de Aguadas en un documento de caracterización de tejedoras de sombrero Aguadeño, para el proyecto “Somos Artesanos” se encuentran alrededor de 513 mujeres quienes se dedican a la vocación artesanal como medio de sustento para sus familias, aunque este número podría ser mucho mayor, ya que la localidad cuenta con veredas lejanas que no fueron censadas para dicho documento.

Una de las problemáticas más grandes que actualmente afecta dicha labor artesanal es la pérdida del relevo generacional, en su mayoría las artesanas tienen más de 50 años y los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no demuestran un interés genuino por continuar la tradición. El sombrero al ser uno de los 12 productos artesanales con denominación de origen, según la superintendencia de industria y comercio, es de gran importancia para el departamento y el país, por tal motivo las estrategias de sostenibilidad se hacen más que necesarias para la artesanía local.

No se poseen suficientes textos sobre el tejido del sombrero Aguadeño y su impacto en la vida de los habitantes de la localidad, la base de la indagación surge de los siguientes documentos: Valencia Quintero, (2020). Tejiendo tradición, creando identidad, construyendo historia, el cual es una sistematización de una experiencia que toma como base la tejeduría de sombreros Aguadeños y su aporte a la identidad de un territorio; para ello se toma como referencia la Cooperativa Artesanal de Aguadas y su aporte en la preservación del saber ancestral y la tradición del mismo municipio.

Artesanías de Colombia. (2013). Caracterización del proceso productivo Sombrerería en Iraca Municipio Aguadas-Caldas. Caracterización del municipio y la población, que labora en torno al sombrero y su producción; y Soto, (2021). Factores que inciden en la pérdida del relevo generacional en la elaboración del sombrero Aguadeño por parte de las tejedoras de Aguadas- Caldas. En donde se determinan las causas que afectan la pérdida del relevo generacional en la costumbre de tejer el sombrero Aguadeño icono del municipio de Aguadas Caldas y se proponen estrategias encaminadas a la protección de este patrimonio cultural.

“ La tejedura se ha visto permeada por la preocupación constante de una pérdida de relevo generacional que busca la manera de nuevas formas de creación artesanal. ”

Metodología

El ejercicio investigativo posee un enfoque cualitativo, puesto que la recolección de datos no sigue procedimientos estandarizados y su análisis no es estadístico. Hay mayor interés en lo subjetivo, la investigación sobre el tejido del sombrero en Aguadas se basa en las emociones, sensaciones, anécdotas y vivencias de los hacedores y espectadores del sombrero aguadeño, las vías para recolectar datos han sido la observación, entrevistas, discusiones grupales e investigación documental.

Participantes

Artesanas, hijos e hijas de artesanas, aguadeños que compran la artesanía, comerciantes del sombrero, sector educativo, sector cultural, con la población participante se realizan entrevistas para reconocer su percepción del sombrero, su implicación cultural, pérdida de relevo generacional y estrategias de sostenibilidad.

Técnicas

Las técnicas de investigación que se han llevado a cabo son: la observación; la observación participante como hija de artesana con un interés genuino; la narrativa, enfocada en cómo las personas cuentan sus historias para revelar cómo le dan significado a sus eventos y situaciones y la revisión bibliográfica.

Fases del trabajo de campo

Para la realización del trabajo de campo, se inició con la revisión de textos, como: Monografía Aguadas del gestor cultural Aníbal Valencia Ospina, Inventario turístico de Aguadas- Caldas, El sombrero Aguadeño, una marca de las putas, Carlos Ariel Salazar Cardona. Posteriormente se recurre a la conversación con: artesanas, comerciantes, hijos de artesanos, gestores culturales y docentes del municipio. También se hace necesario reconocer la percepción del aguadeño sobre la artesanía y de esta manera se buscan estrategias culturales para la promoción del sombrero.

Resultados

El tejido del sombrero Aguadeño es uno de los elementos que brinda mayor representatividad a la región, constituye un elemento cultural y un mecanismo de sustento para múltiples familias, pero actualmente se presenta una preocupación colectiva por la pérdida del relevo generacional, esto sumado a las pocas estrategias de tecnificación para la consecución de la materia prima y el bajo valor monetario que este representa, a pesar de los rumores sobre su declive, el sombrero aguadeño ha demostrado una admirable capacidad de adaptación a lo largo del tiempo. Es por esto por lo que desde el ejercicio investigativo se realizan una serie de aportes culturales, estructurales y económicos que ayudan al desarrollo sostenible de la artesanía del municipio de Aguadas- Caldas.

La cultura juega un papel fundamental en la sostenibilidad del sombrero Aguadeño. Las festividades y eventos culturales son una plataforma importante para su promoción, visibilización y comercialización. Sin embargo, es necesario ir más allá de la simple promoción y enfocarse en la profesionalización de las artesanas, para que la tejeduría sea vista y desarrollada como una oportunidad de negocio viable, por tal motivo se hace necesario el fortalecimiento de las capacidades de las tejedoras mediante la certificación en competencias laborales de su conocimiento ancestral, por medio de la oferta de talleres y cursos en técnicas tradicionales y contemporáneas de tejido a las nuevas generaciones, para que el proceso de formación también sea garante de creación de diseños y productos innovadores usando la iraca.

En la búsqueda de estrategias para la revitalización y proyección del sombrero Aguadeño, se hace más que necesario el fortalecimiento al cultivo de la palma de iraca, por tal motivo se deben buscar estrategias para incentivar la siembra mediante apoyo técnico, con mecanismos brindados por la UMATA, la cual es la entidad

“ la tejeduría del sombrero ha sido un proceso que ha estado vigente en la vida de los aguadeños durante décadas. ”

encargada de los procesos rurales de la localidad, créditos bancarios y programas de capacitación a los cultivadores para el desarrollo de nuevas técnicas de cultivo, procesamiento y almacenamiento de la palma y de esta manera mejorar su calidad y rendimiento.

Además de su importancia cultural, el sombrero Aguadeño también juega un papel crucial en el impulso del turismo en la región, es necesario diseñar rutas turísticas que incluyan visitas a tejedoras donde se brindan talleres y experiencias donde los visitantes puedan aprender a tejer con palma de iraca y conocer la cultura local, además de recorridos por cultivos de palma de iraca y puntos de venta de artesanías. Es esencial promover la comercialización justa y responsable de los productos artesanales, así como fortalecer la colaboración entre el gobierno local, las asociaciones de tejedoras, el sector privado y las instituciones educativas. La denominación de origen también debe ser valorada y protegida para salvaguardar la autenticidad y calidad del sombrero Aguadeño.

En este sentido, la construcción de una escuela de tejeduría, es una de las estrategias de salvaguardia del sombrero, esto brinda espacios a las nuevas generaciones para el aprendizaje del tejido, en dicho espacio también debe ser garante del apoyo a investigaciones que exploren nuevas aplicaciones de la palma de iraca en diferentes sectores como la moda, la decoración y la industria, así mismo documentar las técnicas tradicionales de tejido del sombrero aguadeño y otras formas de tejeduría de la palma de iraca, la escuela del tejido debe contar con la implementación de programas educativos en las escuelas y comunidades para sensibilizar sobre la importancia de la tejeduría como patrimonio cultural, como lo son proyectos de servicio social del estudiantado enfocado en el aprendizaje de la tejeduría, asimismo el rescate de tradiciones mediante la creación de conversatorios y espacios pedagógicos con maestras artesanas y comerciantes del sombrero.

La concientización sobre el pago justo es un elemento clave para preservar esta tradición, para esto es necesario que las entidades competentes estandarice precios ajustados y la promoción de prácticas de comercio justo que garanticen un precio acertado a las tejedoras por su trabajo, además de fomentar la participación de las artesanas en ferias nacionales e internacionales, plataformas digitales y tiendas especializadas, así mismo desarrollar estrategias de promoción para posicionar el sombrero aguadeño y la tejeduría de iraca como productos únicos y de alta calidad, apoyar la creación y fortalecimiento de asociaciones de tejedoras para mejorar su capacidad de gestión y comercialización y exaltar la labor de las tejedoras como guardianas de la tradición y otorgarles el reconocimiento social que merecen.

El porvenir de la artesanía es un compromiso de diversos actores, es una acción conjunta de los aguadeños, por tal motivo la implementación de estrategias de sostenibilidad, capacitación, comercialización justa, innovación y cooperación se hacen más que necesarias para la salvaguardia de la identidad del municipio. Desde la gestión cultural se hace necesario el apoyo a la creación de cooperativas de artesanas y la presentación a proyectos culturales que tengan como hilo conductor el tejido y la vida de artesanas, por tal motivo se hace necesario que desde el proceso investigativo se presenten propuestas de salvaguardia a entidades como la administración municipal, comerciantes e instituciones educativas.

Discusión

En Aguadas, el oficio de tejer la iraca es llevado a cabo por mujeres principalmente, quienes tienen el tejido como un trabajo complementario, no es su fin, no se dedican 100% a tejer porque en su mayoría son amas de casa y para ellas su prioridad es el hogar. Cuando tienen su espacio se sientan a tejer. En la actualidad, debido al bajo ingreso que tienen al vender sus productos, muchas artesanas no están tejiendo porque prefieren aprovechar las épocas de cosecha de productos naturales como el café, las moras, el aguacate. Esto debido a que les da mayores ingresos. La mayoría indica que los estudios de sus hijos han sido posibles debido a la venta de sombreros. En Aguadas, las tejedoras no son productoras en masa porque no son sus razones ni su esencia, lo toman como un oficio complementario, mantienen una tradición, pero su prioridad es el hogar.

Según relatos encontrados en el punto de información turística del municipio, hasta el año 1950 se contaban con más de 7000 personas que ejercían la labor de la tejeduría, pero en actividades realizadas por la Alcaldía Municipal (2020- 2024), se han encontrado menos de 600 personas que continúan con la labor artesanal, por tal motivo es necesario indagar la problemática de las artesanas, la evolución de la historia del sombrero y qué acciones se realizan para mejorar las condiciones de las personas que se dedican a esta labor y cómo se realizará el relevo generacional del quehacer artesanal en el municipio.

La pérdida del relevo generacional es una problemática que debe estar en la discusión de entidades locales y regionales, puesto que el sombrero representa idiosincrasia del municipio de Aguadas y brinda representatividad en diversos contextos, la salvaguardia de la artesanía debe ser una preocupación constante en el quehacer de hacedores y espectadores de dicho producto, así como la comercialización justa, las garantías de vida de las artesanas y el reconocimiento de las problemáticas que posee el sombrero, creación de estrategias sostenibles desde el cultivo, hasta la creación de escuelas artesanales. Se hace relevante la postulación de espacios para el conocimiento de la percepción de artesanas, rapiadores, comerciantes, cultivadores de iraca, comunidad en general y gestores culturales.

Conclusiones

El sector educativo, el sector cultural y la comunidad en general demuestran una preocupación genuina por la sostenibilidad del sombrero en la localidad, por tal motivo es fundamental replantear la idea sobre cómo promover la tejeduría del sombrero Aguadeño y de nuevas formas de la tejeduría de la palma de iraca en el municipio de Aguadas, Caldas, Colombia, para preservarla como un oficio que configura la cultura local.

No se poseen suficientes datos de referencia del tejido del sombrero en el municipio, por tal motivo se hace necesario elaborar un documento actualizado donde se conozcan los aportes del tejido a la cultura y el turismo, la investigación se realiza por un interés de conocimiento de uno de los emblemas más importantes de la localidad, así mismo como desde la gestión cultural se pueden realizar aportes para su sostenibilidad y la motivación para las nuevas generaciones, el alcance que se pretende es la percepción de todos los actores que hacen parte de la elaboración y venta del sombrero dentro y fuera del municipio.

El mercado del sombrero, según conocimientos de comerciantes de la localidad, representa 3.500.000 millones de pesos, esto significa que se venden alrededor de 60 mil unidades al año, dicho nicho mercantil sigue existiendo y representa para las artesanas una forma de sustento para sus familias, pero así mismo es fundamental que se realicen más estrategias de sostenibilidad, puesto que las nuevas generaciones no conciben el sombrero como una forma de negocio.

El sombrero Aguadeño, posee tanta representatividad y sentido de pertenencia que se posee un espacio dedicado a este, en la casa de la Cultura “Francisco Giraldo” se tiene el Museo Nacional del sombrero, una colección de más de 300 sombreros de diferentes regiones de Colombia, 20 extranjeros y salas dispuestas al conocimiento del oficio, proceso de cultivo de la palma de iraca, descripción de sus partes, el sombrero aguadeño más grande del mundo, historia, artesanas, festividades, especificidades y apropiación para los aguadeños, todo esto da a entender el sentido cultural que se tiene por el sombrero y como continúa siendo parte del día a día de los aguadeños y de los turistas que visitan la localidad, poseen una curiosidad genuina por su conocimiento, según informes del punto de información turística del municipio, el guía encargado Luis Fernando Arias, expone que: “Al municipio llegan alrededor de 30.000 turistas al año, de los cuales un 80% se interesan saber sobre el sombrero” esto quiere decir que el sombrero atrae el turismo.

Agradecimientos

Con gratitud a mi mamá, por enseñarme la belleza del tejido del sombrero; a mi hermana y mi papá, por su apoyo constante; a los gestores culturales, amigos y aguadeños, por sus conversaciones y su preocupación por el relevo generacional del sombrero aguadeño; a José Castro, por sus valiosas apreciaciones; y a mi asesor, por su guía.

Procedencia

Ejercicio de investigación que surge como requisito de grado de la Especialización en Gestión Cultural y su estado actual en el documento es la conclusión de la indagación.

Conflicto de interés

Intereses personales puesto que mi madre es artesana de la localidad y la pérdida del tejido del sombrero se convierte en una repercusión genuina en la elaboración del texto final del ejercicio investigativo.

Referencias

- (n.d.). Fiestas de la Iraca 2019 en Aguadas, celebraremos la vida con mucha alegría. Retrieved February 27, 2024, from <https://www.aguadas-caldas.gov.co/noticias/fiestas-de-la-iraca-2019-en-aguadas-celebraremos-la-vida-con-mucha-alegria>
- (n.d.). Alcaldía Municipal de Aguadas, Caldas. Retrieved February 27, 2024, from <https://www.aguadas-caldas.gov.co/>
- (n.d.). YouTube: Home. Retrieved February 27, 2024, from <https://www.youtube.com/watch?v=YSgyFZQKixk&t=175s>
- Aguadas, Caldas, Colombia - Genealogía. (n.d.). FamilySearch. Retrieved February 27, 2024, from https://www.familysearch.org/es/wiki/Aguadas,_Caldas,_Colombia_-_Genealog%C3%ADa#Censos
- Aguadas, ciudad de las brumas y del pasillo. (n.d.). Pueblos Patrimonio de Colombia. Retrieved February 27, 2024, from <https://www.pueblospatrimonio.com.co/aguadas/>
- Dane. (n.d.). Censo Nacional de población y vivienda. ¿Cuántos somos? <https://sitios.dane.gov.co/cnpv/#/>
- Enfoque de la investigación: tipos y características. (2020, May 19). Lifeder. Retrieved February 27, 2024, from <https://www.lifeder.com/enfoque-investigacion/>
- Fiestas de la Iraca en Aguadas, tejidos de tradiciones. (2017, June 21). La Patria. Retrieved February 27, 2024, from <https://archivo.lapatria.com/entretenimiento/fiestas-de-la-iraca-en-aguadas-tejidos-de-tradiciones-371186>
- Giraldo, H. (2019, December 16). Aguadas | La Red Cultural del Banco de la República. Banrepcultural.org. Retrieved February 27, 2024, from <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-360/aguadas>
- Narciso, J. (n.d.). PARTE 1. Información básica. Gobierno de Caldas. Retrieved February 27, 2024, from <https://site.caldas.gov.co/media/pdf/2014/infomunicipios/INFORMACION%20DE%20%20AGUADAS.pdf>
- Salavarrieta, P. (n.d.). Aguadas. RED TURÍSTICA DE PUEBLOS PATRIMONIO. Retrieved February 27, 2024, from <https://redturisticadepueblospatrimonio.com.co/es/pueblos/aguadas>
- Artesanías - COOPERATIVA ARTESANAL DE AGUADAS LTDA. (n.d.). Compra y venta Manizales y Caldas - A un clic. Retrieved October 8, 2023, from <https://aunclic.com.co/business/462>

- Artesanías de Colombia. (2013). Caracterización del proceso productivo Sombrerería en Iraca Municipio Aguadas-Caldas. <https://repositorio.artesantiasdecolombia.com.co/bitstream/001/3929/1/INST-D%202013.%201.pdf>
- Artesanías de Colombia. (n.d.). Iraca. Artesanías de Colombia. Retrieved October 9, 2023, from https://artesantiasdecolombia.com.co/PortalAC/C_sector/iraca_191
- Bronislaw Malinowski. (2019, March 9). Una teoría científica de la cultura. unidad libre. Retrieved October 9, 2023, from https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57040124/ASC_Malinowski_Unidad_1-libre.pdf?1532116608=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DUna_teor%C3%ADa_cient%C3%ADfica_de_la_cultura.pdf&Expires=1696867125&Signature=FDf9aMQm1onX8-joyKdijXsBpChlHClK7GxW-U~JyVfy
- Etienne-Nugue, J. (2009). Háblame de la Artesanía. Unesco. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=hc_ISn8CLw4C&oi=fnd&pg=PA2&dq=que+significa+la+palabra+artesania+&ots=8S2BuJqc-j&sig=YITfARRhpl0r6siu8P0uHefmH0#v=onepage&q&f=false
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). Definición del alcance de la investigación en la ruta cuantitativa: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. En Metodología de la Investigación (pp. 104-120). McGraw-Hill.
- Ley sobre Patrimonio Cultural, Fomentos y Estímulos a la Cultura (Ley 397 de 1997). (s. f.). vLex. <https://vlex.com.co/vid/desarrollan-concordantes-fomentos-trasladan-60003176>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (2014) Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. (s. f.). <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Patrimonio.pdf>
- Soto blandón, e. (2021). Factores que inciden en la pérdida del relevo generacional en la elaboración del sombrero aguadeño por parte de las tejedoras de Aguadas Caldas [trabajo de grado, universidad católica de Manizales]. https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3343/1/Factores_inciden_perdida_relevo_generacional_elaboracion_sombrero_Aguadeno_parte_tejedoras_Aguadas_Caldas.pdf
- Superintendencia de Industria y Comercio. (n.d.). Denominaciones de origen. Superintendencia de Industria y Comercio. Retrieved October 9, 2023, from <https://www.sic.gov.co/marcas/denominaciones-de-origen#bootstrap-fieldgroup-nav-item--artesanales>
- Superintendencia de industria y comercio. (n.d.). Protección de denominación de origen. Superintendencia de Industria y Comercio. Retrieved October 9, 2023, from https://www.sic.gov.co/sites/default/files/files/Denominacion%20de%20Origen/sombrero_aguadeno.pdf
- Valencia Quintero, M. A. (2020). Tejiendo tradición, creando identidad, construyendo historia... [Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/39041/1/mavalenciaqu.pdf>

Representaciones sociales sobre la organización social del cuidado de personas con discapacidad. Apuntes desde San Pedro de los Milagros, Antioquia

Social representations around social organization of care for people with disabilities. Notes from San Pedro de los Milagros, Antioquia

Representações sociais sobre a organização social do cuidado de pessoas com deficiência. Observações de San Pedro de los Milagros, Antioquia

 **Diana Carolina Ramírez Carvajal**

<https://orcid.org/0009-0000-3952-925X>
Fundación Universitaria Católica del Norte
dcramirez@ucn.edu.co
Medellín – Antioquía.

 **Micaela Aguirre**

<https://orcid.org/0000-0002-9081-2912>
Fundación Universitaria Católica del Norte
mamaguirre@ucn.edu.co
Medellín – Antioquía

Diagramación e ilustración de portada
Andrea Sarmiento Bohórquez

Corrección de estilo
Nataly Marcela Muñoz Murcia



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

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

Ramírez, D. y Aguirre, M. (2024). Representaciones sociales sobre la organización social del cuidado de personas con discapacidad. Apuntes desde San Pedro de los Milagros, Antioquia. *Inclusión y Desarrollo*, 11 (2), pp. 23-33.

Recibido/Received/Recebido: 26 de julio de 2024
Aceptado/Accepted/Aceito: 23 de octubre de 2024
Publicado/Published/Publicado: 25 de noviembre de 2024

Artículo de investigación / Research Article / Artigo de pesquisa

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





RESUMEN

ABSTRACT

RESUMO

El artículo surge de la investigación titulada “Organización social del cuidado de las personas con discapacidad en condición de dependencia en el Municipio de San Pedro de Los Milagros”, realizada entre agosto de 2023 y junio 2024 en la Fundación Universitaria Católica del Norte. Esta investigación buscó comprender la configuración de la organización social del cuidado en las familias de las personas con discapacidad en condición de dependencia, definiendo la organización social del cuidado como aquella interrelación entre Estado, familia, comunidad y mercado, en la provisión, producción y distribución de servicios de cuidado. Se realizó una investigación cualitativa bajo un modelo etnográfico. Se presentan hallazgos concentrados en un objetivo específico de la investigación: comprender las representaciones sociales en torno al cuidado, presentes en los actores de cuidado de las personas con discapacidad en condición de dependencia. Se definen las representaciones sociales como aquellas estructuras de pensamiento compartidas, instituidas e instituyentes de la realidad social, por los agentes en un campo social específico (Bourdieu y Wacquant, 1995). Las representaciones sociales encontradas se asocian a tres ideas emergentes: la vinculación del cuidado a la construcción de saberes específicos, a experiencias de soledad e incertidumbre y al autocuidado como recurso estratégico.

Palabras clave: cuidado; discapacidad; dependencia; representaciones sociales.

The article arises from the research project entitled “Social organization of care for people with disabilities in a situation of dependency in the Municipality of San Pedro de Los Milagros”, carried out between August 2023 and July 2024 at the Universidad Católica del Norte. The aim was to understand the configuration of the social organization of care in the families of people with disabilities in a situation of dependency, defining the social organization of care as the interrelationship between the State, family, community and market in the provision, production and distribution of care services. Qualitative research was carried out under an ethnographic model. The findings are presented, focused on a specific research objective: understanding the social representations of care present in the care actors of people with disabilities in a situation of dependency. Social representations are defined as those shared, instituted and instituting structures of thought of social reality, by the agents in a specific social field (Bourdieu and Wacquant, 1995). The social representations found are associated with three emerging ideas: the link between care and the construction of specific knowledge, experiences of loneliness and uncertainty, and self-care as a strategic resource.

Keywords: care; disability, dependency, social representations.

O artigo surge do projeto de pesquisa intitulado “Organização social do cuidado de pessoas com deficiência em situação de dependência no Município de San Pedro de Los Milagros”, realizado entre agosto de 2023 e julho de 2024 na Universidade Católica do Norte. O objetivo era compreender a configuração da organização social do cuidado nas famílias de pessoas com deficiência em situação de dependência, definindo a organização social do cuidado como a inter-relação entre Estado, família, comunidade e mercado na provisão, produção e distribuição de serviços de cuidado. Foi realizada uma pesquisa qualitativa sob um modelo etnográfico. Os resultados são apresentados, focados em um objetivo específico da pesquisa: compreensão das representações sociais do cuidado presentes nos atores cuidadores de pessoas com deficiência em situação de dependência. As representações sociais são definidas como aquelas estruturas de pensamento compartilhadas, instituídas e instituintes da realidade social, pelos agentes em um campo social específico (Bourdieu e Wacquant, 1995). As representações sociais encontradas estão associadas a três ideias emergentes: a vinculação do cuidado à construção de saberes específicos, experiências de solidão e incerteza e o autocuidado como recurso estratégico.

Palavras-chave: cuidado; deficiência; dependência; representações sociais.

Introducción

Las nociones en torno a la discapacidad como fenómeno social y sanitario a nivel internacional y nacional han sufrido transformaciones relevantes durante el siglo en curso. Uno de los hitos más relevantes a nivel global es la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que tiene vigor desde el año 2008. Este enfoque normativo deriva en Colombia en la Ley n° 1618 de 2013 “por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”, herramienta que reconoce a las personas en condición de discapacidad como sujetos de derechos.

En el país, según el Departamento Nacional de Planeación (DANE) “para agosto de 2020 había en total de 1.319.049 personas con Discapacidad identificadas y localizadas en el registro oficial del Ministerio de Salud y Protección Social. Esta cifra equivale al 2,6% de la población total nacional” (2020, p.4). De esta población, el 50.1% son hombres y el 48,9% mujeres. Se resalta que el 70,3% de las personas con discapacidad pertenecen al régimen subsidiado de salud, aspecto que también fue visible y relevante durante el proceso de investigación en tanto daba cuenta de los obstáculos que esta población enfrenta para acceder a servicios asistenciales.

De igual forma, el “34,62% de las personas con discapacidad (617.779) recibe ayuda de otras personas para realizar sus actividades básicas diarias” (DANE, 2020, p. 5). Quienes apoyan en estas tareas cotidianas son, primordialmente mujeres (representan más del 55% de las cuidadoras reconocidas por el DANE), al tiempo que, “de 1.487.354 hogares que tienen al menos una persona con discapacidad, el 38,3% se encuentra en estrato uno (1) y el 34,7% en estrato dos (2)” (DANE, 2020, p. 5), lo que evidencia que las tareas de cuidado están feminizadas y se resuelven, principalmente, en la domesticidad.

El Estado colombiano ha formulado políticas y programas para atender las necesidades de las personas en condición de discapacidad, pero la mayoría de estas acciones se enfocan en aspectos físicos, biológicos y emocionales, dejando de lado un aspecto fundamental como las garantías de cuidado. Además, se evidencia una carencia de programas públicos que atiendan dicha población en el sector rural, lo que también se refleja en la escasez de estudios que, desde la academia, involucren a la categoría de organización social del cuidado, relacionada con la discapacidad en el medio rural.

Para esta investigación se realizó una revisión teórica organizada en dos grandes líneas: identificando estudios específicos de cuidado, su producción y distribución; y estudios concentrados en la discapacidad como fenómeno social y sanitario. Ambas revisiones priorizaron estudios latinoamericanos de los últimos 10 años. Se identificó que la categoría de organización social del cuidado se ha abordado desde dos corrientes teóricas centrales: por un lado, desde los aportes de las teorías latinoamericanas del cuidado, que lo sitúan como un componente central del proceso de salud-enfermedad de las poblaciones. Por el otro, desde el campo de la política social, cuyos aportes permiten comprender al cuidado como un factor central en el sostenimiento y la garantía del bienestar en las sociedades latinoamericanas.

La incorporación de perspectivas de género en las teorías latinoamericanas en torno a la salud ha permitido, complementar la clásica tríada salud-enfermedad-atención con la noción central de este proyecto: la categoría de cuidado (Domínguez Mon, 2017; Batthyány, Genta y Perrotta, 2017; Hernández, 2022), entre otras, se asume que el cuidado se constituye como un eje fundamental en la atención de los malestares, enfermedades o condiciones de salud no transmisibles y de larga duración y como una herramienta central de protección de la vida en el escenario de transformaciones epidemiológicas poblacionales tendientes hacia la cronicidad.

Las teorías latinoamericanas del cuidado se han interrogado, también, en torno a quién asume y cómo se distribuye la carga de cuidado. En consecuencia, el eje vertebral de este campo de producción académica lo constituye la categoría de división sexual del trabajo (Batthyány, 2015; Domínguez Mon, 2017; Arango Gaviria et al, 2018, entre otras), que permite comprender que la feminización de los cuidados y su reducción al ámbito doméstico responde a una lógica fundamental de la estructura moderna patriarcal y que organiza de manera transversal las dinámicas de cuidado de la vida (Puyana, Hernández y Gutiérrez, 2020).

En coherencia con lo anterior, Mendes, Domínguez y Schwarz (2011) y Lenguita (2020), afirman que la feminización de los cuidados y su reducción al ámbito doméstico responde a una lógica de la estructura patriarcal. Ésta minimiza e invisibiliza el trabajo de las mujeres al interior de las viviendas y le otorga un sentido vinculado a la vocación natural, la abnegación o el amor familiar.

Por su parte, desde el plano de la política social, diversas autoras han aportado a la categoría de *organización social del cuidado*, que permite otorgarle centralidad dentro de la noción de bienestar e interrogarse sobre la interrelación entre Estado, mercado, familia y comunidad en su producción y distribución. Esta categoría, trabajada por Pautassi (2016), Ceminari y Stolkiner (2018), Pautassi, Arcidiácono y Straschnoy (2014), entre otras, permite reconocer redes de cuidado, conformadas entre quienes requieren cuidado, quienes lo dan, los actores institucionales, los derechos reconocidos, la participación mercantil; y dar un paso más en su distribución: no sólo entre varones y mujeres, sino también entre la esfera pública y la esfera doméstica.

Es por esto que Pautassi (2016) propone pensar al cuidado como un conjunto de prácticas que sostiene y nutre a las personas, prácticas que son tan diversas como fundamentales para la existencia humana. Las tareas de cuidado incluyen desde autocuidado hasta cuidado directo hacia otros/as, incorporando la generación de condiciones propicias para el cuidado: compra de alimentos, pago de servicios, lavado de ropa; y la gestión del cuidado: organización de horarios, traslados, acceso a instituciones educativas y de salud, entre otras.

Asimismo, con relación a los estudios sobre discapacidad, se reconoció la predominancia de dos paradigmas: el rehabilitador y el de la autonomía personal. Cada uno de ellos, en su interior, pregonan modelos teóricos e interventivos que permiten adentrarse en la categoría desde miradas disímiles (Aritizábal, 2021). A los fines del proyecto de investigación se optó por el modelo social de la discapacidad (Ávila, Nuñez y Colchado, 2021), que se inscribe dentro de los paradigmas que pregonan la autonomía personal de las personas con discapacidad y ponen en discusión la mirada biologicista que tiende a asumir la necesidad de rehabilitar o reducir los grados de discapacidad para acercarse a patrones biomédicos de normalidad (Bonilla, 2020), (Victoria Maldonado, 2013). En este sentido, las producciones académicas situadas en este modelo teórico permiten interrogarse acerca de las diversas maneras en las que la sociedad habilita y obstaculiza los procesos de reproducción cotidiana de las personas con discapacidad y su organización social del cuidado, al poner foco en el contexto, sus barreras económicas, medioambientales, sociales y culturales.

Metodología

Se realizó una investigación cualitativa a partir del método etnográfico. De manera más específica, se diseñó una microetnografía (Morse, 1994), priorizando la elección de los participantes por características similares que los diferencian de otros grupos dentro de un contexto específico. Se realizaron 8 entrevistas en profundidad (Marradi, Archenti y Piovani, 2007) a personas con discapacidad en condición de dependencia y sus cuidadores/as, residentes en el ámbito rural y urbano del municipio. Adicionalmente se aplicó el Test Zarit para medir la escala de carga del cuidador y una entrevista en profundidad a la profesional que dirige el programa de discapacidad. El contacto con los participantes se realizó mediante el programa de discapacidad del municipio. Como consideraciones éticas se valoró el código de ética profesional del Trabajo Social en Colombia y se contó con consentimientos informados de los participantes.

El trabajo de campo se realizó durante los meses de octubre y noviembre del 2023. Para el análisis y procesamiento de la información se utilizó el método de comparación constante (Glasser y Strauss, 1967) se dio a partir de una matriz de análisis categorial en la que se agrupó la información de las categorías establecidas y las emergentes a partir de la transcripción de las entrevistas.

Resultados analíticos

El análisis permitió construir tres ideas emergentes relacionadas con las representaciones sociales que operan en la organización social del cuidado de las personas con discapacidad en condición de dependencia en el territorio. En primer lugar, se reconoce una vinculación del cuidado de las personas con discapacidad con una habilidad que se adquiere a través de la práctica cotidiana y de la construcción de hábitos y costumbres que decantan en la adquisición de saberes específicos.

En ese sentido, se identifica que el cuidado a personas en condición de discapacidad que presentan situación de dependencia irrumpe en la vida cotidiana, inicialmente, de manera desafiante: enfrenta, principalmente, a las mujeres del hogar a tareas completamente desconocidas tanto de provisión directa de cuidado como de generación de condiciones propicias para el cuidado y de gestión de recursos que con el paso del tiempo, consolidan en quien las ejecuta una suerte de capital y sentido práctico. Este acervo, incorporado a las prácticas diarias, transforma a las cuidadoras principales, en especialistas en la tarea.

Esta primera representación admite, incipientemente, tres análisis convergentes. En primer lugar, el reconocimiento de una rutina permanente de cuidados que permite a quien lo ejerce, adquirir saberes específicos, habilita la comprensión del cuidado intradoméstico como un eslabón fundamental en los procesos de atención a la salud de larga duración tales como, en este caso, situaciones de discapacidad con grados de alta dependencia para la vida cotidiana. La fundamentalidad del cuidado permanente en estas experiencias específicas de salud exige no sólo la dedicación constante de actores a la protección del sujeto en condición de discapacidad, sino también la formación específica de un sujeto que, a partir de su propia experiencia como cuidadora, emerge como sujeto que *sabe*, que *aprendió*, que es capaz de manejar los desafíos cotidianos de atención. Desde esta representación social, se puede interpretar la práctica del cuidado como una experiencia que construye a un sujeto específico: aquella mujer que logró sortear los desafíos y obstáculos en la gestión y provisión del cuidado y que, con la acumulación de saberes, se transforma en experta en las estrategias de satisfacción de necesidades que sujetos requieren.

En segundo lugar, esta manera de representar al cuidado y a quien cuida, permite comprender a la resolución de necesidades de las personas en condición de discapacidad como un sistema invisible de garantías, sistema que responde, de acuerdo con los testimonios, a prácticas sostenidas en saberes específicos. Es decir, el cuidado intradoméstico, especialmente aquel ofrecido a personas en condición de discapacidad, se experimenta no como una práctica espontánea, sencilla, accesible, sino como un sistema complejo de rutinas y dinámicas al que se accede a través de la experiencia y la adquisición de saberes. Si bien estos saberes provienen de la práctica cotidiana y no de un proceso especializado y/o académico, sí logran construir una especificidad que se adquiere y habilita la competencia para cuidar a partir del acopio y acumulación de capitales prácticos que ganan valor en sí mismos.

Esto deriva, consecuentemente, en la tercera clave analítica: a raíz del reconocimiento de esta manera de representar al cuidado es posible comprender que opera cierta delimitación y diferenciación entre aquellos sujetos que pueden responsabilizarse de la satisfacción de necesidades de las personas en condición de discapacidad y aquellos que no. Se consolida, entonces, la noción de que existen actores capacitados para llevar a cabo tareas de cuidado y actores que a pesar de aportar de manera más o menos esporádica, más o menos permanente, a las tareas concretas de sostenimiento de la vida, se mantienen como secundarios en tanto no cuentan con ese aprendizaje devenido de la práctica cotidiana de cuidar.

Se justifica, de esa manera, que las mujeres adultas del hogar enarbolan la responsabilidad primaria del cuidado mientras que otros miembros del hogar o de la familia no conviviente con igual grado de consanguinidad y responsabilidad frente al sujeto en condición de discapacidad, usualmente padres, hermanos y/o abuelos, se desliguen, al menos a nivel discursivo, de la gestión central del cuidado. Aun cuando estos últimos realizan ciertas actividades cotidianas, el no disponer de ese saber específico, del capital práctico, los ubica por fuera del círculo primario de responsabilidad.

En este sentido, es posible comprender al cuidado no solo como una práctica que se sostiene en mandatos de género y en la división sexual del trabajo (Ceminari y Stolkiner, 2018), sino también, como un espacio social que, al requerir de aprendizajes complejos, logra reproducir y acentuar estos mandatos diferenciando no solo quienes

cuidan de quienes no lo hacen, sino principalmente, quienes *saben* hacerlo de quienes no.

La puesta en práctica de esta representación social decanta, entonces, en la diferenciación entre responsabilidad plena frente a la persona con discapacidad y sus necesidades y ayudas más o menos esporádicas en la cotidianidad. Incluso entre familiares con el mismo grado de consanguinidad, opera una construcción de sentidos donde ciertos miembros de la vida doméstica resultan cuidadoras principales por obligación, mientras que otros aportan desde una posición subsidiaria a la resolución de necesidades esporádicas. En ese sentido, esta manera de significar al cuidado permite construir, también, agentes de diferente grado de relevancia en la interrelación de la organización social del cuidado.

Resulta interesante, asimismo, que este ejercicio de diferenciación de actores no opera, solamente, a través de la separación entre mujeres cuidadoras y varones auxiliares, sino también, a partir de distinguir que espacios se configuran como válidos para el cuidado y cuáles no. A partir del ejercicio analítico se comprendió que la representación social que asocia al cuidado con un aprendizaje acumulado proveniente de la cotidianidad permite que, en el imaginario de las familias de las personas en condición de discapacidad, el espacio social propicio, óptimo y garante de mejores condiciones de cuidado resulte el propio del hogar, en detrimento de otras organizaciones o instituciones, incluso las sanitarias.

Se asume que, al no conocer a la persona que requiere el cuidado, sus prácticas, sus hábitos, sus formas de expresarse, de pedir ayuda, entre otras dinámicas, espacios profesionales de atención de la salud, resultan insuficientes para resolver sus necesidades. Frente a la posible disponibilidad de saberes técnicos en estas instituciones, se resalta la falta de aquel conocimiento cotidiano, especializado mas no profesional, que ha consolidado a la domesticidad femenina como el ámbito propicio para sostener la vida.

De esa manera, si bien en ocasiones la organización social del cuidado se amplía, ya que estos sujetos transitan, de manera más o menos permanente, las instituciones sanitarias, la representación del cuidado como saber mediado por la experiencia cotidiana aporta a la consolidación del hogar como espacio óptimo y, prácticamente, como el único válido, para la resolución de necesidades y a la familiarización del cuidado como criterio principal de distribución de responsabilidades. De igual forma, como segunda representación social, se identificó la tendencia a significar la experiencia de cuidado de las personas con discapacidad como una vivencia de incertidumbre constante que genera sentimientos de soledad y de miedo al futuro en quienes asumen la responsabilidad de cuidar. Frente a la imposibilidad de distribuir de manera equitativa las tareas de cuidado entre diversos agentes, quienes asumen la mayor parte de la resolución de necesidades cotidianas construyen imaginarios sociales donde la resolución del cuidado se torna una tarea imposible sin su presencia e intervención, es decir, se constituyen en agentes indispensables para la reproducción de la vida de las personas en condición de discapacidad.

Esto no implica necesariamente, que quienes asumen la tarea de cuidado ocupen posiciones de agentes indispensables ni que otros sujetos sean incapaces de resolver estas tareas. Más bien, se interpreta como un ejercicio de autopercepción que decanta en sensaciones de permanente angustia, miedo y ansiedad frente al futuro a mediano y largo plazo. A partir de esto, se comprende que quienes cuidan expresan que estas tareas ocupan el lugar de responsabilidad plenamente obligatoria, tareas que no pueden omitir, aplazar y, mucho menos, delegar. Esta representación social implica que, si el potencial ejercicio de delegación del cuidado se dificulta en el núcleo familiar, la opción de compartir responsabilidades con otros actores del espectro estatal, comunitario y/o mercantil aparece como imposible.

Es importante destacar que erigirse como actores indispensables en el cuidado trae consigo un agotamiento transversal en la vida de estas mujeres cuidadoras. Al agotamiento propio de responder a un trabajo permanente, no remunerado e imposter gable, se suma la carga en términos de salud mental y emocional que implica la falta de tiempo y prioridad frente a otros asuntos, ya sean familiares, personales, vinculares, entre otros/as. Esto implica un desafío en cuanto a la necesidad de aprender a convivir con la incertidumbre: parte de las entrevistadas llevan entre 10 y 20 años desarrollando tareas de cuidado sin haber encontrado estrategias de delegación, articulación y/o soporte en conjunto con otros actores. Esto genera, no solo, una falta de tiempo, energía y disposición para otras dinámicas, especialmente las de autocuidado, sino también un miedo que se experimenta a diario frente a la posibilidad de enfermar, envejecer y/o morir, y lo que esto implicaría en el futuro de las personas en condición de discapacidad. Esto fue visible en el siguiente testimonio de una de las participantes:

debido a la enfermedad que yo padezco a veces cansada porque la enfermedad del azúcar a veces lo pone a uno muy cansado, quiera o no quiera uno se siente cansado entonces el cansancio, que de la rutina diaria más la enfermedad, más la entrega a ellos, uno siente como agotado, ay uno quisiera como salir corriendo y no sabe ni para dónde coger (comunicación personal, 10 de noviembre de 2023).

Es así como el cuidado de las personas en condición de discapacidad se erige como centro de la vida cotidiana y como una obligación que deriva en miedos y ansiedades frente a la posibilidad de faltar a la tarea en un escenario de dependencia plena. Esto se corroboró, también, con la aplicación del Test de Zarit, que arrojó altos índices de agotamiento emocional en las cuidadoras y con riesgo de claudicación en este sentido.

Por último, especialmente en aquellas agentes cuidadoras principales, se consolida una tercera representación social que ubica al autocuidado como un instrumento del cuidado de otros/as, en este caso, de las personas con discapacidad. La posibilidad diferencial de mantener vidas saludables, relaciones sociales de apoyo, espacios de atención a la salud física y mental, entre otros, se transforma en un medio para cuidar de manera óptima y abandona toda posibilidad de ser interpretado y vivenciado como un fin en sí mismo. Resulta interesante aquí destacar que en los testimonios emerge con claridad la noción de que, para cuidar a las personas en condición de discapacidad, resulta fundamental garantizar diversas prácticas de fortalecimiento de la salud propia. En ese sentido, al menos a nivel discursivo, ejercicios como realizar chequeos sanitarios, descansar en horarios oportunos, sostener una alimentación saludable aparecen como requisitos primordiales para poder sostener la práctica de cuidado. Por ejemplo, una de las participantes expresó.

Yo trabajo mucho en esa parte, me gusta mucho pues como hacer cosas para mí, para sentirme como bien, porque es muy importante brindarle a él todo lo mejor de mí (comunicación personal, 10 de noviembre de 2023).

En un segundo plano, emergen necesidades reconocidas a nivel de sostenimiento de relaciones sociales, cuidado de salud mental, prácticas de espiritualidad, ocio, entre otras. Sin embargo, ninguno de estos ejercicios, rutinas y/o prácticas de autocuidado se reconocen como valiosas en tanto enriquecedoras de la propia vida cotidiana, por el contrario, se significan como garantías que permiten cumplimentar el centro de la vida doméstica: el cuidado de las personas en condición de discapacidad. En ese sentido, es que se propone la noción del autocuidado como recurso estratégico para el cuidado interpersonal. También resulta importante resaltar que esta dinámica excede a la persona cuidadora principal e involucra a otros miembros de la familia: por ejemplo, cuando la persona en situación de discapacidad tiene hermanos/as y/o sobrinos/as, que pueden ser mayores o menores, también pasan a ser cuidadores/as estratégicos/as, lo que transforma, en ocasiones, la experiencia de la vida infantil.

Discusión

Las representaciones sociales desarrolladas en el apartado anterior pueden discutirse y ampliarse a partir de la discusión con variados aportes teóricos. En primer lugar, se acuerda con la teoría constructivista de las representaciones sociales en tanto se comprende que las personas, en este caso, cuidadoras, producen sentidos socialmente compartidos a través de los cuales construyen el mundo en el que viven (Araya, 2002).

Adicionalmente, se acuerda con Wolfgang y Hayes (2011) en que dichas representaciones no solo se limitan al lenguaje, a las ideas que se transmiten a través de este o a los significados que se les dan a las palabras de acuerdo con el momento y la cultura. Las representaciones sociales cumplen la tarea de construir y reproducir imágenes socialmente compartidas, por ejemplo, la percepción colectiva y cristalizada en el sentido común mediante la cual las tareas de cuidado en familias con personas con discapacidad son responsabilidad de las mujeres del hogar.

Otro punto de acuerdo con Wolfgang y Hayes (2011) refiere a la validación de que tal como plantean los autores, las representaciones analizadas en la investigación generan que este grupo de mujeres cuidadoras, adquieran hábitos, comportamientos y formas de concebir el cuidado que las diferencian de otros grupos sociales. Es en este sentido que tiene lugar y coherencia la noción de representación compartida, ya que, en consecuencia, con los autores esta representación actúa como criterio de toma de decisiones, de orientador frente a la acción cotidiana y de relacionamiento con otros actores sociales.

Esto permite comprender, en coherencia con Araya (2002) y Wolfgang y Hayes (2011), las múltiples funcionalidades que las representaciones sociales cumplen en la reproducción social. En primer lugar, la *comprensión* del mundo y de sus relaciones, expresada en este caso en las formas en las que el cuidado de las personas en condición de discapacidad se simboliza como una práctica sostenida en saberes complejos y exclusivos de determinado grupo social: las mujeres cuidadoras dentro del hogar. Luego, la *valoración*, función que permite calificar a diferentes actores como capaces o incapaces de resolver las necesidades de las personas en condición de discapacidad. Por último, la *actuación*, como práctica cotidiana que está condicionada por las representaciones compartidas y que decantan, como se señaló, en experiencias de incertidumbre y malestar entre quienes cuidan.

Por su parte, las teorías latinoamericanas del cuidado ofrecen líneas de discusión interesantes para profundizar el análisis. El reconocimiento de aquella rutina permanente de cuidados sostenida en saberes específicos y complejos que garantiza la resolución diaria de necesidades resulta sumamente coherente con los aportes de, Domínguez Mon (2017), quien comprende que el cuidado intradoméstico se constituye como un eslabón fundamental en los procesos de atención a la salud de larga duración tales como, en este caso, situaciones de discapacidad con altos grados de dependencia para la vida cotidiana.

Asimismo, el análisis de las representaciones sociales compartidas en esta forma específica de organización social del cuidado permite entablar un diálogo con los aportes de Batthyány, Genta y Perrotta (2017). Las autoras, están de acuerdo con la noción del cuidado, como eslabón de los procesos de atención sanitaria, sostienen que el cuidado doméstico se configura “como un verdadero sistema invisible de atención a la salud” (p.188), sistema que responde, de acuerdo con lo presentado, a prácticas sostenidas en saberes y capitales específicos. El cuidado intradoméstico, especialmente aquel ofrecido a personas en condición de discapacidad, se experimentan como un oficio sistemático, regular y capaz de diferenciar entre actores preparados y no capacitados para hacerlo. Aunque todas las cuidadoras se enfrentaron a esta responsabilidad de manera desafiante, lograron consolidar recursos vinculados al saber hacer que disputan la idea de que cualquiera puede hacer, igual que sucede con la práctica sanitaria profesional.

Los resultados emergentes permiten un diálogo con diversas lecturas que, desde la academia, consolidan la relación entre la resolución de tareas de cuidado y los procesos de salud, enfermedad y atención de las cuidadoras, en especial, en el plano de la salud mental. En ese sentido, a partir del agotamiento y la permanente angustia que se reconocen en el ejercicio cotidiano de las tareas de cuidado en esta población, se acuerda con Ortiz Viveros et al. (2015), Basile y López (2021), Aguirre (2024) en el reconocimiento de los costos a nivel emocional que esta forma de organización y distribución del cuidado trae para las mujeres adultas. Experiencias cotidianas de sobrecarga, estrés, tristeza y soledad constituyen el escenario diario del cuidado.

Por último, se ponen en relación los aportes de Therborn (2010 y 2013), especialmente a la hora del reconocimiento del autocuidado como un recurso estratégico que se orienta, primordialmente, al cuidado de otros. Al otorgarle un lugar secundario, subsidiario e instrumental a aquellas prácticas que permiten el sostenimiento de vidas saludables de quienes cuidan, toma sentido la noción del autor en torno a las desigualdades existenciales: en este plano, se comprende cómo al mantener la organización social del cuidado de las personas en condición de discapacidad plenamente feminizado y en la domesticidad, la vida de quienes cuidan ocupa una posición de desigualdad en cuanto a su reconocimiento y valoración.

Conclusiones

La investigación permitió reconocer que la organización social del cuidado de personas con discapacidad en el territorio nuclea la participación de diversos actores familiares, territoriales y comunitarios que consolidan prácticas más o menos articuladas centrales para el sostenimiento de la vida. Sin embargo, las representaciones sociales construidas sobre la organización del cuidado lo consolidan, al menos discursivamente, como una tarea doméstica, donde se destaca a la familia como espacio social prioritario y a las mujeres adultas como garantes principales del cuidado cotidiano de las personas con discapacidad del municipio.

En ese sentido, se construyen en torno al cuidado nociones socialmente compartidas que fortalecen su feminización y familiarización: su asociación a saberes específicos que se adquieren a través de la práctica, la

construcción de ideas vinculadas a la indispensabilidad de las mujeres cuidadoras como responsables principales y la instrumentalidad de cualquier práctica de autocuidado, que las relega a una posición de desigualdad existencial dentro de la esfera doméstica.

Por lo anterior, se considera relevante aunar esfuerzos materiales, culturales y educativos que permitan involucrar de manera más activa a otros actores en la organización social del cuidado. Estos incluyen tanto al Estado como garante de derechos a nivel nacional, departamental y municipal, a la comunidad organizada y a otros actores familiares y/o territoriales relevantes.

Declaraciones

Agradecimientos: al programa de discapacidad del municipio de San Pedro de Los Milagros, en especial a la Trabajadora Social Juliana Muñoz por su apoyo permanente en el proceso. A la mesa de investigación en Trabajo Social de la Fundación Universitaria Católica del Norte que realimentó y enriqueció este ejercicio.

Procedencia: el artículo surge a partir de la investigación titulada “Organización social del cuidado de las personas con discapacidad en condición de dependencia en el municipio de San Pedro de los Milagros” realizada dentro del programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Católica del Norte, realizada entre los meses de julio de 2023 a agosto de 2024

Financiamiento: La Fundación Universitaria Católica del Norte financió la investigación.

Aspectos éticos: durante la investigación se presentó lo establecido en el código de ética de Trabajo Social en Colombia y se contó con los consentimientos informados por los participantes.

Conflicto de interés: Las autoras declaran que no existe conflictos de intereses.

Referencias

- Aguirre, M. (2024). Trabajo precario, trabajo de cuidados y sus expresiones en salud pública: ¿cuánto y cómo protege la asistencia social latinoamericana? *Itinerarios De Trabajo Social*, (4), 61–71. <https://doi.org/10.1344/its.i4.43748>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Sede Académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
- Aristizábal, K. (2021). Cuando hablamos de discapacidad, ¿de qué hablamos? Una revisión teórica y jurídica del concepto. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 21(40), 59–72.
- Ávila, X., Núñez, E., & Colchado, M. (2021). Revisión teórica del modelo social de discapacidad. *Propósitos y Representaciones*, (9), 1–18.
- Basile, G. y López, F. (2021). *Epidemiología del trabajo doméstico*. Grupo de Trabajo CLACSO Salud internacional y soberanía sanitaria. Fundación Friedrich Ebert en República Dominicana. Programa Salud Internacional, FLACSO República Dominicana.
- Batthyány, K. (2015). *Las políticas y el cuidado en América Latina: una mirada a las experiencias regionales*. CEPAL. Serie Asuntos de Género. No. 124
- Batthyány, K., Genta, N., & Perrotta, V. (2017). El aporte de las familias y las mujeres a los cuidados no remunerados en salud en Uruguay. *Revista Estudos Feministas*, (25), 187–213.
- Bonilla, J. M. (2020). Los Paradigmas y modelos sobre la discapacidad: evolución histórica e implicaciones educativas. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, (42), 15–15.

- Bourdieu, P. & Wacquant, J. D. (1995). *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Ceminari, Y. y Stolkiner, A. (2018). *El cuidado social y la organización social del cuidado como categorías claves para el análisis de políticas públicas*. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Congreso de la República de Colombia. Ley n° 1618 de 2013 “por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”
- Departamento Nacional de Estadística, DANE. Gobierno de Colombia. PERSONAS CON DISCAPACIDAD, retos diferenciales en el marco del COVID-19
- Domínguez Mon, A. (2017) Los cuidados de la salud en personas que viven con diabetes: enfoque etnográfico antropológico y perspectiva de género. *Revista Salud Colectiva*. N° 13(3) P. 375-390.
- Glasser, B.; Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, APC. Traducción de Floreal Forni.
- Hernández, A. (2022). *El cuidado de la salud en las familias en Colombia: política sanitaria, trabajo de las mujeres y desigualdad*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Lenguita, P. (2021). Luchas feministas, cuidados y comunidad en la post-pandemia. *Telos*, 23(1), 141-147.
- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. (2007) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé
- Mendes, A., Domínguez, A. y Schwarz, P. (2011). *Enfermedades crónicas. Entre la autonomía y el control*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ministerio de Salud de Colombia. Boletines Poblacionales: Personas con Discapacidad -PCD1 Oficina de Promoción Social I-2020 (2020). Boletines poblacionales: Personas con Discapacidad diciembre 2020.
- Morse, J. (Ed.). (1994). *Critical issues in qualitative research methods*. Sage Publications.
- Organización de las Naciones Unidad (2008) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Ortiz Viveros, G., Martínez Pacheco, A., Ortega Herrera, E. (2015). Burnout, sobrecarga percibida y sintomatología asociada al estrés en amas de casa mexicanas. En G. Ortiz Viveros, G. e I. Stange Espínola (comp.). *Psicología de la Salud. Diversas perspectivas para mejorar la calidad de vida*. (pp. 46-81). Benémerita Universidad Autónoma de Puebla.
- Pautassi, L. (2016) La complejidad de articular derechos: alimentación y cuidado. *Revista Salud Colectiva*. 12(4): PP. 621-634.

- Pautassi, L., Arcidiácono, P. y Straschnoy, M. (2014) Condicionando el cuidado. La Asignación Universal por Hijo para la Protección Social en Argentina. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. 50, PP. 61-75
- Puyana, Y., Hernández, A., Gutiérrez, M. (2023) *La organización social del cuidado de niños, niñas y adolescentes en Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. Metodología de la investigación cualitativa*, 14, PP. 1-35.
- Therborn, G. (2010) Os campos de extermínio da desigualdade. *Novos Estudos - CEBRAP*, n. 87, 2010, p. 145-156
- Therborn, G. (2013) *La desigualdad mata*. Alianza Editorial. Madrid.
- Victoria Maldonado, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: hacia una nueva perspectiva basada en los derechos humanos. *In Jure Anáhuac Mayab*, (2), 143-158.
- Wolfgang, W., Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común*. La teoría de las representaciones sociales. Ed. Anthropos. Barcelona.

Formación de competencias y cultura para la paz en la educación superior en Colombia

Training of competencies and culture for peace in higher education in Colombia

Formação de competências e cultura para a paz no ensino superior na Colômbia



Ciro Noé Delgado Zárate

<https://orcid.org/0000-0002-1520-487X>

Universidad Santo Tomas

cirodelgado@usantotomas.edu.co

Bogotá - Colombia



Marcela Orduz Quijano

<https://orcid.org/0000-0001-9624-6790>

Universidad Santo Tomás

marcelaorduz@usta.edu.co

Bogotá - Colombia

Diagramación e ilustración de portada

Andrea Sarmiento Bohórquez

Corrección de estilo

Nataly Marcela Muñoz Murcia



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

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

Delgado, C. y Orduz, M. (2024). Formación de Competencias y Cultura para la Paz en la Educación Superior en Colombia. *Inclusión y Desarrollo*, 11 (2), pp. 34-44.

Recibido/Received/Recebido: 23 de febrero de 2024

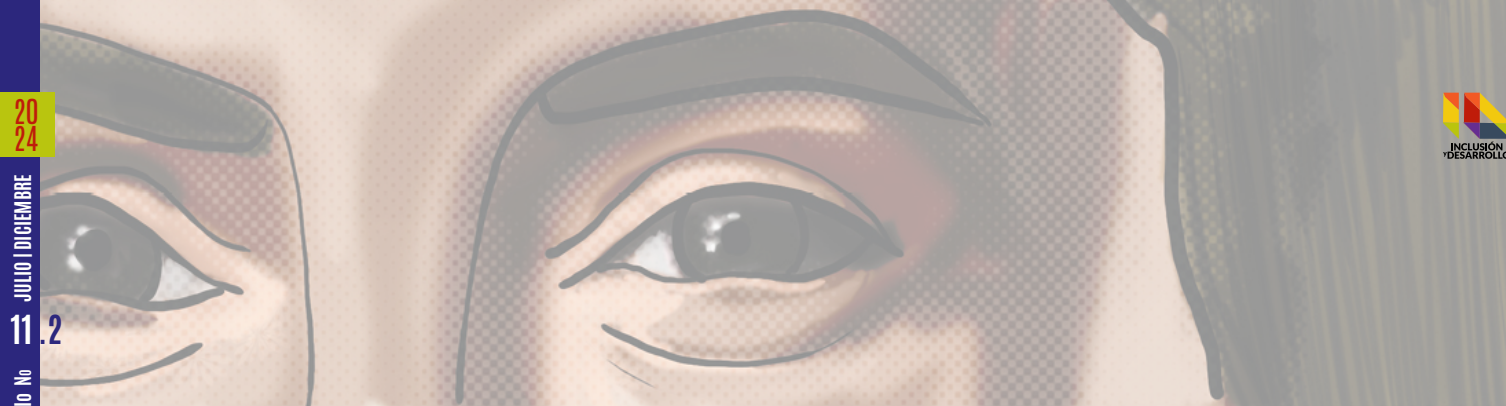
Aceptado/Accepted/Aceito: 23 de octubre de 2024

Publicado/Published/Publicado: 25 noviembre de 2024

Artículo de reflexión / Reflection Article / Artigo de reflexão

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





RESUMEN

La cultura de violencia que se está gestando en la sociedad colombiana, cuestiona a la educación y su apuesta misional para aportar en la consolidación de la paz. Esta situación motivó la investigación al considerar que el profesional debe tener la formación de otras competencias en su perfil de egreso, que aporte a esta necesidad colectiva nacional. El estudio se enmarcó en un paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico para comprender la acción educativa en relación con la paz y respondió la pregunta medular de la indagación: ¿La educación superior en Colombia está enfocada en formar competencias y cultura para la paz?, a través del análisis documental; luego se presentan los resultados junto con la discusión y se concluye que la educación superior requiere una reestructuración de fondo para responder con pertinencia a la construcción de una nueva sociedad caracterizada por la cultura de la paz.

Palabras clave: formación integral, competencias, cultura de paz y educación superior.

ABSTRACT

The culture of violence that is developing in Colombian society questions education and its missionary commitment to contribute to the consolidation of peace. This situation motivated the investigation, considering that the professional must have the training of other skills in his graduation profile, which contributes to this national collective need. The study was framed in a qualitative paradigm with a hermeneutic approach to understand educational action in relation to peace and answered the core question of the investigation: Is higher education in Colombia focused on forming competencies and culture for peace?, through of documentary analysis; The results were then presented along with the discussion and it was concluded that higher education requires a fundamental restructuring to respond relevantly to the construction of a new society characterized by the culture of peace.

Keywords: comprehensive training, skills, culture of peace and higher education.

RESUMO

A cultura de violência que se desenvolve na sociedade colombiana questiona a educação e o seu compromisso missionário em contribuir para a consolidação da paz. Essa situação motivou a investigação, considerando que o profissional deve ter a formação de outras competências no seu perfil de graduação, o que contribui para essa necessidade coletiva nacional. O estudo foi enquadrado num paradigma qualitativo com abordagem hermenêutica para compreender a ação educativa em relação à paz e respondeu à questão central da investigação: O ensino superior na Colômbia está focado na formação de competências e cultura para a paz?, através da análise documental; Os resultados foram então apresentados juntamente com a discussão e concluiu-se que o ensino superior necessita de uma reestruturação fundamental para responder de forma relevante à construção de uma nova sociedade caracterizada pela cultura da paz.

Palavras-chave: formação abrangente, competências, cultura de paz e ensino superior

Introducción

Esta investigación se origina en torno a una deuda pendiente de la educación con la sociedad colombiana, en este sentido, uno de los principios de la educación superior establecidos en la Ley 30 de 1992 es enfocarse en el “desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral”, en su Artículo 4, indica que es un servicio público cultural, que “sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico” (P.1). La educación para la cultura de la paz no es visible de manera tacita en este acto administrativo y menos la motivación por la fundamentación en estas competencias, pero, al señalar la formación integral, si evidencia un mandato normativo para que las competencias y cultura de paz sean abordadas por el sistema educativo nacional, como aporte a la sociedad colombiana que cada día es más afectada por actos de violencia, intimidación y vulneración a todo nivel, que afecta la convivencia.

Retomando el objetivo de la educación superior para la formación integral de los profesionales es una posibilidad muy importante para avanzar en la unidad nacional y en la solución a los diversos problemas del país (Congreso de Colombia, 1992). De esta forma la educación superior de acuerdo con el principio de autonomía universitaria podrá desarrollar la Cátedra de Paz, en concordancia con los modelos educativos y crear espacios para la búsqueda y construcción de la paz a través de las actividades académicas como: la reflexión, la investigación, el aprendizaje y el diálogo (Presidencia de la República, 2015).

En conformidad con el marco legal colombiano las instituciones de educación superior están llamadas a cooperar en la búsqueda y construcción de la paz; sin embargo, no hay lineamientos específicos que direccionen dicha exhortación, de acuerdo con el marco legal nacional la educación para la paz está condicionada por los programas y modelos educativos de la Universidad, es decir, que no ocupa un lugar preponderante en el currículo de la educación superior. Las competencias que predominan en la educación superior tienen su fundamento en el proyecto Tuning de América Latina (2004-2007), clasificadas en modelos de aprendizaje, valores sociales, contexto tecnológico internacional y habilidades interpersonales. La educación para estos propósitos requiere trascender el marco constitucional que reconoce la paz como un valor, un deber y un derecho de los colombianos, a reconocer la paz como un derecho constitutivo de todo ser humano. (Delgado Zárate, 2020).

A partir de esta problemática social fundamentada en el crecimiento de la violencia en Colombia, esta investigación considera clave que los profesionales que egresan de la educación superior sumen a su perfil de egreso unos fundamentos teórico-prácticos que los habilite como ciudadanos con competencias y cultura de paz, para la consolidación del derecho constitucional colombiano, que va ligado de su actuar ético y colaborativo en la sociedad. De acuerdo con lo anterior, este artículo presenta los desarrollos teóricos que dialogan con las voces de los actores participantes de la investigación, que llevaron a los resultados y conclusiones de esta; todo ello, para hacer una misiva colectiva y un llamado para que la educación superior en Colombia acompañe los saberes específicos con la fundamentación de otras competencias para la convivencia pacífica.

Desarrollo teórico

El conocimiento validado por otros investigadores y expertos en el tema es una apuesta válida que da rigor a la investigación, pues las epistemologías de partida ya tienen desarrollos y trascendencia, que, dialogada con otras voces para nutrir la apuesta investigativa. En este sentido las temáticas abordadas son: i. La formación integral ii. Las competencias educativas iii. La cultura de paz.

La formación integral

La educación ha sido reconocida en el transcurso de la historia como una herramienta fundamental para proyectar y construir un modelo de sociedad deseada. Una misión del profesional es cooperar en la transformación de la sociedad para mejorar las condiciones de vida del ser humano (Nova, 2015). La educación superior además de proveer de competencias sólidas debe contribuir a la formación de ciudadanos con sentido ético, comprometidos con la búsqueda y construcción de la paz, con el respeto y la defensa de los derechos humanos y los valores medulares de la democracia (UNESCO, 2009).

La formación integral es fundamental para fortalecer las competencias que requiere el profesional colombiano a fin de iniciar el fortalecimiento de la cultura de la paz. En este sentido, la formación integral requiere reconocer que el ser humano según Morin es: (1999), “físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico” (p.2). La educación integral requiere trascender la cultura de lo cognitivo, a un estilo de vida, caracterizado por el valor, el respeto y el cuidado de la vida, la dignidad y los derechos de todo ser humano, es decir, que el objetivo de la educación integral es poner al centro al estudiante y acompañarlo en el desarrollo de todas sus dimensiones para que pueda alcanzar su propia realización personal. Se añade a lo anterior la afirmación de Marcela Orduz (2020) que indica que “La formación integral, aborda las actuaciones del ser humano individual y a la vez multidimensional y pluridimensional, teniendo en cuenta todas sus particularidades” y en este sentido considera que la educación integral es sistemática, secuencial y emocional, para responder a la necesidad de los seres humanos y del contexto, (P 17)

Las competencias educativas

La investigación se ha enfocado en la complejidad como fundamento epistemológico de las competencias, dicha postura implica reconocer que las competencias constituyen un modelo imperfecto y en constante construcción, por consiguiente, se requiere del pensamiento y análisis crítico para comprender y usar dicho modelo en la formación humana integral. De acuerdo con Tobón (2013), las competencias son entendidas como: “Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética” (p 93).

El objetivo de la formación de competencias a través de la formación integral es lograr la auto realización personal desde el proyecto de vida ético. Los conocimientos, las capacidades, las actitudes y los valores son elementos esenciales para cooperar en la transformación de la sociedad. En suma, la investigación se fundamentó en la epistemología sistémica y multidimensional de las competencias que requiere el ser humano para ser promotor de paz y cooperador en la construcción de una cultura de paz.

La cultura de paz

Las investigaciones sobre la paz han fortalecido epistemológicamente las concepciones de la paz y tienen como finalidad la reducción de la violencia directa, sistemática, estructural o simbólica y busca tener un conocimiento del origen de los conflictos con el fin de encontrar caminos de regulación pacífica, a través del estudio del cambio de comportamiento de los seres humanos en relación consigo mismo y con los demás (Jiménez, 2007). El objetivo de la investigación sobre la paz es ofrecer elementos epistemológicos para ayudar al individuo a ser más humano y feliz. En este orden de ideas, es pertinente enfocar la educación superior en la construcción de la cultura de la paz entendida por Tuvilla (2004), como el conjunto de valores, tradiciones, comportamientos, y estilos de vida que

inspiran una forma constructiva y creativa de relacionarnos para alcanzar desde una visión holística e imperfecta de la paz, la armonía del ser humano.

La cultura de paz está enfocada en promover, respetar, cuidar y proteger la vida, la dignidad y todos los derechos del ser humano; el rechazo de todos los tipos o formas de violencia y la adhesión a los principios medulares de la construcción de la paz: libertad, tolerancia, solidaridad, verdad, amor, perdón, reconciliación, equidad e inclusión, cohesión e instauración de la justicia social y el fortalecimiento de la comprensión entre todos los seres humanos.

Marco metodológico

Esta investigación se desarrolló según el paradigma cualitativo que es concebido por Marín Gallego (2019), como un proceso inductivo deductivo con una perspectiva sistémica para analizar la dinámica y la complejidad de la realidad. La investigación tiene como objetivo comprender la realidad en sus diversos contextos y se caracteriza por ser de tipo humanista, no reduce al ser humano a datos cuantificables, por el contrario, se preocupa del ser humano en su integralidad. Para este paradigma todos los contextos, situaciones y personas merecen ser investigados.

La postura epistemológica se enmarcó en el enfoque hermenéutico, entendido como la ciencia de la interpretación que permite comprender, entender e interpretar el sentido y significado de los actos humanos en relación, consigo mismo, con los demás y con los diversos contextos. Las investigaciones según este enfoque se focalizan en describir y comprender lo particular y lo singular de los fenómenos. En este sentido las descripciones que realiza el indagador se caracterizan por su contextualización (Hernández, 2023).

Estado del arte

Para la identificación de los documentos relevantes y recopilación de la información se utilizó la herramienta de investigación Scopus. Para iniciar la búsqueda se introdujeron dos palabras claves: "Competence" And "higher education" y se obtuvo un resultado de 8,658 documentos; para afinar los resultados de acuerdo con la investigación se introdujo una tercera categoría denominada "culture of peace" y se obtuvieron dos documentos. (TITLE-ABS-KEY ("Competence" AND "higher education") AND TITLE-ABS-KEY ("culture of peace")). De acuerdo con el estado del arte, se observó la exigua producción académica relacionada con la formación de competencias para la cultura de paz en la educación superior. En sentido estricto, a la fecha, no se encuentran documentos sobre las competencias para la paz en la educación superior. TITLE-ABS-KEY ("Competences for peace" AND "Higher education"). Así las cosas, la formación de competencias y la cultura de la paz en la educación superior en Colombia no han ocupado un lugar preponderante en la comunidad académica.

Además, se realizó un barrido bibliográfico en bases de datos de: Dialnet, Google Académico, Redalyc y Scielo sobre educación para la paz y cultura de la paz en la educación superior.

Resultados

En primer lugar, en el análisis documental se observó que la tendencia de la Investigación para la paz se ha enfocado en la paz negativa, paz positiva, paz cultural (Johan Galtung), paz imperfecta (Francisco Muñoz), y paz neutra (Francisco Jiménez) (Jiménez Bautista y Jiménez Aguilar, 2014). Las indagaciones para la paz han enriquecido su fundamento epistemológico y en consecuencia se ha logrado una comprensión más expedita de las diferentes concepciones sobre la paz.

En segundo lugar, se observó que los estudios sobre la educación para la paz se han centrado en su génesis obteniendo un rol preponderante las olas: primera ola, la escuela nueva; segunda ola, el enfoque de la UNESCO; tercera ola, la no violencia; y la cuarta ola, la Investigación para la paz (Jares, 2005).

En tercer lugar, se observó que las investigaciones sobre la educación para la paz se han centrado en los contenidos. Así las cosas, el contenido de la educación para la paz debe estar centrado en la educación para el desarme, la

“ La formación integral es fundamental para fortalecer las competencias que requiere el profesional colombiano a fin de iniciar el fortalecimiento de la cultura de la paz. ”

educación para el desarrollo, la educación para el conflicto (Jares, 2004), la educación en derechos humanos, la educación para la solidaridad y la educación en los valores como base fundamental para la construcción de la paz. En cuarto lugar, se observó que la educación para la paz está enfocada en la cultura de la paz desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

Conforme con el análisis documental se procedió a responder la pregunta medular de la Investigación ¿La educación superior en Colombia está enfocada en formar competencias para la paz?

En una sociedad caracterizada por la velocidad de los cambios como consecuencia de la globalización, la tecnología, la información, el conocimiento, la ciencia, la inteligencia artificial, la economía y la política, el sistema educativo colombiano se caracteriza por robustecer las competencias que garanticen el crecimiento de un modelo económico, social y cultural focalizado en las relaciones de mercado y acumulación de capital. En menor escala, se forma a los nuevos profesionales para aprender a convivir con los demás, a través de los valores democráticos, éticos y solidarios (Ramírez, 2020).

La educación superior para enfocarse en la promoción de la paz requiere de valores y principios fundamentales para la transformación de la sociedad mediante la docencia, la investigación, la gestión y la extensión (Vallaey y Álvarez, 2019). Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda y el fortalecimiento de los valores, las actitudes y los modos de vida centrados en el respeto por la vida, la dignidad y los derechos humanos; además, se requiere la adhesión a los principios básicos de democracia, libertad, justicia, cohesión social, solidaridad y respeto por la diversidad.

La educación en el contexto colombiano se convierte en una necesidad, una respuesta y un fundamento primordial en las dinámicas de la búsqueda y construcción de la paz (Pozo, 2016), es una herramienta medular para afrontar los retos y desarrollar estrategias para el aprendizaje enfocado a vivir y convivir en paz. En este orden, uno de los fines de la educación es acompañar al estudiante en el desarrollo integral de las competencias centradas en el fortalecimiento y respeto de los derechos fundamentales, con el fin de contribuir a consolidar los valores del ser humano y el logro de la paz (Picón y Frausto, 2022).

La creación de una cultura de paz a nivel de educación superior inicia desde un contexto personal, que se va formando desde el ámbito familiar, social e institucional. El futuro profesional requiere formarse en valores y en pensamiento crítico para la búsqueda y la consolidación de la justicia social. Para crear una cultura de paz en la universidad se requiere crear una nueva cultura caracterizada por los valores democráticos, la resolución pacífica de los conflictos, el rechazo de toda clase de violencia, el respeto por la vida y la observancia de los derechos humanos. (Delfín et al. 2024). La cultura de paz forma parte de un proceso de aprendizaje de la solución pacífica de los conflictos que se convierten en estímulo para proyectar y fundamentar los cambios multidimensionales a fin de lograr la construcción y consolidación de una cultura de paz (Hernández et al. 2017). La cultura de la paz se gesta de una manera implícita en los valores y actitudes de las personas, promoviendo la calidad de vida de cada individuo y reflejada en la dimensión social y académica (Torres et al. 2019).

De otro lado, si la sociedad colombiana continua en un estado de violencia, legitima la exclusión y la vulnerabilidad protegida en la Constitución Política Nacional de 1991, siendo esta situación, una violación al legítimo derecho a la paz, y a recibir una educación que promueva una cultura en este propósito y que su currículo trascienda hacia el buen vivir y la convivencia ciudadana.

Discusión

Los futuros de la educación superior están enfocados en la calidad de vida, el cambio social, el cuidado del medio ambiente y el desarrollo de la tecnología. (UNESCO, 2021). De acuerdo con los caminos de la educación hacia el año 2050 y más allá; la paz, hace parte de una esperanza preponderante, enfocada en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, respetuosa de la diversidad y en armonía con la naturaleza.

El desarrollo de la educación para la paz en las instituciones de educación superior de Colombia no ha ocupado un lugar preeminente. De acuerdo con la autonomía universitaria, la cátedra de la paz está supeditada a los programas y enfoques académicos. Cada institución superior se enfoca en la educación para la paz conforme a los diversos contextos, es decir, que los espacios para el aprendizaje, el diálogo, la reflexión, la investigación y la construcción de la paz depende de la autonomía de cada facultad académica. Las concepciones en las cuales se fundamenta la educación superior para la búsqueda y construcción de la paz, es la paz positiva, es decir, que está orientada a mejorar la calidad de vida, el respeto por la vida y dignidad de la persona, la justicia, la cohesión social, el respeto de los derechos humanos y todos los valores democráticos (Ramírez, 2020).

La formación integral es una vía expedita para la transformación humana porque es una alternativa que ofrece elementos valiosos para fortalecer el pensamiento crítico, el desarrollo ético, direccionar la formación universitaria hacia la transformación del ser humano, que es multidimensional, a tener un alto sentido de conciencia social a fin de cooperar en la construcción de una nueva cultura denominada la cultura de la paz (Gutiérrez, 2023).

Así las cosas, la educación superior tiene como principio acompañar y facilitar el desarrollo integral de las potencialidades del ser humano. Una categoría que orienta el análisis de los resultados es la cultura de paz, es el enfoque de las capacidades y el reconocimiento del ser humano. Para efectos de la investigación se ha enfocado en la cultura de paz caracterizada por ser:

Una cultura de la convivencia y de la participación, fundada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; una cultura que rechaza la violencia se dedica a prevenir los conflictos en sus causas y a resolver los problemas por el camino del diálogo y la negociación; y, una cultura que asegura a todos los seres humanos el pleno ejercicio de sus derechos y los medios necesarios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de la sociedad (Tuvilla, 2004. p. 57).

Con respecto a la velocidad de los cambios del siglo XXI, se han desprendido nuevas necesidades educativas que han sido impulsadas por diferentes países, dejando en un segundo plano los valores y las capacidades para conservar la vitalidad, el respeto y la responsabilidad, elementos necesarios para fortalecer la democracia (Nussbaum, 2010). Es necesario optar por el enfoque de las capacidades que, concibe a cada persona como un fin en sí misma y se caracteriza porque respeta la libertad de elección y la capacidad que tiene el individuo para autodefinirse. Para construir una nueva cultura se requiere de diez capacidades centrales: la vida; salud física; integridad física; sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; afiliación; otras especies; juego y control sobre el propio entorno (Nussbaum, 2012, pp. 53-54).

“ La educación en el contexto colombiano se convierte en una necesidad, una respuesta y un fundamento primordial en las dinámicas de la búsqueda y construcción de la paz (Pozo, 2016). ”

Conclusiones

La sociedad actual le exige a la educación superior repensar y reimaginar su quehacer educativo para responder con pertinencia a los cambios multidimensionales que se viven en la cotidianidad en relación con la creación de una nueva cultura denominada la cultura de la paz. La formación de competencias para la paz es un nuevo reto que debe afrontar la educación superior para responder al anhelo de los colombianos de vivir en paz a través de una visión sistémica.

El sustento epistemológico de la paz positiva y la paz imperfecta son el faro para avanzar en la investigación y en la innovación del currículo, la didáctica y la pedagogía de las universidades a fin de enfocarse en el aprendizaje, la reflexión, el diálogo, la búsqueda y la construcción de la paz desde la academia.

Se requiere reforzar, enriquecer y potencializar el liderazgo y las experiencias de las Universidades que en el marco de la Constitución y la ley se han centrado en propender por el logro y mantenimiento de la paz. La perspectiva de crear capacidades abre la puerta a la innovación de la educación para enfocarse en la multidimensionalidad del ser humano y acompañarlo en el desarrollo de sus capacidades direccionadas a respetar, cuidar y valorar la vida, la dignidad y los derechos de todo ser humano.

La educación superior, además de profesionalizar, necesita acompañar al estudiante en la formación humana para que aprenda a vivir armónicamente consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con la trascendencia. Un propósito de la educación superior es ofrecer herramientas al discípulo para que pueda optar por un estilo de vida que trascienda el actuar ético, la búsqueda del bien común, la transformación de la sociedad y la construcción de una cultura de la paz.

Para la construcción de la cultura de la paz se requiere robustecer las competencias para la vida y la paz de los futuros profesionales, esto exige, trascender la Cátedra de la Paz, a un estilo de vida enfocado en el respeto por la vida de los seres humanos y sus derechos. En este sentido, por ello se acude a la misión de la educación superior, quien además de formar profesionales idóneos con competencias para la vida laboral, también, deben ser gestores de paz, pues las políticas, acciones y propósitos del gobierno nacional en esta materia, necesitan la fuerza de todos los colombianos

Referencias

- Congreso de Colombia. (1992, 28 de diciembre). Ley 30 de 1992 (diciembre 28) por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial, 40700. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf
- Delgado Zárate, C. (2022). *El Proceso Educativo de los Seminaristas y su Aporte a la Paz como Derecho Constitutivo en Colombia*. [Tesis de Doctorado en Educación]. Universidad Santo Tomás. Bogotá. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/48037>
- Delfín-Ruiz, C., Rujano-Silva, M. L., y Anaya-Velasco, A., y De la Rosa-Mendoza, Y. (2024). Gestión de una cultura de paz en una comunidad universitaria de México. *Revista Venezolana De Gerencia*, 29(105), pp. 23-35. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.105.2>
- Gutiérrez Díaz, A. (2023). Cultura de Paz y Formación Integral en la Universidad: La Mirada de los Docentes Bajo el Enfoque de las Capacidades. *EDETANIA*. 63, pp. 137-160. DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2023.63.1102
- Hernández Arteaga, I., Luna Hernández, J. A. y Cadena Chala, M. C. (2017). Cultura de paz: Una Construcción desde la Educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 19 (28). Pp. 149-172. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86952068009.pdf>
- Hernández Maldonado, E. A. (2023). Las Implicaciones del Enfoque hermenéutico interpretativo en Investigación Educativa. *Ciencia Latina Internacional*. 7(4). Pp. 10561-10576. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069
- Jares, X. R. (2004). *Educación Para la Paz en Tiempos Difíciles*. Bakaez
- Jares, X.R. (2005). *Educación para la Paz. Su Teoría y su Práctica*. Tercera Edición. Editorial Popular.
- Jiménez Bautista, F. (2008), "Cultura de paz, educación y valores", en Rueda Castañón, C. R., y Villán Durán, C. (ed.), *La Declaración de Luarca sobre el Derecho Humano a la Paz*. Pp. 283-304. Ediciones Madú S.A
- Jiménez Bautista, F. y Jiménez Aguilar, F. (2014). Una Historia de Investigación para la Paz. *Historia Actual Online*. 34, pp. 149-162.
- Marín Gallego, J. D. (2019). Investigar en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. Magisterio.

- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura.
- Nova Herrera, A. J. (2016). La Formación Integral: Una Apuesta de la Educación Superior. *Fundación Universitaria Juan de Castellanos*. 2(18). Pp. 185-214. DOI: <https://doi.org/10.19053/01235095.v1.n18.2016.5363>
- Nussbaum, M.C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz
- Nussbaum, M.C. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO] (2000). *Conferencia Mundial de Educación Superior. Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. https://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/04/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO](2021). Caminos hacia el 2050. *Resultados de una Encuesta Pública Sobre los Futuros de la Educación Superior*. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/11/Pathways-to-2050-and-beyond_ESP.pdf
- Orduz Marcela (2020) Capítulo 1: La formación integral y la misión humanista de la educación superior en américa latina. Páginas de la 13-30. <https://repositorio.juanncorpas.edu.co/handle/001/54> <https://doi.org/10.26752/9789589297407.1>
- Presidencia de la República. (2015, 25 de mayo). Decreto 1038 de 2015 (mayo 25) por el cual se reglamenta la cátedra de la paz. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Picón, G. A., & Frausto, M. (2022). Cultura de paz y transversalidad de una educación para la paz en el currículo universitario. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4999-5022. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1874
- Pozo Serrano, F. J. (2016). Pedagogía Social Escolar en Colombia: El Modelo de la Universidad del Norte en Formación Directiva y Docente Para la Ciudadanía y la Paz. *Revista Iberoamericana de Educación*. 70. Pp. 77-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5376941>
- Ramírez Bejarano, J. A. (2020). *Educación para la Paz en Instituciones de Educación Superior del Pacífico Colombiano*. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/5657/Articulo%20Jimmy%20Ramirez%20Aprobado%202020.pdf?sequence=1>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Editorial ECOE.

- Torres Díaz, N., Arteaga González, S. R., Pérez Veitia, J. L., Moya Jiménez, Y. y Delgado Veitia. (2019). Experiencias sobre la aplicación de acciones para lograr una cultura de paz en estudiantes universitarios. *Edumecentro*. 11(3). Pp. 32-44. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742019000300032
- Tuning (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIIFinal-Report_SP.pdf
- Tuvilla Rayo, J. (2004). *Cultura de Paz. Fundamentos y Claves Educativas*. Desclée De Brouwer.
- Vallaeys, F., y Álvarez Rodríguez, J. (2018). Hacia una definición latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, 22(1), pp. 93-116. <https://www.redalyc.org/journal/706/70667730006/html/>

No todo es como lo hemos aprendido: obstrucciones epistemológicas de la educación inclusiva ^{1,2}

Not everything is as we have learned: epistemological obstructions of inclusive education

Nem tudo é como aprendemos: obstruções epistemológicas à 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 de portada

Andrea Sarmiento Bohórquez

Corrección de estilo

Nataly Marcela Muñoz Murcia

1. Conferencia impartida en el Coloquio Internacional Pensar la Interculturalidad, organizado por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Interculturalidad y la Cátedra Internacional de Educación Intercultural: Rodolfo Kusch de la Universidad La Serena, La Serena, Chile, el día 20 de junio de 2020.
2. Este texto corresponde a la transcripción directa de la conferencia antes indicada.



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. (2024). No todo es como lo hemos aprendido: obstrucciones epistemológicas de la educación inclusiva.. *Inclusión y Desarrollo*, 11 (2), pp. 45-66.

Recibido/Received/Recebido: 25 de noviembre de 2024

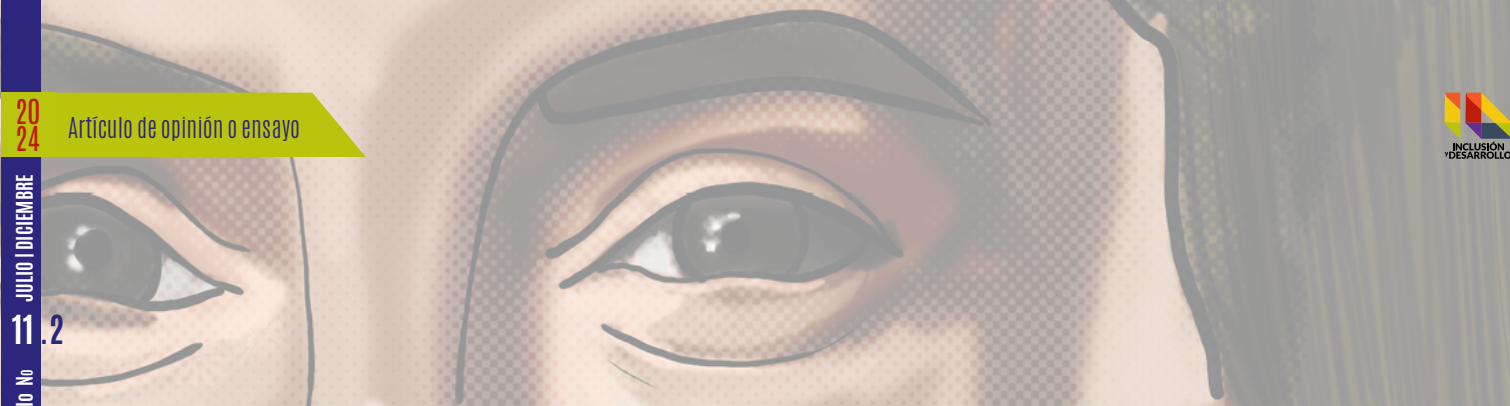
Aceptado/Accepted/Aceito: ----- de 2024

Publicado/Published/Publicado: ----- de 2024

Artículo de opinión/Opinion article / Artigo de opinião

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





RESUMEN

En esta oportunidad se analizan algunas opresiones fundamentales que afectan al género académico indexado como educación inclusiva. A tal efecto, sostengo que lo que conocemos como educación inclusiva no es tal cosa. Sólo conocemos un disfraz pseudo-heurístico que impone los paradigmas fundantes de la educación especial, su modelo didáctico y epistemológico, para rellenar estratégicamente un espacio en blanco. Lo que nombramos a través del sintagma 'educación inclusiva' no es más que un sistema de transliteración arbitraria de diversos cuerpos de saberes, formas categoriales y repertorios metodológicos propios de la educación especial, cooptando signos definitorios – identidad y rostricidad – de la educación inclusiva. Estamos en presencia de un territorio de investigación que deambula con gran fuerza por diversas estructuras académicas, compromisos éticos y proyectos políticos – muchos de ellos, de dudosa reputación – sin saber quiénes. El trabajo concluye observando que, tomar la educación especial como educación inclusiva es incurrir en el mismo fallo. Por ello, resulta fundamental comprender a la educación inclusiva en tanto estética de lo sensible, no solo porque construye un *sensorium* específico, sino, porque sus fuerzas de organización intelectual tienen la difícil tarea de desarmar el ensamblaje sobre el que se asienta el reparto de lo sensible, para permitir que emerjan nuevas formas de distribuir las formas de ver, de representar, de escuchar, de hablar, etc. Esta es una capacidad críticamente democrática.

Palabras claves: educación inclusiva, problemas de análisis, epistemología y construcción del conocimiento.

ABSTRACT

On this occasion I analyze some fundamental oppressions that affect the academic genre indexed as inclusive education. To this end, I maintain that what we know as inclusive education is not such a thing. We only know a pseudo-heuristic disguise that imposes the founding paradigms of special education, its didactic and epistemological model to strategically fill in a blank space. What we name through the phrase 'inclusive education' is nothing more than a system of arbitrary transliteration of diverse bodies of knowledge, categorical forms and methodological repertoires typical of special education, co-opting defining signs - identity and face - of inclusive education. We are in the presence of a research territory that wanders with great force through various academic structures, ethical commitments and political projects – many of them, of dubious reputation – without knowing who it is. The work concludes by observing that taking special education as inclusive education is making the same mistake. For this reason, it is essential to understand inclusive education as an aesthetic of the sensitive, not only because it builds a specific sensorium, but also because its forces of intellectual organization have the difficult task of dismantling the assembly on which the distribution of what is based is based. sensitive, to allow new ways of distributing ways of seeing, representing, listening, speaking, etc. to emerge. This is a critically democratic capacity.

Keywords: inclusive education; analysis problems; epistemology; construction of knowledge.

RESUMO

Nesta ocasião analiso algumas opressões fundamentais que afetam o gênero acadêmico indexado como educação inclusiva. Para este fim, afirmo que o que conhecemos como educação inclusiva não é tal coisa. Conhecemos apenas um disfarce pseudo-heurístico que impõe os paradigmas fundadores da educação especial, o seu modelo didático e epistemológico para preencher estrategicamente um espaço em branco. O que denominamos através da expressão "educação inclusiva" nada mais é do que um sistema de transliteração arbitrária de diversos corpos de conhecimento, formas categóricas e repertórios metodológicos típicos da educação especial, cooptando signos definidores – identidade e face – da educação inclusiva. Estamos diante de um território de pesquisa que vagueia com muita força por diversas estruturas acadêmicas, compromissos éticos e projetos políticos – muitos deles, de reputação duvidosa – sem saber quem é. O trabalho conclui observando que considerar a educação especial como educação inclusiva é cometer o mesmo erro. Por isso, é fundamental compreender a educação inclusiva como uma estética do sensível, não só porque constrói um sensorio específico, mas também porque as suas forças de organização intelectual têm a difícil tarefa de dismantlar o conjunto sobre o qual se dá a distribuição do que é baseado é baseado em sensível, para permitir que surjam novas formas de distribuir modos de ver, representar, ouvir, falar, etc. Esta é uma capacidade criticamente democrática.

Palavras-chave: educação inclusiva; problemas de análise; epistemologia; construção do conhecimento.

Introducción

En primer lugar, quisiera agradecer a la Universidad de La Serena (ULS) y, muy especialmente, al profesor Marcos Elizondo Vega¹, por esta amable y sorpresiva invitación para compartir con todos ustedes el día de hoy. Cada vez, disfruto con mayor intensidad compartir con otras comunidades de sentido y campos de aplicación mi trabajo sobre epistemología de la educación inclusiva.

Quisiera aperturar esta conferencia, sosteniendo que lo que conocemos como educación inclusiva no es tal cosa. Sólo conocemos un disfraz pseudo-heurístico que impone los paradigmas fundantes de la educación especial, especialmente su modelo didáctico y epistemológico tradicional para rellenar estratégicamente un espacio en blanco que no conocemos plenamente. Lo que nombramos a través del sintagma 'educación inclusiva' no es más que un sistema de transliteración arbitraria de diversos cuerpos de saberes, formas categoriales y repertorios metodológicos propios de la educación especial, cooptando los signos definitorios –identidad y rostricidad– de la educación inclusiva.

Estamos en presencia de un territorio de investigación que deambula con gran fuerza por diversas estructuras académicas, compromisos éticos y proyectos políticos –muchos de ellos, de dudosa reputación– sin saber quién es. A este complejo proceso he denominado 'edipización del objeto de la educación inclusiva' es decir que la verdadera inclusión no la conocemos ni mucho menos la comprendemos en su inmensidad. Lo que más circula en la literatura especializada, en las políticas públicas, en la investigación y en la formación de pre-y post-grado de los educadores es su fracaso más exitoso, esto es, tomar la educación inclusiva como educación especial cristalizando un saber que nace engañado y que produce múltiples formas de engaño, un saber que no posee referencias objetivas sobre sí mismo. Esta es la base de lo que describo a través de la metáfora del 'engañador-engañado'.

Ahora bien, la idea hegemónica de 'inclusión' –campo de estudio y el fenómeno– y la 'educación inclusiva' –circunscripción intelectual– se sustenta sobre lo que he mencionado anteriormente, bajo la expresión de su fracaso más exitoso, lo que induce a diversas clases de errores de aproximación a su objeto y término, tergiversaciones categoriales y malentendidos analítico-metodológicos. En el discurso mayoritario, la categoría de 'inclusión' confirma su gran sentido de elasticidad, dando paso a una singular política de todo vale, de aceptar cualquier cosa en aras de un calificativo usado desmedidamente. Sostengo esto, pues existe mucho reduccionismo y trivialización para hablar de educación inclusiva, pareciera que todo lo que se pone en juego y valor se relaciona con significantes desde mi posición política y teórica, algo restrictivos, que inducen a diversas clases de oportunismos políticos y reduccionismos epistémicos.

Mi presentación, en esta oportunidad no va a girar en torno a lo que mis compañeros, con toda su sabiduría, experiencia y conocimiento han comentado hasta aquí en torno a la interculturalidad –principal objeto de interpelación de este coloquio–. Más bien, voy a inscribir mi presentación en un terreno sintagmático tal como suelo denominar a la educación inclusiva, esto es, una forma epistemológica que nos devela su orden de producción en lo que nombro bajo la etiqueta de diáspora epistemológica², una expresión que nos informa que el conocimiento especializado se construye en la dispersión, en el movimiento, en el pensamiento de la relación y del encuentro, en la plasticidad, en la traducción, en la fuerza de las relaciones exteriores, etc. Cada

1. Académico del Centro de Estudios Latinoamericanos de Interculturalidad de la Universidad de La Serena (ULS), La Serena, Chile.

2. Apelación que se inscribe en la transformación del orden de sus productos de análisis, rechazando cualquier apelación exclusivamente retórica, que encarna un cambio sintagmático que afecta al orden disposición de los productos.

“ la educación inclusiva como campo de conocimiento es un territorio inexistente en el que se cruzan los márgenes y se dislocan una serie de ideas que son afectadas por una serie de mutaciones, traducciones y rearticulaciones. ”

uno de los recursos epistemológicos que dan vida al campo de producción de la educación inclusiva forman un ensamblaje cuya orgánica se sustenta a través del principio de relaciones exteriores. No olvidemos que, la educación inclusiva construye un nuevo objeto que no le pertenece a nadie, ella misma no es indolente, no niega ninguna de sus herencias, sino más bien, se encarga de producir algo nuevo cuya singularidad es que no puede ser descrita en los paradigmas de ninguna de las disciplinas actuales, pues las desborda. Su base epistemológica es de orden post-disciplinar, reconociendo que su saber especializado se construye por fuera y más allá de los límites de cada una de las disciplinas que la informan.

Antes de comenzar, quisiera efectuar dos advertencias cruciales. La primera es que, cuando hablamos de educación inclusiva no hablamos de educación especial. Quisiera dejar esto sumamente claro, pues, es esto, lo que constituye su principal fallo genealógico o fracaso cognitivo, produciendo un efecto de hibridación y travestización de la fuerza del calificativo como forma de lo especial. Frente a esto, quisiera aclarar que, si bien lo especial es una forma de lo inclusivo, lo inclusivo no es una forma de lo especial, es una estrategia de transformación de todos los campos de conocimientos y escenarios de desarrollo del ser humano, concebido este, como un sujeto de singularidades múltiples.

La segunda advertencia, consiste en sostener que la educación inclusiva como campo de conocimiento es un territorio inexistente en el que se cruzan los márgenes y se dislocan una serie de ideas que son afectadas por una serie de mutaciones, traducciones y rearticulaciones. Para alcanzar tal comprensión creo conveniente reconocer cinco problemas fundamentales que atraviesan a lo inclusivo en tanto territorio investigativo. Estos problemas son: a) problema fundamental 1. El *problema ontológico* de la educación inclusiva: el (anti)humanismo y el régimen inventivo de las formas de lo humano, b) problema fundamental 2. El *problema epistemológico* de la educación inclusiva: el error del calco y la mimesis y la inconsciencia del argumento *versus* el poder de la creatividad del desempeño epistemológico, c) problema fundamental 3. El *problema metodológico* de la educación inclusiva: cómo pensamos acerca de algo, el desafío imaginativo de performatizar las prácticas investigativas y los modos de formación de los profesionales del campo, d) problema fundamental 4. El *problema morfológico* de la educación inclusiva: del estudio de las formas del esencialismo-individualismo a la renovación de un vocabulario coherente con la multiplicidad y e) problema fundamental 5. El *problema semiótico* de la educación inclusiva: iconos e imágenes que se sancionamos para reconocer que estamos en presencia de la inclusión versus los modos de ver y discursividad.

El primer problema fundamental describe la ausencia de una política ontológica con criterios de legibilidad y mecanismos de homologación que permitan reconocer al sujeto por sobre una simple política de reconocimiento de abyectos de conocimientos o sujeto objetualizados que es lo que la visión errónea fundada en lo especial produce –neo-especial–. Esta acción en tanto resultado de una compleja política que encubre una serie de esencialismos-individualismos que son muy similares a lo que los profesores que me antecederon en esta presentación aludían.

El segundo problema refiere a lo epistémico. Aquí, la idea clave es la ausencia de una teoría que aclare los sentidos, los alcances y la naturaleza de este enfoque desde su diferencial intelectual. Este es un territorio que carece de una teoría, en la actualidad se observa un conjunto de influencias de diverso tipo. Solo existe la epistemología planteada por Ocampo (2017, 2018, 2019 & 2020). Para mí, lo epistémico se aleja de un significante canónico que se relaciona con grandes paradigmas, obstruyendo de esta manera, el estudio de las formas heurísticas propias de este campo. Es así que centro mi trabajo en la exploración de las condiciones de producción de su conocimiento especializado, reconociendo que el problema –o su déficit– epistémico confirma la incapacidad del campo para aclarar qué es la educación inclusiva en cuanto a su naturaleza, función, sentido y alcance, en un terreno analítico-metodológico con serios problemas de comprensión en cuanto a su índice de singularidad o identidad científica.

El tercer fundamental que identifiqué, nos informa acerca de la ausencia de métodos y metodologías de investigación, lo que no sólo afecta a la comprensión detallada de cada uno de sus problemas de investigación, sino, especialmente a los parámetros de formación de sus profesionales. Lo *metodológico* en diálogo con la especificidad de la educación inclusiva confirma tres dimensiones de análisis: a) el interés por lo metodológico nos invita a reflexionar acerca de *cómo* pensamos sobre un determinado fenómeno o, en su defecto, el tipo de desempeños epistemológicos que sus practicantes emplean al interactuar con un determinado objeto, b) *cómo* estructuramos los repertorios de formación y enseñanza de los futuros profesionales del campo atendiendo a la naturaleza epistemológica y ontológica de ésta y c) *cómo* accedemos a la comprensión de su objeto teórico, empírico y de análisis.

El cuarto problema, denominado *morfológico*, referido al *estudio de sus formas conceptuales* o la naturaleza de sus instrumentos conceptuales, nos informa acerca de la naturaleza de las categorías que fundan este campo, documentando un déficit significativo de instrumentos conceptuales que nos permitan describir la autenticidad de cada uno de sus objetos. Recordemos tal como sugiere Bal (2009), en el maravilloso libro publicado en su versión castellana por Cendeac, titulado: “*Conceptos Viajeros en las Humanidades: una guía de viaje*”, que los conceptos son teorías en miniaturas, crean condiciones de diálogo y equidad entre diversos campos del saber, asegurando condiciones de legibilidad y comprensión para cada uno de sus objetos. Cuando estos son empleados de forma errónea, tienden a distorsionar la función del objeto, que dicho sea de paso cuando se fundamenta sobre la imposición de lo especial, da cuenta de un objeto construido a partir de categorías erróneas, que difuminan el poder de su acción intelectual. Sobre este punto discutiré a lo largo de mi presentación. El objeto de la educación inclusiva de naturaleza post-disciplinar, es excéntrico y de voz exterior, lo que reafirma que este escucha y enuncia sus problemas en la exterioridad del trabajo teórico, es decir, más allá de una amplia variedad de proyectos de conocimientos en resistencia, proyectos políticos y compromisos éticos, muchos de ellos, anti-humanistas.

El último problema fundamental de la educación inclusiva refiere al estudio de sus imágenes o de sus formas visuales. La difícil destrucción y/o alteración del imaginario visual dominante de lo inclusivo subyace en la persistencia del ser que no es. A este problema, he otorgado la dominación de la edipización del objeto de la educación inclusiva, algo más que una especie de resentimiento heurístico, una operación que castra la plena comprensión vital de sus formas intelectuales, ontológicas y, ahora, visuales. Es producto de dicha castración que se mantiene fiel a un *corpus* propiedades que no le pertenecen. De este modo, se mantiene una consistencia que mantiene fija propiedades que le han sido asignadas por error, todo ello permite sostener que ella misma es objeto de persistentes deterioros formativos.

Ahora bien, el estudio de las imágenes de la educación inclusiva nos debe proporcionar herramientas “para cambiar el orden que define sus propiedades, la habilidad de introducir una alteración decisiva en su modo de darse” (Soto, 2023, p.61). Estas, son imágenes que pueden ser leídas en términos de imágenes, en movimientos que no poseen una destinación clara, lo que sí tienen claro, es su capacidad para dirigirnos a otros planos de sensibilidad. La educación inclusiva consagra un *sensorium* específico centrado en la multiplicidad/heterogeneidad.

“ la educación inclusiva construye un nuevo objeto que no le pertenece a nadie, ella misma no es indolente, no niega ninguna de sus herencias, sino más bien, se encarga de producir algo nuevo cuya singularidad es que no puede ser descrita en los paradigmas de ninguna de las disciplinas actuales, pues las desborda. ”

A continuación, se presenta un cuadro de síntesis con las principales características de los problemas fundamentales de la educación inclusiva³.

Tabla 1. Características más relevantes de los problemas fundamentales de la educación inclusiva, identificados por Ocampo (2024)

Problema fundamental 1. El problema ontológico de la educación inclusiva: el (anti)humanismo y el régimen inventivo de las formas de lo humano.	• Tradicionalmente, el mainstream discursivo sobre educación inclusiva ha reducido el interrogante por el sujeto de tal discurso, a la figuración ontológica de la ‘discapacidad’ y las ‘necesidades educativas’. Si bien, tal definición es altamente efectiva a través de su principal fracaso cognitivo, esto es, la reducción del sentido, alcance y naturaleza de la educación inclusiva a la imposición del modelo tradicional de educación especial. Esta visión es denominada por Slee (2012), visión neo-especial, caracterizada por concebirse como una extensión lineal de la sabiduría académico-normativa heredada por la educación especial, que es plegada sobre la imagen de la educación inclusiva, sin ninguna clase de mediación y traducción, rellenando la vacancia que queda sobre lo inclusivo a través de sus saberes. Continuar tomando la educación especial como inclusiva es condenarla a repetir el mismo fallo. Tal transferencia supuso un compromiso estratégico con la matriz de esencialismos-individualismos que encuentra su razón de ser en lo que Bal (2021), denomina imaginación binaria. • El compromiso estratégico con la matriz de esencialismos-individualismos produce una estela que captura los modos existenciales de aquellos colectivos estudiantiles y grupos culturales a través de la impronta de la defectología, la anormalidad, los déficits y los diagnósticos que son convertidos en explicaciones sociales. Esta es la base de la sabiduría académica de la educación inclusiva. • Se reconoce que la multiplicidad de formas de lo humano o los modos particularistas de la subjetividad de determinados grupos obedecen a construcciones estratégicas de orden inventivas producidas en el marco de la modernidad/colonialidad, lo que da origen a la circulación de diversos regímenes ontológicos pre-fabricados que capturan la existencia del Otro y sellan su devenir. • Se presenta una comprensión de alteridad que retrata una comprensión desigual del ser que se fortalece a través de diversas prácticas de diferenciación y diferencialismo social. • La comprensión ontológica de la educación inclusiva promueve un desempeño que les da la vuelta a las formas de ser imputadas por el régimen normo-céntrico de la diferencia, para ofrecer otro tipo de entendimientos sobre las figuraciones de lo humano que transitan por los diversos niveles del sistema educativo. • En la corriente principal, la diferencia es objeto de un corpus de atribuciones negativas que subordinan y clasifican a las personas, confirmando un compromiso de orden humanista centrado en la legitimación de una única forma existencial de lo humano, mientras que, todo aquello que no coincida con dichos criterios de legibilidad es condenado a habitar en la exterioridad ontológica articulada por la modernidad, un espacio integrado por diversas formas de lo humano que no son concebidas plenamente como humanos, sino, como objeto de persistentes procesos de racialización, sexualización y opresión, por decir lo menos.
--	---

3. Identificados por Ocampo.

Problema fundamental 1. El problema ontológico de la educación inclusiva: el (anti)humanismo y el régimen inventivo de las formas de lo humano.

- La política ontológica dominante de lo inclusivo no sólo es precaria, sino que, además, es índole e induce a diversas formas de confusión. Una de las paradojas más importantes que observo habitualmente en la difusión de su discurso es una especie de individualismo que toma la multiplicidad como punto de arranque y, que, a su vez, es incapaz de resolver los problemas más apremiantes de un mundo que por naturaleza es plural. Tal esquema traza un interés procesal y relacional. Los puntos expuestos anteriormente, nos informan acerca de una ontología discreta o normativa, que puede ser descrita a través de los siguientes atributos: a) ontología monumental, b) hermenéutica monotópica, c) ontología y epistemología canónica y totalizante y d) expresión cerrada de lo humano.
- No olvidemos que la política ontológica auténtica de la educación inclusiva opera en el registro de la multiplicidad de singularidades, en la comprensión infinita de modos particularistas de la singularidad. Esta es una ontología procesal y relacional. Los puntos expuestos anteriormente, nos informan acerca de una ontología discreta o normativa, que puede ser descrita a través de los siguientes atributos: a) ontología monumental, b) hermenéutica monotópica, c) ontología y epistemología canónica y totalizante y d) expresión cerrada de lo humano.

Problema fundamental 2. El problema epistemológico de la educación inclusiva: el error del calco y la mimesis y la inconsciencia del argumento versus el poder de la creatividad del desempeño epistemológico.

- Mi interés se inscribe en explorar las configuraciones que experimenta el conocimiento de la educación inclusiva, especialmente caracterizar sus condiciones de producción. Si bien, en la diversidad de trabajos que he publicado, he puesto algo de luz a esto, el problema es que la educación inclusiva es un género desconocido, con una naturaleza que no puede ser comprendida con las tradiciones de pensamiento con las que habitualmente comprendemos la diversidad de fenómenos educativos. Nos enfrentamos a un problema imaginativo de orden catacrético, que construye una red objetual que debe ser estudiada con sofisticación. Es algo que acontece en medio de muchas cosas, razón por la cual, disfruto significando tal morfología en términos de un corpus de fenómenos que solo pueden ser comprendidos a través de un metálogo o un efecto sobre-legible. Es esto, lo que permite definir qué tal campo es una revolución que no tiene un modelo previamente determinado.
- La educación inclusiva que más conocemos y practicamos es el resultado de un complejo proceso de edipización –o castración de los sentidos– por parte de la racionalidad imputada por la educación especial. Quiero dejar en claro que este no es el centro de todos los problemas de la educación inclusiva, sino más bien, cómo el atrapamiento de tal objeto es regulado por fuerzas que resultan improcedentes en su propia comprensión. A su vez, la vacancia imperceptible de la pregunta acerca de la naturaleza de la inclusión y la ausencia de conocimiento en torno a ella ha jugado un papel crucial para condenar a la educación especial como responsable de todos sus males. Este problema puede ser diferenciado al menos, en tres dimensiones. La primera, se reduce a la dictadura de los significantes de lo especial para construir lo inclusivo. Este es su principal fracaso cognitivo. La dictadura de los significantes de lo especial funda material, semiótica y semánticamente lo que conocemos como la imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial para justificar la dimensión teórica de lo inclusivo. Esta empresa opera a través de la mimesis y de la mascarada, cuyas condiciones de producción se erigen sobre la metáfora del ‘engañador engañado’, esto es, un saber que nace engañado y que, al utilizarse con gran preeminencia, produce diversas formas de engaño. Tal forma de engaño produce un marco de comprensión que construye sus entendimientos sin referencias objetivas sobre sí mismo. La educación especial, se erige de este modo, como una estructura de conocimiento dominante, de ella no es posible identificar un efecto de inter-referenciación o referencias cruzadas entre muchas cosas, manifiesta de este modo, la imposibilidad de que surjan otro tipo de aparatos de imaginación. Denomino a este proceso como sistema de represión heurística.

Problema fundamental 2. El problema epistemológico de la educación inclusiva: el error del calco y la mimesis y la inconsciencia del argumento versus el poder de la creatividad del desempeño epistemológico.

- La segunda, nos informa acerca de la presencia de un vacío heurístico que es rellenado estratégicamente para mantener oprimido el acceso al verdadero índice de singularidad de lo inclusivo. Refiero de esta forma al interrogante acerca de su naturaleza. Todo ello, imposibilita reconocer que estamos en presencia de dos cosas diametralmente diferentes. La tarea analítica que enfrentamos consiste en reorganizar estratégicamente nuestros hábitos de pensamiento al objeto de disponer de otro tipo de interacciones con tal cuerpo de fenómenos.
- La tercera demuestra que el objeto (que de acuerdo con la naturaleza de este campo no es posible hablar de objeto en términos exclusivamente canónicos, sino más bien, de una red objetual integrada por fenómenos de diversa clase) es algo que involuntariamente ha sido perdido. El significante de objeto 'perdido' refiere a una red ausente de sentidos, que imposibilita su capacidad de colocarlo en un marco de pensabilidad más amplio. Cuando la educación inclusiva solo se centra en la representación de la discapacidad tiende a reproducir un saber normativo en el abordaje de la diferencia. Entender la diferencia en, desde, y a través del esencialismo es establecer una línea de continuidad de un pasado que no he sabido resolver para materializar condiciones realistas de justicia para todos los colectivos estudiantiles que transitan por los diversos niveles educativos y que interactúan con sus estructuras educativas. Cuando los significantes de la educación inclusiva son cooptados por los de la educación especial, son enturbiados. Sin duda, la razón conocida carece de referencias objetivas sobre sí misma. Estamos en presencia de una razón farisaica. Ella alcanza su eficacia a través de una ignorancia sancionada que pocas veces es clara en sus manifestaciones. La ausencia de una teoría que nos aclare sobre la especificidad de la inclusión refuerza un persistente intuicionismo que descuida los detalles realísticos del propio género. El trabajo intelectual crítico debe transformar cada una de estas condiciones problemáticas, trascender sus limitaciones estructurales y promover posibilidades alternativas.

Problema fundamental 3. El problema metodológico de la educación inclusiva: cómo pensamos acerca de algo, el desafío imaginativo de performatiar las prácticas investigativas y los modos de formación de los profesionales del campo.

- El problema es mucho más que denunciar la ausencia de métodos y metodologías de investigación coherentes con la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva.
- Si bien el déficit de metodicidad que afecta a las unidades de regulación del campo se extiende más allá. Esta dimensión nos informa acerca de cómo pensamos acerca de un determinado tema, es decir, el tipo de hábitos de pensamiento o desempeños epistemológicos que constituyen nuestros itinerarios de análisis sobre determinados temas. La forma en que pensamos acerca de algo es, por antonomasia, la razón de ser, de lo metodológico. Como tal, se encuentra atravesado a lo menos, por tres dimensiones cruciales: a) la forma en qué pensamos acerca de una diversidad de temas de análisis, conceptos, problemas estructurales, políticos, relaciones, etc., b) las estrategias que empleamos para acceder al centro crítico de cada uno de sus objetos y c) las maneras de formar a los problemas del campo.
- La palabra 'inclusión' indica una manera particular de estudiar una amalgama de fenómenos heterogéneos de base post-estructuralistas, post-colonialistas y post-críticos que tienen lugar en la educación. Investigar la educación inclusiva es posicionar una actitud crítica sobre una multiplicidad de fenómenos que solo pueden ser comprendidos a través de diversas clases de referencias cruzadas.

Problema fundamental 4. El problema morfológico de la educación inclusiva: del estudio de las formas del esencialismo-individualismo a la renovación de un vocabulario coherente con la multiplicidad.

- Lo morfológico alude al estudio de las formas, estas, en el contextualismo epistemológico de la educación inclusiva actúan como sinónimos de la naturaleza conceptual del campo. Estamos en presencia de uno de los atributos epistemológicos más relevantes en cualquier campo de investigación.

Problema fundamental 4. El problema morfológico de la educación inclusiva: del estudio de las formas del esencialismo-individualismo a la renovación de un vocabulario coherente con la multiplicidad.

- La red de conceptos de la educación inclusiva tiene la función de delimitar el aparato cognitivo de su corpus de fenómenos, así como, las condiciones de visibilidad de los mismos. Otra de sus funciones consiste en producir una estrategia de enmarcamiento y delimitación de los contornos generales del mismo. Los conceptos son la base en el ensamblaje de los objetos de análisis con los que trabajamos. Otra de sus tareas consiste en ordenar los entendimientos de cada territorio de estudio.
- El problema morfológico de la educación inclusiva documenta, en parte, que los instrumentos conceptuales que son empleados para justificar tal ensamblaje de comprensión no hacen más que distorsionar sus unidades de análisis. Dicho de manera simple y directa, los conceptos que ocupamos para pensar analíticamente sobre los problemas de la inclusión no hacen más que distorsionar y desestabilizar la comprensión de su objeto, al ser persistentemente confundidos con el legado esencializador de la educación especial. El problema es que tales unidades conceptuales son en toda su magnitud, propiedades del régimen normo-céntrico. No olvidemos que los conceptos a través de los cuales leemos a determinados fenómenos definen la esencia de su ensamblaje. Normalmente, los instrumentos conceptuales ligados a la alteridad, la heterogeneidad, la diversidad, la diferencia, la otredad, etc., nacen del centro crítico de la multiplicidad. Esta es la base conceptual de una verdadera educación inclusiva.

Problema fundamental 5. El problema semiótico de la educación inclusiva: iconos e imágenes que se sancionamos para reconocer que estamos en presencia de la inclusión versus los modos de ver y discursivizar.

- Las imágenes con las que habitualmente nos vinculamos a la educación inclusiva no son más que, parte de un reflejo evanescente acerca de su verdadera identidad,
- Muchas de sus imágenes hegemónicas tienden a tergiversar y trivializar el alcance de su verdadera naturaleza.
- El problema semiótico de la educación inclusiva nos informa acerca de la tergiversación que existe en la comprensión visual de este campo. En él, la visibilidad como estructuración cognitiva es presa de la metáfora del 'engañador-engañado', una imagen que nace engañada y produce múltiples formas de engaños visuales.
- Las imágenes de la educación inclusiva son consecuencia de una persistente tradición académica de corte esencialista que se regenera sistemáticamente a través de diversas marcas de desigualdad y estereotipos, es sobre esto, que se afianza cada proceso de semiotización.
- Nos relacionamos con las imágenes de lo inclusivo consumiendo esas imágenes mediante una identidad claramente definida para la mirada del investigador y/o espectador. El consumo de las imágenes es lo que más hacemos en el régimen falsificado del género aquí discutido. A objeto de descentrar la adherencia a este tipo de régimen imaginal debemos analizar los modos vinculantes que existen entre determinadas imágenes y fenómenos. La educación inclusiva es un género herido imaginalmente.
- Lo llamativo es que, a pesar de todas las dificultades visuales que enfrenta la educación inclusiva es posible afirmar que, no haya un sujeto sin imagen, sino, un sujeto que es informado por un esquema imaginativo debilitado, artificial y erróneo. Estas son imágenes que reducen al sujeto a un estado de objetualización, pues, la imagen es la que configura al sujeto, lo que en este caso es la empresa heredada por el régimen representativo y sus modalidades de sensibilidad. Esta es la lógica de sentido del régimen imaginal de lo abyecto, un clásico al interior el estudio (pseudo-)académico de lo inclusivo.

Nota: Fuente elaboración propia.

Si ponemos en relación estos cinco grandes obstáculos de orden analítico, podemos concluir que, este es un campo que es tierra de nadie –supuesto que me lleva afirmar que, la educación inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular, a pesar de encontrar y producir su propio método–, en el que muchos proyectos de conocimientos se cruzan, interactúan, median, traducen, dialogan y negocian, etc., pero que en su (re)articulación –refiero a su pragmática epistemológica– poco o nada se encuentra rearticulado, traducido y puesto en relación según las disposiciones heurísticas de este singular terreno de análisis, conduciéndonos a la proliferación permanente de prácticas de asimilación entendidas como prácticas de reivindicación social – principios de regulación de la zona del ser⁴, espacialidad imaginaria y geopolítica propia del eurocentrismo y de los múltiples regímenes políticos y analíticos legitimados por una razón occidentalocéntrica–, las que sin duda alguna, conducen al desperdicio de la experiencia social de múltiples grupos atravesados por el significante de lo abyecto, instrumentos que actuarán como figuraciones reguladoras –invenciones o regímenes ontológicos prefabricados estratégicamente– a nivel cognitivo trazando *efectos-de-sujeto* y *efectos-de-legibilidad* en la comprensión de los sujetos de la educación inclusiva.

La inclusión como singular fenómeno estructural y micropráctico⁵: un lazo de rearticulación sociopolítica

La complejidad que devela el fenómeno de lo *inclusivo* ratifica una naturaleza estructural y micropráctica. Nos invita a pensar *de-otro-modo* las coordenadas políticas y microprácticas –lo cotidiano, la experiencia vivida, el *corpus* de objetos que fomentan nuestra orientación en dichas experiencias– y de las espacialidades que se cristalizan a la luz de las exigencias políticas, sociales, culturales y económicas que enfrenta este singular programa de cambio.

El llamado que efectúa el título de esta sección, consiste en entender que muchas de las propuestas sobre justicia, especialmente, a través de la partícula agregativa de *lo social*, nos dejan en el mismo lugar, al enfrentar un sistema de cooptación por parte de la racionalidad hegemónica y supremacista del capitalismo, exigiéndonos transitar hacia transformaciones situadas, entendimientos complejos e imaginaciones desafiantes para pensar las intersecciones entre lo estructural –reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad– y lo micropráctico –la cotidianidad– que se juega en la complejidad que imputa la intermediación de lo social y lo pedagógico. Si hablamos de educación e interculturalidad también hablamos de fenómenos eminentemente sociales y políticos y, es en esa intersección donde se amalgaman, casi todas, por no decir todas, las discusiones que sostenemos para transformar la interrelación de múltiples sistemas que confirman parte del mundo contemporáneo que habitamos.

Pensemos ahora, ¿por qué y para qué una educación inclusiva? Desde el centro de investigación que dirijo –Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, articulamos nuestra actividad intelectual en torno a la educación inclusiva en tanto proyecto político –no relación parlamentaria, sino, resguardando lo propio de los conflictos sociales–, idea que viene a deslindarse de la política –los medios de reproducción institucional, tales como, las leyes, los decretos, etc., aquello que norma–, allí nos movemos en el entendimiento proporcionado por Chantal Mouffe, en su libro publicado en 2007, por Fondo de Cultura Económica (FCE), titulado: *En torno a lo político*, para entender que, en tanto proyecto político y, a su vez ético, interroga la temperatura ética y la fibra de nuestro tiempo, colocando en tensión, cómo pensar las formas de relacionamientos que estructuran la trama ciudadana y los dispositivos de producción de la subjetividad. La educación inclusiva crea otros ordenes relacionales, otras tramas de coexistencias, articula otros dispositivos de producción de la subjetividad, etc.

En la actualidad, la investigación educativa en nuestro continente confirma un círculo de reproducción significativo al interior del campo de la educación inclusiva siempre asociado a lo mismo, es decir, a la metáfora planteada por Ocampo (2018), sobre *inclusión a lo mismo*, a esa inclusión que nos obliga a construir estructuras de asimilación inclusivas manteniendo intactas la multiplicidad de opresiones, desigualdades, dominaciones, segregaciones, etc., reflejo de actuaciones performativas y regenerativas del poder; características centrales de los formatos del poder. Llamo *formatos del poder*⁶ a las distintas manifestaciones que encarnan a nivel material y subjetivo la segregación, la violencia estructural, la opresión, la dominación, la discriminación silenciada, entre otras;

4. Espacio interseccional y multiposicional de la existencia plena.

5. Concepto introducido por Ocampo.

6. Concepto acuñado por Ocampo, en su tesis doctoral elaborada en el Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (UGR), España.

“ la educación inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular, a pesar de encontrar y producir su propio método. ”

expresiones del poder que actúan en la realidad de diversas maneras, afectando la vida de cada grupo social e individuo de un modo estratégicamente singular.

En tal caso, es importante entender que la educación inclusiva se funda en la tesis once de Feurebach sobre la transformación social –y por consiguiente, educativa– del mundo, viendo obstruido su propósito producto de la elaboración de un significativo vacío que de igual forma afecta a las formas de justicia, las que se encuentran cooptadas y alojadas en el centro del capitalismo avanzando y, es de ese centro, que se enuncia un discurso a favor de la inclusión y de la justicia confirmando lo que sostiene *bell hooks* en ese maravilloso texto titulado: *El feminismo es para todo el mundo*; en el que afirma que la gente desperdicia mucho tiempo luchando desde dentro del sistema, desde las mismas estructuras que generan un conjunto de anudamientos críticos imperceptibles que finalmente restringen la fuerza transformadora del mundo. No sabemos cómo salir de dichas estructuras que cooptan silenciosamente la agencia de múltiples colectivos.

En este sentido, desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) entendemos la inclusión como un proyecto de conocimiento en resistencia motivado por el deseo de la justicia social y la transformación progresiva de las estructuras de participación social y escolar. Entendemos de este modo, que los proyectos de cambio social y, en más, proyectos políticos en su mayoría, se encuentran agotados en su función histórica, ejemplo de ello es, el socialismo, el comunismo, etc. Si tuviésemos que pensar acerca de la idea de la inclusión en términos críticos, observaríamos que este enfoque no tiene nada nuevo en sus apelaciones intelectivas, lo que exige la emergencia de una nueva consciencia ética para discutir en torno a la diferencia. Desde otra arista, el calificativo ‘inclusivo’ ha circulado por diversos campos, geografías y proyectos de conocimiento e incluso estructuras académicas con otros nombres al tiempo que ha sostenido los mismos objetivos de lucha. Este punto goza de una sugestión relevante en torno a su comprensión epistemológica y las cualidades sobre las que se erigen sus objetivos políticos.

La pregunta es entonces, ¿cuándo comenzará lo nuevo? aquí, nuevamente habrá que retomar esta insistencia que he venido manifestado en diversos trabajos y conferencias, inspirado en Braidotti (2009), lo que confirma que gran parte de los programas de cambio han agotado su función histórica deveniendo en un falaz reformismo social y radicalismo crítico que reafirma la banalidad de un interés propio en tanto mal menor necesario para que la orgánica constitutiva del liberalismo político de carácter neoconservador haga lo suyo en nuestra era. Lo nuevo no alcanza a ser tal en las propuestas teóricas actuales, es necesario someter a escrutinio crítico el orden sintagmático sobre el que se erige cualquier acto declarativo a favor de lo nuevo.

Todo ello, reafirma la violencia fundacional de lo nuevo, reforzando así una concepción de *inclusión liberal* como suelo denominar, una matriz regulada por un conjunto de esencialismos-individualismos de carácter que inducen a nuevas formas de oportunismos políticos y reduccionismos epistémicos que atraviesan la función educativa que en ocasiones, ubica en la interioridad de las prácticas de investigación un conjunto de intereses de orden multicategorico cuyos receptores son definidos a través de políticas de cuotas –abyectos de conocimientos– sin razonar acerca del funcionamiento de las estructuras sociales y de las espacialidades educativas, culturales y políticas, por ejemplo.

Nos enfrentamos a una clave interesante para pensar cómo funcionan las estructuras sociales y escolares al momento de habitar la inclusión, el énfasis está puesto exclusivamente en la apertura de las puertas de la escuela y el incremento de estudiantes matriculados, lo que hasta cierto punto es erróneo. Sin embargo, por derecho constitucional los niños y jóvenes en Latinoamérica, deben cursar alguna modalidad, tramo o nivel educativo. Esto nos conduce a otro fallo de aproximación, no porque aumentemos el número de niños matriculados en las escuelas, estamos haciendo inclusión. Al interrogar las modalidades de funcionamiento de la gramática escolar nos invita a examinar cómo funcionan esas estructuras que producen poblaciones excedentes ejerciendo el derecho en la educación. En este punto, la investigación confirma un gran vacío que no es otra cosa que entender la mecánica constitutiva de las múltiples expresiones del poder.

Al constituir un proyecto de conocimiento en resistencia, la inclusión actúa en contra de cada una de las narrativas maestras que tienden a capturar la naturaleza de la educación inclusiva. Heurísticamente, interpela las narrativas impulsadas por la psicología, las ciencias sociales y la política; espacios de análisis que capturan y reducen su función en tanto actividad pasiva, ingenua, imponiendo una política ontológica fuertemente esencialista, basada en el déficit y/o en dispositivos semióticos que imponen la diferencia como ausencia de reciprocidad reimplantando el problema ontológico de los grupos sociales. A través de este entendimiento la diferencia termina siendo cosificada a identidades restringidas, alteridades sin potencia, etc. Es una operación que se afianza en la sustracción de la agencia de cada individuo y/o colectividad, esta es la sujeción que efectúa el esencialismo y el individualismo a la multiplicidad. Sin duda, este punto es importante poder revisarlo críticamente pues existe una instancia casi irrestricta para habar de las diferencias imponiendo formas sutiles de diferencialismo. Este punto merece una nota a pie de página.

“ desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) entendemos la inclusión como un proyecto de conocimiento en resistencia motivado por el deseo de la justicia social y la transformación progresiva de las estructuras de participación social y escolar. ”

La política ontológica de la educación inclusiva no tiene que ver con las diferencias ni la diversidad, sino que inscribe su fuerza en torno a la singularidad, categoría que posee un potencial político de orden subversivo para rescatar lo propio del ser sin cosificar su potencia tal como lo hacen las categorías de diferencias y diversidad. A nivel analítico, estas dos categorías demuestran una fuerza semiótica y un *ethos* mucho más poderoso en términos de sus significantes en la trama intersubjetiva, no así la singularidad –déficit de audibilidad del término–. Continuar insistiendo en las diferencias es perpetuar un *corpus* de efectos analíticos y ontológicos erróneos que nos conducen a prácticas de segregación, *apartheid* y devaluación a partir de una comprensión que es regulada por ausencia de reciprocidad. Cabría poner en tensiones estas formas semiológicas que actúan como fallos de cognición de la experiencia (inter)subjetiva de constitución de los sujetos o de la multiplicidad de modos particularistas de la subjetividad.

Ahora bien, regresar a las tensiones de orden políticas de la educación inclusiva, consistiría en reconocer la creciente demanda de las singularidades subjetivantes, las que ponen de manifiesto la transitividad desde una ontología sustancialista/humanista–centrada en el déficit, en un *locus* de enunciación y/o producción de abyectos de conocimiento– estrechamente vinculada a la reproducción de ciertos códigos coloniales, como por ejemplo, la raza, entre otras formas categoriales que no han sido destrabadas en la zona del no-ser, espacialidad geopolítica en la que se agudizan diametralmente toda forma de dominación y opresión. En ella, se intensifica la deshumanización. Me interesa comprender su mecánica de constitución y sus mecanismos materiales de afectación en el mundo infra-psíquico del ser. Por consiguiente, el desafío es sortear esa barrera y posicionar la comprensión del ser y su devenir en una ontología materialista o procesal como sostendrá Braidotti (2009), esto es, la producción infinita del ser, un ente de variabilidad permanente que pone en jaque las formas de construir justicia desde el plano de la simplicidad como nos dirá Walzer (1993). En superación de ello, propongo una concepción de justicia compleja, planteamientos que rechazan la lógica del universalismo en bloque –gramática de homogenización–, pues reconoce que esta empresa niega las diferencias y las necesidades de cada colectividad y sus respectivas vías de conexión con el territorio al que cada singularidad pertenece. Asimismo, reconoce que el universalismo es responsable de mayores tramas de segmentación.

Comparto, de este modo, uno de los planteamientos centrales en el pensamiento del filósofo y sociólogo italiano, Mauricio Lazzarato (2006), en: *Políticas de lo menor*, sostendré que sí el deseo es lograr la igualdad y la equidad, pero, al mismo tiempo, llegar a todos, un todo integrado por múltiples singularidades, será necesario asegurar un piso básico para dar vida a cada uno de los derechos acorde a lo que cada comunidad necesita –lógica de los todos distributivos–. Esta empresa sugiere poner en tensión el paradigma distributivo reflejando la incapacidad de los diseños sociales para pensar otras coordenadas de intervención en el mundo contemporáneo.

En estas propuestas, el individualismo funciona en términos de un estándar deseable imbricándose en ciertos logotipos, marcas y clichés epocales, conduciéndonos a rescatar una filosofía materialista y nómada que inaugura un marco conceptual alterativo que consolida un esquema para transitar desde un referente alternativo hacia uno que altere el orden de funcionamiento de sus unidades de regulación –alter-disciplinariedad, pues los movimientos alternativos confirman un estatus similar al de la hegemonía obturando diversos contra-puntos de oposición que reducen su acción a un simple acto de oposición a las formas normativas de lo establecido, incluso haciendo uso de las mismas categorías– un futuro sostenible coherente con las demandas de cada colectividad. Lo que hace lo alterativo desde una inspiración *guattariana* y *deleuziana* es remover tales estructuras –intelectuales, sociales, políticas– invitándonos a salir de esas espacialidades –es sinónimo de otras lógicas de sentido– para producir algo completamente nuevo. Se inaugura así, un tercer espacio, zona que no surge de lo lineal, sino, de lo nómada, lo inacabado, lo imprevisible, lo transponible, etc., reafirmando la necesidad de retomar la categoría sintagmática de *pasiones políticas*, propuesta por Mouffe (2007). La tarea política de la educación inclusiva no se reduce a la reproducción del daño sistemático del yo, o el daño a la individuación que, hasta cierto punto se torna funcional al capitalismo avanzado.

En tal caso, la subjetividad nómada implicará un enfoque materialista de la afectividad y una marca no esencialista de vitalismo, es un lugar de múltiples mutaciones que se distancian de marcos de adherencias de orden tecnológicas e imperativos morales o neoconservadurismos imbricados en discursos críticos a favor de la multiplicidad. En este punto, tendremos que interrogarnos acerca de cuáles son las alianzas opresivas y el conjunto de presiones que fomentan la proliferación de acciones imperceptibles con proyectos de conocimientos destinados a reproducir la desigualdad –preferentemente–, ateniendo al tipo de cadenas analíticas y metodológicas que atrapan progresiva y silenciosamente el poder de tales propuestas.

¿Singularidades múltiples y ética de la diferencia?

La educación inclusiva ratifica, inspirada en los planteamientos Braidotti (2006), que la subjetividad no-unitaria es significada en términos de lo nómada, lo disperso, lo fragmentario, visión que sin embargo es funcional, coherente y responsable en la liberación del ser y de su consciencia ética. Si tuviésemos que pensar qué tipo de ética requiere la educación inclusiva tendremos sin duda alguna que remitirnos a la obra de la destacada filósofa italo-australiana, Rosi Braidotti y de la académica chicana, Chela Sandoval, quien, en su maravillosa obra *Metodología de oprimidos*, nos permiten redefinir este halo de figuraciones.

En Braidotti (2009), encontraremos la necesidad de buscar respuestas reactivas y alterativas a la racionalidad ética-política que sustenta el carácter liberal e individualista que hoy articula el discurso de la inclusión a través de formas de relacionamientos ingenuos que restringe la fuerza para producir otros mundos –uno de los propósitos más relevantes de lo inclusivo–. La inclusión es un signo de alteración social y un signo heterodoxo, y a la vez, es un acontecimiento; es algo que irrumpe, nos saca de la convencionalidad colocado en tensión la matriz de esencialismos-liberalismos sobre la que hoy se estructura su tarea. Pone en tensión las formas comprensivas del ser humano, por ello, en el caso de lo inclusivo la política ontológica se inscribe en lo que Ocampo (2018), denomina ontologías de lo menor, de las múltiples singularidades o de la revolución molecular. En estos grandes entendimientos la inclusión asume el deseo crítico y la pulsión dislocadora de producir otros mundos posibles que trabajan para destruir las huellas de enunciación del ser humano dominante.

¿Ética de la diferencia? Hablamos de una noción positiva de la diferencia cuya figuración analítica y espectralidad la inscriben en proximidad con los significantes de la singularidad, cuyo propósito busca subvertir y deslindar las formas de individualismos-esencialismos que fundan el problema ontológico de los grupos sociales –también conocida como ontología sustancialista– que coloca en desmedro y cosifica a un amplio grupo de personas, justificando así, un *corpus* de políticas públicas que no hacen otra cosa que reproducir un efecto de asimilación y un problema multicategorico justificando su tarea en torno a los significantes pasivos de la inclusión.

Esta figuración ontológica conduce a la jerarquización del ser, lo que en la interioridad de las propuestas de educación inclusiva devienen en políticas de cuotas o sistemas duales, pero no de transformación del mundo. En efecto, Braidotti (2009), agrega que esta figuración categorial

[...] hizo posible la distinción entre ordenes jerárquicos del ser, clasificando como más avanzado o más próximo al ideal civilizatorio de la cultura occidental y al prototipo de ser humano impulsado en esta: el Hombre blanco, heterosexual, cristiano y propietario, por sintetizarlo en sus atributos más significativos (González, 2018, p.174).

Esta afirmación es fundamental para poner en tensión la ceguera del par dialéctico 'centro/periferia'. Emerge así otro problema analítico, este da cuenta que pensamos los problemas del campo de forma lineal y categorialmente, los problemas de incluido/excluido, mi analítica relacional trasciende la figuración dialéctica de tipo *hegeliana* que es lo que define las coordenadas de estar –experiencia vivida– dentro o fuera, tal como reafirma la coyuntura investigativa *mainstream* del campo.

El desafío es pensar relacionalmente la trama de cómo cada una de estas articulaciones de inclusión/exclusión se imbrican de forma multinivel y escalar. Digo esto, porque en países como Argentina, se discute mucho acerca de lo común y de lo colectivo. Me causa curiosidad pensar que estamos tratando de implantar en la materialidad y en el psiquismo de estas propuestas nuevas formas de homogenización y no una revolución de las moléculas o de las múltiples minorías constitutivas del mundo. Esta fórmula de pensar el centro y la periferia en nuestro continente es una ficción eurocéntrica, no se encuentra relacionada con una regulación interpretativa de nuestros pueblos, reinos e imperios que existieron antes de la llega del hombre europeo a las ciudades ancestrales que componían *Abya Yala*. Poner en tensión el margen y el centro constituye una invención eurocéntrica que restringe la proliferación de entendimientos complejos sobre la desigualdad, la injusticia, la redistribución, etc.

Por consiguiente, sostendré que la figuración ontológica correcta que reclama la educación inclusiva auténtica –de carácter diaspórica, viajera, nomadista; aquella que crea un nuevo objeto que no le pertenece a nadie– rescata al decir de Braidotti (2006), la pluralidad individual o en términos de Ocampo (2019), una multiplicidad de singularidades. La política ontológica que ratifica este enfoque es coherente con los principios de la revolución molecular, es decir, lo menor –la singularidad–. En otras palabras, es un espacio de multiplicación de una amplia variedad de entidades vivas creado para que la singularidad acontezca en la materialidad de dichas estructuras.

Los “desplazamientos creativos que engendran las interconexiones de tipo no-lineal” (Braidotti, 2009, p.244) conducen al reconocimiento que la conducta humana no pretende imponer la propia individualidad y con ello “anticipar y controlar todo, sino desterritorializar, abrir espacios de movimientos fluidos donde el sujeto discontinuo (desigual a sí mismo, aunque no fragmentado) que ha renunciado acéticamente a sí mismo” (Braidotti, 2009, p. 245) desarrolla su potencia humildemente, esto sin dañarse a sí mismo ni a los otros (González, 2018).

Aproximaciones para una comprensión epistemológica de la educación inclusiva

Partiendo de la premisa que señala que la educación inclusiva no solo produce nuevos conocimientos, sino que poderosos ángulos de visión alternativos de la realidad, sostendré que su finalidad no se reduce exclusivamente al aseguramiento del derecho, más bien, se ocupa de su puesta en marcha –pragmática epistemológica de la que suelo hablar, interesada por crear hábitos de acción a partir de marcos conceptuales que beneficien la vida de las personas, especialmente, aquellas atravesadas por la zona del no-ser–. Toma distancia el significante que lucha por aglutinar y aumentar el número de estudiantes al interior de las estructuras de escolarización, sin atender a sus lógicas de funcionamiento. Se propone trabajar sobre arquitecturas que no están ideadas por la trama ciudadana y sus respectivas reglas institucionales de funcionamiento, lo que nos invita a tomar distancia del significante que aboga persistentemente por crear condiciones de equidad, justicia e inclusión desde lo más profundo de las gramáticas dominantes sobre las que se erigen cada una de estas declaraciones.

La gramática educativa dominante trabaja en oposición al género, a la interculturalidad, a la inclusión. Si observamos con atención, hoy hablamos con gran fuerza del aporte que efectúa el feminismo, la justicia social y educativa, lo postcolonial, la interculturalidad, etc., suscitando algo mucho más sintomático, especialmente, a nivel de las estructuras académicas un gran número de sus investigadores y docentes se declara a favor de cada uno de estos movimientos críticos sólo *a perse* con la intención de seguir habitando e interactuar con dichas estructuras de conocimiento y ser parte de la discusión, sin entender, en muchos casos, la profundidad analítica, los compromisos éticos y las tensiones políticas que estas nuevas formas de pensar el mundo y sus estructuras

involucran. Este (des)encuadre correlaciona aquello que es articulado, sus marcos de valores y sus lenguajes de adherencia, confirmando repercusiones diametralmente diferentes.

La inclusión disloca y altera la gramática escolar validada por los sistemas educativos como consecuencia de la racionalidad occidentalocéntrica, acción que pone en tensión la noción del tiempo, invitándonos a transitar desde la monocronía a la heterocronía –tiempos múltiples heterogéneos entrecruzados en una misma espacialidad–, cuyo llamado nos induce a pensar en torno a un espacio heterotópico cuyas coordenadas de enseñanza ponen en jaque las formas habituales de pensar la enseñanza. En este punto, vale la pena recuperar uno de los propósitos erróneos finalísticos en los que incurre la inclusión, como es el caso de la consolidación de una práctica especializada o de un modelo fijo y programático para atender a niños especiales.

Una de sus propiedades heurísticas de mayor poder de la educación inclusiva es su fuerza psíquico-relacional que esculpe la realidad, a esto denomino principio de audibilidad –conjunto de coordenadas que sólo con enunciar la palabra genera un *ethos* particular que moviliza singulares estados de consciencia en sus receptores– y principio escultórico del mundo, es por ello que, el calificativo inclusiva no actúa en términos de una disposición paratáctica o de simple reunión de elementos ubicados uno al lado del otro, sino que, en términos de un elemento de disrupción y movilización que nos permite recuperar lo más intrínseco de la práctica educativa –el sentido auténtico de lo educativo–.

Por norma, se tiende a pensar que un profesor inclusivo será aquel que respeta a todos los estudiantes, el que acoge y abre oportunidades, pero, si nos detenemos a observar cada una de estas premisas, reconoceremos que tales prescripciones no tienen nada que ver con la inclusión, más bien, entran en contacto con lo propio y lo medular de la práctica y del quehacer docente –lo intrínseco del oficio pedagógico, es algo íntimamente constituido en la razón ética del oficio de maestro–. Lo interesante de examinar son las causas que inducen a la transfiguración, la cooptación y los descentramientos de cada una de estas tensiones ligadas al calificativo que exigen un análisis multiaxial que toca lo social, lo cultural, lo político, lo educativo, lo económico, etc. La inclusión performa la realidad y los modos de relacionamiento que en ella tienen lugar, así como las tramas de regulación de lo (inter)subjetivo y los dispositivos de semiotización que producen determinados signos y criterios de legibilidad de múltiples colectivos sociales. No olvidemos que la educación inclusiva es la pregunta por los múltiples modos existenciales del ser humano.

En efecto, desde mi posición teórica y política, observo tres propósitos finalísticos centrales de la educación inclusiva, entre los que destacan: a) la configuración de un proyecto de conocimiento en resistencia y una estrategia analítica destinada a producir nuevos conocimientos y ángulos de visión sobre la vida, la existencia, la afectividad, la subjetividad, el deseo, la educación, entre otras. b) La transformación alterativa de la realidad y de cada uno de los campos de desarrollo humano devenidos en la creación de otro mundo de posibles y c) la emergencia de un poderoso dispositivo de reconocimiento de la teoría educativa contemporánea y de todos los campos constitutivos de las Ciencias de la Educación.

Si nos adentramos ahora en algunas coordenadas epistémicas de lo inclusivo, sostendré que, su heurística trabaja a partir de la metáfora post-colonial ‘hablar de vuelta’, configurando un nuevo vocabulario y un sistema reconocitivo dedicado a comprender la multiplicidad de problemáticas que confluyen en su centro crítico. De acuerdo con esto, afirmo que, la inclusión hoy puede ser entendida en términos de una metáfora y no de un paradigma ni de una metodología. ¿Por qué una metáfora? Simplemente, porque sus coordenadas analíticas describen su campo argumental en términos de una explicación que circula con gran fuerza en diversas latitudes del mundo, es empleada por diversos grupos, utilizándose de maneras diferentes, ratificando múltiples puntos de contacto con diversos objetivos de lucha a favor del cambio social positivo a favor de las mal denominadas

“ La educación inclusiva ratifica, inspirada en los planteamientos Braidotti (2006), que la subjetividad no-unitaria es significada en términos de lo nómada, lo disperso, lo fragmentario, visión que sin embargo es funcional, coherente y responsable en la liberación del ser y de su consciencia ética. ”

“ La inclusión es sinónimo de producción de otros mundos, impone un significativo alterativo de la realidad y del quehacer educativo, interpela profundamente al saber pedagógico. ”

minorías que no son otra cosa que mayorías en el mundo. Para evitar que su significado sea restrictivo y cristalice diversas maneras de hacer carne este propósito, necesitamos develar otras expresiones heurísticas y epistemológicas que se esconden tras este calificativo.

Hoy este campo se encuentra en fase de descubrimiento, este reconocimiento nos conduce a la pregunta por el índice de singularidad y nos sitúa en la explicación acerca de la especificidad del territorio. Si bien, este es un discurso del que todo el mundo habla –se encuentra presente en los postgrados, en los medios masivos de comunicación y en diversos eventos académicos y no-académicos–, etc., sin embargo, dichas tramas de argumentación no logran explicar en términos concretos su naturaleza, su índice de singularidad no es claro. Su orgánica sintagmática, como suelo denominar a territorios heurísticos de dos o más palabras que emergen en el marco de la denominada post-modernidad, trabaja en torno a una red de relacionamientos e imbricaciones que comparten cinco problemas fundamentales ya comentados, tales como, un marcado déficit epistémico, metodológico, ontológico, morfológico y semiótico/visual.

Según estas características, la inclusión en tanto categoría de análisis se convierte en una estrategia para desarrollar formas interpretativas más profundas acerca de la multiplicidad de rostros del poder, reconociendo que cada uno de ellos es endémico y articulador de la experiencia social. Es tarea crítica de la educación inclusiva establecer las formas de relacionamiento que van convergiendo y legitimándose en su trama argumentativa, examinando profundamente si cada una de estas permiten producir otros entendimientos sobre lo afectivo, lo vincular y lo relacional exigido por la autenticidad de este verbo y calificativo. Todo ello, nos lleva a atender las configuraciones de los dispositivos retóricos de interpelación del propio término, objeto y significado.

Desde aquí, me parece importante recuperar esta idea de ‘inclusión a lo mismo’, metáfora que describe la invariabilidad o la insistencia de los agentes de lo social, respecto de los entendimientos sobre los que se sustenta la idea de inclusión liberal que puntualiza en reincorporar a lo mismo que muchas veces es el centro de articulación de diversos mecanismos de exclusión, marginación, frenos al autodesarrollo, etc., en las trayectorias sociales y escolares y en los procesos de biografización de las personas. Es importante revisar profundamente las articulaciones del proceso de regulación del centro-periferia, esta metáfora describe la incapacidad de las estructuras educativas y sociales, así como, de los diseños curriculares, didácticos y evaluativos, así como, la ceguera de sus conceptos fundantes para crear otras propuestas y arquitecturas educativas. Exigencias que involucran atender los obstáculos complejos, concebidos como unidades relacionales multinivel de orden complejo y dinámico que cooptan en diversos planos y momentos la experiencia de escolarización y participación social de determinados colectivos.

La inclusión es sinónimo de producción de otros mundos, impone un significativo alterativo de la realidad y del quehacer educativo, interpela profundamente al saber pedagógico. Si lo inclusivo produce nuevos ángulos de conocimientos, su epistemología configura un contra-espacio intelectual, político y ético, demostrando que esta categoría se encuentra en búsqueda permanente de su significado, cuyo dominio deviene en la creación de un “espacio intermedio de zigzag y de cruce no lineal, pero caótico, nómada, pero responsable y comprometido, pero también cognitivamente válido, discursivo y también materialmente incrustado, es coherente sin caer en su racionalidad instrumental” (Braidotti, 2002, p.13). La inclusión en términos *deiridiano* puede ser entendido como un *filosofema*, puesto que se encuentra presente en todos los campos y matrices de participación de la vida ciudadana –de la vida misma– y de la experiencia social.

Al afirmar que la educación inclusiva es un campo ensamblado por silenciosas formas de esencialismos-individualismos, enfrenta el desafío de avanzar en la subversión de

[...] un tipo de diferenciación que en última instancia es aditiva u opera por vía de método acumulativo que requiere que otros nombren como Otros, mientras que retener el término genérico como cuadrícula de inteligencia general, ofrece una morfología que tiene el poder de dar cuenta de adicionales, incluidos divergentes o desviados (Chow, Crenshaw & McCall, 2013, p.792),

imponiendo una gran lista de formas categoriales para pensar sobre la fuerza singularizante que portan diversos grupos, esto es, uno de los fundamentos centrales de definición del problema ontológico de los grupos sociales.

Entrando en lo relativo a lo epistemológico de lo inclusivo, sostendré que, la problemática de la diferencia y lo común constituyen conceptos relacionales que residen en lo más profundo de este singular terreno heurístico. Si pensamos acerca de cuál es el saber auténtico que presenta este dominio, es plausible sostener que esta es una teoría que no puede ser delimitada en los paradigmas de ninguna disciplina en particular. Es este argumento, el que permite afirmar que, su naturaleza es de orden post-disciplinar. En este punto, quisiera recuperar la idea de Chambers (2009), quien introduce el sintagma 'exterioridad del trabajo teórico', es decir, operaciones analíticas que enuncian y/o escuchan su campo de problemáticas, objetos y fenómenos por fuera y más allá de sus tradicionales formas de aleación y elementos –disciplinas, discursos, conceptos, teorías, métodos, sujetos, compromisos éticos, proyectos políticos, problemas, entre otras, que en él confluyen.

Su objeto desborda a todos estos elementos, producto de ello, recurre en términos heurísticos a formas de traducción, lo que en mi trabajo dice relación con la creación de condiciones de legibilidad mediante formas de rearticulación, oponiéndose a la técnica de aplicacionismo epistémico, atrapando el saber y sus pulsiones de autenticidad en marcos, lenguajes y coordenadas analítico-metodológicas que no le pertenecen. Este punto es clave para crear condiciones de legibilidad en torno a los múltiples aportes que se imbrican en la trayectoria rizomática de la educación inclusiva, reconociendo que hace uso de una infinidad de rearticulaciones de proyectos intelectuales y paradigmas teóricos que, si bien no comparten con gran claridad un objeto y un lenguaje teórico, logran crear nuevos modos de indagación y aplicación, lo que Ocampo (2017), denomina *traducción epistémica*. Sin embargo, coincidiendo con Oppermann (2011), emerge el desafío de formular un *corpus* de nuevos principios teóricos coherentes con la naturaleza heterogénea de su constelación de fenómenos. A su vez, su objeto y praxis investigativa refleja un marcado carácter sociopolítico, puesto que trabaja sobre un conjunto de problemas apremiantes de orden mundial, tomando en consideración la singularidad subjetivante de sus comunidades de base.

Su singular naturaleza rizomática ofrece salidas significativas para superar la presencia de la “pluralidad y la diseminación, produciendo diferencias y multiplicidades, haciendo nuevas conexiones” (Best y Kellner, 1991, p.99). Lo rizomático alude a la forma en la que su cuerpo de fenómenos circula por diversos proyectos de conocimiento en resistencia –mayoritariamente–. Nos enfrentamos a una singular regionalización multifacética, lo que al decir de Deleuze y Guattari (1970), “asume diversas formas, desde la extensión de la superficie ramificada en todas las direcciones hasta concreción en bulbos y tubérculos. Más importante aún, el rizoma está compuesto no de unidades sino de dimensiones, o más bien direcciones en movimiento” (p.78).

Si su práctica intelectual designa un espiral de procesos de transformación, adaptación y conexión de múltiples puntos y formas de aleación diversas, entonces su organicidad acontece a través del principio de heterogénesis, develando un problema gramatical complejo que actúa desde, y hacia la conexión y la multiplicidad.

Lo inclusivo destaca los diversos significados que este adopta en diferentes discursos, siendo utilizado de forma prominente entre algunas de las corrientes intelectuales críticas más prominentes del momento actual. El discurso de la multiplicidad y de la diferencia figura en un lugar destacado en muchos discursos y políticas feministas, antirracistas y postmodernas, las que débilmente han logrado impactar en las relaciones sociales que sostienen dichos fenómenos.

Sintetizando sus principales coordenadas de constitución y regulación heurística y/o metodológica del dominio, se asume que sus niveles de construcción científica ratifican: a) una dimensión ontológica que focaliza en lo menor, es decir, en la revolución molecular, centrada en las singularidades múltiples, b) una base epistemológica de carácter post-disciplinar⁷, cuya acción opera en el diaspórismo y el nomadismo epistemológico –orden de producción o leyes internas que definen el funcionamiento del campo–. Esta premisa nos lleva a retomar la afirmación: *la educación inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular, surge de complejos de enredos genealógicos que configuran su locus de enunciación* (Ocampo, 2017). c) Su universo conceptual emerge del centro crítico de la multiplicidad y d) no presenta un método claro, más bien, documenta el entrecruzamiento y contaminación metodológica que operan bajo la táctica de abducción.

7. La partícula post- se aleja de un tránsito lineal para inscribir su fuerza en algo que altera, rearticula y re-enfoca los modos de disponer determinados análisis que confluyen en el terreno de lo inclusivo. Las post-disciplinas construyen un nuevo objeto de conocimiento que no le pertenece a nadie, develan una naturaleza diaspórica y viajera, forjando una constelación analítico-metodológica caracterizada por movimientos que operan de forma armónica en el desorden o la figuración próxima a la heterogénesis.

A modo de síntesis, sostendré que:

- El campo de la educación inclusiva es un terreno fundamentalmente disputado por una multiplicidad de disciplinas, teorías, objetos, métodos, territorios, sujetos, influencias, intereses, modos de análisis, conceptos, saberes, compromisos éticos y proyectos políticos.
- Construye un espacio no-disciplinar. Viaja permanente y no-linealmente, por cada uno de ellos; en cada nuevo aterrizaje extrae –operación de traducción– lo más relevante y significativo de cada recurso epistemológico, con el propósito de fabricar un nuevo objeto y saber.
- Forja un espacio de disposición de disciplinas y una disposición histórica específica de verdad (forma de saber). Se convierte en una categoría analítica de intermediación.
- Su trabajo se organiza en torno al análisis de su estructura de conocimiento en términos de una *teoría sin disciplina*, devenida como una caja de herramientas, se propone repararlos, ponerlos en orden, comprender qué nuevas ideas pueden ser añadidas, y luego, cuáles de ellas favorecen una lectura situada sobre su coyuntura intelectual. Concebido así, deviene en un mapa crítico plurilocalizado, integrado por intensas influencias. Su construcción teórica es concebida como un sistema de permanentes importaciones y exportaciones de diversas clases de recursos epistémico-metodológicos.
- La inclusión es un concepto eminentemente relacional y estructural. Como tal, se convierte en una estrategia de investigación y en una práctica crítica para (re)articular una comprensión más compleja del mundo y de sus patologías sociopolíticas crónicas, entre ellas, la opresión, la injusticia social y la desigualdad en su pluralidad de ámbitos.
- La inclusión como *categoría de análisis* se convierte en una estrategia para desarrollar formas interpretativas más profundas acerca de la multiplicidad de rostros del poder, reconociendo que cada uno de ellos son endémicos y articuladores de la experiencia social.
- La inclusión como categoría analítica posee la capacidad de albergar una amplia variedad de teorías y enfoques críticos, es un campo de conexión de diversas perspectivas críticas contemporáneas. Concebida así, constituye un movimiento social de oposición diferencial y transformación.
- Al ser concebida como movimiento social diferencial toma prestada mediante la performatividad de lo rearticulatorio, aportes de diversa envergadura procedentes de movimientos principalmente de base anti-humanista a favor de la mujer, los niños, la raza, el género, el sexo, las sexualidades no-normativas, la liberación humana, etc. La inclusión como estrategia escultórica y de intervención en el sistema-mundo, designa un signo heterodoxo y un proyecto de conocimiento en resistencia, se convierte en un dispositivo de transformación y alteración de los aspectos opresivos que afectan relacionalmente a la identidad y a sus coordenadas de configuración de lo social.
- La comprensión epistemológica de la educación inclusiva aporta elementos que contribuyen a materializar tales acciones, muchas de ellas, manifestaciones autoconscientes de resistencia que no sólo atienden a la proliferación de ideologías de oposiciones, sino a nuevas estrategias de resistencias y creatividad.
- A pesar de no presentar estatus disciplinario fabrica un objeto ambivalente, complejo y multidimensional, de carácter eminentemente fronterizo y postdisciplinar, articulando cuestiones específicas en torno a este, vinculadas esencialmente a la educación, que puede ser aplicado en términos sociales, políticos, culturales, etc. Concebida así, configura un objeto abierto, utilizándose de diferentes maneras.

Finalmente, cabe señalar que, el campo epistemológico de la educación inclusiva se compone de complejas e intensas estrategias y mecanismos de *importación* y *exportación* analítico-metodológicos, que, sin traducción, no gozaran de la fertilidad de sus propósitos. Recursos epistemológicos de naturaleza heterogénea que son extraídos de otros campos, disciplinas, territorios epistemológicos. Sin duda, el proyecto epistemológico de la educación inclusiva

recurre a tomar prestadas herramientas teóricas, instrumentos conceptuales, recursos metodológicos de otras disciplinas. No obstante, sus formas constructivas no se limitan y/o reducen a un sistema de préstamos arbitrario, más bien, recurren a condiciones de traducción y/o rearticulación, dislocando sus fuerzas hacia otros rumbos.

La epistemología de la educación inclusiva –en adelante, sistema de *actualización/traducción de la teoría educativa* contemporánea– se enmarca en las epistemologías de la dispersión –de ahí, que su orden de producción se exprese en la diseminación y en lo diaspórico–. Sus vínculos se sustentan en flujos móviles dando lugar a expresiones de entrecruzamientos, hibridación, plasticidad, entre otras, de los que emergen nuevos flujos – más sólidos– que pueden “conectar y desconectarse con cualquier otro creando o aniquilando” (Esperón, 2016, p.22). Cada uno de sus objetos, métodos, influencias, teorías, compromisos éticos, proyectos políticos, sujetos, territorios, disciplinas, conceptos, saberes, discursos, etc. –multiplicidad infinita de singularidades epistémicas– configuran una estructura teórica y metodológica compuesta por un sistema de constelaciones, explícita una agrupación inestable de la que emerge la irrupción de lo nuevo –caos–.

El adjetivo ‘inclusivo’ opera en términos de ‘trayecto abierto’, lo que alude a su propiedad epistemológica más importante, esto es, el movimiento, configura un saber que se perfila en permanente construcción, movimiento, cambio, en proceso y construcción que incorpora lo social y lo político en una singular trama de configuraciones de la subjetividad.

La inclusión en tanto proyecto de conocimiento en resistencia, estrategia analítica y praxis crítica crea conscientemente condiciones de liberación y profundos procesos afectivos –creación de otro estilo de subjetividad– devenidos en posturas históricas alterativas del orden social dominante. Fabrica un conocimiento capaz de romper con el corpus de formaciones sociales e ideológicas específicas que articulan profundos procesos, contextos y dinámicas opresivas, de freno al autodesarrollo, esencialistas, etc., dedicadas a romper con su lógica de sentido. Interviene en, desde y a través de dichas formaciones explorando nuevas conexiones otros objetivos sociales y políticos más amplios, agudiza un compromiso dialéctico con diversas formas ideológicas de liberación y concienciación destinadas a esculpir la transformación.

“ Lo inclusivo destaca los diversos significados que este adopta en diferentes discursos, siendo utilizado de forma prominente entre algunas de las corrientes intelectuales críticas más prominentes del momento actual. ”

Conclusiones

La educación inclusiva como categoría de análisis nos permite investigar y comprender la especificidad y la fibra de nuestra época, en este punto, reconoce que esta es una categoría esencialmente incondicionada. Corona (2018), explica que su ontología opera en términos de un sistema de re-enfoque de la teoría crítica ante la *diversidad* de problemáticas constitutivas del presente, coincide en este punto, con el principio de negatividad en tanto deseo crítico de desestabilización y transformación permanente de los sistemas intelectuales implicados en el estudio de la justicia, las políticas de resistencia humana, la inclusión y las coordenadas de creación del presente coherentes con las problemáticas de la zona del no-ser. La educación inclusiva es, en sí misma, un deseo negativo para pensar el mundo contemporáneo deviene en una insistencia por la transformación, “nos revela cuál es el espacio de libertad del que todavía podemos disfrutar, y qué cambios se pueden aún realizar en nuestras vidas” (Corona, 2018, p.318).

La ontología del presente constituye otra tarea crítica que enfrenta la educación inclusiva, en parte, crea una figuración ontológica del tiempo actual, empresa que recupera la interrogante *kantiana* referida al qué somos en este instante, coordenadas espacio-temporales de orden evanescente, cuya estructura profunda de regulación asume el reto de ofrecer un diagnóstico específico sobre la coyuntura política, cultural, social y educativa. En este punto, las formas interpretativas de la educación inclusiva ponen en evidencia sus limitaciones. La ontología del presente en tanto actividad analítica persigue desestabilizar para contra-argumentar sobre la función de los mapas cognitivos –teorías– que inciden en la configuración de los sujetos educativos, los

[...] que deben ser indagados en sus condiciones de emergencia y de conservación en una determinada época o cultura, mas también en su propia contingencia, de tal modo que sea posible superar todas aquellas formas de sumisión o de exclusión a las que, como sujetos, hoy por hoy estamos expuestos (Corona, 2018, p.320).

La trama heurística de la educación inclusiva al trabajar en la construcción de un saber propio del presente debe ser capaz de ofrecer un comentario sobre las condiciones generales que fuerzan los dispositivos de pensamiento de una época. Su singularidad epistemológica se convierte en un complejo sistema de pensamiento sobre las coordenadas de constitución del encuadre cultural que nos toca vivir. En efecto,

[...] el saber sobre el presente se constituye entonces ya no por medio de la conciencia trascendental del sujeto, sino a partir de un conjunto de prácticas de poder que le otorgan al saber mismo tanto las condiciones de su emergencia, como su continuidad y permanencia. No obstante, a pesar de la crítica demoledora al trascendentalismo, Foucault no buscó menospreciar el papel del sujeto en la historia; más bien, a través precisamente de un minucioso análisis histórico del saber científico, trató de elaborar un diagnóstico del presente que diera cuenta del poder y del dominio que el discurso hegemónico ejerce en la constitución y definición del sujeto contemporáneo (Corona, 2018, p.320).

Vista así, la educación inclusiva es, en sí misma, una ontología del presente, atravesada por un conjunto de pliegues y formas de producción de la subjetividad que se convierte en una forma histórica de conocimiento cuya profundidad y complejidad queda signada por el propósito de reconfigurar la matriz de constitución de sus formas de verificación. La inclusión es un espacio del saber en permanente transformación, giro y deformación⁸, es un territorio de reacciones, formas e invenciones-de-lo-posible. La ontología del presente interroga las coordenadas de relación e implicación de las diversas tramas de temporalidades legitimadas por la acción educativa de orden universal/monocrónicas, articula una visión espacializada del acontecimiento educativo cuyas “condensaciones ontológicas (discursivas, de dispositivo y subjetivas) que funcionan como condiciones de posibilidad del presente” (Perea, 2011, p.21) al irrumpir en las lógicas de producción del pensamiento pedagógico contemporáneo.

Los propósitos de la ontología del presente, ratificados por la educación inclusiva coinciden con la creación de un saber que permite a la multiplicidad de singularidades –política ontológica de lo menor– existir y articular su fuerza intervencionista-creadora en un espacio completamente diferente, un espacio fuera-de-serie o heterotópico, un tercer espacio (Ocampo, 2017). La educación inclusiva acontece en un giro multi-escalar –constituye un error afirmar que es un sólo giro el que esta experimenta– que afecta a lo ontológico, a lo epistemológico, a lo político, a lo morfológico, a lo metodológico, a lo visual, a la temporalidad, a la espacialidad; en suma, a todos los niveles de regulación del mundo. El beneficio teórico de la ontología del presente opera en lo que Spivak (2006), denomina *doble vínculo*, inaugura una crítica histórica y una crítica de la práctica educativa y del análisis de los problemas de la cultura.

8. Empleo la noción de deformación en términos de producción de otras formas de imaginación para pensar y experimentar el mundo contemporáneo.

Referencias

- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades*. Una guía de viaje. Murcia: Cendeac.
- Best, S. & Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory*. London: Guilford Publications.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Braidotti, R. (2006). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones*. Barcelona: Gedisa.
- Corona, J. (2018). La ontología del presente. Valenciana, [s.l.], v. 22, n. 11, p. 315-322, 2018. Recuperado el 02 de mayo de 2020 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/valencia/v11n21/2007-2538-valencia-11-21-315.pdf>.
- Chambers, I. (2009). *La cultura después del humanismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Cho, S., Crenshaw, K. & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: theory, applications, and praxis. *Signs* 38, 785-810.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1968). *Mil mesetas*. México: FCE.
- Esperón, J. P. (2016). Heidegger, Deleuze y la diferencia. Aportes para pensar la irrupción de la novedad. *AISTHESIS*, Nº 59, 143-156.
- González, B. (2018). La ética diferencial de Rosi Braidotti. *Agora. Papeles de filosofía*, 37 (2), 173-191.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical*. Buenos Aires: FCE.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: UGR.
- Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la educación inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Boletín Redipe*, [s.l.], v. 8, n. 3, p. 66-95.
- Ocampo, A. (2020). Inclusión como método. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, V.15, n.1, 1-30.

- Ocampo, A. (2024). "Problemas fundamentales de la educación inclusiva"; en: Vercellino, S., Ocampo, A. & Arciniegas, M.L. (Comps.). *Estudios sobre Educación Inclusiva em Latinoamérica*. (pp.16-83). Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Oppermann, S. (2011). Ecocriticism's theoretical discontents. *Mosaic: A Journal for the Interdisciplinary Study of Literature*, [s.l.], v. 44, n. 2, p. 153-169. Recuerado el 12 de agosto de 2020 de: https://www.researchgate.net/publication/236830201_Ecocriticism's_Theoretical_Discontents. Acesso em: 25 mar. 2020.
- Perea, A. (2011). *La ontología crítica del presente de Michel Foucault como heterotopología de la subjetividad moderna*. Tesis (Doctoral) – Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Spivak, G. (2006). *Crítica de la razón postcolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.

Características y mediaciones en la enseñanza de la música tradicional del caribe colombiano

Characteristics and Mediations in the Teaching of Traditional Music of the Colombian Caribbean

Características e mediações no ensino da música tradicional do Caribe Colombiano



Lisett Maria Niebles Jinete

<https://orcid.org/0000-0002-3865-7900>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

lisett.niebles@uniminuto.edu.co

Bogotá - Colombia



Diana Katherine Socha Frontado

<https://orcid.org/0000-0001-6653-7175>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

diana.socha-f@uniminuto.edu.co

Bogotá - Colombia



Nathalia Andrea Cardozo Mora

<https://orcid.org/0000-0001-8207-1088>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

ncardozomo1@uniminuto.edu.co

Bogotá - Colombia

Diagramación e ilustración de portada

Andrea Sarmiento Bohórquez

Corrección de estilo

Nataly Marcela Muñoz Murcia



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

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

Niebles, L.; Cardozo, N. y Socha, D. (2024). Características y mediaciones en la enseñanza de la música tradicional del caribe colombiano. *Inclusión y Desarrollo*, 11 (2), pp.67-81.

Recibido/Received/Recebido: 20 de septiembre de 2024

Aceptado/Accepted/Aceito: 18 de diciembre de 2024

Publicado/Published/Publicado: 20 de diciembre de 2024

Artículo de investigación / Research Article / Artigo de pesquisa

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





RESUMEN

El propósito general de este artículo es destacar los aspectos metodológicos que utilizan las personas en Bogotá y Barranquilla para la enseñanza de la música tradicional del caribe colombiano, reconociendo en mayor medida la participación en educación inicial y el desarrollo de aprendizajes significativos al vivir elementos culturales que favorecen el reconocimiento de su entorno, su identidad y desarrollo social. Se realizaron 124 encuestas a docentes, formadores/as, agentes educativos, maestros/sabedores, entre otros, en escenarios formales, principalmente en entornos urbanos y en algunos rurales de educación infantil, teniendo el mayor número de participantes en estratos 1 y 2. Se reconocen los elementos más destacados, las mediaciones y otros aspectos importantes en las experiencias de aprendizaje, que dan uso a tecnologías en la mayoría de casos análogos, como lo son instrumentos musicales usados en este ritmo. Como conclusión se evidencia la importancia que tiene la música como herramienta primordial dentro de las aulas de clase en especial en la primera infancia.

Palabras clave: cultura, música, artes, mantenimiento cultural, educación preescolar.

ABSTRACT

The general purpose of this article is to highlight the methodological aspects used by people in Bogotá and Barranquilla in the teaching of traditional music of the Colombian Caribbean, recognizing to a greater extent the participation in early education, developing significant learning by experiencing cultural elements that favor the recognition of their environment, their identity and social development. 124 surveys were made to teachers, trainers, educational agents, teachers/learners, among others in mostly formal scenarios, in urban environments mainly and some rural environments of early childhood education, having the highest number of participants in strata 1 and 2, recognizing the outstanding elements and mediations among other important aspects in the learning experiences, making use of technologies in most cases analogous, such as musical instruments used in this rhythm, evidencing the importance of music as a primary tool in the classroom, especially in early childhood.

Key words: culture, music, arts, cultural maintenance, preschool education.

RESUMO

O objetivo geral deste artigo é destacar os aspectos metodológicos utilizados por pessoas de Bogotá e Barranquilla no ensino da música tradicional do Caribe colombiano, reconhecendo em maior medida a participação na educação infantil, desenvolvendo aprendizagens significativas através da vivência de elementos culturais que favorecem o reconhecimento do seu meio, sua identidade e desenvolvimento social. Foram realizadas 124 pesquisas com professores, formadores, agentes educacionais, professores/alunos, entre outros, em ambientes majoritariamente formais, principalmente em ambientes urbanos e alguns ambientes rurais da educação infantil, com maior número de participantes nos estratos 1 e 2, reconhecendo os elementos marcantes e as mediações entre outros aspectos importantes nas experiências de aprendizagem, fazendo uso de tecnologias na maioria dos casos análogos, como os instrumentos musicais utilizados neste ritmo, demonstrando a importância da música como ferramenta primordial na sala de aula, principalmente na primeira infância.

Palavras - chave: cultura, música, artes, manutenção cultural, educação pré-escolar.

Antecedentes

En cuanto a antecedentes se encuentra el artículo de investigación de la universidad Simón Bolívar “Enseñanza de la música tradicional del caribe colombiano y su preservación en estudiantes del colegio Jorge Isaac de Barranquilla” que busca describir los componentes didácticos y curriculares en música tradicional del Caribe colombiano para el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes (Barriga, 2021). Otro documento que permitió reconocer el panorama sobre la enseñanza de la música tradicional es el artículo de Salazar, N. (2016) “Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje”, que se centra en la música de gaitas documentada en artículos investigativos, ponencias y trabajo de campo donde se estudian los elementos musicales y los procesos de enseñanza-aprendizaje presentes en esta tradición para hallar la manera de aprovecharlos en la academia.

Método

Diseño

Para el presente artículo que se desarrolla como coinvestigadoras del “Proyecto Nodo Latinoamérica: Saber en Clave de Técnicas y Tecnologías”¹ se dispuso un diseño no experimental de corte descriptivo, dado que mediante este se pretenden reconocer las variables a partir de las características que la definen sin la intervención directa del investigador sobre las mismas. Reconociendo estas características la técnica utilizada para esta investigación es la encuesta diseñada que fue aplicada en un tiempo determinado de seis meses, sin seguimiento alguno en la evolución de las variables. Así mismo, el presente estudio busca relacionar las variables establecidas en el instrumento mediante un corte exploratorio.

Técnica e instrumento

A partir de la técnica de encuesta se diseñó un instrumento en la herramienta “Kobo Toolbox” compuesto por 22 ítems, con preguntas abiertas y cerradas relacionadas con la caracterización general de las personas que enseñan música tradicional del caribe en lugares específicos de Colombia como Bogotá y Barranquilla, el tiempo que llevan desarrollando la experiencia y el escenario educativo (formal, no formal e informal). Por otro lado, se buscó conocer el tipo de saberes que se involucran en la experiencia pedagógica, la presencia o no de un currículo que oriente el proceso de enseñanza y aprendizaje, la emisión de certificaciones al finalizar los procesos de formación y el uso de tecnologías análogas o digitales indicando su tipo.

El instrumento fue evaluado por 17 coinvestigadores del proyecto, ítem por ítem, bajo las consideraciones de: relevancia para el estudio, semántica y sintaxis de la oración. Evaluación hecha sobre la valoración de una escala continua entre 1 y 5, en donde 1 indicaba que no era adecuado y 5 indicaba que era muy adecuado. La consistencia interna del instrumento se midió a través del cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, con un resultado de 0,965 indicando una consistencia alta.

1. El proyecto toma como base la producción bibliográfica y cinematográfica de: (Córdoba - Villota & Velásquez-Mantilla, 2023; Forero - Mesa & Socha - Frontado, 2023; Quimbayo-Feria et al., 2022; Rodríguez et al., 2022; D. A. Velásquez - Mantilla, 2016a, 2016b, 2018a, 2018b, 2018c, 2019a, 2019b, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e; D. A. Velásquez - Mantilla, Andrade - Sánchez, et al., 2022; D. A. Velásquez - Mantilla, Castiblanco, et al., 2018; D. A. Velásquez - Mantilla, Castiblanco Roldán, et al., 2018a, 2018b; D. A. Velásquez - Mantilla et al., 2016, 2019; D. A. Velásquez - Mantilla, Rodríguez Ardiila, et al., 2022; Velásquez - Mantilla, 2023; D. A. Velásquez-Mantilla & Hernández -Pacheco, 2017, 2018; D. A. Velásquez -Mantilla & Rojas - Guerra, 2018; D. A. V. Velásquez - Mantilla, 2022)

Resultados

Participantes del estudio

Para este estudio participaron 124 personas entre hombres y mujeres quienes respondieron cada uno de los ítems planteados en las preguntas, iniciando con la caracterización y con sus experiencias pedagógicas en la enseñanza de la música tradicional del caribe en diferentes lugares de Colombia y más específicamente en Bogotá y Barranquilla. En los registros predominan las experiencias en mayor porcentaje de Barranquilla y con menos proporción en Bogotá, con un total de 101 en Barranquilla, 18 en Bogotá, 3 en Bolívar, 1 en Córdoba y 1 en Magdalena, para esto es importante mencionar que el origen de las músicas tradicionales del caribe concuerda con los lugares donde en mayor medida se encuentran desarrollando las experiencias pedagógicas registradas, por otro lado en ciudades como Bogotá se aborda la música folclórica de todo el país (no solo del caribe), se incorporan los ritmos urbanos y fusiones con otros estilos musicales para conectar en mayor medida con los oyentes.

Grafica 1. Mapa de ubicación de la procedencia de la experiencia

Música tradicional del caribe Colombiano



Nota: Descripción ubicación procedencia de la experiencia.

Según los datos recolectados se puede evidenciar que en los lugares más cercanos a las costas colombianas de donde son originarias estas músicas es más común encontrar maestros y maestras que enseñen músicas tradicionales del caribe, mientras que en ciudades centrales como Bogotá son menos las personas que enseñan este género musical, de la misma forma se puede evidenciar que en regiones como el Atlántico, Magdalena y Córdoba se puede encontrar este tipo de educación dentro de lo formal, en aulas de clase de instituciones educativas privadas y/o públicas y en grados desde primera infancia hasta secundaria, los docentes que dan estas clases no necesariamente son licenciados en artes si no que mantienen el legado del lugar donde viven.

Tabla 1. Escenario y estrato de los participantes

Escenario			Estrato %			
	Unidad	%	0	1	2	3
URBANO	117	94,354838	0,85470085	70,0854701	26,4957265	2,56410256
RURAL	7	5,6451612	14,2857143	57,1428571	14,2857143	14,2857143

Nota: Descripción de datos sobre el escenario y estrato de los participantes. Elaboración propia.

Como se mencionó anteriormente las experiencias que predominaron hacen parte del escenario urbano con un total de 117 y solo 7 en escenario rural, lo que demuestra que, en ciudades las capitales es decir espacios urbanos, se encuentran interesados en los procesos de enseñanza de temáticas tradicionales como la música de la costa del caribe colombiano.

También es importante mencionar que en los dos escenarios, tanto urbano como rural, se encuentran más experiencias en estrato 1 con el 70,0854701 por lo que es importante reconocer que históricamente la música tradicional del caribe desarrollada por tambores y cantadores o cantadoras cuenta las historias del día a día de quienes han desarrollado trabajos de fuerza, labores del hogar, cuidado y asistencia a personas de mayor estrato, y aunque en ese momento no existiera el sistema de estratificación se sigue reconociendo a través de letras y las historias que se dan, por ejemplo, mediante el bullerengue el reconocimiento de la herencia africana de pregones y respuestas, acompañados por tambores y bailes.

Tabla 2. Tiempo de existencia de experiencias educativas y estrato

Tiempo de existencia experiencias educativas			Estrato %			
	Unidad	%	0	1	2	3
1-3 Años	51	41,1290323	1,96078431	80,3921569	11,7647059	5,88235294
3-5 Años	27	21,7741935	-	70,3703704	25,9259259	3,7037037
6-10 años	19	15,3225806	-	63,1578947	36,8421053	-
11 años o más	27	21,7741935	3,7037037	51,8518519	44,4444444	-

Nota: descripción de la relación entre el tiempo de existencia de experiencias educativas y estrato.

Fuente: elaboración propia.

El tiempo de las experiencias registradas varió de 1 a 3 años con el mayor porcentaje de un 41,1290323% y con un porcentaje de 80,3921569% en el estrato 1, por lo que es un estrato que sigue predominando dentro de las experiencias con las distintas variables y tiempos de existencia de la práctica educativa. Los resultados de esta investigación se centraron en la cantidad de experiencias pedagógicas, el estrato 1 es el más predominante y el menos predominantes son los estratos 0 y 3. De igual forma se observa que en su mayoría el tiempo de las experiencias presenta un porcentaje de 1-3 años con el 80,3921569%, de 3-5 años con el 70,3703704 %, de 6-10 años con el 63,1578947% y por último de 11 años o más con un 51,8518519% y las demás un bajo porcentaje que varía entre el 1,96078431 en el rango de 1-3 años y 5,88235294% en el estrato 3. Esto demuestra que, aunque en el estrato 1 se tiene un bajo poder adquisitivo, es donde se mantienen por más tiempo las experiencias educativas con una duración entre 1-3 años por 41,1290323%.

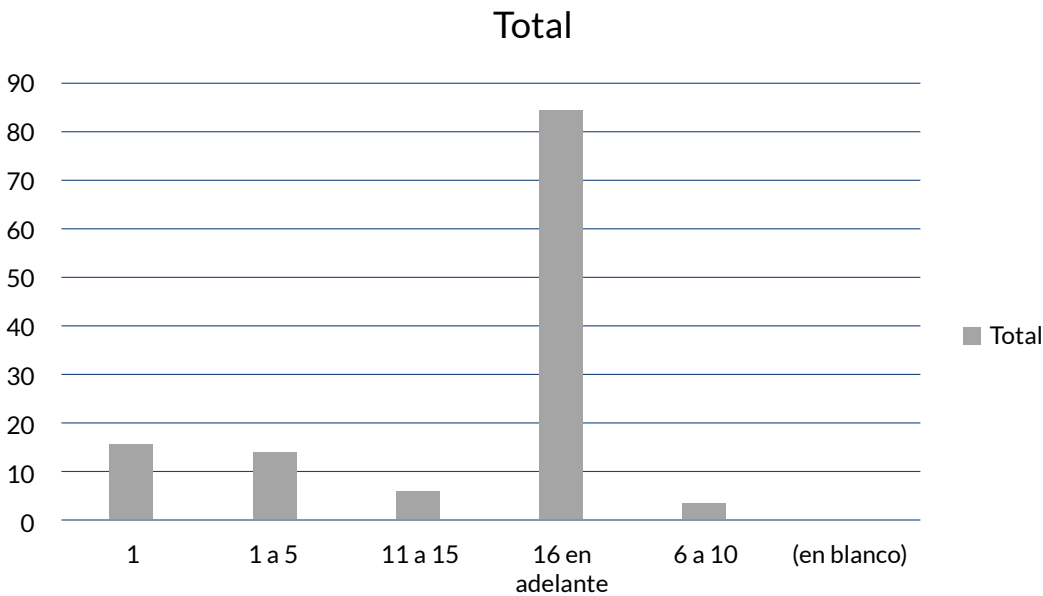
Tabla 3. Tipo de educador involucrado en la experiencia y estrato

	Unidad	%	0	1	2	3
Agente educativo	64	51,6129032	-	84,375	15,625	-
Agente infantil	37	29,8387097	-	54,0540541	43,2432432	1
Educador/a popular	9	7,25806452	11,1111111	44,4444444	44,4444444	-
Maestros/as	5	4,03225806	-	60	20	20
Orientador/a	3	2,41935484	-	33,3333333	33,3333333	33,333333
Formador/a	2	1,61290323	50	50	-	-
Sabedores/as	2	1,61290323	-	100	-	-
Monitor/a	1	0,80645161	-	100	-	-
Instructor/a	1	0,80645161	-	-	-	100

Nota: Descripción de los tipos de educador involucrado en la experiencia y estrato. Fuente: elaboración propia.

En cuanto al tipo de educador, los docentes se identificaron como agente educativo con el 51,6129032% de los resultados, y con el 29,8387097% se identificaron los agentes infantiles, el 7,25806452% se identificó como educador/a popular y se identifican en menor medida como maestros/as, sabedores/as, monitor/a, instructor/a y monitor/a. En cuanto a la relación de estos datos con los estratos en cada uno de los tipos de educadores, continúa predominando el estrato 1 como estrato socioeconómico predominante y con la mayor cantidad de educadores presentes en la experiencia educativa de música tradicional del caribe. Así mismo, es importante exponer que el mayor porcentaje de hombres y mujeres, se identifican como agentes educativos con un 51,6129032% reconociendo la “diversidad de perfiles que abarca el concepto de agente educativo (personal de servicio, miembros de la comunidad, familiares o profesionales que se encuentren vinculados al sector de protección, nutrición, salud o educación)” (Zambrano et al. 2019, p.43).

Gráfica 2. Número de educadores involucrados en la experiencia



Nota: Descripción del número de educadores involucrados en la experiencia. Fuente: elaboración propia.

También se identificó la cantidad de educadores involucrados en la experiencia, con una predominancia de 85 experiencias con más de 16 educadores, 15 experiencias con 1 solo educador y 14 experiencias con atención de 1 a 5 educadores, solo 4 experiencias tienen entre 6 a 10 educadores, y por último 6 experiencias que trabajaron con grupos de 11 a 15 educadores. Esto indica que son experiencias realizadas dentro de espacios educativos grandes ya que el número de docentes es amplio y se necesitaría un lugar igual para atender esta proporción, de igual forma se mantiene la tendencia de una mayoría de agentes educativos en el estrato 1.

A continuación, la siguiente encuesta objeto de muestreo determina que el mayor porcentaje de personas receptoras de la experiencia pedagógica se encuentra densificado en infancia con 109 individuos.

Tabla 4. personas receptoras de la experiencia pedagógica

Poblaciones involucradas			Estrato %			
	Unidad	%	0	1	2	3
Infancia	109	87,9032258	-	72,4770642	25,6880734	1,83486239
Juventud	3	2,41935484	33,3333333	33,3333333	-	33,3333333
Personas mayores	1	0,80645161	-	-	100	-
Mujeres cabeza de familia	1	0,80645161	-	100	-	-

Nota: Descripción de la relación entre poblaciones involucradas en la experiencia y estrato

En cuanto a la población objeto de la experiencia predomina la población infantil con un 87,9032258% de registros, por esto se toma como la población central para este artículo, el resto de la población juventud, personas mayores, mujeres cabeza de familia y demás que no aparecen como, infancia, juventud, población indígena, infancia juventud población desplazada y otros tipos que hicieron parte de esta investigación, presentaron un porcentaje de 4,03225806 siendo poblaciones presentes en menor medida para el estudio, sin dejar de ser importantes.

Se observa en la siguiente tabla la relación entre los actores involucrados y los estratos socioeconómicos, datos que permiten reconocer los porcentajes de participación más altos y los actores con un bajo porcentaje de participación.

Tabla 5. Poblaciones involucradas en la experiencia y estrato

Poblaciones involucradas			Estrato %			
	Unidad	%	0	1	2	3
Escuela o institución	90	72,580645	-	65,5555556	32,2222222	2,22222222
Maestro o sabedor	19	15,322581	-	94,7368421	5,26315789	-
Estudiante o aprendiz	8	6,4516129	12,5	50	25	12,5
Familia y/o comunidad	7	5,6451613	14,2857143	71,4285714	-	14,2857143

Nota: Descripción de los actores involucrados en la experiencia y estrato. Fuente: elaboración propia.

El actor que predomina en la implementación de las experiencias es la escuela o institución con 52 experiencias con el 72,580645%, le sigue el maestro o sabedor con un 15,322581% y por último tenemos al estudiante o aprendiz y la familia y/o comunidad, con un 12,64516129%, con una predominancia en el estrato socioeconómico 1, al igual que en las otras muestras.

En cuanto a la estratificación se evidencia que la mayoría de las experiencias se presentaron en el estrato 1 con un total de 86, en el estrato 2 con un total de 64, y en el estrato 3 con un total de 12, para un total de 124 encuestados. Esto indica que hay una mayor densidad demográfica en los estratos 1 y 2, por lo que en estos espacios georreferenciados y estratos específicos se desarrollan y aplican más experiencias relacionadas con educación de música tradicional.

Tabla 6. Saberes involucrados en la experiencia y estrato

Saberes involucrados			Estrato %			
	Unidad	%	0	1	2	3
Saber ancestral/tradicional	91	73,3870968	-	78,021978	20,8791209	1,0989011
Saber académico	24	19,3548387	8,33333333	50	37,5	4,16666667
Saber Empírico	9	7,25806452	-	33,3333333	44,4444444	22,2222222

Nota: descripción de la relación entre saberes involucrados en la experiencia y estrato. Fuente: elaboración propia.

En cuanto al tipo de saber involucrado predomina el saber ancestral/tradicional con un 73,3870968% y con este el estrato 1, por esto se vuelve necesario precisar que los instrumentos que se usan en la música tradicional del caribe como la tambora, el tambor alegre, el llamador, la gaita macho y hembra, maracas, las y los cantadores como parte esencial para transmitir el mensaje o la historia que tiene cada una de las letras, son elementos que han pasado de generación en generación y que se pasan a otro tipo de espacios, en este caso los espacios educativos para mantener estos ritmos los cuales aunque junto con los instrumentos han sufrido algunas variaciones se mantienen en el tiempo.

A continuación, se observará la tabla de las tecnologías usadas en las experiencias que fueron registradas, predominan las tecnologías análogas con un 60,483871% y le siguen las digitales con un 28,2258065%, para un total de 11,2903226% en el uso de tecnologías análogas y digitales.

Tabla 7. Tecnologías involucradas en la experiencia y estrato

Saberes involucrados			Estrato %			
	Unidad	%	0	1	2	3
Análogas	75	60,483871	-	70,6666667	29,3333333	-
Digitales	35	28,2258065	5,71428571	65,7142857	17,1428571	11,4285714
Análogas Digitales	14	11,2903226	-	71,4285714	28,5714286	-

Nota: Descripción de las tecnologías involucradas en la experiencia y estrato. Fuente: elaboración propia.

Entre los elementos empleados para realizar la experiencia que exponen los participantes los más usados son el computador, los cuentos musicales, vestuario y disfraces de cumbia, disfraces de negritos, máscaras, el son de negros, elementos de escritura, Imágenes fotográficas, planeaciones, sombrero vueltiao, equipos de sonido, elementos que ayudan a representar el baile de la cumbia (velas, pañuelos), manejo de instrumentos tradicionales de la costa caribe como: La Tambora, el llamador, tambores, tambor alegre, las maracas, flautas, el Guache, gaita hembra y macho, entre otros. De las experiencias analizadas 116 informan no tener divulgación por medio de internet, 3 sí tienen divulgación y 5 no saben no responden.

Por otro lado, se puede evidenciar como este saber es o no impartido mediante el currículo y así mismo si genera un certificado a los y las participantes como se observa en las siguientes tablas.

Tabla 7. Saber impartido en el currículo

	Unidad	%
No	93	75
Sí	27	21,77419355
NS/NR	4	3,225806452

Nota: descripción del saber impartido en el currículo. Fuente: elaboración propia

Con estas tablas se puede evidenciar que no se imparte este conocimiento mediante un currículo con un 75% de respuestas y de la misma manera tampoco se otorga certificado al finalizar con un 76,6129032%, lo que da muestra de que los niños, niñas, jóvenes y adultos que se acercan a este espacio no están esperando este certificado y de la misma manera cada una de las personas que imparte el saber lo desarrolla de manera distinta sin tener una orientación o guía general de como impartir este conocimiento a otros y otras.

Tabla 8. Se otorga certificado al finalizar

	Unidad	%
No	95	76,6129032
Sí	28	22,5806452
NS/NR	1	0,80645161

Nota: Descripción de la relación de experiencias que otorgan certificado al finalizar. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los escenarios educativos se evidencia que el mayor porcentaje de experiencias se encuentra en educación formal con un 93,5483871% lo que es un dato importante que hace reflexionar frente a cómo están entendiendo la educación las personas que imparten estos saberes ya que, aunque el mayor porcentaje de educación es formal, las respuestas que se dieron anteriormente reflejan que no se están impartiendo mediante el currículo y tampoco se está dando un certificado al terminar, lo que conduce a la pregunta ¿de qué manera se está impartiendo este saber y en que escenarios de la educación formal se está realizando?.

Tabla 9. Escenario educativo y estratos.

Saberes involucrados			Estrato %			
	Unidad	%	0	1	2	3
Educación formal	116	93,5483871	-	71,5517241	26,7241379	1,72413793
Educación no formal	5	4,03225806	40	20	20	20
Educación informal	3	2,41935484	-	66,6666667	-	33,3333333

Nota: Relación entre escenario educativo y estratos. Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se observa que hay un bajo porcentaje de maestros que imparten el proceso de aprendizaje de manera accidental a la vida cotidiana, las vivencias pedagógicas de estos estudiantes son recibidas fuera de instituciones educativas formales tradicionales en donde se presente obligatoriedad de una adquisición de dicho aprendizaje sin planificación alguna. A nivel general se demuestra que hay personas que se preocupan porque se conozca nuestra historia y raíces desde la música tradicional completando 124 maestros que desarrollaron experiencias pedagógicas en cualquier escenario educativo.

En Ciudades como Bogotá se encontraron procesos de formación especializados en música folclórica del caribe desde lo informal y no formal, con docentes con y sin formación profesional que imparten este conocimiento muchas veces de manera empírica. En el centro del país la educación formal en música se une a distintas corrientes como la música clásica, la música urbana y el folclor se vive de manera generalizada, reconociendo las distintas regiones del país, pero sin profundizar en ninguna en particular con muy pocas excepciones.

Por otro lado, se puede observar en la siguiente tabla que la mayoría de las experiencias se presentaron en el ciclo inicial con un total de 113 experiencias, solo 1 en secundaria, 1 en el nivel profesional y 1 en la técnica profesional.

Tabla 9. Ciclo de educación

	Unidad	%
Educación inicial	113	91,1290323
Otro	8	6,4516129
Básica secundaria	1	0,80645161
Profesional	1	0,80645161
Técnica profesional	1	0,80645161

Nota: Descripción de la participación según los ciclos de educación. Fuente: elaboración propia.

La tabla indica que la mayoría de las experiencias pedagógicas que se llevaron a cabo con los estudiantes y docentes de las distintas regiones se presentaron en la educación inicial desde un escenario formal, es decir estudiantes que hacen parte de la primera infancia, niños que van desde su nacimiento hasta los seis años de edad, partiendo desde el reconocimiento de sus características, particularidades, contexto en el que viven, generando ambientes enriquecidos a través de las experiencias pedagógicas relacionadas con la música tradicional.

Los maestros desde estas instituciones analizan e interpretan desde sus entornos, llevando sus experiencias pedagógicas fuera de un sistema educativo reglado y sin una certificadora expresa.

Tabla 10. Tipo de relación identificada en la experiencia pedagógica

¿Con qué tipo de relación se siente más identificado en su experiencia pedagógica?

		Unidad	%
A	Maestro o sabedor ➡ Estudiante o aprendiz	32	25,80645161
B	Maestro o sabedor ➡ ↔ Estudiante o aprendiz	61	49,19354839
C	↓ Familia y/o Comunidad	3	2,419354839
D	Escuela o estado ↓ Familia y/o Comunidad ↑	1	0,806451613
E	Escuela o estado ↓ Familia y/o Comunidad	1	0,806451613
F	Escuela o estado ↓ Maestro o sabedor ➡ Estudiante o aprendiz	3	2,419354839
G	Escuela o estado ↓ Maestro o sabedor ↔ Estudiante o aprendiz	2	1,612903226
H	Maestro o sabedor ↔ Estudiante o aprendiz ↑ Familia y/o Comunidad	5	4,032258065
I	Escuela o estado ↓ Maestro o sabedor ↔ Estudiante o aprendiz ↑ Familia y/o Comunidad	16	12,90322581

Nota: Descripción de los tipos de relación identificadas en la experiencia pedagógica.

En cuanto al tipo de relación con la que se identifican las personas de cada una de las experiencias pedagógicas, se puede observar que en primer lugar se encuentra la respuesta b que indica una relación de dos vías entre maestro o sabedor y estudiante o aprendiz con un 49,19354839%, esto demuestra que en las experiencias pedagógicas no se está considerando la escuela o el estado y la familia, y/o comunidad, debido a que las respuestas que incluyen estos dos participantes son los que tienen menor porcentaje de elección variando entre 12,90322581% y 0,806451613 que representa la imagen la relación entre escuela o el estado y la familia y/o comunidad.

Discusión

La música tradicional es una herramienta didáctica que sirve para desarrollar habilidades que pueden beneficiar los procesos de cada una de las temáticas vistas en los currículos pedagógicos. En la enseñanza de las matemáticas se encuentra la memorización de los números, aplicación de espacios en este caso las nociones como (rápido-lento), etc., por otro lado, en los procesos de lectoescritura y comprensión de textos se contribuye a mejorar la fonología (pronunciación, entonación, ritmos y rimas), facilitando la comprensión de textos que en su momento están aprendiendo. En este sentido la música tradicional y los instrumentos musicales son materiales didácticos que son de gran utilidad para los docentes al tener como propósito alcanzar un aprendizaje significativo y son un componente cultural que aporta a la identidad de ser colombianos.

Son muchos los valores reconocidos a través de la expresión que se logra visibilizar en los niños, todo el espacio artístico que tenga que ver con la música es de construcción ciudadana, “espacio donde se aprende mucho más que música; como espacio de reconocimiento de sí mismos y de los otros; y como un lugar donde se construye un proyecto de vida entorno a la música” Barrera, 2017 pág. 251.

Por otro lado, los ritmos musicales diversos que se enseñan y se aprenden de generación en generación son una forma expresiva del pensamiento humano, espacio en donde radican las identidades, las cosmovisiones del mundo y de la vida cotidiana con todas sus formas y tiempos. Lugar donde los contenidos de vida y las prácticas sociales tejen relaciones específicas y evolucionan en pueblos y sociedades particulares siempre complejas. Buscando un clima positivo de atención a la diversidad, pero sin olvidar el diálogo intercultural, aprendizaje significativo, desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas finas y gruesas, así como la convivencia escolar positiva, presentando las diferentes culturas que implican las músicas tradicionales para generar una participación inclusiva donde la convivencia es el elemento mediador y el marco protector que impulsa las experiencias en el aula.

La enseñanza de las músicas tradicionales que se dan en Barranquilla a temprana edad tiene el propósito de visibilizar a través de un proceso de enseñanza formal la lucha por no dejar las tradiciones culturales, por ejemplo: la cumbia tradicional del caribe colombiano fue declarada recientemente patrimonio cultural inmaterial del ámbito nacional (Heraldo, 2022). En el caso de Bogotá aunque el ministerio de Educación Nacional incorpora las artes como asignatura obligatoria, muchas veces la música es relegada a un espacio complementario o se dicta solo artes plásticas o dibujo, siendo la enseñanza musical privilegiada solo para algunas instituciones de mayores posibilidades tanto en recursos como en personal capacitado; también en otros casos se da prioridad a las ciencias exactas y a los procesos de lectoescritura, dejando de lado el valor que tiene para el desarrollo integral del ser humano, de otro lado las entrevistas reflejan mayores experiencias en Barranquilla y menores resultados en Bogotá, lo cual genera mayores retos de implementación e investigación en este sentido en la capital del país.

Conclusión

En la presente investigación se pudo concluir que a través de la estrategia “Proyecto Nodo Latinoamérica: Saber en Clave de Técnicas y Tecnologías de la Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, que buscó a través de un sitio web socializar información sobre distintos procesos educativos que se vienen gestando y las percepciones de los educadores y educadoras (Licenciados En Educación Preescolar, Pedagogos Infantiles, Técnicos en Primera Infancia, Lic. En Música, en diferentes artes etc.), que documentan las diferentes experiencias en el aula y fuera de ella, donde se vivencia la mediación entre la enseñanza de la música tradicional y las nuevas tendencias que influyen en la formación de la cultura colombiana, el impacto positivo por parte de toda la población encuestada: infancia 109, y demás grupos, que pertenecían a zonas rurales y urbanas de Barranquilla y Bogotá en estratos 0,1,2, y 3.

Los maestros en sus experiencias pedagógicas informaron diferentes aspectos como el uso de recursos, estrategias, relaciones entre actores, tipos de saberes y afectaciones en el currículo entre otros, logrando demostrar que la música tradicional es un complemento necesario y fundamental en el proceso académico que se llevan en las instituciones educativas pues se está potenciando las manifestaciones culturales, y el desarrollo integral del individuo en ciudades del caribe como Barranquilla pero impactando a otras ciudades como Bogotá donde llegan diferentes movimientos culturales del mundo. A lo largo de este artículo se reflexionó a partir de aportes teóricos sobre la importancia de la música tradicional y como es necesario para la transformación de una comunidad educativa, específicamente en la etapa inicial de 0 a 6 años, es decir la primera infancia.

Mediante este estudio se identificaron los saberes análogos que en alto porcentaje fueron el medio por el cual los docentes lograron llegar a las comunidades, promoviendo en los estudiantes la interacción con sus compañeros con y sin discapacidades, permitiéndoles además la construcción de su identidad cultural, conservación cultural, oportunidad de expresión, etc. La música tradicional se utilizó como medio enseñanza- aprendizaje fortaleciendo la adquisición de conocimientos fundamentales para los niños más pequeños.

Referencias

- Barrera, D. & Ortiz, M. (2017). La Red de Escuelas de Música de Medellín: un espacio para la construcción de la identidad de los adolescentes participantes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 238-255. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/822/1340>
- Barriga Lemus, F. E. (2021). Enseñanza de la música tradicional del caribe colombiano y su preservación en estudiantes del colegio Jorge Isaac de Barranquilla. <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/7815>
- Córdoba-Villota, E. E., & Velasquez-Mantilla, D. A. (2023). Saberes ancestrales: Las parteras de la medicina tradicional, aprendizajes inmemorables que aún se conservan. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review /Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 13(3), 1-10. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v13.4797>
- Forero-Mesa, F., & Socha-Frontado, D. (2023). Usos de la cartografía social pedagógica: Rastreo bibliográfico de investigaciones en educación formal. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 16(3), 1-13.
- Fuster Guillén, Doris Elida. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7 (1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Heraldo, E. (2022, octubre 18). *La cumbia es declarada patrimonio cultural de la nación*. El Heraldo. <https://www.elheraldo.co/cultura/la-cumbia-es-declarada-patrimonio-cultural-de-la-nacion-947227>

- Palacios, D. y Corral, I. (2010). Fundamentos y desarrollo de un protocolo de investigación fenomenológica en enfermería. *Enfermería intensiva*, 21(2), 68-73. doi: 10.1016/j.enfi.2009.11.003
- Quimbayo-Feria, A., Velasquez-Mantilla, D. A., Rodríguez, J. C. M., & León, C. A. A. (2022).
- Rodríguez, J. C. M., Quimbayo-Feria, A., Velasquez-Mantilla, D. A., León, C. A. A., & Sierra, A. V. R. (2022). A look at education systems in Latin America. *Journal of Positive School Psychology*, 9159-9170.
- Saberes Latinoamérica. (2022, septiembre 16). Proyecto Nodo Latinoamérica Saber en Clave de Técnicas y Tecnologías; Corporación Universitaria Minuto de Dios <https://sabereslatinoamerica.com/>
- Secretaría Distrital de Educación (SED). (s. f.). Recuperado 12 de febrero de 2023, de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/6969
- Salazar, N. (2016). Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(31), 205-218.
- Velasquez-Mantilla, D. A. (2016a). Cavilando la práctica con poblaciones diversasfuncionales. *Revista Esfera*, 6, 17-24.
- Velasquez-Mantilla, D. A. (2016b). Rutas emergentes para la alfabetización con adultos. *Editorial Magisterio*, 82, 84-87.
- Velasquez-Mantilla, D. A. (2018a). Educación popular: Contexto histórico, retos y emergencias. En J. T. Rodriguez, C. I. Hunt-Gómez, & A. B. Barrientos, *Cultura digital y las nuevas políticas educativas* (pp. 202-218). Gedisa, S.A.
- Velasquez-Mantilla, D. A. (2018b). Tránsitos, formas y posturas en la sistematización de experiencias. En D. A. Velasquez-Mantilla & A. R. Castiblanco (Eds.), *Sentidos: Sistematización de prácticas educativas en la media* (pp. 21-29). Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://tinyurl.com/v9e6j4r>
- Velasquez-Mantilla, D. A. (2018c). Una mirada al sistema mundo científico y sus derroteros en la investigación formativa del siglo XXI. En A. b. Ramírez, A. Castiblanco, & D. A. Velasquez-Mantilla (Eds.), *Maestra Escuela: La investigación y el maestro como intelectual de la pedagogía* (pp. 71-80). Red Chisua.
- Velasquez-Mantilla, D. A. (Director). (2019a, junio 19). *KIVA, diálogo cultural a través de la escuela rural*. <https://www.youtube.com/watch?v=bifBEx78B6w>
- Velasquez-Mantilla, D. A. (Director). (2019b, julio 13). *KIVA: Diálogo cultural a través de la danza folklórica*. <https://www.youtube.com/watch?v=2VCPZ8VK44o>
- Velasquez-Mantilla, D. A. (2022a). PARTICIPATORY ACTION RESEARCH: PATHWAYS THROUGH DIVERSITY. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 6(1), 2432-2443.

- Velasquez-Mantilla, D. A. (Director). (2022b, junio 7). *Al Borde del Río*. <https://www.youtube.com/watch?v=HHmGCT22MT8>
- Velasquez-Mantilla, D. A. (Director). (2022c, junio 7). *Enmediados*. https://www.youtube.com/watch?v=iFpGA0Dt_Bk
- Velasquez-Mantilla, D. A. (Director). (2022d, junio 7). *Profes en la media*. <https://www.youtube.com/watch?v=GCTq9ghwOuc>
- Velasquez-Mantilla, D. A. (Director). (2022e, junio 24). *Sakatin: La ruta del aguardiente...* <https://www.youtube.com/watch?v=YpHaQr33Pjc>
- Velásquez-Mantilla, D. A. (2023). Aguardiente rastrojero: Memoria e identidad en Viotá - Cundinamarca. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review Revista Internacional de Humanidades*, 18(2), 1-8. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v18.4871>
- Velasquez-Mantilla, D. A., Andrade-Sánchez, F., Estrada-Rodríguez, J., León, C. A. A., Quimbayo-Feria, A., & Rodríguez, J. C. M. (2022). Pedagogical cartography, stakes and meanings: A systematic review 2008-2021. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 6(1), 2444-2456.
- Velasquez-Mantilla, D. A., Castiblanco, A. R., Rojas-Guerra, L. E., Rodríguez, H. E. B., Ramírez, M. I. A., Maldonado, N. C., Mena, R. del C. M. C., Cubillos, A. L., Gómez, W. F. A., Barreto, O. B., Pedreros, G. Q., Rocha, O. E. D., Barrera, M. L. M., Ayén, E. P., Aponte, E. Y., Gómez, J. L. H., & González, S. M. M. (2018). *Sentidos: Sistematización de prácticas educativas en la media* (D. A. Velasquez-Mantilla & A. R. Castiblanco, Eds.). Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://tinyurl.com/v9e6j4r>
- Velasquez-Mantilla, D. A., Castiblanco Roldán, A. R., Rojas Guerra, L. E., Pinto, L. B. M., Moreno, N. E. M., Rodríguez, N. P., Oicatá, L. A. O., Correa, R. D. B., Penagos, O. F., Delgadillo, A. A. L., Rubio, A. M., Calderón, D. A. C., & Ramos, C. A. P. (2018a). *Evaluación curricular: Análisis y perspectivas desde la media* (D. A. Velasquez-Mantilla & A. R. Castiblanco, Eds.). Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://tinyurl.com/yx84vxyy>
- Velasquez-Mantilla, D. A., Castiblanco Roldán, A. R., Rojas Guerra, L. E., Pinto, L. B. M., Moreno, N. E. M., Rodríguez, N. P., Oicatá, L. A. O., Correa, R. D. B., Penagos, O. F., Delgadillo, A. A. L., Rubio, A. M., Calderón, D. A. C., & Ramos, C. A. P. (2018b). Retos y rutas en la elaboración de un instrumento: Análisis y evaluación curricular en la media. En D. A. Velasquez-Mantilla & A. R. Castiblanco (Eds.), *Evaluación curricular: Análisis y perspectivas desde la media* (pp. 33-48). Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://tinyurl.com/yx84vxyy>
- Velasquez-Mantilla, D. A., & Hernandez-Pacheco, H. A. (2017). Educación Popular Virtual: Caminos transitados por la alfabetización para adultos. En *Virtual Educa, Colombia-2017* (pp. 1-14). Organización de los Estados Americanos.

- Velasquez-Mantilla, D. A., & Hernandez-Pacheco, H. A. (2018). Redes de maestros y la educación popular en la sociedad de la información, el conocimiento y el aprendizaje. En *Virtual Educa, Argentina-2018* (pp. 1-11). Organización de los Estados Americanos. <https://tinyurl.com/ybuyjhve>
- Velasquez-Mantilla, D. A., Hernandez-Pacheco, H. A., Cardenas Moreno, K. A., Ramirez Pardo, E., & Diaz Vasquez, S. (2016). "Emprendiendo el Saber" Abriendo Caminos Alfabetizacionales para Adultos. En *Virtual Educa, Puerto Rico-2016* (pp. 1-14). Feijóo.
- Velasquez-Mantilla, D. A., Rodriguez Ardila, D. C., Pinzon Camargo, E. M., Granja Sanchez, L. P., Acevedo Oquendo, R., & Oquendo Rojas, W. (2022). *Diversidad: Alternativas y puesta en común en tiempos del COVID-19*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Velasquez-Mantilla, D. A., Rodríguez, M. Y. C., Roldán, A. F. C., & Cabanzo, A. B. R. (2019). KIVA pedagógica: Transformado la relación escuela-comunidad en clave de diálogo cultural. *Revista Prisma Social*, 25, 225-247.
- Velasquez-Mantilla, D. A., & Rojas-Guerra, L. E. (2018). Introducción: Sistematización de experiencias, un camino a través de los sentidos. En D. A. Velasquez-Mantilla & A. R. Castiblanco (Eds.), *Sentidos: Sistematización de prácticas educativas en la media* (pp. 15-20). Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://tinyurl.com/v9e6j4r>
- Velasquez-Mantilla, D. A. V. (2022). Señas identitarias de los andes colombianos: El aguardiente rastrojero. *CUICIID 2022: congreso Internacional sobre Comunicación, Innovación, Investigación y Docencia. Libro de actas*, 962.
- Zambrano G., Vallejo P, Vallejo Y., & Bravo G, (2019). Los profesionales de la psicopedagogía en la atención a la diversidad como agente educativo. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria De Ciencias De La Salud. SALUD Y VIDA*, 3(6). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7097544>

Benchmarking: análisis comparativo casas juveniles

Benchmarking: Comparative Analysis of Youth Houses

Benchmarking: Análise Comparativa de Casas Juvenis

 **Sergio Andrés López Martínez**

<https://orcid.org/0000-0001-7956-8309>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Slopezmart3@uniminuto.edu.co

Bogotá - Colombia

 **Bohanerges Ferney Córdoba Medina**

<https://orcid.org/0000-0001-6402-2864>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

bcordoba@uniminuto.edu

Bogotá - Colombia

 **Hugo Andrés Rubiano Charry**

<https://orcid.org/0009-0004-5296-6023>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

hugo.rubiano.c@uniminuto.edu

Bogotá - Colombia

Diagramación e ilustración de portada

Andrea Sarmiento Bohórquez

Corrección de estilo

Nataly Marcela Muñoz Murcia



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

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

López, S.; Córdoba, B. y Rubiano, H. (2024). Benchmarking, Análisis comparativo casas juveniles. *Inclusión y Desarrollo*, 11 (2), pp.82-98

Socialización del impacto de los procesos de investigación formativa en el territorio

Recibido/Received/Recebido: 27 de noviembre de 2024

Aceptado/Accepted/Aceito: 18 de diciembre de 2024

Publicado/Published/Publicado: 20 de diciembre 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 estudio de investigación de mercados, Benchmarking: Análisis comparativo de casas juveniles en Bogotá, busca identificar mejores prácticas y características para ser tenidos en cuenta en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en el eventual montaje de una casa juvenil propia. Su implementación apunta a enriquecer el perfil estudiantil, abordando el fortalecimiento de espacios inclusivos y orientados al servicio y espiritualidad que fortalezcan el desarrollo integral de jóvenes desde un entorno académico. Luego de mencionar su contextualización teórica y de abordar terminología propia de la situación de análisis como: Humanismo, Pastoral Juvenil y Misionalidad propia de la institución de educación superior. Metodológicamente, se empleó un enfoque mixto, combinando entrevistas y grupos focales con administradores y estudiantes de casas juveniles. Los resultados revelan una percepción globalmente positiva, destacando la participación dinámica y actividades de alto impacto. Las conclusiones resaltan que las casas juveniles son iniciativas valiosas que promueven crecimiento personal, espiritualidad y servicio, enriqueciendo la experiencia educativa.

Palabras clave: desarrollo juvenil; educación superior; espiritualidad y educación; investigación de mercados; participación estudiantil.

ABSTRACT

This market research study, Benchmarking: Comparative Analysis of Youth Houses, seeks to identify best practices and characteristics in Bogotá to be considered by the Minuto De Dios University Corporation in the potential establishment of its own youth house. Its implementation aims to enrich the student profile by addressing the strengthening of inclusive spaces oriented towards service and spirituality that foster the integral development of young people within an academic environment. After mentioning its theoretical contextualization and addressing specific terminology related to the analysis situation, such as Humanism, Youth Pastoral and Missionality characteristic of higher education institutions, a mixed approach was methodologically employed, combining interviews and focus groups with administrators and students from youth houses. The results reveal a globally positive perception, highlighting dynamic participation and high-impact activities. The conclusions emphasize that youth houses are valuable initiatives promoting personal growth, spirituality and service, enriching educational experiences.

Key words: youth development; higher education; spirituality and education; market research; student participation.

RESUMO

Este estudo de pesquisa de mercado, Benchmarking: Análise Comparativa de Casas Juvenis, busca identificar melhores práticas e características em Bogotá para serem consideradas pela Corporação Universitária Minuto De Deus na eventual criação de uma casa juvenil própria. Sua implementação visa enriquecer o perfil estudiantil, abordando o fortalecimento de espaços inclusivos orientados para o serviço e a espiritualidade que fortaleçam o desenvolvimento integral dos jovens em um ambiente acadêmico. Após mencionar sua contextualização teórica e abordar terminologia específica relacionada à situação de análise, como Humanismo, Pastoral Juvenil e Missionabilidade característica de instituições de ensino superior, foi empregada metodologicamente uma abordagem mista, combinando entrevistas e grupos focais com administradores e estudantes de casas juvenis. Os resultados revelam uma percepção globalmente positiva, destacando participação dinâmica e atividades de alto impacto. As conclusões enfatizam que as casas juvenis são iniciativas valiosas que promovem crescimento pessoal, espiritualidade e serviço, enriquecendo as experiências educativas.

Palavras-chave: desenvolvimento juvenil; educação superior; espiritualidade e educação; pesquisa de mercado; participação estudiantil.

Introducción

Las casas juveniles se constituyen como un espacio de interacción, evangelización y crecimiento tanto para los jóvenes de las instituciones educativas como para las comunidades en general, derivado de ello la Corporación Universitaria Minuto De Dios, denominada de aquí en adelante - UNIMINUTO realiza una evaluación comparativa de las casas juveniles asociadas a casas provinciales e instituciones de educación superior en la ciudad de Bogotá. A este ejercicio comparativo de evaluación se le denomina benchmarking (Vilchez, 2023).

En su ruta de ejecución se ha abordado como objetivo general: Realizar un benchmarking de algunas casas juveniles, para identificar las mejores prácticas y características de las casas juveniles en Bogotá, especialmente aquellas alineadas a instituciones educativas, con el fin de suministrar información de utilidad en la eventual creación de una casa juvenil en UNIMINUTO que responda a las necesidades y expectativas de la comunidad estudiantil.

De la misma manera como actividades puntuales en el desarrollo del presente, se ha definido, realizar un rastreo inicial utilizando buscadores de internet, para hacer un acercamiento personalizado utilizando contactos en las diferentes comunidades provinciales; como segunda instancia, realizar la aplicación de instrumentos cualitativos y cuantitativos a la muestra seleccionada y finalmente presentar los resultados en formato benchmarking de las características más representativas de las casas Juveniles que hacen parte de la muestra.

Este proyecto se considera relevante toda vez que no se ha realizado y genera un aporte positivo para UNIMINUTO. De la misma manera se considera pertinente por relacionarse con dos ejes: Inicialmente se alinea a la identidad misional de la UNIMINUTO, la cual promueve que se debe tener un espíritu de servicio e impacto social; la institución debe ser garante de una mejora continúa alineada a los contextos y las necesidades reales de la sociedad: “Esta obra social y educativa, está fundamentada en el Evangelio, en la Doctrina Social de la Iglesia y en la espiritualidad Eudista” (Flórez, 2020, p.2)”. El segundo eje se relaciona con el mercadeo y la investigación de mercados como herramienta en la toma de decisiones. Pertinente en la medida en la que se busca una mejora en los servicios de la Dirección de Pastoral a través de un ejercicio investigativo desarrollado por uno de los programas académicos insignia al contar con acreditación en alta calidad, la presente es una investigación de mercados aplicada.

De acuerdo con lo anterior, los resultados son aporte directo a la infraestructura e identidad misional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Para la Dirección de Pastoral se constituye como un insumo estratégico para la toma de decisiones y para que los servicios que ofrece la casa juvenil representen un diferencial. Para la Facultad de Ciencias Empresariales y Administrativas y el programa de Tecnología En Gestión de Mercadeo, se realiza un ejercicio de investigación aplicada susceptible a ser consultado por estudiantes de los diferentes programas académicos, puesto que este se desarrolla bajo una ruta de investigación y cuenta con la trazabilidad que permitirá generación de productos académicos. Como impacto final se busca hacer un aporte a la transformación social de las personas que voluntariamente se vinculan a la casa juvenil, pues ellos serán quienes se beneficien de los servicios y de su oferta de valor; de acuerdo con el planteamiento de Delgado (2021) esa debería ser la meta central de cualquier investigación enmarcándose en la búsqueda de la mejora de calidad de vida de las comunidades.

El contexto de desarrollo es de alcance local, pues se espera inicialmente el aporte a la creación de una casa juvenil en la sede Bogotá, sin embargo, el modelo es susceptible a ser replicado en otras regionales y sus sedes.

Planteamiento del problema

En el marco de la innovación y atendiendo el crecimiento de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, se reflexiona y percibe la necesidad de crear espacios de interacción con los estudiantes, que atiendan a la identidad misional de la institución educativa, por ello desde el área de Pastoral Universitaria se ha decidido realizar la creación de una unidad de atención, acompañamiento, capacitación y formación de los estudiantes en calidad de Casa Juvenil, con el ánimo de complementar la formación profesional para quienes voluntariamente deseen acceder a participar de dicho espacio. Lo anterior a la luz del humanismo, el cual en los entornos educativos juega un papel relevante “esto último, con independencia del debate actual referente a las implicancias de una concepción de hombre como entidad superior en el universo” (Saavedra & Lopez, 2022, p.276), pues es él quien hace sociedad y se dedica al desarrollo y a la transformación social.

Por lo anterior se hace necesario conocer la manera de funcionamiento de las casas juveniles en los diferentes contextos y los servicios que las mismas ofrecen, la situación actual gira alrededor de la necesidad que existe socialmente de estimular las habilidades blandas y dimensiones adicionales a la formación en una materia determinada.

En la actualidad, a pesar de los grandes avances tecnológicos y científicos, la humanidad se enfrenta a un escenario de rápidos cambios y modelos económicos que han generado guerras, escasez, indiferencia y otros problemas sociales. Varillas (2024) menciona que en los estudiantes existen imaginarios irreales y discursos de odio los cuales son implantados, por ejemplo, en las redes sociales, los cuales se afianzan por la cantidad de horas de exposición a diferentes dispositivos.

Las enfermedades no son solo físicas, parafraseando a Soriano y Jiménez (2022), la comunidad estudiantil actual se enfrenta a una creciente presión para lograr el éxito académico y profesional, lo que puede descuidar aspectos igualmente importantes del desarrollo integral. Según estos autores, la falta de atención a la salud mental y el bienestar emocional en la educación tradicional aumenta la vulnerabilidad a problemas como la ansiedad, la depresión y la ideación suicida en estudiantes. Por ello, destacan la necesidad de evolucionar la pedagogía y didáctica para trascender la formación profesional y estimular habilidades emocionales y sociales en los estudiantes. Es urgente replantear el enfoque educativo para incluir estrategias que fomenten el crecimiento emocional y social, permitiendo a los jóvenes desarrollar herramientas efectivas para afrontar desafíos en todos los contextos y construir una sociedad más equilibrada.

Es decir, se debe abordar el hecho de que, además de la formación académica para el desempeño laboral, se necesita pensar en la formación del ser en sí mismo y su condición humanista. Esto es especialmente relevante en la intención de los servicios que se ofrecerán en la casa juvenil, donde es importante que los servicios y estrategias sean asertivas y tengan un significado para la población estudiantil y las comunidades con las que se trabaje.

Con la realización de este benchmarking, se genera información precisa y relevante para la creación de una casa juvenil que complemente la formación profesional con lo relacionado a las habilidades blandas, evangelio, valores, humanismo, responsabilidad social, etc. Los estudiantes esperan encontrar una educación integral que sea de mucha utilidad, no solo en el desempeño en el puesto de trabajo, sino también en las relaciones interpersonales y en su personalidad e intimidad. Se requiere que se sientan valorados y útiles desde un pensamiento permeado por la autoestima.

Si no se abordan estos problemas, se seguirán generando escenarios de injusticia y dinámicas sociales negativas. Desde la educación, como primera línea de impacto, se debe reconocer que los estudiantes de hoy serán quienes liderarán la sociedad en el futuro. Una educación de alta calidad puede apalancarse también en espacios de evangelización, servicio e interacción con las comunidades. La cuestión central sobre la que gira este trabajo y a la que se dará respuesta es: ¿Qué prácticas y características tienen las casas juveniles que puedan ser retomadas para la eventual creación de una casa juvenil en UNIMINUTO?

Estado del arte

Son innumerables los estudios que se relacionan con el presente tema en el contexto educativo, como frontera del conocimiento se puede referir, por ejemplo, lo siguiente:

Esta relación se considera estrecha pues del individuo constituido como persona es de donde se constituye la familia y las dinámicas sociales. Puntualmente no es válido un ejercicio conductista que propenda por excelentes trabajadores, sin la consecución de excelentes personas, capaces de vivir en sociedad de manera armónica. “El Humanismo se ha manifestado en la historia de las ideas sosteniendo como premisa fundamental la reivindicación del Ser Humano como centro del conocimiento y su Libre Albedrío: (...) su destino a partir de la autonomía en sus decisiones” (Escobar, 2020, p.107), su felicidad y la posibilidad de ser útil a la sociedad.

Pérez (2021), plantea un aporte relacionado con la pedagogía social, ámbito científico, y en la educación social y la actividad profesional. En su trabajo menciona como de forma holística se relacionan los temas sin dar espacio a especificaciones o ismos que generen el desarrollo de una sola dimensión. Metodológicamente se relacionan diferentes modelos y se hace un análisis de estos, para concluir que dados los avances tecnológicos y las dinámicas sociales (del mundo), se requiere de personas integrales y capaces de manejar una multidisciplinariedad, la cual incluye habilidades blandas.

Dando línea a la delimitación y alineado al contexto, se retoma el planteamiento de Orduz (2020), quien relaciona la necesidad de una educación Humanista desde los centros de educación, su trabajo se realizó durante la pandemia del Covid-19, y es interesante en la medida en la que marca este hecho como un hito en el que se requiere de habilidades cognitivas amplias de parte de la humanidad, pero también de un sentido humanista, pues dicho evento requiere de la cooperación entre la humanidad.

Marco teórico

Desde el ámbito epistemológico se han definido 3 ejes. En lo relacionado al humanismo, desde la educación, se refleja la relación que se da en los procesos de enseñanza y en el entorno académico, se forma en aprendizajes, pero también existe la posibilidad desde el entorno educativo, de generar interacciones que permitan una transformación social profunda. “la visión desarrollista y la visión humanista con sentido socio – crítico” (Mansi, 2019, p.8) se pueden dar desde los programas académicos y los espacios extracurriculares, logrando una pedagogía más realista a los fenómenos sociales. Nótese que la complementariedad viene dada y la exclusión no, pues al interior de las aulas a través de conceptos y tutorías se da el proceso enseñanza - aprendizaje; dependiendo de la destreza del docente, esta relación se dará apelando a la aplicación de dichos conceptos a contextos reales, pero el abordaje se hace por medio del diálogo de la situación actual y el aporte se da desde un enfoque de completitud del perfil del futuro egresado.

Como segundo eje en lo relacionado a la Pastoral Juvenil, es posible mencionar que, está presente desde la espiritualidad de las personas, así mismo es una forma de vida dedicada al servicio y a la Transformación Social. “Abordar temas de Pastoral Juvenil implica considerar dos perspectivas: una de ellas se refiere al concepto mismo de juventud, y otra, a la consideración de lo que la Iglesia puede ofrecer a los jóvenes” (González & Basualto, 2019, p.11) siendo un escenario de alto provecho, pues es la iglesia una institución capaz de vincular diferentes dimensiones. De la pastoral se espera que a través de las enseñanzas del evangelio se pueda inculcar a la comunidad de estudiantes los valores y la importancia de mantener excelentes relaciones sociales. El concepto de pastoral y sus postulados resaltan la necesidad de no dejar en el olvido ni en el rezago el amor de Dios y su mandato de amor y protección al prójimo. Desde el contexto educativo se indica que dicho aporte se da desde los conocimientos adquiridos al interior de las aulas de clases.

La pastoral debe ser comprendida y articulada a los contextos académicos, en su descripción más básica aborda contextos religiosos y de interacción con comunidades.

Los nuevos parámetros valóricos en la sociedad, la situación crítica de la Iglesia Católica, los cambios en la educación y los efectos de la pandemia que vivimos suponen una complejidad inquietante para las escuelas y agregan nuevas condiciones para el desarrollo de una pastoral que atraiga, contagie y despliegue la belleza educativa de la fe. Además, los distintos enfoques para comprender la evangelización desafían a la escuela católica a repensar su “catolicidad”, en el sentido de que esta misión ya no depende tanto de la transmisión de los contenidos de la fe, como de lo que cada estudiante resuelve para su vida (Neira, 2020, p.43).

De lo mencionado con la importancia de las habilidades para cada contexto de la vida y no solo el religioso.

Como tercer eje, se aborda la Misionalidad de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, esta está basada en el pensamiento Eudista, pretende la formación de personas que resuelvan necesidades de las comunidades a través de los conocimientos adquiridos, no sin antes resaltar la importancia de servir, haciendo uso además del modelo praxeológico. Según Fajardo (2021) “formar excelentes seres humanos, profesionales competentes, éticamente orientados y comprometidos con la transformación social y el desarrollo sostenible. Contribuyendo, con nuestro compromiso y nuestro testimonio, a la construcción de una sociedad fraterna, justa, reconciliada y en paz” (Proyecto Educativo Institucional (PEI), 2016; p.1).

De lo citado es posible interpretar que de la connotación praxeológica se espera el aprendizaje desde la captación de significados a través de las vivencias y el hacer. Se complementa con una meta clara la cual es aprender para el servicio, ello no es una obviedad, por el contrario, es una necesidad en la enseñanza y es la impronta de UNIMINUTO, y en una visión general de la Corporación Minuto de Dios.

Parafraseando lo planteado por Bernate y Puerto (2024), es posible indicar desde lo teórico que la pastoral en la educación es importante para fomentar el crecimiento integral del estudiante, abarcando lo intelectual, emocional y espiritual. La praxeología como enfoque pedagógico juega un papel orientador en este proceso, proporcionando oportunidades para la reflexión, el diálogo y la acción comunitaria. Esto permite a los estudiantes explorar sus creencias y valores, desarrollando una conciencia más profunda de sí mismos y su lugar en el mundo, esto último es susceptible de alienarse con la evangelización, de la misma manera desde los docentes debe existir un “reconocimiento de la variable de la espiritualidad ejercida dentro de procesos educativos” (De la Cruz, 2024, p.120).

La integración de la espiritualidad, el evangelio y la pastoral en la educación es un escenario idóneo para formar ciudadanos conscientes, comprometidos y espiritualmente maduros. La praxeología fomenta la empatía, la compasión y la solidaridad, desarrollando competencias ciudadanas y espirituales que preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo con sensibilidad y compasión. Esto contribuye a la construcción de una sociedad más justa, pacífica y humanizada, donde los individuos puedan crecer y desarrollarse de manera integral. La pastoral en la educación es indispensable para abordar las necesidades espirituales de los estudiantes y fomentar un crecimiento personal significativo, siendo una base para la posible misionalidad de la casa juvenil desde los conceptos misionales propiamente mencionados, de acuerdo con lo planteado por Díaz, et al., (2023), estos conceptos permiten un uso propositivo y significativo dentro de sus diferentes roles en la sociedad

Metodología

El enfoque de la investigación fue mixto, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas para obtener una visión comprensiva del fenómeno estudiado. Este enfoque se consideró pertinente “ya que requiere de una evidencia que ponga soluciones acertadas en beneficio de los actores sociales, puesto que las problemáticas son complejas. Dicha complejidad, solamente podrá ser abordada con datos medibles e interpretables” (Albayero et al., 2020, p.49).

“En cuanto al alcance del estudio, éste es descriptivo, ya que se presentan las características o rasgos fundamentales de lo estudiado, dando cuenta de cómo se manifiesta el objeto seleccionado” (Osorio & Castro, 2021, p.78). De este modo, se describieron detalladamente las características de las casas juveniles seleccionadas, resaltando su operación y los servicios que ofrecen.

La población del estudio incluyó tanto a los administradores como a los jóvenes vinculados a diversas casas juveniles. El muestreo fue por conveniencia, complementado con el muestreo bola de nieve para reclutar participantes adicionales a través de referencias.

En este tipo de muestreo los participantes de una investigación reclutan a otros participantes para una prueba o estudio. Aquí los investigadores usan su propio juicio para elegir a los participantes originales, a diferencia del muestreo aleatorio simple donde las probabilidades de que cualquier miembro se elija son las mismas (Manzini, 2023, p.84).

En particular, se realizó una revisión documental sistemática de sitios de internet donde las casas juveniles están descritas, complementada con instrumentos cualitativos. El análisis documental fue una fase importante, ya que permitió desarrollar habilidades instrumentales y ofreció una guía metodológica útil para la investigación. Este enfoque facilitó una revisión exhaustiva y organizada de la literatura relevante (Corona et al., 2023). La revisión documental se centró en sitios web de las casas juveniles, proporcionando información clave sobre su estructura y funcionamiento.

Ya en lo relacionado al trabajo de campo Inicialmente, se realizó un focus group con estudiantes vinculados a la dirección de pastoral de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, debido a su frecuente uso en distintos ámbitos de investigación (Torres et al., 2020). También se realizaron entrevistas semi-estructuradas a personal administrativo de varias casas juveniles, como: Casa de Juventud El Frailejón de Usme, Ice Carmelitano, Casa Ignaciana de la Juventud, Congregación de Hermanas de la Sagrada Familia de Urge, Fundación Gilberto Álzate Avendaño. Además, se entrevistó a jóvenes vinculados a estas instituciones y a la organización Juventudes por el Cambio en México. Como tal los criterios de inclusión hicieron referencia a que fueran personas con participación activa en las casas juveniles con una vinculación a alguna institución educativa.

Este método fue considerado adecuado ya que, en investigaciones cualitativas, “el entrevistado responde a tales preguntas de manera libre y en la forma que prefiera. En el caso de la investigación cualitativa, las más comunes son las entrevistas no estandarizadas y no estructuradas o semiestructuradas” (Gonzales et al., 2022, p.3). Todos los instrumentos de recolección de datos fueron registrados en audio y video como evidencia, garantizando el consentimiento informado de los participantes y explicando que el desarrollo de este no genera impacto ni perjuicio en ningún postulado de normas de bioética.

Se contó así con:

- 9 casas juveniles rastreadas vía web
- 6 casas juveniles en donde se entrevistaron sus administrativos- 1 Medellín, 1 México y 4 en Bogotá
- 2 jóvenes estudiantes vinculados a casas juveniles entrevistados
- 8 participantes en el Focus Group entre estudiantes participantes y administrativos

Buscando la validez y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos, los mismos se han validado por 2 docentes con formación posgradual y dedicación de tiempo completo en áreas de investigación relacionada con las ciencias sociales.

En lo relacionado al focus group se realizaron las siguientes preguntas detonadoras:

Tabla 1. Preguntas detonadoras en focus group

1.	¿Qué aspectos te motivan a participar en las actividades de la unidad de pastoral universitaria? ¿Por qué?
2.	¿Qué actividades o servicios de la unidad de pastoral universitaria han sido más significativos para ti? ¿por qué?
3.	¿Qué barreras o desafíos has enfrentado al participar en las actividades de la unidad de pastoral universitaria? ¿Por qué?
4.	¿Qué nuevas actividades o servicios te gustaría ver implementados en la unidad de pastoral universitaria? ¿Por qué?
5.	¿Cómo crees que la unidad de pastoral universitaria podría mejorar su participación y alcance entre los estudiantes?

Nota: preguntas detonadoras. Elaboración propia

Posteriormente a cada persona se le ha solicitado tramitar el siguiente formulario:

Tabla 2. Preguntas formulario cuantitativo

1.	Mencione 3 palabras que para usted representan su vinculación y/o labor en la unidad de pastoral.
2.	Complete el párrafo: Pastoral es una unidad importante en la Misionalidad UNIMINUTO, por.....
3.	Qué servicio, actividad o similar le agregaría usted a la unidad de pastoral para que fuera mejor y tuviera un mayor impacto tanto para usted como para la comunidad.

Nota: Preguntas formulario cuantitativo. Elaboración propia

Ya con el ejercicio realizado al interior de la UNIMINUTO se procedió a la recolección de datos en las casas juveniles. Para los administrativos se asignó el siguiente instrumento de recolección de datos inicialmente y con miras en abordar la muestra se realizó el siguiente libreto de contacto:

Tabla 3. Libreto de contacto

Buen@s (Días, tardes) mi Nombre es .

Lo contacto de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. ¿Con quién tengo el gusto?

El motivo de mi llamada es el siguiente; actualmente estamos realizando una investigación para caracterizar las casas juveniles, centros de pastoral juvenil, vocacional juvenil etc, quisiera saber si podemos hacer una visita presencial y con quien podríamos entrevistarnos para conocer un poco más de ustedes.

Nombre del contacto:

Horario de atención:

Posible día de visita:

Mil gracias, estaré en contacto para confirmar la visita_ agradezco su ayuda.

Nota: Libreto de contacto. Elaboración propia

Tabla 4. Preguntas administrativo de casa juvenil

	Se inicia con una breve presentación de la persona.
	Se continua con una breve presentación de la casa juvenil y su funcionamiento en general.
1.	¿Cuáles son los principales servicios que ofrece su casa juvenil y cómo están alineados con las necesidades de la comunidad educativa?
2.	¿Cómo describiría el perfil de los jóvenes que participan voluntariamente en su casa juvenil?
3.	¿Qué aspectos considera más importantes para fortalecer la identidad misional y la transformación social a través de su casa juvenil?

4.	¿Cómo ha sido la integración de la casa juvenil con las instituciones educativas locales y qué beneficios ha traído esta colaboración?
5.	¿Qué desafíos han enfrentado al implementar programas o servicios innovadores dentro de la casa juvenil?
6.	¿Cómo evalúan el impacto de las actividades y programas de la casa juvenil en los jóvenes participantes y en la comunidad en general?
7.	¿Qué estrategias utilizan para mantener la participación activa de los jóvenes en las actividades de la casa juvenil?
8.	¿Cuáles son las principales lecciones aprendidas o mejores prácticas que podrían compartir con otras casas juveniles o instituciones interesadas en desarrollar programas similares?
9.	¿Cómo ven el futuro de la casa juvenil en términos de crecimiento y expansión de servicios?
10.	¿Qué recomendaciones ofrecerían para mejorar la colaboración entre las casas juveniles y las instituciones educativas en Bogotá?
11.	Nótese que alrededor del ejercicio hay 2 cuestiones centrales:
12.	¿Qué debería tener una casa juvenil?
13.	¿Que no debería tener una casa juvenil?

Nota. Preguntas administrativas de casa juvenil. Elaboración propia

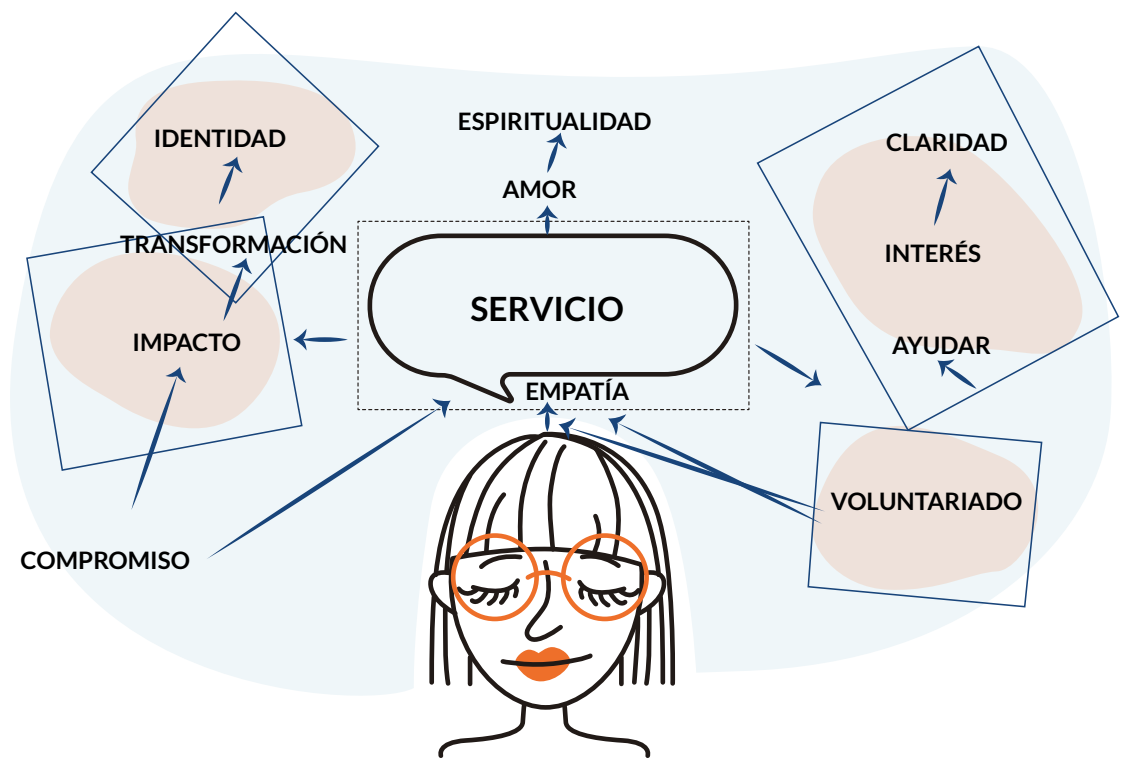
Tabla 5. Preguntas estudiante vinculada a casa juvenil

Nombre		Edad	
Vínculo universidad: (Programa, Jornada y semestre)			
1.	¿Qué aspectos te motivan a participar en las actividades de la unidad de pastoral universitaria y por qué?		
2.	¿Qué actividades o servicios de la unidad de pastoral universitaria han sido más significativos para ti y por qué?		
3.	¿Qué barreras o desafíos has enfrentado al participar en las actividades de la unidad de pastoral universitaria y por qué?		
4.	¿Qué nuevas actividades o servicios te gustaría ver implementados en la unidad de pastoral universitaria y por qué?		
5.	¿Cómo crees que la unidad de pastoral universitaria podría mejorar su participación y alcance entre los estudiantes?		
6.	¿Cómo crees que las actividades de la unidad de pastoral universitaria han impactado en tu vida personal, en la comunidad estudiantil o en la comunidad en general?		

Nota: preguntas a estudiantes. Elaboración propia.

Con relación al tratamiento de los datos, los cuantitativos se agrupan buscando patrones por repetición de manera sistémica – moda-, los datos cualitativos se trabajan a través del paradigma hermenéutico interpretando su significado; en ambos casos las categorías hacen referencia a cada pregunta. Como cierre se realiza una triangulación de los resultados para obtener una visión holística de la información contrastada con la situación estudiada, de esta forma además se enriquecen los resultados (Stasiejko, et al., 2024).

Grafica 1. Mapa palabras clave



Nota: Elaboración propia

En este mapa de palabras, servicio actúa como la palabra base que conecta diversos conceptos relacionados. Estos conceptos incluyen el compromiso con el servicio, el voluntariado como una forma de servicio voluntario, el impacto positivo que el servicio puede tener en la comunidad y las personas, la empatía hacia quienes se sirve, y el acto de ayudar a otros. Además, el servicio da vía a la transformación personal y comunitaria, estar en línea con la espiritualidad y el humanismo, y promover valores como el amor, el interés, la claridad y la honestidad en las interacciones y relaciones de servicio.

Tabla 8. Resultados y análisis formulario cuantitativo

Pastoral es una unidad importante en la Misionalidad UNIMINUTO, por.....
Fortalecimiento de valores y apoyo espiritual: La pastoral proporciona apoyo espiritual a la comunidad universitaria. Esto implica trabajar dentro de las realidades individuales y el entorno de cada persona, reconociendo la diversidad entre los miembros de la comunidad.
Desarrollo humano integral y transformación de vidas: La pastoral forma parte del desarrollo humano integral al transformar vidas y espacios culturales y deportivos.
Servicio a la comunidad: La pastoral se destaca por su servicio a la comunidad universitaria, especialmente a estudiantes de clase media y trabajadora que estudian y trabajan o tienen crédito educativo.
Crecimiento moral y formación personal: La pastoral ayuda a las personas a crecer moralmente y se involucra en su proceso de formación personal.
Creación de espacios identitarios y comunitarios: La pastoral crea espacios que contribuyen a la identidad de la universidad y fomentan una comunidad unida y participativa.
Centrada en el evangelio: Se destaca que el evangelio debería ser el centro de todo el trabajo de la pastoral, sugiriendo una orientación hacia los valores y enseñanzas cristianas.
Se debe tener en cuenta: desde el fortalecimiento de valores y el apoyo espiritual hasta el servicio a la comunidad y la promoción del crecimiento personal y moral.
Qué servicio, actividad o similar le agregaría usted a la unidad de pastoral para que fuera mejor y tuviera un mayor impacto tanto para usted como para la comunidad.

Con base en las respuestas proporcionadas, se pueden identificar varias sugerencias para mejorar y ampliar los servicios ofrecidos por la unidad de pastoral, con el objetivo de aumentar su impacto tanto para los miembros de la comunidad como para la comunidad en general. Aquí hay un análisis de las respuestas:

Salidas para las familias y encuentros ecológicos: Estas actividades pueden promover la integración familiar y la conciencia ambiental, brindando oportunidades para la recreación y el aprendizaje en un entorno natural.

Mayor apoyo económico y recursos: Se sugiere la necesidad de un mayor apoyo económico para adquirir instrumentos musicales, implementos de danza y ampliar el personal de trabajo en la pastoral. Esto permitiría ofrecer una variedad de actividades en diferentes jornadas y ampliar el alcance de los servicios.

Actividades vinculadas a las bellas artes y necesidades estudiantiles: Se propone ofrecer actividades relacionadas con las bellas artes, como música y arte, así como actividades que aborden las necesidades y preocupaciones de los estudiantes, promoviendo su crecimiento personal y brindando apoyo práctico.

Promoción y visibilidad: Se destaca la importancia de la publicidad y la promoción periódica de las actividades pastorales para aumentar su visibilidad y participación. Esto incluye compartir actividades con estudiantes de otras carreras y volver a implementar los retiros como una forma de promover la interacción y el crecimiento espiritual.

Servicios culturales e interactivos: Se sugiere ofrecer servicios que fomenten la cultura y la interacción creativa, brindando oportunidades para la expresión artística y la participación comunitaria.

Nota: Elaboración propia

De los resultados se sugiere la necesidad de ampliar la gama de servicios ofrecidos por la unidad de pastoral, incluyendo actividades culturales, artísticas, ecológicas y de apoyo económico. También se destaca la importancia de la promoción y la visibilidad de las actividades pastorales para garantizar su impacto en la comunidad universitaria. Estas sugerencias pueden servir como base para identificar nuevos servicios y actividades que respondan a las necesidades y deseos de los estudiantes y de la comunidad en general, sin embargo, se necesita recalcar el sentido de servicio

Resultados y análisis entrevistas a Casas Juveniles

Es posible identificar luego del dialogo con los administrativos entrevistados que:

Tabla 9. Resultados y análisis Entrevistas a funcionarios administrativos

1. ¿Cuáles son los principales servicios que ofrece su casa juvenil y cómo están alineados con las necesidades de la comunidad educativa?

Educación continua complementaria, talleres de recreación e interacción con comunidades en figura de voluntariado, además de espacios de diálogo basados en la espiritualidad, para quienes lo deseen se cuenta con espacios propios de la evangelización. "Acá ofrecemos talleres de aprovechamiento de tiempo libre, talleres de batería, talleres y técnica vocal de DJ y otros talleres que implementamos para el beneficio de los jóvenes en la localidad" (Frailejón, 2024).

2. ¿Cómo describiría el perfil de los jóvenes que participan voluntariamente en su casa juvenil?

Además de identificar a los estudiantes, lo cual puede ser un factor de exclusión, se cuenta en casos con población vulnerable. "Casi todos están ubicados en estrato uno y dos, también se conoce mucho por el voz a voz de los mismos integrantes, la prioridad es llegar a las poblaciones incluyendo vulnerables" (Fn. Gilberto, 2024).

3. ¿Qué aspectos considera más importantes para fortalecer la identidad misional y la transformación social a través de su casa juvenil?

Atender a la realidad y a las necesidades del contexto, se necesitan personas muy espirituales y creyentes. "Yo diría que nos hagamos cargo de la necesidad de nuestro mundo concretamente de nuestros hermanos porque las necesidades son globales" (Urgel, 2024).

4. ¿Cómo ha sido la integración de la casa juvenil con las instituciones educativas locales y qué beneficios ha traído esta colaboración?

Se cuenta con instituciones educativas propias, en los casos que no es así existen convenios que permiten homologar algunas asignaturas como por ejemplo las pasantías. "Los colegios de la zona nos conocen y además envía a estudiantes como voluntarios para el servicio social, si desean ayudar son bienvenidos, así se les acompaña en toda la ruta académica no solo en secundaria" (Fn. Gilberto, 2024).

5. ¿Qué desafíos han enfrentado al implementar programas o servicios innovadores dentro de la casa juvenil?

La permanencia de los jóvenes, los recursos de tiempo y dinero y la empatía. "El entenderme con el otro, el manejo del lenguaje y hacer respetar tu postura. Yo tengo la mía, pero encontramos un punto en común." (Casa ignaciana, 2024).

6. ¿Cómo evalúan el impacto de las actividades y programas de la casa juvenil en los jóvenes participantes y en la comunidad en general?	Además de contar con una clara retroalimentación, se hace trazabilidad de todo el proceso, la permanencia y el deseo de repetir las actividades cuenta como indicador. “Se basa en escuchar, ya que así se determina qué tipo de servicio se va a ofrecer, cuando una actividad pega se sigue con ese tipo de actividades, si no se cambian; escucha, comprende, ve, analiza y si funciona sigue adelante” (Comunidades, 2024).
7. ¿Qué estrategias utilizan para mantener la participación de los jóvenes en las actividades de la casa juvenil?	La articulación con instituciones y una amplia variedad en la oferta de actividades, además de contar un ecosistema digital permanente. “Lo que nos ayuda mucho es el tema de redes sociales, el poder interactuar con ellos hacer vídeos cosas llamativas TikTok e Instagram Facebook todas las redes sociales, las manejamos y las páginas la página web propia” (Ice carmelitano, 2024)
8. ¿Cuáles son las principales lecciones aprendidas o mejores prácticas que podrían compartir con otras casas juveniles o instituciones interesadas en desarrollar programas similares?	Trabajar de manera articulada, siempre resaltar el sentido de cada actividad y mantener el foco. “No caer en activismo, muchas veces nos centramos en lo urgente y no en lo importante, queremos un proceso bien hecho de alto impacto” (Casa ignaciana, 2024).
9. ¿Cómo ven el futuro de la casa juvenil en términos de crecimiento y expansión de servicios?	Cada vez tenemos más oportunidades de expandir los servicios, sin embargo, ello conlleva la responsabilidad de los recursos para ofrecer garantías a todos los grupos de interés. “Ayudar a más jóvenes y traer proyectos más grandes, ayudar a foráneos, estudiantes, o a los que no tienen los recursos suficientes para tener una educación de calidad.” (Comunidades, 2024).
10. ¿Qué recomendaciones ofrecerían para mejorar la colaboración entre las casas juveniles y las instituciones educativas en Bogotá?	Tener voluntad de pedir y brindar ayuda, cooperación, tocando puertas e identificar de manera asertiva los grupos de iteres. “Es importante trabajar identificando las instituciones educativas, porque es ahí en donde están los jóvenes y así se les puedo acompañar en: Escolaridad; universidad y laboral” (Frailejón, 2024).
11. ¿Qué debería tener una casa juvenil?	Espacios que vayan más allá de lo religioso y se enfoquen en la espiritualidad y en las dimensiones del ser- individuo- persona, no importa la religión, sino que se sienta útil, y paz consigo mismo, ello porque la juventud ha cambiado mucho sus creencias. Claramente la evangelización está presente y es una ruta de trabajo. “La población es mixta debe haber tolerancia e interculturalidad, nosotros creemos en áreas de ajuste de las personas y que es ahí en donde trabajamos” (Fn. Gilberto, 2024).
12. ¿Qué no debería tener una casa juvenil?	Discursos totalitaristas o imparciales dedicados a religión o política; muchas actividades sin objetivo alguno, espacios de solo recreación sin actividades dedicadas al servicio. “Que los valores estén claros, que no sea solo un lugar para pasar el tiempo, es un lugar a donde vamos a crecer como personas” (Urgel,2024).

Nota: Elaboración propia

Es posible identificar luego del diálogo con los estudiantes entrevistados que:

Tabla 10. Resultados y análisis Entrevistas a estudiantes vinculados

¿Qué los motivó a participar en la Casa Juvenil?	a. Alejandra: “Ganas de servir y reconciliación espiritual.” b. Andrés: “Oportunidades de encuentro y conexión espiritual.”
¿Qué actividades han sido significativas?	a. Alejandra: “ ejercicios espirituales y caminatas.” b. Andrés: “Proyectos sociales, liderazgo y voluntariados.”
¿Qué barreras o desafíos han enfrentados?	a. Alejandra: “Gestión de tiempo personal.” b. Andrés: “Tiempo de desplazamiento y recursos económicos, pero con gestiones para participar.”

¿Qué actividades o servicios les gustaría ver implementados?	a. Andrés: "Temas de feminismo, sexualidad, masculinidades y espiritualidad a través del arte." b. Alejandra: "Ecología, diálogos verdes y espiritualidad y arte."
¿Cómo mejorar la participación y alcance?	a. Andrés: "Vincularse con más universidades y promocionar en redes sociales." b. Alejandra: "Redes sociales y recomendaciones personales."
¿Cómo conocieron la Casa Juvenil?	a. Andrés: "A través de su colegio y pastoral universitaria." b. Alejandra: "Recomendaciones personales y redes sociales."
¿Cómo perciben la duración y rotación de jóvenes?	a. Alejandra: "Varía según intereses y etapas de vida." b. Andrés: "Depende de momentos de vida y intereses personales."
¿Cómo su participación genera un impacto de actividades en la vida personal y comunitaria?	a. Andrés: "Herramientas para liderazgo, conciencia y aplicación en diferentes ámbitos." b. Alejandra: "Desarrollo de liderazgo, proactividad y servicio."
¿Cómo la Casa Juvenil los hace mejores personas?	a. Andrés: "Brindando herramientas para aplicar en diferentes espacios." b. Alejandra: "Empoderando liderazgo y servicio."
¿Cómo estar en la Casa Juvenil te ha hecho mejor maestrante?	a. Alejandra: "Me ayuda a centrarme, discernir y aplicar lo aprendido."
¿Qué servicios debe tener una Casa Juvenil?	a. Alejandra: "Conexión comunitaria, espiritualidad moderna y diálogos sociales." b. Andrés: "Procesos comunitarios, diálogos espirituales, sociales y culturales."
¿Qué errores deben evitarse al montar una Casa Juvenil?	a. Alejandra: "Grupos cerrados, falta de acogida y diversidad de propuestas." b. Andrés: "Exclusión, acaparamiento de poder y falta de oportunidades."
¿Cómo asumes la diferencia entre evangelio en pastoral y espiritualidad?	a. Andrés: "La espiritualidad es más amplia, multidisciplinaria y acogedora."

Nota: Elaboración propia

Al triangular los datos recopilados de las entrevistas y focus group realizados con administrativos y estudiantes de Casas Juveniles, se interpreta que la Casa Juvenil debe ser un espacio inclusivo que fomente la conexión comunitaria, la espiritualidad y el diálogo social, y la principal premisa debe ser evitar la exclusión y el acaparamiento de poder permitiendo una participación vinculante y equitativa.

La evaluación de las casas juveniles revela una percepción globalmente positiva, caracterizada por una participación dinámica y actividades de alto impacto, aunque surgen ideas de mejora, predominan iniciativas orientadas a aumentar su influencia social. Los participantes valoran la oportunidad de colaborar en proyectos alineados con sus intereses académicos y valores sociales, fomentando un sentido de propósito y compromiso comunitario.

Conclusiones

El concepto de evangelización y la connotación religiosa están presentes pues es el eje sobre el que se constituye la creación de la casa juvenil, esto es válido comprendiendo que se hace referencia al amor al prójimo y a compartir los mensajes a testimonios, en doctrinas y prácticas bíblicas (Strahsburger, et al., 2021), sin embargo, en pro de una narrativa incluyente y atendiendo a las ideologías de los estudiantes un concepto más amplio e igualmente acertado es la espiritualidad, puede definirse como creer en un significado más allá de lo físico, el cual propende por la armonía mental, social y física (Carmo, 2023).

Las casas juveniles se destacan por su diversidad de proyectos y actividades que buscan conmemorar fechas significativas, fomentando encuentros enriquecedores entre personas. Su enfoque trasciende la asistencia a eventos religiosos, promoviendo una socialización personalizada y un espacio para escuchar y ser escuchado. Las casas juveniles deben ser más contundentes, superando su percepción como una unidad más dentro de las instituciones educativas como en el caso puntual de UNIMINUTO.

Las prácticas y características que tienen las casas juveniles que pueden ser retomadas para la eventual creación de una casa juvenil en UNIMINUTO son:

Permitir el curso de créditos o asignaturas en la figura de voluntariado en las casas juveniles, puntualmente prácticas y opción de grado, esto es, desarrollar actividades puntuales con comunidades identificadas junto a la creación espacios de interculturalidad para formación y servicio. Es relevante además lograr mantener formación de corta duración en habilidades blandas, oficios y competencias.

Las casas juveniles deben adaptarse a la realidad contemporánea, incluyendo la diversidad familiar y las necesidades emergentes. Estas iniciativas renovadoras abordarán las necesidades actuales y futuras de la comunidad, promoviendo una formación integral y sostenible, que es vanguardista en cuanto a las preferencias y dinámicas de vida que se han identificado en la recolección de datos, pues es relevante que cada actividad se alinee al servicio a los demás y ello se resalte. Se recomienda continuar el ejercicio investigativo para medir el impacto de la casa juvenil posterior a un tiempo definido.

Como comentario final cabe un reconocimiento a este tipo de iniciativas toda vez que en la epistemología de la educación se habla en repetidas ocasiones de la necesidad de construir perfiles íntegros e idóneos que complementen las habilidades fuertes, el profesionalismo y las competencias profesionales que permitan un excelente desempeño laboral. Servir es el eje del que se despliega el funcionamiento de las casas juveniles.

Referencias

- Albayero, M. S., Tejada Hernández, M., & Cerritos, J. D. J. (2020). Una aproximación teórica para la aplicación de la metodología del enfoque mixto en la investigación en enfermería. <http://hdl.handle.net/11298/1156>
- Bernate, J. andrey, & Puerto Garavito, S. C. (2024). La praxeología como fenómeno pedagógico en las competencias ciudadanas de la educación superior. *Sophia*, 20(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1250>
- Carmo, K. B. D. (2023). Espiritualidad aplicada a la medicina. *Revista Bioética*, 30, 870-882. <https://www.scielo.br/j/bioet/a/QDxjsmPfF6DK7cYCd4fXrYb/?lang=es>
- Corona, J. I. M., Almón, G. E. P., & Garza, D. B. O. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Revista Ra Ximhai*, 19(1), 67-83.
- De la Cruz Arboleda, D. M. (2024). La espiritualidad dentro de procesos pedagógicos en Latinoamérica: una revisión sistemática. *Revista UNIMAR*, 42(1), 118-132. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3580>
- Delgado Bardales, J. M. (2021). La investigación científica: su importancia en la formación de investigadores. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2385-2386. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.476
- Díaz Cabrera, L. I., Cerón Melo, A. L., Fajardo Vélez, C., & Patiño Cuastumal, D. E. (2023). Vicerrectoría de Desarrollo Humano Integral: construyendo comunidad desde un acompañamiento integral a través de la espiritualidad mariana y franciscana - lugar de desarrollo Valledupar. *Boletín Informativo CEI*, 10(2), 9-12. Recuperado a partir de <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/3681>
- Escobar, M. (2020). Psicología Humanista y Educación. *Aportes a la educación en el aprendizaje* https://www.researchgate.net/publication/361242219_Psicologia_Aportes_a_la_educacion_y_al_aprendizaje
- Florez Hermes (2020) LA ESPIRITUALIDAD, D. L. E. EL MINUTO DE DIOS, UNA EXPRESIÓN DE LA ESPIRITUALIDAD DE LA ENCARNACIÓN https://portalweb-uniminuto.s3.amazonaws.com/activos_digitales/FEBIPE/2022/Boletin/Bolet%C3%ADn+16+-+Agosto/2+El+Minuto+de+Dios+una+expresi%C3%B3n+de+la+espiritualidad+.pdf
- Fajardo Guevara, C. (2021). Formación humanista universitaria: experiencias desde una institución eudista. <https://repository.uniminuto.edu/items/53f3daf9-52b9-4c07-963c-7a0ffb5c3f0a>
- González Núñez, C., & Basualto Porra, L. (2019). Hacia una pastoral con jóvenes para-institucionales. *Revista De Educación Religiosa*, 1(2), 9-36. <https://doi.org/10.38123/rer.v1i2.17>
- González-Vega, A. M. del C., Rubén Molina Sánchez, Alejandra López Salazar, & Gloria Leticia López Salazar. (2022). The qualitative interview as a research technique in the study of organizations: . *New Trends in Qualitative Research*, 14, e571. <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>

- Mansi, Daniela. (2019). Desarrollismo y Humanismo con visión socio-crítica: tendencias pedagógicas en pugna en la Educación Física Argentina del nivel inicial. *Educación Física y Ciencia*, 21(3), 88. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e088>
- Manzini, F. R. (2023). Muestreo en investigaciones psicológicas. *Libros de Cátedra*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/156488>
- Neira-Díaz, M. A. (2020). La pastoral escolar: espacio para una síntesis creyente de saberes y experiencias orientada a la formación integral. *Revista de educación religiosa*, 2(1), 41-72. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i1.43>
- Orduz Quijano, M. (2020). *La formación integral y la misión humanista de la Educación Superior en América Latina*. Fundación Universitaria Juan N. Corpas. Centro Editorial. Ediciones FEDICOR.. <https://repositorio.juanncorpas.edu.co/handle/001/54>
- Osorio González, R., & Castro-Ricalde, D. (2021). Aproximaciones a una metodología mixta. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/140014>
- Pérez, Valentín Martínez-Otero. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação em Questão*, 59(59), e-24018. Epub 18 de abril de 2022. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59id24018>
- Saavedra Campos, Martín Alonso, & López Pérez, Ricardo Arturo. (2022). La conexión epistémica entre formación humanista y educación profesional universitaria. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 275-297. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.09>
- Stasiejko, H., Tristany, S., Pelayo Valente, L. y Krauth, K. (2-14 de noviembre de 2019). *La triangulación de datos como criterio de validación interno en una investigación exploratoria* (Ponencia). II Congreso Internacional de Investigación, La Plata, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12024/ev.12024.pdf
- Strahsburger, H., Núñez, C. G., & Porra, L. B. (2021). Jóvenes, evangelización y pandemia: Desafíos y aprendizajes para la pastoral juvenil. *Revista de Educación Religiosa*, 2(2), 9-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8852217>
- Soriano-Sánchez, J.-G., & Jiménez-Vázquez, D. (2022). Factores asociados a la ideación suicida en estudiantes. *Revista Revoluciones*, 4(10), 48-63. <https://doi.org/10.35622/j.rr.2022.010.005>
- Torres, V., Díaz, D., Lema, D., Ibadango, M. F., & Manosalvas, K. (2020). Focus group y grupos de discusión como técnicas cualitativas para la creación de espacios de diálogo y debate en la revitalización de lenguas ancestrales. *AXIOMA*, (22), 62-68. <https://pucesinews.pucesi.edu.ec/index.php/axioma/article/view/601>
- Varillas Cano, F. D. (2024). Influencia del discurso de odio en la construcción de imaginarios de la juventud a través de las redes sociales. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/70120>
- Vilchez Guizado, J. (2023). Proceso socioformativo y el benchmarking educativo como estrategia para el mejoramiento de la calidad en la Educación Secundaria rural. *MLS Educational Research (MLSER)*, 7(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.29314/mlser.v7i2.1124>



Eduardo Viveros Rodríguez

<https://orcid.org/0009-0007-9953-2259>

Universidad Popular del Cesar

biovirox@gmail.com

Buenaventura - Colombia



Dalis María Mina Rosas

<https://orcid.org/0009-0006-7819-0141>

Universidad Popular del Cesar

minadalis@gmail.com

Buenaventura - Colombia



Luis García - Noguera

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

Universidad Popular del Cesar

luisjuancarlos@gmail.com

Buenaventura - Colombia

Diagramación e ilustración de portada

Andrea Sarmiento Bohórquez

Corrección de estilo

Nataly Marcela Muñoz Murcia



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

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

Viveros, E.; Mina, D. y García, L. (2024). Competencias Ambientales: aproximación desde una reflexión conceptual. *Inclusión y Desarrollo*, 11 (2), pp.99-110.

Recibido/Received/Recebido: 10 de agosto de 2024

Aceptado/Accepted/Aceito: 26 de noviembre de 2024

Publicado/Published/Publicado: 20 de diciembre de 2024

Artículo de reflexión / Reflection Article / Artigo de reflexão

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





RESUMEN

Este artículo de reflexión se origina a partir de la observación de las afectaciones de los fenómenos medioambientales y comportamentales que afectan los ecosistemas naturales y las poblaciones humanas, la educación ambiental y la ecopedagogía, estableciendo la necesidad de analizar cómo se desarrollan los procesos cognitivos que derivan en la gesta de capacidades y formación de competencias ambientales de los sujetos en formación, lo cual conduce a que desde la escuela se reproduzca una cultura ambiental frente a las problemáticas ambientales a nivel local. Se analizan aspectos conceptuales que exponen la formación y las relaciones entre las capacidades y las competencias. También se hace reflexión frente al rol del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y apropiación de la didáctica de la educación ambiental desde contextos naturales. Por último, se observan las problemáticas ambientales como puntos focales importantes para que los procesos didácticos y de enseñanza para que la escuela y sus programas de educación ambiental faciliten la formación de competencias ambientales en los estudiantes.

Palabras claves: capacidad, competencia, ambiental, enseñanza, aprendizaje, educación ambiental, problemática

ABSTRACT

This reflection article originates from the observation of the effects of environmental and behavioral phenomena that affect natural ecosystems and human populations, environmental education and ecopedagogy, establishing the need to analyze how cognitive processes develop that lead to the development of capacities and the formation of environmental competencies of the subjects in training, which leads to the reproduction of an environmental culture in schools in response to environmental problems at a local level. Conceptual aspects that expose the formation and the relationships between capacities and competencies are analyzed. There is also a reflection on the role of the teacher in the teaching-learning processes and the appropriation of the didactics of environmental education from natural contexts. Finally, Environmental issues are seen as important focal points for teaching and didactic processes so that the school and its environmental education programs facilitate the development of environmental skills in students.

Keywords: capacity, environmental, competence, teaching, learning, environmental education, problematic.

RESUMO

Este artigo de reflexão tem origem na observação dos efeitos dos fenômenos ambientais e comportamentais que afetam os ecossistemas naturais e as populações humanas, a educação ambiental e a ecopedagogia, estabelecendo a necessidade de analisar como se desenvolvem os processos cognitivos que conduzem à conquista de capacidades e à formação de capacidades ambientais. competências dos sujeitos em formação, o que leva a escola a reproduzir uma cultura ambiental diante dos problemas ambientais em nível local. São analisados aspectos conceituais que expõem a formação e as relações entre capacidades e competências. Há também uma reflexão sobre o papel do professor nos processos de ensino-aprendizagem e apropriação da didática da educação ambiental a partir de contextos naturais. Por fim, os problemas ambientais são observados como pontos focais importantes para os processos didáticos e de ensino para que a escola e seus programas de educação ambiental facilitem a formação de competências ambientais nos alunos.

Palavras-chave: capacidade, competência, ambiental, ensino, aprendizagem, educação ambiental, problemas.

Introducción

La educación ambiental ha tenido avances significativos desde la primera Conferencia de la Organización de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano celebrada en Estocolmo Suecia, en 1972, y más con los avances de la década de los años 80 que condujo a la cumbre de Río de Janeiro (cumbre de la tierra) llevada a cabo en junio de 1992 en la cual participaron 172 países y 2400 representantes de organizaciones no gubernamentales, donde se expusieron las consecuencias de los avances de las tecnologías y la destrucción de los hábitats naturales, una preocupación por la pobreza, y los deficientes índices educativos, Gomes y Cárdenas (2023) exponen aspectos sobre el impacto de los acuerdos 30 años después de este espacio, donde se destaca la declaración de la Agenda 21 local y escolar, documento que compromete a los estados a introducir en sus sistemas educativos y currículos escolares la educación ambiental para que desde la formación y la cultura ciudadana se hiciera énfasis es el desarrollo sostenible de los recursos naturales (Aguirre et al., 2021).

Según Mora (2020), y Martínez (2010), la humanidad y su desarrollo tecnológico afectan el medio ambiente de distintas maneras, como el crecimiento demográfico que se conduce paralelamente con la productividad y el consumismo, sumado a los acuerdos comerciales de los países que han establecido las bases para un mundo globalizado. Esto ha tenido consecuencias en el deterioro de los ecosistemas naturales, porque es de estos espacios que se extraen los recursos naturales, materias primas que entran en los medios de producción y el mercado. Los costos de esta maniobra humana son, por ejemplo, los vertimientos químicos en los ríos y mares, disminución de los bosques que implica una disminución de las poblaciones de especies animales, contaminación del aire, aumento de los residuos sólidos inorgánicos, entre otras problemáticas que afectan las ciudades, pueblos y los ecosistemas naturales. Para que la sociedad se interese en las problemáticas debe haber una educación ambiental transformadora que logre involucrar a ser, fortaleciendo la sensibilidad y la responsabilidad, para prevenir, mitigar y solucionar las alteraciones del entorno (Fajardo et al., 2024).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2016), y, Nay y Febres (2019), a partir de las legislaciones internacionales derivadas de los acuerdos internacionales la educación ambiental debe contribuir a que las escuelas promuevan en la sociedad las competencias ambientales desde los niveles de educación inicial, básica primaria, secundaria, universitaria y educación no-formal. Esto requiere una educación que contemple las nuevas formas de pensamiento pedagógico capaz de plantear las teorías y la didáctica para que desde la investigación y desde una educación activa se promueva una cultura ambiental transformadora de los entornos escolares y comunitarios (Valencia y García-Noguera, 2024).

De acuerdo con Mora y Guerrero (2022), y Cruz (2022), en Colombia y otros países latinoamericanos es necesario que el profesorado considere distintas posturas frente a la generación de las competencias en el individuo, particularmente en la educación ambiental EA que desde los lineamientos de la Agenda 21 local y escolar de la Cumbre de Río se insertan en los sistemas educativos, concretamente en el currículo ligado a la interdisciplinariedad y la transversalidad, es decir, conduce a que los procesos de reflexión en el ámbito ambiental, la enseñanza-aprendizaje deriven en las competencias ambientales o desempeños en los sujetos en formación. Esta disciplina reúne elementos teóricos, científicos y prácticos que requiere de una estructuración o pedagogía que pueda generar espacios vivenciales que potencien los procesos de enseñanza-aprendizaje que deriven de manera significativa en los estudiantes con los desempeños que se expresan en hábitos ambientales para el desarrollo sostenible en sus espacios de vida escolar y comunitaria.

En coherencia con el ejercicio pedagógico que relaciona al docente-saber-estudiante y los aspectos que se relacionan con el desarrollo de competencias ambientales en los sujetos en formación, esta reflexión de autores y sus publicaciones pretende dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se gestan las competencias ambientales?

Ecopedagogía y las competencias

Abordar la ecopedagogía como herramienta educativa necesita de un profesorado con capacidades que faciliten la transmisión de aprendizajes de una materia que es multidisciplinar, la cual involucra diferentes conocimientos, como las teorías de la educación, conceptos de las ciencias sociales y naturales. Ruiz et al. (2021), en su revisión de los aportes de la ecopedagogía en el campo educativo, exponen que gran parte de las publicaciones observadas tienen un enfoque teórico y crítico de los actuales contextos educativos, asimismo, otros muestran experiencias prácticas frente a esta, pero no profundizan en las problemáticas que esta pedagogía pretende solucionar, las cuales involucran cambios culturales donde las competencias científicas y ambientales se reflejan en los distintos contextos sociales que suponen los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas.

La ecopedagogía como rama activa de la educación ambiental tiene una tarea pendiente frente a la integración de los elementos pedagógicos que la conforman y a su operatividad en las comunidades educativas para generar aprendizajes que deriven en las competencias ambientales que transformen la cultura y el entorno. Morales y Mardones (2023), exponen grandes avances en las políticas educativas de los estados, pero son puntuales en resultados donde se involucran actividades que comprendan aspectos de las competencias ambientales lo cual implica una necesidad de redefinir cómo la escuela conduce a las competencias ambientales. Es decir que esta herramienta multidisciplinaria debe ir más allá de ser un estímulo cognitivo, si no, una práctica colectiva, del aprendizaje colaborativo que impacte en la conciencia grupal y que sea constante en la opinión pública, es decir, en la vida de las comunidades (Tapia et al., 2023).

Competencias y su importancia

El ser como sujeto en formación es uno de los elementos dentro de sistema educativo cuya plasticidad cerebral da oportunidad a que las estrategias pedagógicas por medio de diferentes estímulos generan cambios, productos, transformaciones de las actitudes que se reflejan hacia el ambiente. Castellanos y Rojas (2023), y Pimentel et al. (2019), señalan que la competencia se define como el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten al ser llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea, y son científicas cuando permiten al sujeto reconocer un lenguaje científico, habilidades para la clasificación, la experimentación, el trabajo en equipo entre otros desempeños.

El informe de la Organización de las Naciones Unidas (2018), objetivo cuatro, numeral 7, declara que para el año 2030 “todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible”, esto implica que los estados al generar las condiciones para que los sistemas educativos comprendan las agendas ambientales de las cumbres internacionales, concretamente los Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS], conducen a que las comunidades cumplan con sus metas educativas y reproduzcan las competencias ambientales.

Competencias ambientales desde una pedagogía activa

Comprender y reflexionar sobre los aspectos éticos de los valores ambientales es fundamental para que los sujetos en formación, tanto en el aula como en el recreo y otros espacios de su vida diaria, desarrollen y fortalezcan sus relaciones humanas de manera activa y constante. A través de actividades que promuevan la culturización y el desarrollo de competencias ambientales, los individuos pueden tener un impacto positivo en su entorno. Estas actividades les brindan la oportunidad de expresar y contribuir con prácticas amigables hacia el medio ambiente, que pueden incluir desde pequeñas acciones como reproducir y dispersar plantas, tener mascotas, reutilizar y reciclar residuos sólidos, entre otras. Para Delgado (2022), es importante considerar dentro

de una sociedad sujeta a cambios, la innovación educativa, la cual implica a su vez una intervención que relaciona y activa los procesos de enseñanza - aprendizaje de los sujetos (docente, alumno, comunidad) la planificación y los acuerdos de acciones didácticas prácticas, realizables y medibles desde enfoques investigativos que permitan observar la gesta de estas competencias.

Para las problemáticas contemporáneas de las sociedades interconectadas comercial y políticamente, la innovación educativa debe comprender las adaptaciones pedagógicas y didácticas a las realidades y contextos nuevos para que los procesos de enseñanza - aprendizaje activo conduzcan a la interiorización de buenas prácticas ambientales que perduren en el tiempo para que se hagan cultura, asimismo, una política pública.

La sensibilización, un punto de partida para las competencias ambientales

La discusión sobre los valores respecto al medio ambiente y los otros seres vivos que se desarrollan en los ecosistemas radica en reconocer su existencia, su rol de vida, su biología, es decir, la sensibilización parte del estudio del conocimiento teórico y práctico de los entes vivos, la reflexión del individuo una vez reconoce los otros promueve la sensibilidad (lo que importa), así la afirmación del sujeto individual y colectivo se modela hacia la protección de los ríos, el reciclaje y la recuperación ambiental.

Cruz et al. (2023), señalan que a partir de la ética ambiental y una sensibilización adecuada se dan las transformaciones en los procesos didácticos y pedagógicos que deben hacer que el sujeto en formación comprenda y se dé cuenta que hay situaciones, condiciones de carácter insostenible como el cambio climático, la reducción de las especies, la deforestación, la esclavitud, las enfermedades, la crisis alimentaria, la pobreza y la inmigración, problemáticas que requieren compromiso y participación.

Entonces cuando las estrategias didácticas facilitan que el sujeto en formación reconozca la realidad ambiental y sus implicaciones pueden conducir a que se gesten las competencias ambientales en la comunidad y en las comunidades para formar a los líderes ambientales con habilidades como el trabajo en equipo, entre otras, desde las cuales se pase de la impotencia a la acción amigable con el medio ambiente.

¿Cómo se gesta una competencia ambiental?

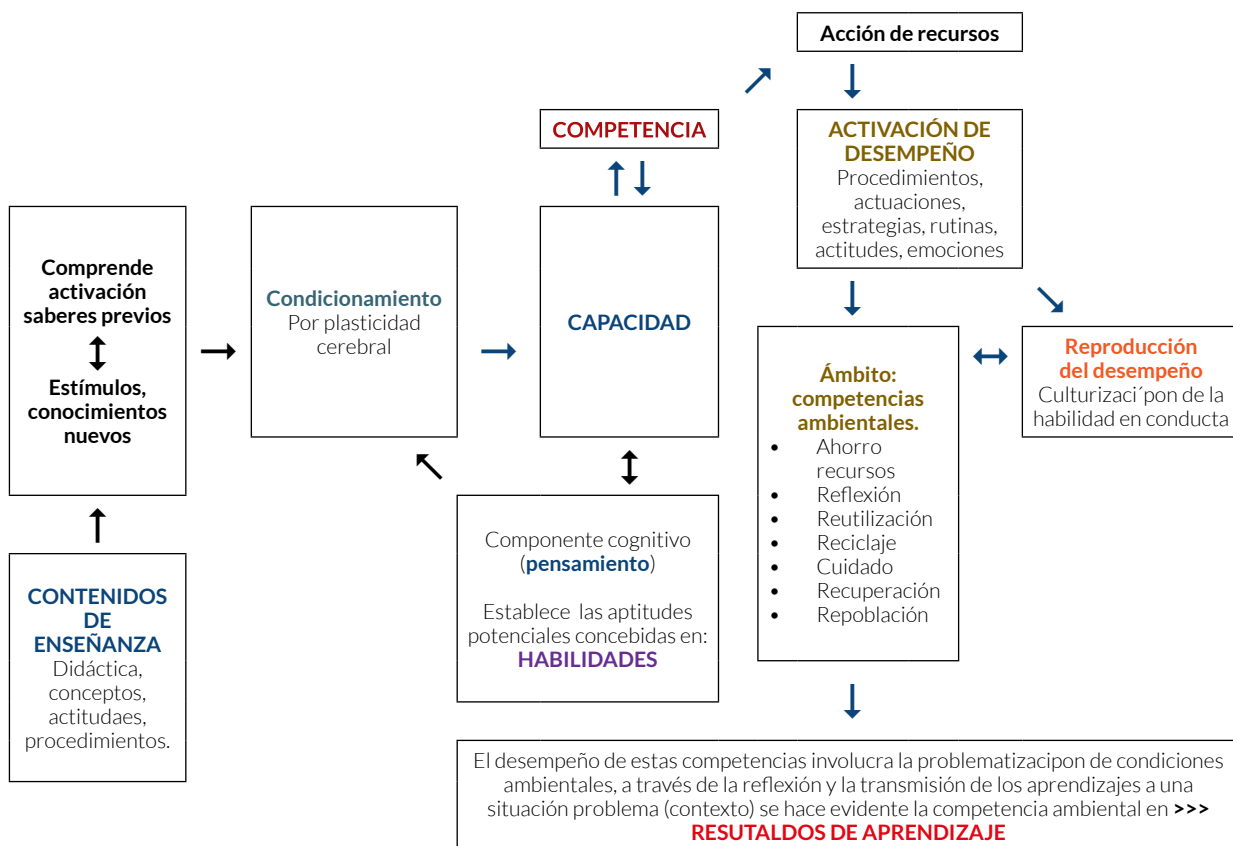
Desde el enfoque ambiental, de acuerdo con las legislaciones internacionales y nacionales se ha promovido que los sistemas y las instituciones educativas, se preocupen en incorporar las competencias ambientales en los perfiles de los egresados a través de las adaptaciones curriculares que derivan en propuestas transversales en niveles de secundaria y universitaria, (Castro et al, 2019); (UNESCO, 2016). Pues es determinante que para que ocurra la reproducción de conductas o una cultura ambiental relacionada u observada desde la pedagogía ambiental, como una competencia del ámbito, debe haber propuestas y acciones transversales promovidas a través de la organización escolar y los proyectos educativos.

Mora y Guerrero (2022), y Gonzales (2021), exponen que para poder comprender cómo se manifiestan las competencias en los sujetos en formación, se deben tomar en consideración aspectos actitudinales como: la capacidad, entendiendo su relación con el potencial cognitivo que implica la aptitud de aprendizaje; y de realización o ejercitación, que en sí se denota como competencia adquirida. Asimismo, la competencia se entenderá como la proyección de una capacidad, es decir, expresa el nivel de desarrollo de la capacidad, la cual intrínsecamente comprende los componentes cognitivos, actitudinales, emocionales y procedimentales cuyo entramado mental se asocia y refiere al conocimiento y los aprendizajes.

El carácter actitudinal de la competencia es demostrable en la acción dentro de un contexto específico, precisando de la activación, de la red o entramado neuronal (plasticidad cerebral) que comprende las capacidades, la cognición, saberes, valores, y vivencias. Entonces dada la reflexión anterior hay relación sine qua non, entre la capacidad y la competencia, donde uno de los procesos no puede existir, funcionar, expresarse sin el otro, y es la operatividad de la capacidad que conduce a la gestación de la competencia.

Las capacidades son entendidas como elementos contenidos, potencialidades psicológicas, con predominancia hacia la posesión, pensamiento y no a la ejecución, dado que cuando esta entra en acción se llega a la expresión de la competencia o del desempeño. Por consiguiente, la reflexión interna, el pensamiento que implica la capacidad, se relaciona con las ejecuciones que implican la competencia. Esta relación, que en la práctica es una dualidad comprende: la percepción - interpretación, la evaluación - análisis, la ejecución - creación y la toma de decisiones - transformación. En la Figura 1, se presenta la formación de la competencia ambiental, la cual de un modo integrativo expone la relación capacidad - competencia que permite al sujeto en formación la reproducción cultural de acciones "resultados de aprendizaje", aspectos predecibles que se espera que el estudiante tenga la capacidad de entender, realizar y demostrar.

Figura 1. Formación de competencias ambientales en el sujeto



Nota: Descripción de la formación de competencias ambientales en el sujeto.

Fuente: elaboración propia (2024), con base en Mora y Guerrero (2022).

En el ámbito ambiental esta relación se puede expresar a partir de la aplicación de contenidos de enseñanza que involucren referentes ambientales (seres vivos, objetos, recursos naturales, problemáticas, reflexiones, acciones de intervención) organizadas a partir de recursos ideológicos, físicos y digitales capaces de ser estímulos cognitivos en las distintas inteligencias de los sujetos en formación, o sea que genera o establece en el estudiante un "pensamiento", una capacidad que tiene la potencialidad de ser ejecutada, ejercitada, y de ser parte de la cultura al ser reproducido en la oportunidad o necesidad, de esta manera cuando se da la acción, el desempeño de la capacidad, se denota la competencia ambiental especificada en acciones de reflexión ambiental, ahorro de recursos, reciclaje, reutilización, cuidado o recuperación ambiental y reproducción - repoblación de seres vivos.

Evidencia de la competencia ambiental

Es fundamental que los procesos de formación y de intervención generen productos sean materiales o inmateriales que denoten y evidencien la competencia ambiental, es decir, que sea perceptible en los valores, conductas de los estudiantes y en el estado ambiental del entorno escolar o comunitario. Velásquez et al. (2020) y Rodríguez (2012), a través de la revisión y reflexión argumentan que la escuela como espacio de enseñanza - aprendizaje debe proporcionar a los estudiantes los elementos que estimulen al desarrollo de habilidades y competencias significativas para la vida, esto implica que el aprendizaje se adquiere cuando se aplican estímulos cognitivos a través de la implementación de estrategias didácticas eficaces bajo una teoría de aprendizaje. Esto da a entender que las competencias ambientales se deben enfocar desde los saberes (conocer, hacer y ser), dado que el entramado neuronal del sujeto integra los conocimientos al actuar, es decir, demostrar un desempeño que evidencia valores y motivaciones que se proyectan en el cuidado y protección del entorno.

La reflexión de este aspecto radica en la demostración de la competencia ambiental, para ello el sistema educativo desde la escuela reproduce en los estudiantes los comportamientos que tendrán éxito cuando sean parte de la cultura del individuo y del colectivo social al cual pertenece (Insuasty et al., 2022) entonces ese conjunto de saberes y su cultura ambiental son la evidencia, de igual forma cuando el entorno exprese condiciones ambientalmente aceptables coherentes con el esfuerzo de la educación ambiental inmersa en el sistema educativo.

Rol del docente en las competencias ambientales

Este actor y su rol de “enseñante” aspecto fundamental para que el estudiante adquiriera los saberes y capacidades que derivan en competencias, es el primero que debe ser competente en el ámbito ambiental, también desde lo actitudinal. La formación universitaria de los docentes también debe transversalizar la educación ambiental en los programas de estudios, para que los procesos de enseñanza - aprendizaje sean eficaces. Traversa y Gonzales (2022) y Nesmith et al. (2016), exponen como los procesos de investigación en la formación de los docentes son fundamentales para desarrollar y fortalecer sus competencias ambientales, en este caso la experiencia investigativa en temáticas de: humedales, biología de la conservación, y reutilización de agua, favorecen las habilidades, actitudes y la autoeficacia de los educadores, de esta manera el enseñante estimulado puede desarrollar y estimular competencias ambientales en sus estudiantes.

Es importante que la didáctica avance más allá de las clases magistrales que en el caso de las ciencias naturales y la educación ambiental puede llegar a limitaciones institucionales en las adaptaciones curriculares lo que conduce a la transmisión de una visión dogmática de la ciencia que no tiene en cuenta las ventajas que ofrece el entorno natural como espacio de enseñanza - aprendizaje que ayuda a fortalecer las competencias científicas y ambientales que deben desarrollar los estudiantes. Hernández et al. (2020), indican la necesidad de una didáctica que involucre el espacio natural (fuera del aula) como oportunidad de aprendizaje para que los sujetos en formación tengan la oportunidad de experimentar e interactuar directamente con el medio que les rodea y los procesos naturales que allí operan, fortalecen el conocimiento, la aprehensión de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

Problemática ambiental y proceso enseñanza-aprendizaje

En la educación ambiental los escenarios reales o virtuales que son parte del contexto se pueden centrar en un punto focal, que puede ser una problemática como el cambio climático o una solución dentro del ámbito ambiental como la repoblación de un bosque. De esta manera el punto focal adquiere una consideración de gran magnitud, se hace una temática en la escuela, un contenido que reúne los aspectos conceptuales, actitudinales y procedimentales para que en el proceso de enseñanza - aprendizaje favorezca la aparición de las competencias ambientales de los estudiantes.

Gavilanes y Tipán (2021), señalan que una problemática ambiental o punto focal siempre involucra un componente de resiliencia y socioambiental, por ello es importante que las escuelas se transforme en los

principales transmisores de datos que destaquen el punto focal, como se presentan en la Tabla 1, sino también en la formación de hábitos ecológicos para su reproducción por parte de la población estudiantil, los cuales se adicionan a los valores y conductas pro-ambientales impartidas en el hogar que convergen en la cultura ambiental, lo anterior implica que el desempeño del docente es ser guía para que los estudiantes reconozcan la temática o punto focal para que formen en su entramado neuronal su propio entendimiento, es decir, establezcan una capacidad sujeta a ser o derivar en una competencia ambiental.

Tabla 1. Temáticas ambientales, como puntos focales en educación

Punto focal	Descripción	Participantes
Cambio climático	Efecto invernadero, sequías y lluvias extremas, mitigación al cambio climático.	Análisis afectaciones climáticas, modelación climática web, mediciones variables climáticas, prevención emergencias.
Reutilización y reciclaje	Reciclaje de residuos sólidos y orgánicos, reutilización residuos sólidos y líquidos.	Elaboración de manualidades. Reutilización de materiales plásticos y metálicos, reuso de agua, formación de compost.
Reproducción y repoblación	Especies amenazadas, reproducción de plantas y animales, reforestación (siembra), reproducción y liberación de animales.	Cuidado de plantas, adecuación de suelos para la siembra, cuidado de plantas, zootecnia para zootecría.
Recuperación ambiental	Contaminación de suelos, erosión, degradación de ecosistemas terrestres y acuáticos, afectaciones a la salud por contaminación, conservación de ecosistemas.	Recuperación ambiental de suelos y fuentes de agua, eliminación de focos de contaminación.
Consumismo	Explotación de ecosistemas terrestres y marinos.	Reflexiones, ética ambiental, conversatorios ambientales.
Desarrollo sostenible	Estrategias de desarrollo sostenible, uso racional de recursos naturales, prospección de recursos, recursos renovables, producción de energías limpias.	Planeación para desarrollo sostenible, tecnologías para energías limpias.

Nota: Descripción de las temáticas ambientales. Fuente: elaboración propia.

Entonces la eficacia de la educación ambiental para que en el colectivo estudiantil se gesten las competencias ambientales depende grandemente de que la escuela establezca una coherencia entre los puntos focales del contexto mundial, regional y local, y el currículo institucional, lo cual implica que este sea adaptado según las necesidades de mejoramiento educativo. Estas acciones pueden favorecer a que la percepción, la motivación del estudiantado sobre las temáticas y contenidos tengan el impacto deseado. Aparicio y Domínguez (2023) y Hernández y Camarena (2023) exponen y concluyen que para construir la formación, la identidad teórica de la formación ambiental, el sistema educativo que deriva en la escuela debe promover las adaptaciones curriculares que orienten la intencionalidad humana del triángulo educativo (docente – saber - estudiante), para que los actores hagan las reflexiones pertinentes del “saber” lo cual involucra discusión de las temáticas en clase con seriedad, apropiación de los proyectos e investigaciones, fortalecimiento estudiantil, talleres de investigación, conversatorios, profundización en temáticas, actividades prácticas con materiales reciclables, intervención en el aprovechamiento de recursos, cuidado y recuperación paisajística, entre otras acciones. De esta manera se pueden desarrollar las competencias al combinar la experticia del docente con la motivación y disponibilidad del estudiante para que se dé la educación ambiental.

Conclusiones

Las consecuencias del desarrollo humano, con la agudización de las problemáticas ambientales como el cambio climático, la contaminación y degradación de los ecosistemas, preocupan a la educación ambiental y sus variantes como la ecopedagogía para que se reproduzcan desde la escuela las competencias ambientales y que deriven en una cultura ambiental que haga participe en las soluciones a toda la sociedad. La reflexión de los aspectos señalados permite concluir que el fortalecimiento de los procesos de enseñanza - aprendizaje en el ámbito ambiental a través de adaptaciones curriculares pertinentes al contexto educativo y comunitario, son acciones que favorecen el quehacer docente para que haya eficacia en la gestación de las competencias ambientales de los estudiantes.

La gestación de las competencias ambientales parte de que la escuela y sus adaptaciones curriculares en contenidos de enseñanza pertinentes a los contextos globales y locales faciliten en los sujetos en formación (entramado neuronal) reunir los elementos cognoscitivos que se denotan en la capacidad o la potencialidad la cual se conecta con la competencia, que al activar las acciones procedimentales, actitudinales, rutinas que se evidencian en el lenguaje ecológico y científico, la observación, la reflexión, y la intervención en el entorno permiten que se destacan en el “ser” y el “hacer” las competencias ambientales.

El rol del docente es fundamental para los procesos de enseñanza - aprendizaje de la educación ambiental en la formación de las competencias ambientales de los estudiantes. Esto depende de su formación y de la experiencia investigativa en el campo ambiental, lo cual le permite utilizar una didáctica que involucre el contexto escolar y los espacios naturales como elementos que estimulen el saber y las competencias de los estudiantes. Es fundamental que el docente lleve la problemática ambiental a ser un punto focal, una realidad en el contexto educativo de la enseñanza para que los estudiantes realicen una aprehensión de los conocimientos involucrados en las problemáticas y así facilitar la gestación de las competencias ambientales.

Referencias

- Aguirre León, C. A., García-Noguera, L. J. C., & Moreno Gómez, E. (2021). Procesos de formación en licenciados en ciencias naturales y educación ambiental. *Tecné, Episteme Y Didaxis: TED*, (Número Extraordinario), 922–931. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/15215>
- Aparicio Torres, T. D. y Domínguez Hernández, E. (2023). La clase de español-literatura: espacio idóneo para fortalecer la educación ambiental. *Mendive Revista de Educación*, 21 (4), 1-15. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3174>
- Castellanos Monroy, N. E. y Rojas Villamil, Y. P. (2023). Competencias del siglo XXI en educación: una revisión sistemática durante el periodo 2014-2023. *Revista: Ciencia Latina Internacional*, 7, (4), 219-249. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6869
- Castro Bello, M. Marmolejo Vega, C. V. y Rodríguez Alviso, C. (2019). Identificación de competencias ambientales para definir un perfil profesional ambientalmente responsable. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 89(9), 1-14. <http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>
- Cruz Carvajal, I., Méndez Domínguez, C y Suay Pérez, F. (2023). Sostenibilidad e Internacionalización como Pilares de Vanguardia Educativa. *Colección Conocimiento Contemporáneo*, (133), 3-26. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/65679098b7959b4898f66485>
- Cruz Visa, G, J. (2022). Educación ambiental en instituciones educativas de educación básica en Latinoamérica. Revisión sistemática. *Revista ciencia latina*, 6 (3). 723-739. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2255.
- Delgado Coellar, A. E. (2022). Metodología de Investigación-Acción Participativa para la Enseñanza-Aprendizaje del Diseño. *Actas de diseño*, 39 (1). 91-96. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i3.36770>
- Fajardo F, A., Martínez Perlaza, C. y García-Noguera, L. (2024). Creando conciencia sobre el manejo de residuos sólidos inorgánicos: una experiencia en una institución educativa. *Inclusión y Desarrollo*, 11(1), pp. 39- 54. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.11.1.2024.39-54>
- Gavilanes Capelo, R y Tipán Barros, G. (2021). La Educación Ambiental como estrategia para enfrentar el cambio climático. Alteridad: *Revista de Educación*, 16 (2), 286-302. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20476?mode=full>
- Gómez Lee, M, I., y Cárdenas Terraza, I. (2023). Balance de Río+30 en América Latina y el Caribe. Les Études du CERI, 2023, Amérique latine. *L'Année politique*, (264-26), 45-50. <https://sciencespo.hal.science/hal-03968458>
- Gonzales Bazaldua, H. A. (2021). Capacidades: (otra vez) un análisis conceptual y metodológico. Instituto Tecnológico de Monterrey, México. *Revista: Intersticios sociales*, (21), 9-43. <https://doi.org/10.55555/IS.21.309>

- Hernández Escorcia, R. D., Rodríguez Calonge, E. R. y Barón Romero, S. J. (2020). El Entorno Natural como espacio de aprendizaje y estrategia pedagógica en la escuela rural. Fortalecimiento de las competencias de las ciencias naturales y educación ambiental en estudiantes del grado 9° en el municipio de la Unión-Sucre Colombia. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), 29-41. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1491>.
- Hernández Villa, A. y Camarena Gómez, B. O. (2023). Formación ambiental: posibilidad de ser otro en el mundo. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 13 (25). 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1120>
- Insuasty Gómez, M. A., Tapia Bastidas, Z. L., & García -Noguera, L. J. C. (2022). Representaciones sociales sobre ambiente en educación básica y media: una aproximación desde la revisión documental. *Revista Huellas*, 8(2), 26-33. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/7696>
- Martínez Castillo, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1). 97-111. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1513>
- Mora Penagos, W. (2020). Las epistemologías del sur y la relación sostenibilidad/sustentabilidad en la construcción conceptual de una línea de investigación didáctica sobre justicia socio- ambiental. En A. Molina (ed.), *Investigación y formación de profesores de ciencias: Diálogos de perspectivas latinoamericanas*, 1 (1). 21-54. https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos_de_libro/las_epistemologias_del_sur_y_la_relacion
- Mora Penagos, W. y Guerrero, N. (2022). Las competencias ambientales clave en las actividades docentes del profesorado de ciencias. *Revista Tecné, Episteme, y Didaxis*. 51 (1), 299-316. <https://doi.org/10.17227/ted.num51-12536>
- Morales Vega, W. R. y Mardones Nichi, T. (2023). Representaciones docentes sobre competencias pedagógicas de la educación ambiental en la escuela colombiana. Varona. *Revista Científico Metodológica*, 77 (1), 1-6. <http://revistas2.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/2272>
- Nay Valero, M. y Febres Cordero-Briceño, M. E. (2019). *Educación Ambiental y Educación para la Sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias*. Encuentros, 17 (2), 24-45. <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.661>
- Nesmith, S. M, Wynveen, C. J, Dixon, E. M, Brooks, B. W, Matson, C. W, Hockaday, W. C, y DeFillipo, J. E (2016). Explorando las actitudes y la eficacia de la educación ambiental de los educadores: ideas obtenidas de una academia de humedales de Texas. *Revista Internacional de Educación en Ciencias*, 6 (3), 303-324. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i12.1138>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. ONU. https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2016). *Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible 2005-2014*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230302_spa
- Pimentel Jaimes, J. A. Bautista Álvarez, T. M. Ruiz Gómez, G. M. Rieke Campoy, U. (2019). Concepto de competencias educativas desde la percepción del estudiante de enfermería. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*, 9 (3), 39-47. <https://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/309/concepto-de-competencia-educativa-desde-la-percepcion-del-estudiante-de-enfermeria>
- Rodríguez Vite, H. (2012). Ambientes de aprendizaje. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*, 2 (4), 1-2. <https://doi.org/10.29057/esh.v2i4.1069>
- Tapia, P. A, Bucheli Guepud, J. A., & García-Noguera, L. J. C. (2023). Eco-consciencia sobre la protección del suelo en la institución educativa Los Andes, del departamento de Nariño. *Inclusión Y Desarrollo*, 10(2), 27–39. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.10.2.2023.27-39>
- Traversa Tejero, I. P. y González, R. J. (2022). Medio ambiente, educación ambiental y formación de profesores en la multidimensionalidad. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 4 (2), 1-13. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2022.v4.i2.2201
- Valencia, L., & García-Noguera, L. (2024). Estrategias pedagógicas para implementar planes de gestión integral de residuos sólidos. *Revista Boletín Redipe*, 13(3), 244-261. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i3.2103>
- Velásquez Aparicio, G. E. Bedoya Pastrana, M. I. & Cadavid Velasquez, E. (2020). Estrategias didácticas y competencias ambientales desde la teoría cognitivo social: Un estudio de mapeo sistemático. *Revista Boletín REDIFE*. 9 (12). 101-110. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i12.1138>



INCLUSIÓN
y DESARROLLO

