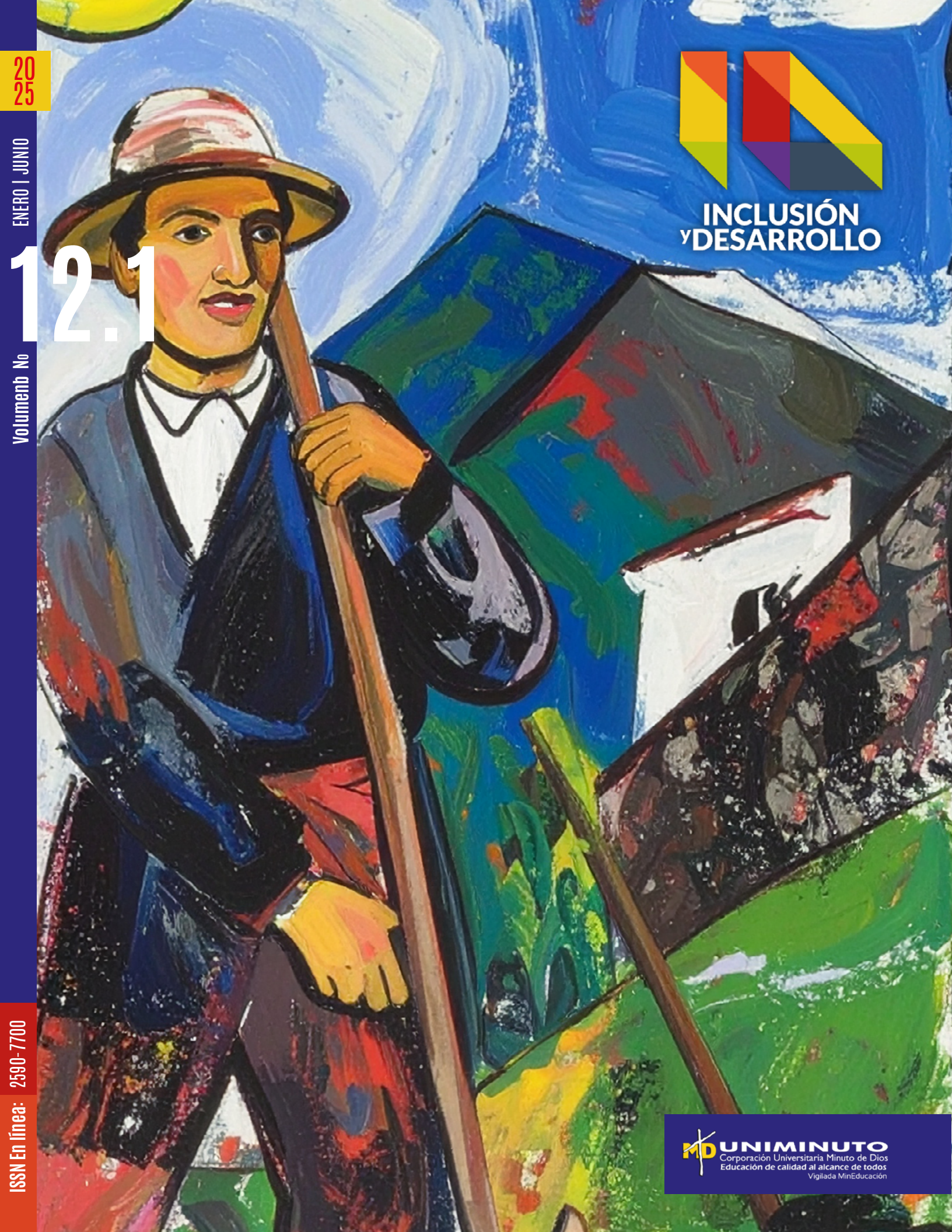




20
25

ENERO | JUNIO

Volumen No

ISSN En línea: 2590-7700

12.1



INCLUSIÓN
Y DESARROLLO

MD UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos
Vigilada MinEducación



**INCLUSIÓN
Y DESARROLLO**

Vol. 12, Núm. 1

Enero -Junio 2025

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. 12, Núm. 1

Enero -Junio 2025



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.



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

Vol. 12, Núm. 1

Enero -Junio 2025

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR EJECUTIVO

Dr. CÉSAR AUGUSTO AGUIRRE LEÓN

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

EDITOR EN JEFE

Dr. FELIX FERNANDO DUEÑAS GAITAN

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

COEDITORIA

Mg. JOHANNA ALEXANDRA TREJOS BALLESTEROS

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

EDITORES ASOCIADOS

Dr. IGNACIO CAAMAL CAUICH

Universidad Autónoma Chapingo, México

Dr. JESÚS ALEXANDER FLORES RAMÍREZ

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dr. RICARDO ARRUBLA SÁNCHEZ

Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Dra. YOHANNA CASTRO RODELO

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

EQUIPO EDITORIAL

Dra. ANDREA DEL PILAR GARCIA DONATO

Coordinador de Publicaciones

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Mg. JUAN CAMILO MEJIA

Mg. ROYER YESID GUTIERRES QUECANO

Gestores de Comunicaciones y Marketing

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Mg. KARLA YOHANA SÁNCHEZ MOJICA

Gestora de Marcaciones

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Prof. ANDREA SARMIENTO BOHÓRQUEZ

Diagramadora

Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia

Prof. CÉSAR AUGUSTO CORREDOR PRIMERO

Corrector de estilo

Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia

Prof. ÓSCAR MANUEL ARIZA ROMERO

Soporte Técnico OJS

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Dr. EDGAR FERNÁNDEZ FONSECA

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Dr. FREDY EDUARDO VÁSQUEZ RIZO

Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

Dr. WILLIAM ALCIDES RODRÍGUEZ GARCÍA

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dra. MÓNICA JOHANNA SANDOVAL RINCÓN

Universidad del Quindío, Colombia

Dra. YANET FUSTER CAUBET

Universidad de la República, Uruguay

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. ALDO ARIEL OCAMPO GONZÁLEZ

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva – CELEI, Chile

Dr. LENIN BYRON MENDIETA TOLEDO

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Dra. SANDRA ACEVEDO ZAPATA

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia

Dra. CARMEN AURA ARIAS CASTILLA

Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

Dr. JUAN BAUTISTA LUCCA

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. DUSTIN TAHISÍN GÓMEZ RODRÍGUEZ

Universitaria Agustiniiana, Colombia

Dra. ROSA DOLORES CASTRO TESÉN

Universidad Nacional de Piura, Perú

Dra. NORMA NARCISA GARCÉS GARCÉS

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Dr. ANTONY PAUL ESPÍRITU MARTÍNEZ

Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma, Perú

Dra. MARIBEL CAROLINA CAMACHO PIÑA

Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, Venezuela

Dra. JULIETA ELIZABETH SALAZAR ECHEAGARAY

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Dra. MAROSLEE DÍAZ GUILLÉN

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Dr. VÍCTOR JAVIER NAVARRO IÑÍGUEZ

Escuela de Seguridad Pública de Cartagena, España

Dr. DAVID JOSUÉ ORTIZ GONZÁLEZ

Universidad Politécnica de Victoria, México





**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

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

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
Revista Inclusión y Desarrollo
Vol. 12, Núm. 1 | Enero - Junio 2025

Contenido

2-3

Educar para transformar: la educación como clave del desarrollo económico sostenible

Dr. Ángel Eduardo Acevedo Duque

Editor internacional invitado

Grupo de Investigación de Estudios Organizacionales Sostenibles

Universidad Autónoma de Chile

4-14

Experiencias formativas de la comunidad estudiantil indígena en Universidades Interculturales de México

Educational experiences of indigenous student communities in intercultural Universities of Mexico

Experiências formativas da comunidade estudantil indígena nas Universidades Interculturais do México

José María Soto Recio

Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana

15-39

¿Es posible pensar la educación inclusiva como programa de cambio?

Is it possible to think of inclusive education as a program for change?

É possível pensar a educação inclusiva como um programa de mudança?

Aldo Ocampo González

Doctor en Ciencias de la Educación

Universidad de Granada - España

Director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación

Inclusiva (CELEI)



40-59

La inmersión lingüística como estrategia para la enseñanza de una segunda lengua: alcances y desafíos de su implementación en la última década

Linguistic Immersion as a Strategy for Second Language Teaching:
Scope and Challenges of Its Implementation in the Last Decade
A Imersão Linguística como Estratégia para o Ensino de uma Segunda Língua: Alcances e Desafios de Sua Implementação na Última Década

Lady Johanna Ulloa Poveda
Universidad Antonio Nariño

60-74

Experiencias y voces para reconciliar Storytelling en la educación superior

Experiences and voices to reconcile Storytelling in higher education
Experiências e vozes a reconciliar Storytelling no ensino superior

Heidy Milena Díaz-Martínez
Universidad Nacional de Colombia

Sindy Paola Cortés-Barrios
Universidad Nacional de Colombia

Mario Fernando Guerrero-Gutiérrez
Universidad Nacional de Colombia

75-90

Gamificación en educación matemática: Revisión sistemática sobre los retos y lecciones aprendidas por profesores de educación secundaria

Gamification in Mathematics Education: A Systematic Review of the Challenges and Lessons Learned by Secondary Education Teachers

Gamificação na Educação Matemática: Revisão Sistemática sobre os Desafios e Lições Aprendidas por Professores da Educação Secundária

Miguel Chávez Marín
Universidad Antonio Nariño

Iván Alfonso Pinedo Cantillo
Universidad Antonio Nariño



91-109

Plan individual de ajustes razonables y diseño universal de aprendizaje: una revisión de literatura

Individualized Reasonable Adjustment Plan and Universal Design for Learning: a Literature Review

Plano de Ajuste Razoável Individualizado e

Design Universal para Aprendizagem: uma Revisão da Literatura

Reisner de Jesús Ravelo-Méndez

Corporación Universitaria Iberoamericana

Javier Ramírez-Narváez

Corporación Universitaria Iberoamericana

Mónica Galvis-Pineda

Corporación Universitaria Iberoamericana

Yenny Lorena Rodríguez-González

Corporación Universitaria Iberoamericana

110-131

Cátedra Minuto de Dios: 25 años de evolución e impacto - sistematización de una experiencia pedagógica

Minuto de Dios Chair: 25 Years of Evolution and Impact — Systematization of a Pedagogical Experience

Cátedra Minuto de Deus: 25 Anos de Evolução e

Impacto — Sistematização de uma Experiência Pedagógica

Mary Liliana Chaparro Zambrano

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Alirio Raigozo Camelo

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Paula Camila Rodríguez Fonseca

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Editorial

Leader

Editorial



Educación para transformar: la educación como clave del desarrollo económico sostenible

 **Dr. Ángel Eduardo Acevedo Duque**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8774-3282>

Editor internacional invitado

angel.acevedo@uautonoma.cl

Grupo de Investigación de Estudios Organizacionales Sostenibles
Universidad Autónoma de Chile

En el siglo XXI, caracterizado por avances tecnológicos vertiginosos, tensiones geopolíticas y desafíos planetarios sin precedentes, la educación vuelve a situarse en el centro de las estrategias para el desarrollo económico. Sin embargo, hablar hoy de educación como motor del crecimiento no puede reducirse a una visión técnica o instrumental del aprendizaje. Más bien, se trata de reconocer que la educación, en su sentido más amplio, constituye una plataforma de transformación económica, social, cultural y ecológica.

Durante décadas, múltiples organismos internacionales han demostrado, con datos consistentes, la correlación entre el nivel educativo de una población y su capacidad de generar riqueza. Sin embargo, más allá de esta relación directa, lo que resulta realmente potente es el vínculo entre educación e innovación sistémica: un sistema educativo inclusivo y actualizado no solo mejora la empleabilidad, sino que amplifica la posibilidad de generar ideas, soluciones, emprendimientos y modelos de negocio que respondan a las necesidades del siglo XXI.

Esto es especialmente urgente en América Latina, una región que lucha por superar ciclos de desigualdad estructural, informalidad laboral y brechas de productividad. En este contexto, necesitamos una educación que no solo enseñe contenidos, sino que también forme capacidades blandas, habilidades digitales, pensamiento crítico, empatía cultural y

compromiso ético. El capital humano ya no puede verse como un recurso aislado, sino como un sistema vivo que interactúa con el entorno económico, institucional y ecológico.

Asimismo, debemos abandonar la falsa dicotomía entre educación y desarrollo productivo. Una educación transformadora conectada con el territorio, con las vocaciones locales y con la agenda de sostenibilidad puede actuar como semilla de nuevas economías más justas y regenerativas. Desde la economía circular hasta el turismo responsable, desde la bioeconomía hasta las industrias culturales, cada uno de estos sectores requiere de personas formadas, conscientes y comprometidas.

En esta dirección, urge repensar los currículos, impulsar la colaboración entre universidades y sectores productivos, apoyar la formación docente y fortalecer la investigación aplicada como eje del conocimiento útil para el desarrollo. No se trata solo de formar para el mercado laboral actual, sino de anticipar el mercado que queremos construir. Y en esa tarea, el rol de la educación superior es fundamental, pero también lo es el de las escuelas rurales, los centros de formación técnica, los programas de alfabetización digital y la educación no formal.

La educación, también es, por naturaleza, un espacio de encuentro intergeneracional, intercultural y transdisciplinario. Es allí donde se pueden incubar

soluciones locales a problemas globales, siempre que se promueva una pedagogía crítica, participativa y orientada al bien común. Educar para transformar es formar ciudadanos capaces de liderar procesos colectivos, dialogar con la diferencia y actuar con responsabilidad ante su entorno.

Este número de la *Revista Inclusión y Desarrollo* recoge con lucidez y diversidad distintas aproximaciones a este debate. Los artículos presentados analizan casos concretos, proponen modelos innovadores de formación, y abordan con rigor los vínculos entre educación, inclusión social y productividad económica. Se trata de una contribución valiosa al campo de las ciencias sociales, pero también a la política pública, a la gestión educativa y al tejido productivo.

Invitamos cordialmente a nuestras lectoras y lectores a sumergirse en estas páginas con mirada abierta y mente inquieta. Cada artículo de este volumen es una invitación a repensar el rol de la educación en nuestras sociedades, desde sus tensiones históricas hasta sus posibilidades emancipadoras.

En definitiva, educar para el desarrollo económico y sus estrategias no son solo preparar para un empleo, sino habilitar para imaginar y construir futuros posibles. Porque donde hay educación de calidad, hay esperanza, hay oportunidad y, sobre todo, hay transformación.



Experiencias formativas de la comunidad estudiantil indígena en Universidades Interculturales de México

Educational experiences of indigenous student communities in intercultural Universities of Mexico

Experiências formativas da comunidade estudiantil indígena nas Universidades Interculturais do México

 **José María Soto Recio**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6264-9268>

Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana

chemasotorecio@gmail.com

Xalapa - México

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez

Corrección de estilo
Augusto Corredor



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

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

Soto, J. (2025) Experiencias formativas de la comunidad estudiantil indígena en Universidades Interculturales de México. *Inclusión y Desarrollo*, 12,1, pp. 4-14.

Recibido/Received/Recebido: 26 de julio de 2024

Aceptado/Accepted/Aceito: 6 de junio de 2025

Publicado/Published/Publicado: 14 de julio de 2025

Artículo de investigación / Research Article / Artigo de pesquisa

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





RESUMEN

ABSTRACT

RESUMO

Este trabajo aborda las experiencias formativas de la comunidad estudiantil indígena en la Licenciatura de Autogestión Sustentable del Territorio, impulsada por el Instituto de Educación Superior para el Desarrollo Humano Sustentable de Moxviquil en el estado de Chiapas, México. El andamiaje teórico se fundamenta en una mirada sociohistórica e incorpora la perspectiva intercultural y decolonial. La estrategia metodológica parte de un posicionamiento cualitativo, implementado por medio de la entrevista semiestructurada y observación participante, analizado bajo la Teoría Fundamentada. Los hallazgos muestran una estructura institucional que hace frente a la opresión sistemática, un enfoque pedagógico con pertinencia contextual y cultural, y una relación comunitaria transversal a la formación estudiantil. Las conclusiones giran en torno al papel de la institución educativa para el ingreso, permanencia y egreso de sectores estudiantes históricamente excluidos del campo educativo.

Palabras clave: proceso formativo, interculturalidad, educación superior, universidad intercultural, estudiante indígena.

This work explores the educational experiences of the Indigenous student community in the Bachelor's Degree in Sustainable Self-Management of the Territory, promoted by the Institute of Higher Education for Sustainable Human Development of Moxviquil in the state of Chiapas, Mexico. The theoretical framework is grounded in a socio-historical perspective and incorporates both intercultural and decolonial approaches. The methodological strategy is based on a qualitative stance, implemented through semi-structured interviews and participant observation, and analyzed using Grounded Theory. The findings reveal an institutional structure that confronts systemic oppression, a pedagogical approach with contextual and cultural relevance, and a community-based relationship that is central to student education. The conclusions focus on the role of the educational institution in ensuring access, retention, and graduation of student populations historically excluded from the educational field.

Keywords: educational process, interculturality, higher education, intercultural university, Indigenous student.

Este trabalho aborda as experiências formativas da comunidade estudiantil indígena no curso de Bacharelado em Autogestão Sustentável do Território, promovido pelo Instituto de Educação Superior para o Desenvolvimento Humano Sustentável de Moxviquil, no estado de Chiapas, México. A fundamentação teórica baseia-se em uma perspectiva socio-histórica e incorpora as abordagens intercultural e decolonial. A estratégia metodológica parte de uma abordagem qualitativa, implementada por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante, sendo analisada segundo a Teoria Fundamentada. Os resultados revelam uma estrutura institucional que enfrenta a opressão sistêmica, uma abordagem pedagógica com relevância contextual e cultural, e uma relação comunitária transversal à formação estudiantil. As conclusões giram em torno do papel da instituição educativa no ingresso, permanência e conclusão de estudantes historicamente excluídos do campo educacional.

Palavras-chave: processo formativo, interculturalidade, educação superior, universidade intercultural, estudante indígena.

Introducción

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) mantiene una exclusión histórica hacia los estudiantes de pueblos indígenas. Sus oportunidades educativas disminuyen de forma significativa conforme avanzan de la primaria (93.6%) a la secundaria y al bachillerato (66.0%). Este fenómeno se agudiza con el ingreso a la universidad (17.2%) donde se muestra el mayor rezago (CONEVAL, 2022). Así, la creación de las Universidades Interculturales (UI) conforma una propuesta para la democratización de la educación superior.

Las UI son resultado de negociaciones entre el sector civil y gubernamental por una educación con pertinencia cultural y lingüística. Las características institucionales distinguen tres tipos de espacios educativos (Velasco, 2010). Las UI oficiales son promovidas y financiadas por el Estado a través del gobierno federal y estatal. Las UI independientes son impulsadas y respaldadas, principalmente, por integrantes de comunidades e intelectuales afines con el posicionamiento de la comunidad. Las UI constructivistas conjuntan redes comunitarias, académicas e institucionales para construir una institución educativa concreta y específica al contexto comunitario. Por lo tanto, la configuración de las UI diferencia generación y significación de experiencias formativas.

La diversidad de UI comparte como propósito institucional la atención a regiones y poblaciones socialmente vulneradas (Dietz y Mateos, 2019), lo cual coloca al centro a los pueblos indígenas. Los ejes formativos giran en torno a la lengua, cultura y vínculo comunitario (Camacho, Galindo, y Marín, 2022). Las finalidades educativas convergen en la profesionalización para el desempeño de actividades productivas, el fortalecimiento del arraigo comunitario y el desarrollo social de los contextos de origen.

Este subsistema educativo concentra alrededor de 15 mil estudiantes (ANUIES, 2022). A pesar del esfuerzo, el 16% de ellos desertan a lo largo de la formación universitaria por razones socioeconómicas, académicas y familiares (Ramos, 2017). De ahí que, la tasa de egreso es escasa y “la eficiencia terminal representa uno de los grandes retos para las UI hacia el futuro (Lloyd, 2019, 81)”. Ante este panorama educativo, cobra relevancia analizar las experiencias formativas de la comunidad estudiantil indígena en las UI.

El caso de estudio es la Licenciatura de Autogestión Sustentable del Territorio (LAST), impulsada por el Instituto de Educación Superior para el Desarrollo Humano Sustentable de Moxviquil (IESDHS-Moxviquil) en el estado de Chiapas, México. La estructura del trabajo se divide en cinco secciones principales; primera, los referentes teóricos ofrecen una fundamentación epistemológica. Segunda, la estrategia metodológica da cuenta de la aproximación empírica. Tercera, los hallazgos presentan una sistematización de los datos. Cuarta, los debates reconocen logros y desafíos de acuerdo con la producción científica. Quinta, las conclusiones establecen directrices para la transformación educativa.

Referentes teóricos

Las UI fueron concebidas como un proyecto educativo que considera “la diversidad, el contexto y contar con una organización académica diferente (Camacho, Galindo, y Marín, 2022, p. 128)”. La apertura institucional favoreció la descentralización de los espacios universitarios, la diversificación de la oferta educativa y la entrada de figuras estudiantiles marginadas socialmente. Los cambios demandaron acciones pedagógicas con pertinencia contextual, cultural y lingüística.

Los procesos formativos en las UI implicaron “servicios educativos de formación profesional, investigación, difusión de la cultura y acciones de vinculación comunitaria con pertinencia, para impulsar el desarrollo de las comunidades rurales e indígenas del país (Salmerón, 2019, p. 49)”. De esta manera, las experiencias formativas estudiantiles estuvieron mediadas por el diseño curricular integrador, saberes locales y universales, la práctica educativa recuperadora de la realidad contextual y el trabajo comunitario promotor del arraigo y transformación de los contextos de origen.

Las experiencias formativas refirieron a un conjunto de conocimientos, prácticas y actitudes orientadas a “reconocer el valor de sus comunidades y apreciar los conocimientos, tradiciones y saberes que en ellas se generan, para con ello optar por preservarlas o revitalizarlas (Mateos, 2015, p. 71)”. El recorrido universitario promovió cambios en los sistemas de pensamiento y acción estudiantil. La composición experiencial reveló una dimensión histórica, relacional y transformadora.

En este sentido, el análisis teórico de las experiencias estudiantiles se estableció desde tres perspectivas teóricas. La sociohistórica facilitó comprender el tratamiento de la diversidad en el campo educativo mexicano durante el siglo XX y XXI (Bertely, 1999; Porras y Salmerón, 2015; Olivera, 2019), la cual reconoció tres momentos principales: indigenismo, multiculturalismo e interculturalismo. La intercultural crítica posibilitó develar asimetrías y desigualdades en el espacio social sobre las que se construyen trayectorias educativas (Dietz, 2017), así como relaciones de dominación y opresión establecidas por sistemas de posiciones legitimados en el campo educativo (Navarro y Bermúdez, 2019). La decolonial permitió cuestionar formas de ser, saber y poder promovidos en los procesos formativos (Rojas y Restrepo, 2010), al mismo tiempo que, reconoció una agencia estudiantil capaz de transformar condiciones de la realidad educativa (Walsh, 2009).

Metodología

La estrategia metodológica se fundamentó en un enfoque cualitativo, ya que posibilitó colocar al centro a los actores educativos y considerar que “significan, hablan, [...] que toman decisiones y tienen capacidad de reflexionar sobre su situación” (Monje, 2011, p. 12). El reconocimiento de la agencia actoral concedió acceso a la cotidianidad del proceso formativo universitario.

El proceso de selección se realizó conforme a un muestreo teórico (Vives y Humai, 2021) que puso en juego características institucionales y socioculturales para la elección del contexto y participantes del estudio, respectivamente. Por una parte, el IESDHS-Moxviquil representó una UI surgida “desde abajo”, es decir, independiente del Estado con apoyo de asociación civil y comunitaria (Velasco, 2010). Por otra parte, la figura estudiantil indígena incorporó diversas condiciones etarias, de género y origen social (Guzmán, 2017; Sánchez, 2021). Los demás participantes como directivos y coordinadores se eligieron por muestreo de conveniencia (Flick, 2015). En conjunto conformaron un ángulo alternativo sobre el proceso formativo en el campo educativo intercultural.

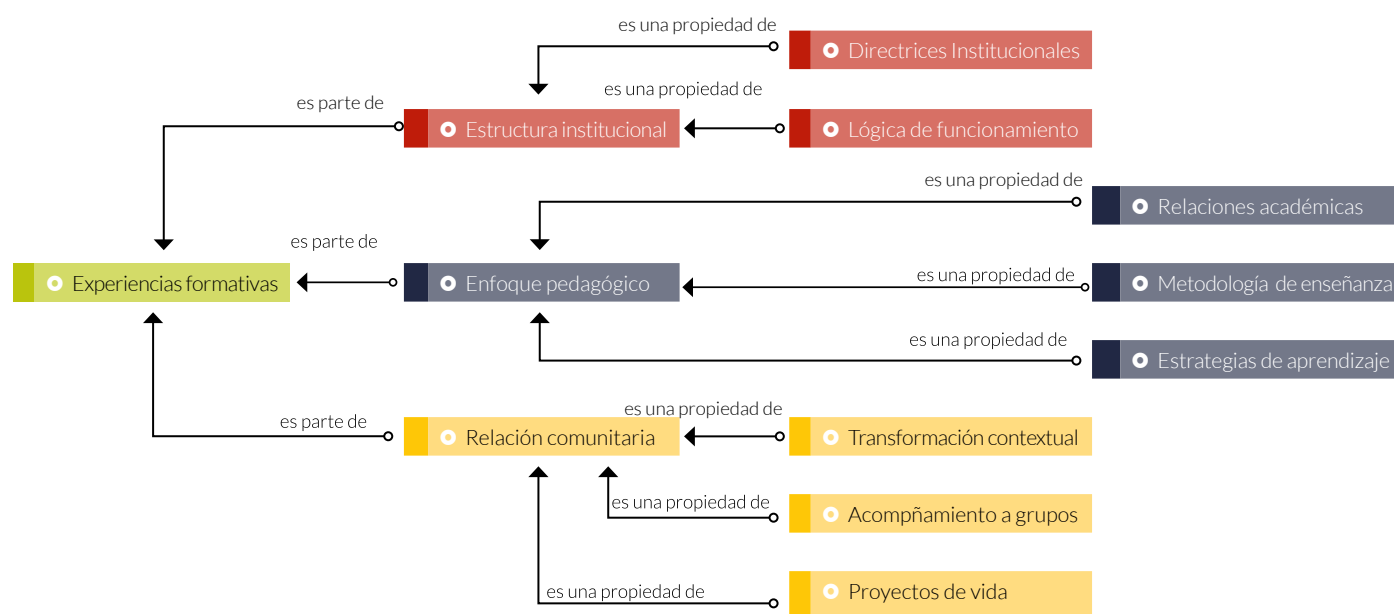
Las técnicas de investigación desplegadas contrastaron perspectivas sobre lo acontecido en la realidad educativa. La observación participante se empleó para conocer *in situ*, desde la perspectiva del investigador, acontecimientos significativos (Dietz y Mateos, 2020). Mientras que, la entrevista semiestructurada se utilizó para profundizar, desde la perspectiva del participante, sobre la producción de significados (Álvarez y Olmos, 2020). El trabajo de campo emprendido en mayo de 2023 y concluido en enero de 2024 se orientó bajo el criterio de la saturación teórica (Izcarra, 2014).

El análisis de la información se sustentó en la Teoría Fundamentada a través del método comparativo constante, en el cual “se comparan una y otra vez, de manera sistemática, los códigos iniciales con los nuevos obtenidos (San Martín, 2014, p. 109)”. El procesamiento consistió en una espiral de categorización y codificación (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). La primera clasifica conceptualmente propiedades discursivas y la segunda asigna etiquetas propias de cada categoría a fragmentos significativos de los discursos. Ambas acciones se retroalimentan a lo largo del proceso de investigación en tres momentos centrales: análisis, relacional y síntesis (Lúquez y Fernández, 2016).

Hallazgos

Los hallazgos sobre las experiencias formativas de la comunidad estudiantil indígena en la LAST del IESDHS-Moxviquil se organizaron en tres categorías centrales (ver figura 1). La categoría estructura institucional remitió a lineamientos que enmarcan el proceso formativo como directrices formativas y lógica de funcionamiento. La categoría enfoque pedagógico dio cuenta del posicionamiento formativo promovido por la institución educativa por medio de relaciones académicas, metodología de enseñanza y estrategias de aprendizaje. La categoría relación comunitaria expuso la dinamización de procesos en contextos de origen con la transformación contextual, acompañamiento a grupos y proyectos de vida. En conjunto conformaron una mirada panorámica sobre la experimentación estudiantil del proceso formativo.

Figura 1. Esquema de categorización de las experiencias formativas



Fuente: Elaboración propia con apoyo del software Atlas.ti

Estructura institucional

La LAST del IESDHS-Moxviquil es consecuencia de una serie de antecedentes formativos. Por una parte, la Escuela de Liderazgo Campesino se enfocó en “facilitar herramientas sobre el manejo de grupos para dinamizar procesos comunitarios participativos (Dir_H_Moxviquil)”. Por una parte, la Licenciatura en Planeación de Desarrollo Rural buscó “promover la profesionalización de personas relacionadas con trabajo en el campo (Doc_H_Moxviquil)”. En ambos procesos se priorizó el ingreso de estudiantes procedentes de comunidades indígenas, rurales y campesinas con experiencia en trabajo comunitario y respaldo organizativo.

Las directrices formativas de la LAST retomaron como ejes centrales el fortalecimiento del arraigo comunitario, la dinamización de procesos grupales y el trabajo en el campo, por lo que pretenden formar “líderes y lideresas en sus comunidades, organizaciones, regiones (Coord_H_Moxviquil)”. Asimismo, propusieron el análisis crítico del territorio, la planeación sustentable y, la sistematización y comunicación de experiencias desde una perspectiva de género y agroecológica.

La lógica de funcionamiento institucional favoreció el ingreso estudiantil a la LAST, ya que “te dan comida, hospedaje, clases de tantas horas por seiscientos pesos de colegiatura, me parece muy económico (Est_M_Moxviquil)”. De esta manera, se resaltaron aspectos: el pago de colegiatura en efectivo o especie, la modalidad de estudio semiescolarizada de una semana al mes, la estancia con alojamiento y alimentación, y participación docente mediada por el tequio académico, los cuales representaron un apoyo de la institución educativa para la continuación de los estudios superiores.

Enfoque pedagógico

El proceso formativo de la LAST fue una construcción curricular que “consultó y se validó con líderes de organizaciones (Dir_H_Moxviquil)” de sectores gubernamentales, empresariales, institucionales y comunitarios. La participación interactoral consolidó un carácter horizontal, participativo y flexible hacia las demandas educativas de la comunidad estudiantil. Esta estructuración conformó un margen de autonomía institucional para la implementación de un proceso formativo.

Las relaciones académicas tendieron a borrar roles oficiales; estudiante y docente, porque “empiezan de un compañerismo, o sea, son compas, parece que están dándole este consejo a esta persona, una persona que yo quiero, de tú a tú, no hay una diferencia de nivel (Est_H_Moxviquil)”. Desde este punto de vista, se permite reflexionar sobre los tipos de relación que se establecen, en los que el rol del docente se transforma y su principal acción es promover y fomentar el aprendizaje autónomo, actuando en su rol de guía y evaluador en el proceso de aprendizaje del estudiante (Sánchez y Duarte, 2020). La horizontalidad generó lazos profundos entre los actores y reconoció a cada uno de ellos como poseedor y constructor de conocimiento. Por lo tanto, la interacción a lo largo del proceso formativo promovió el intercambio de expresiones epistémicas, sociales, culturales y simbólicas.

La metodología de enseñanza durante el proceso formativo contempló tres momentos centrales. El inicio partió de experiencias estudiantiles dentro de contextos comunitarios, así la recuperación contextual fortaleció la pertinencia en el abordaje de contenidos. El desarrollo demandó participación estudiantil constante y activa en las actividades formativas, ya que la experimentación de contenidos facilitó su comprensión y apropiación. El cierre dinamizó reflexiones en colectivo, de esta manera la compartición grupal amplió y profundizó la sistematización de aprendizajes. El conjunto de acciones pedagógicas brindó a los estudiantes libertad de “decir y hacer en todas de las materias (Est_H_Moxviquil)”.

Las estrategias de aprendizaje derivadas del proceso formativo fueron diversas según cada estudiante; sin embargo, se sustentaron en la generación de relaciones en espacios y con actores diversos. En el plano familiar a partir de “un diálogo cuando estamos en el desayuno, antes de que me vaya a trabajar o en la cena (Est_M_Moxviquil)”. En el plano universitario con base en la organización de “equipos o parejas con los compañeros para compartir lo que él sabe, nosotros sabemos (Est_M_Moxviquil)”. En el plano comunitario a través de la participación en asambleas para “ver la preocupación de un trabajo que es necesario de hacer y poderlo hacer (Est_H_Moxviquil)”. En este sentido, la formación estudiantil se desarrolló desde una lógica intercontextual, interactoral e interrelacional.

Relación comunitaria

La interacción entre el espacio universitario y comunitario de la LAST se estableció, inicialmente, en cinco espacios curriculares. Las jornadas campesinas se enfocaron en el trabajo colaborativo entre estudiantes en sus contextos de origen. La estancia de investigación se centró en la inserción estudiantil a asociaciones civiles y comunitarias. El verano escolar se orientó a la complementación de la formación estudiantil por medio de temáticas afines. El servicio social se concentró en la aplicación de aprendizajes en instituciones u organizaciones públicas. El acompañamiento grupal se dirigió a la dinamización de procesos participativos. Estas vías de aproximación a las realidades comunitarias pretendían fortalecer y diversificar el proceso formativo estudiantil.

“ La participación interactoral consolidó un carácter horizontal, participativo y flexible hacia las demandas educativas de la comunidad estudiantil. Esta estructuración conformó un margen de autonomía institucional para la implementación de un proceso formativo. ”

El seguimiento institucional, que consistió en “ir a visitar algunos de los sitios de los y las estudiantes (Dir_H_Moxviquil)”, mostró que no sucedía un aterrizaje de aprendizajes en espacios familiares y comunitarios. Tal problemática fundamentó la propuesta de la Escuela Campesina, espacio de aprendizaje, en el currículo de la LAST. La reestructuración curricular planteó una alternancia entre las instalaciones universitarias ubicadas en San Cristóbal de las Casas y las comunidades del estudiantado localizadas en diversas regiones de Chiapas. El cambio en el proceso formativo impulsó el trabajo comunitario.

Las transformaciones contextuales emprendidas por los estudiantes se concentraron en sus viviendas, traspacios y parcelas. En las primeras se enfocaron en la construcción de ecotecnias como el fogón ahorrador y baño seco, y la remodelación por medio de técnicas de bioconstrucción con barro, adobe y bambú. En los segundos se concentraron en el acondicionamiento de áreas y la preparación de alimentos para gallinas, guajolotes, puercos o peces; así como la siembra de plantas medicinales o de ornamento. En las terceras se orientaron hacia el diseño de espacios con la elaboración de croquis, trazado de surcos y realización de curvas de nivel para la distribución de cultivos; y el manejo de espacios por medio del análisis de suelo, revisión del ciclo lunar, preparación de biofertilizantes e implementación del chapurreo y poda para el crecimiento de cultivos. La serie de acciones estudiantiles mostraron cómo el proceso formativo “promueve que nos autogestionemos de nuestra casa, traspacio o parcela (Est_M_Moxviquil)”.

El acompañamiento de grupos fue una oportunidad para que estudiantes accionaran dentro de sus comunidades. La población participante remitió, principalmente, a mujeres, niños y adolescentes en contextos familiares, educativos y religiosos. Las temáticas abordadas contemplaron la bioconstrucción, la agroecología, la perspectiva de género y el cuidado del medioambiente. Las acciones emprendidas fueron prácticas de repello con barro, preparación de biofertilizantes, collages de autopercepciones y recolección de basura. Esta actividad generó en la comunidad estudiantil “esperanzas de que todavía tenemos otros locos allá afuera que están haciendo algo chido... [con] personas reales que están allá afuera luchando por algo que otros solo ven y juzgan (Est_H_Moxviquil)”.

“ Las estrategias de aprendizaje derivadas del proceso formativo fueron diversas según cada estudiante; sin embargo, se sustentaron en la generación de relaciones en espacios y con actores diversos. ”

Los proyectos de vida profesional de los estudiantes tras el egreso de la LAST tomaron dos sentidos. Por una parte, se encuentran aquellos que conciben procesos con un alcance familiar-productivo, ya que “está la idea de hacer un paraíso en mi parcela. Esta transformación, aparte del espacio donde trabajamos, la buscamos en otra parcela que tenemos más lejos para que en unos 5 años ya se pueda ver una diferencia (Est_M_Moxviquil)”. Por otra, están quienes proyectan procesos de corte comunitario-productivo-educativo, debido a “lo que yo he hablado con mi esposa y mi familia es crear mi propio centro de formación de aprendizaje sobre lo visto en la licenciatura para poder transmitírselo a otros (Est_H_Moxviquil)”. En ambos casos mostraron el arraigo comunitario consolidado durante el proceso formativo.

Debate

Los resultados presentados sobre las experiencias formativas de la comunidad estudiantil indígena en la LAST del IESDHS-Moxviquil colocan al centro el tipo de institución educativa, modelo educativo y vinculación comunitaria. Estos aspectos se establecen como mediadores en el ingreso y la permanencia de los estudios universitarios. Los debates se centran en las diferencias y las semejanzas que marcan dentro del campo educativo.

La estructura institucional plantea una serie de principios y acciones que hace frente a condiciones de desigualdad y opresión, que acuerdo con Schmelkes (2013), caracterizan históricamente al estudiantado indígena. El margen de autonomía del IESDHS-Moxviquil da cuenta, con base en el trabajo de Velasco (2010), de su surgimiento en el sector civil y comunitario, independiente del Estado. No obstante, el desafío institucional principal es el financiamiento. La falta de recursos atenta directamente contra el funcionamiento de la institución educativa.

El distanciamiento de la oficialidad trae consigo limitantes que obstaculizan decisiones operativas y facilidades para decisiones pedagógicas.

El enfoque pedagógico promovido en la LAST se caracteriza por ser experiencial, participativo y reflexivo. Las acciones formativas generan un diálogo de saberes en el que, según Santos (2009), existe un intercambio epistémico entre actores estudiantiles, docentes y comunitarios que enriquece sistemas de pensamiento y acción. La convergencia de saberes locales y universales, a partir de Rojas y Restrepo (2010), permite el cuestionamiento a la matriz colonial del ser, saber y poder reproducida en el SEM. A pesar de ello, el desafío pedagógico central es el papel de las lenguas indígenas de los estudiantes dentro del proceso formativo. La diversidad lingüística señala, según Hernández Loeza (2017), un área de oportunidad para la profesionalización docente. Mientras tanto, el monopolio lingüístico se manifiesta en distintos grados, aumenta en el espacio universitario, pero disminuye en los espacios comunitarios.

La relación comunitaria contemplada por la LAST conjunta distintos momentos, espacios y acciones educativas. El posicionamiento formativo implementó un trabajo estudiantil con y para la comunidad que, como señala Rojas (2019), es una perspectiva que reconoce la capacidad de agencia comunitaria en la construcción de conocimientos y soluciones de problemas. Los aprendizajes derivados del contacto comunitario facilitan que estudiantes, según Navarro y Saldívar (2020), se tornen sujetos identitarios y sujetos políticos. Empero, el desafío comunitario fundamental es el seguimiento de los procesos desplegados durante el proceso formativo. El acompañamiento se ve obstaculizado por, retomando a Sartorello y Peña (2018), falta recursos institucionales, interés de participantes y continuidad en las actividades.

El debate de los resultados muestra logros y desafíos de la LAST del IESDHS-Moxviquil. Por una parte, se trata de una propuesta educativa que favorece el ingreso de estudiantes indígenas, quienes experimentan un proceso formativo que reivindica aspectos epistémicos, culturales y simbólicos ancestrales con el que se genera arraigo y transformación de la realidad comunitaria. Por otra parte, se reconoce que es una propuesta educativa con problemas de financiamiento para la continuidad del proceso formativo, el cual no termina de integrar la diversidad lingüística estudiantil y reorientar el alcance del trabajo comunitario. En conjunto proporcionan un panorama de las condiciones que atraviesan a los estudios universitarios.

Conclusiones

Este trabajo analizó las experiencias formativas de la comunidad estudiantil indígena en la LAST del IESDHS-Moxviquil desde una perspectiva sociohistórica, intercultural, crítica y decolonial con un enfoque cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas, principalmente, a estudiantes y de forma complementaria a directivos y docentes. Los resultados giraron en torno a la estructura institucional, el enfoque pedagógico y la relación comunitaria impulsadas en el proceso formativo. Las conclusiones apuntan en tres direcciones: ingreso, permanencia y egreso.

Primero, los lineamientos institucionales representan ventanas, abiertas o cerradas, para el acceso de sectores estudiantiles marginados del espacio universitario dependiendo de su definición. Segundo, el entramado pedagógico constituye un marco socializador con el potencial de establecer puentes o abismos entre la formación profesional y la herencia sociocultural de los estudiantes durante los estudios universitarios. Tercero, el trabajo comunitario resulta una vía que favorece u obstaculiza, la conformación de proyectos de vida del estudiantado arraigados y transformadores de los contextos de origen tras el paso por la universidad.

En este sentido, la LAST del IESDHS-Moxviquil es un esfuerzo colectivo por la democratización de la educación superior con pertinencia contextual y cultural. El compromiso social se evidencia con el *continuum* entre el espacio universitario y comunitario en la formación estudiantil. El éxito formativo está en los diversos emprendimientos e inserciones al mercado laboral de los egresados. El respaldo institucional se encuentra en un programa de estudios actualizado, un colectivo docente consolidado, el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (REVOE) y el egreso de cuatro generaciones.

Referencias

- Álvarez, A. y Olmos, A. (2020). Desplegando dispositivos de escucha en una etnografía colaborativa. Los Grupos de Debate como situaciones instituyentes, en Aurora Álvarez Veinguer, Alberto Arribas Lozano y Gunther Dietz (eds.), *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*, pp. 113-144.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2022). *Anuario estadístico de Educación Superior 2021-2022*. México: ANUIES.
- Bertely, M. (1999). Educación indígena del Siglo XXI, en Latapí Pablo, *Un siglo de educación en México*. Disponible en: <https://interculturalidadffyl.files.wordpress.com/2012/03/6-educ-indigena-m-bertely.pdf>
- Camacho, A., Galindo, L. & Marín, C. G. (2022). Jóvenes en la interculturalidad: los casos de universidades interculturales de Chiapas e Hidalgo. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (34), 127-140.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. México. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 192-207. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf>
- Dietz, G. y Mateos, L. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25 (49), pp. 1-25.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2020). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía un ejemplo desde la antropología de la educación, en Aurora Álvarez Veinguer, Alberto Arribas Lozano y Gunther Dietz (eds.), *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*, pp. 55-90.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de Educación Superior*, 46 (182), pp. 72-87.
- Hernández Loeza, S. (2017). ¿Qué distingue a los “profesionistas interculturales”? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Anthropologica*, 35(39), 123-149.
- Izcarra, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: Ed. Fontamara.

- Lloyd, M. (2019) Las universidades interculturales en México, 2003-2019: principales cifras, desigualdades y retos futurosl, en: Lloyd, M. *Las universidades interculturales en México*. IISUE: México, pp. 15-42.
- Lúquez, P. y Fernández, O. (2016). La Teoría Fundamentada: Precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Cumbres*, vol. 2, núm. 1, pp. 101–114. DOI: <https://doi.org/10.48190/cumbres.v2n1a6>
- Mateos, L. (2015). La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37 (2), pp. 65-81.
- Monje, C. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Práctica. Colombia: Universidad SurColombiana.
- Navarro, S y Bermúdez, F. (2019). Consideraciones críticas y conflicto político en la Educación Superior Intercultural en México, el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, vol. 30, núm. 75, pp. 61-88. Disponible en: <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/955>
- Navarro, S. y Saldívar, A. (2020). *El papel de la interculturalidad en la construcción de sujetos identitarios. La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas en el municipio de Oxchuc* (UNICH-Oxchuc), DIDAC, PP. 24-31.
- Olivera, I. (2019) Del indigenismo a la interculturalidad: construcción e intencionalidades de la política mexicana de educación superior intercultural, en: Lloyd, M. *Las universidades interculturales en México*. IISUE: México, pp. 15-42.
- Porras, R. y Salmerón, F. (2015). Equidad educativa: igualdad de oportunidades, de acceso, de programas y de resultados, *México: Informe Miradas*.
- Ramos, J. (2017). Base de datos de las universidades interculturales. México: IISUE-UNAM.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*, Colombia: Universidad del Cauca.
- Rojas, A. (2019). Vinculaciones comunitarias en Instituciones de Educación Superior con enfoque intercultural. Fines, medios y límites, en Bruno Baronnet y Flor María Urbina Bermúdez, *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*, México: ANUIES, pp.63-94.
- Salmerón, F. (2019) Historia de las universidades interculturales en México, en: Lloyd, M. *Las universidades interculturales en México*. IISUE: México. Pp. 43-68.

- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 1. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/727>
- Sánchez, D. (2021). Juventudes rurales ante el monocultivo de maíz: el caso de Cuquío, Jalisco, México, *EUTOPIA Revista de Desarrollo Económico Territorial*, 19, pp. 77-96
- Sánchez Chacón, C. L., y Duarte Sabogal, D. C. (2020). Percepción emocional del docente- tutor en el proceso de aprendizaje: Estudiantes de educación superior en modalidad distancia. *Horizontes pedagógicos*, 22(1), 61-74. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22105>
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Sartorello, S. y Peña, J. (2018) Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. CPU-e. *Rev. Investigación Educativa* 2018, n.27. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2561>.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición, *Realidad, Datos y Espacio Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4 (1), pp. 5-13.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006) Teoría fundamentada "Grounded Theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. (Cuadernos metodológicos, 37). Madrid: CIS.
- Velasco, S. (2010). "Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste". En Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vives, T. y Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Revista Investigación en Educación Médica (RIEM)*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). <http://riem.facmed.unam.mx/node/1281>
- Walsh, C. (2009). Intercultural crítica y educación intercultural, en Juan Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96. Referencias

¿Es posible pensar la educación inclusiva como programa de cambio?¹

Is it possible to think of inclusive education as a program for change?

É possível pensar a educação inclusiva como um programa de mudança?

 **Aldo Ocampo González**

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

Doctor en Ciencias de la Educación

Universidad de Granada - España

Director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

aldo.ocampo@celei.cl

Chile

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez

Corrección de Estilo
Augusto Corredor

1. Extracto de la conferencia impartida por invitación en la ceremonia de inauguración del año académico del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia, el día 12 de agosto de 2020.



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. (2025). ¿Es posible pensar la educación inclusiva como programa de cambio? *Inclusión y Desarrollo*, 12,1, pp. 15-39

Recibido/Received/Recebido: 26 de julio de 2024

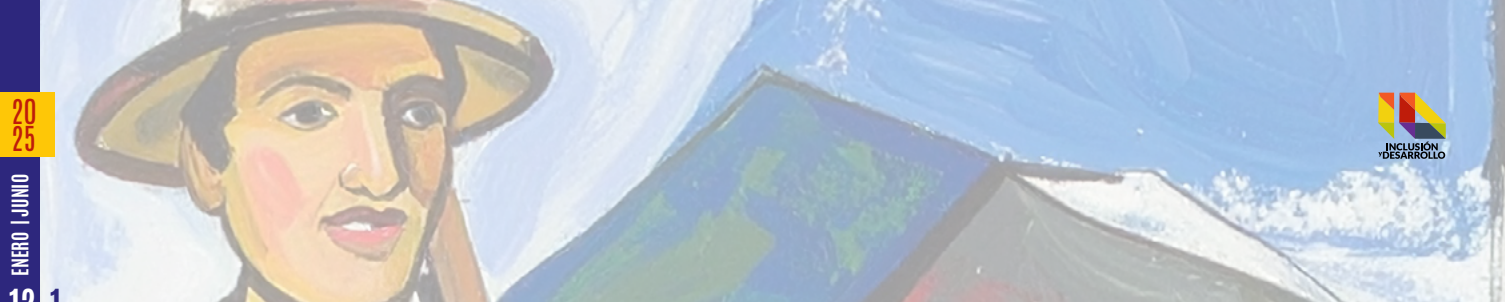
Aceptado/Accepted/Aceito: 6 de junio de 2025

Publicado/Published/Publicado: 14 de julio de 2025

Artículo de opinión/Opinion article / Artigo de opinião

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





RESUMEN

ABSTRACT

SUMARIO

Sí partimos de la afirmación que, la educación inclusiva es un territorio conformado por múltiples intereses y por complejas influencias; entonces, una de sus tantas singularidades, reside en su capacidad para enunciarse con diferentes palabras, objetos de lucha y propósitos de trabajo. El objetivo del presente trabajo consiste en explorar un corpus de argumentos que permiten comprender al campo intelectual y al proyecto político indexado a través de la etiqueta 'educación inclusiva' en tanto programa de cambio. Sí entendemos la vulnerabilidad desde una concepción universal, colocando en desmedro las formas de fragilidad social, política y cultural que afectan diferencial y relacionamente a amplios colectivos de ciudadanos. Interesa, entonces, recuperar la noción de 'experiencia compartida', lo que nos permite atender a las configuraciones de las múltiples estructuras de desigualdad que afectan la experiencia *de y entre* diversos grupos sociales y escolares. Además, de aprender a hacer visible las injusticias, evitando que su uso apoye múltiples agendas a favor del cambio que son silenciosamente cooptadas por políticas neopaternalistas. Por norma, los atributos que definen los colectivos reafirmados en dichas políticas son determinados a través de un conjunto de atributos de orden esencialista. Este es un problema restrictivo en la producción de luchas por el igualitarismo. El trabajo concluye discutiendo en torno a la fractura de los sistemas semióticos sobre los que erigen su tarea y, que, en parte, son responsables de los ejes de tematización y ámbitos de discusión que asume este discurso, conduciendo siempre hacia una visión reduccionista del ser apoyada en torno a la opresión de la naturaleza humana.

Palabras clave: inclusión; mundo actual; programa de cambio; transformación; vulnerabilidad.

If we start from the assertion that inclusive education is a territory shaped by multiple interests and complex influences, then one of its many unique features lies in its ability to be expressed in different words, objects of struggle, and work purposes. The objective of this paper is to explore a body of arguments that allow us to understand the intellectual field and the political project indexed through the label "inclusive education" as a program for change. We do understand vulnerability from a universal conception, placing at the expense of the forms of social, political, and cultural fragility that differentially and relationally affect broad groups of citizens. It is therefore of interest to recover the notion of "shared experience," which allows us to address the configurations of the multiple structures of inequality that affect the experience of and among diverse social and school groups. It is also important to learn to make injustices visible, preventing their use from supporting multiple agendas in favor of change that are silently co-opted by neo-paternalistic policies. Typically, the attributes that define the collectives affirmed by these policies are determined through a set of essentialist attributes. This is a restrictive problem in the production of struggles for egalitarianism. The paper concludes by discussing the fracture of the semiotic systems upon which they base their work and which, in part, are responsible for the axes of thematization and spheres of discussion that this discourse assumes, always leading toward a reductionist vision of being based on the oppression of human nature.

Keywords: inclusion; modern world; change program; transformation; vulnerability.

Se partimos da afirmação de que a educação inclusiva é um território conformado por múltiplos interesses e por influências complexas, então, uma de suas tantas singularidades reside em sua capacidade de se enunciar com diferentes palavras, objetos de luta e propósitos de trabalho. O objetivo deste trabalho consiste em explorar um corpus de argumentos que permitem compreender o campo intelectual e o projeto político indexado pela etiqueta 'educação inclusiva' enquanto programa de mudança. Se entendermos a vulnerabilidade a partir de uma concepção universal, colocamos em desvantagem as formas de fragilidade social, política e cultural que afetam diferencial e relacionamente amplos coletivos de cidadãos. Interessa, então, recuperar a noção de 'experiência compartilhada', o que nos permite considerar as configurações das múltiplas estruturas de desigualdade que afetam a experiência *de e entre* diversos grupos sociais e escolares. Além disso, aprender a tornar visíveis as injustiças, evitando que seu uso sustente múltiplas agendas em favor da mudança, as quais são silenciosamente cooptadas por políticas neopaternalistas. Por norma, os atributos que definem os coletivos reafirmados por tais políticas são determinados a partir de um conjunto de características de ordem essencialista. Esse é um problema restritivo na produção de lutas por igualitarismo. O trabalho conclui discutiendo a respeito da fratura dos sistemas semióticos sobre os quais se ergue sua tarefa e que, em parte, são responsáveis pelos eixos de tematização e pelos âmbitos de discussão assumidos por esse discurso, conduzindo sempre a uma visão reducionista do ser, apoiada na opressão da natureza humana.

Palavras-chave: inclusão, mundo atual, programa de mudança, transformação, vulnerabilidade.

Introducción: inclusión, un concepto intensamente sensible y contingente

• Qué es lo que notas cuando oyes la palabra inclusión? Si atendemos estrictamente a la diferenciación ofrecida por Bal (2009), es posible afirmar que, la inclusión es al día de hoy una palabra, no un concepto como tal. En tanto palabra, nos llena de esperanza, de fuerza, vigor e intensa relatividad; impone una figuración que se abre en torno a aquello que nos permite seguir luchando, toma distancia de cualquier signifiante a favor de la ingenuidad de orden sociopolítica. Hasta aquí, su función inscribe una singular forma de vivir la vida, una modalidad de comportamiento, de relacionarnos y de vincularnos, de comprender el mundo que nos rodea, pero, también es una forma de utilizar nuestra mente y consciencia. Al afirmar que la inclusión cumple las mismas funciones de un *filosofema*, sostengo que, es algo que encontramos en todas partes, hacemos carne este adjetivo, sustantivo y verbo cuando nos relacionamos con los Otros, no se es inclusivo sólo en la escuela –ésta es una condición inherente al quehacer educativo–, se es inclusivo al interactuar, al caminar, al relacionarnos, etc. Ella misma cristaliza un aprendizaje permanente.

Si bien el término ‘inclusión’ y el sintagma ‘educación inclusiva’ son empleados de diversas maneras por diferentes grupos, lo cierto es que, esta, puede ser descrita en términos de ‘metáfora’, es decir, explicaciones elaboradas por diferentes grupos y utilizadas con fines particulares. Es un discurso que no es propiedad de nadie. Hasta aquí, la educación inclusiva puede ser descrita en términos de movimiento, especialmente, al ser empleado como una consigna, y, en ocasiones para identificarse en torno a un extraño ideal de diversidad que colinda con la empresa ontológica que concibe a esta categoría en términos de un dispositivo de asimilación. ¿En qué tipo de manifestaciones se emplea el ideal de inclusión? Si bien, no hay protestas específicas sobre grupos y espacios que clamen la inclusión como tal. Lo cierto es que, constituye un objeto de lucha permanente en diversos proyectos de conocimiento y movimientos sociales críticos contemporáneos, cuyas articulaciones, conceptos y desarrollos habitan lo más profundo de su dominio. Así mismo, la gente cada vez más quiere saber de inclusión, las lecciones y los usos que colindan en diversas latitudes del mundo, siguen trabajando en un tropismo negativo (Ocampo, 2018), es decir, emplean un repertorio de conceptos que distorsionan el objeto auténtico de ésta. Es un campo que despierta el interés de las personas. La educación inclusiva es un territorio conformado por múltiples intereses y por complejas influencias. Una de sus tantas singularidades, reside en su capacidad para enunciarse con diferentes palabras, objetos de lucha y propósitos de trabajo.

La inclusión es un concepto que nos interpela, nos habla sobre nosotros, sobre nuestra existencia y, singularmente, sobre nuestra vida. Para que ésta surta efecto en nuestra cotidianidad –tramas biográficas– es necesario distanciarnos de toda actividad de orden programática que define los contornos de regulación de nuestra existencia. Al comprometernos con la inclusión adscribimos a un compromiso político de carácter global y situado. Este es un dominio que supuestamente viaja y acontece en términos de una gran estructura que nos hace parte de algo, tal ficción de regulación, a tal punto nos cuenta su historia a su manera. Para convertirse en un arma de transformación del mundo, necesita asumir otros problemas, contar otras historias, legitimar otras voces, en síntesis, pensar de otro modo. ¿Cómo nos enseña a hablar la inclusión a favor de ella y en contra de las violencias y las injusticias en plural? Este interrogante nos invita a reflexionar acerca de los dispositivos semiológicos con los que interactuamos, así como los espacios y las personas que nos transmiten este mensaje. En términos de movimiento, lo que este enfoque no tiene claro, es justamente, la conciencia de lo inclusivo. Ella misma puede

“La educación inclusiva se centra en problemas, no en disciplinas.”

“La inclusión es un concepto que nos interpela, nos habla sobre nosotros, sobre nuestra existencia y, singularmente, sobre nuestra vida. Para que esta surta efecto en nuestra cotidianidad.”

ser leída términos de un movimiento que busca acabar con la exclusión, la discriminación silenciada, la violencia estructural, el sexismo, la indiferencia colectiva, el racismo, y, ante todo pone en tensión los discursos significados en términos críticamente democráticos, los que en cierta medida, podrían encubrir una amplia variedad de formas de desigualdad. Ante todo, es un proyecto político-cultural encargado de erradicar cualquier modalidad de (micro) opresión y (micro)dominación que pueda afectar las trayectorias educativas de múltiples colectivos estudiantiles.

No porque hablemos de inclusión, o bien, las políticas y/o programas de formación giren en torno a sus propósitos –propios del *mainstream*¹–, quiere decir que esto ocurra. No todo el mundo reconoce eso a lo que uno desea poner fin o en su defecto, inaugurar. Este enfoque enfrenta el desafío de aprender a reconocer y actuar en oposición a los engranajes de funcionamiento de las injusticias propias del capitalismo actual. La educación inclusiva refuerza sus planteamientos al seguir insistiendo sobre estos fenómenos. Hasta aquí, a mí juicio, la inclusión de la que más hablamos configura una insuficiente comprensión del mundo, puesto que no logra explicar cómo se producen o continúan reproduciéndose en diversos planos de la vida social, una amplia variedad de patologías sociales crónicas constitutivas del sistema-mundo que experimentamos. Es justamente esta repetición, lo que constituye su fuente de dificultad, una de las múltiples limitantes de su pensamiento e intelectualidad.

La inclusión se aprende en la micropraxis², es descrita mediante la metáfora del ‘*trabajo para la casa*’³, lo que puede ser leído en términos de una tarea que uno se asigna a sí mismo o simplemente una toma de conciencia o una deformación de ella. Nos invita, tal como señala Ahmed (2005) a aprender acerca de nuestro malestar en el mundo, sobre nuestras intenciones de cambio, producción del deseo y experiencias de vida. El *trabajo para la casa*, es una analogía en torno a la idea de intimidad crítica o intimidad reflexiva propuesta por Derrida, en proyección con el archivo de imágenes de nuestra biografía, sugiere volcarse a zonas más profundas de nuestra vida, de nuestras interacciones, de nuestros relacionamientos, etc., deviene, de este modo en un singular proceso de intimidad, lo que implica la reconstrucción de nuestra trama biográfica, de nuestros afectos, pasiones y sentimientos. Todos ellos ejes claves en la construcción de la teoría de la educación inclusiva que propongo. Teóricamente los entendimientos de la educación inclusiva la describen como un gran movimiento de transformación social y político. Al transitar por la experiencia de la exclusión nos ayuda a descubrir una infinidad de formas de mundos posibles. Aprender sobre inclusión, es aprender sobre el mundo y sus problemas, es una ontología del presente, una fuerza en constante actualización.

La educación inclusiva como programa de cambio

La educación inclusiva se centra en problemas, no en disciplinas. Esta cuestión nos permite reconocer que está más interesada en la configuración de un programa de cambio y de justicia –aunque reconoce que estos han agotado su función–, comparte este punto con diversos movimientos críticos y proyectos de conocimiento, tales como, los estudios feministas contemporáneos, la interseccionalidad, los estudios queer, los estudios antirracistas, los estudios post-coloniales, etc. La inclusión en tanto categoría contingente reafirma su función en términos de *concepto y lenguaje político*. Retomando una de sus insistencias performativas de mayor alcance, es necesario abrir la pregunta acerca de lo que puede o hace el lenguaje de la inclusión en el mundo contemporáneo. Discutir en torno a los ejes programáticos de la educación inclusiva sugiere un reconocimiento activo sobre sus demandas. Exploraré cuidadosamente cada una de estas implicancias políticas a lo largo del trabajo.

Un programa de cambio impulsado a través de la racionalidad de la inclusión, analiza los dispositivos de aleación que se equiparan paradójicamente con las articulaciones propias del poder, específicamente, cuáles de sus

1. Visión dominante. Su expresión más conocida se expresa mediante la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial, asesinado los signos definitorios de la real naturaleza de lo inclusivo.
2. Corresponde al conjunto de relacionamientos que tienen lugares en las interacciones cotidianas.
3. Tomo esta expresión de la obra de Ahmed (2005), pues, ejemplifica brillantemente las configuraciones de la micropraxis a la que aludo en diversas secciones de este trabajo.

significantes que bordean las figuraciones de la vulnerabilidad, entran en este singular campo de tensiones. Un aspecto crucial, consistirá en reconocer que, la estructura ontológica de la vulnerabilidad, ratificada por el discurso de la educación inclusiva, se articula en torno a un corpus de estructuras de diferenciación legitimadas a través del problema ontológico de los grupos sociales. La estructura ontológica que es gobernada a través de la matriz de individualismos-esencialismos, hace que las condiciones de privilegio y marginación sean concebidas en términos de una condición universal de afectación de todos los ciudadanos (Kyrole, Ryberg y Koivunen, 2019). Hasta cierto punto, esta comprensión se convierte en una analítica ciega, especialmente, si entendemos la vulnerabilidad desde una concepción universal, colocando en desmedro las formas de fragilidad social, política y cultural que afectan diferencial y relacionamente a amplios colectivos de ciudadanos. Interesa aquí recuperar la noción de ‘experiencia compartida’, lo que nos permite atender a las configuraciones de las múltiples estructuras de desigualdad que afectan la experiencia *de* y *entre* diversos grupos.

Otra advertencia a la que nos invitan Kyrole, Ryberg y Koivunen (2019), consiste en develar los múltiples bordes de la vulnerabilidad, a través de las reclamaciones específicas ligadas a la agencia y a la voz de grupos específicos. Un proyecto político y un programa de cambio inspirado a través de la filosofía de la inclusión, responderá al corpus de tensiones, complejidades y paradojas de vulnerabilidad en y a través de su estructura cognitiva y discursiva. Este programa enfrenta el desafío de ofrecer una red de lineamientos reconocitivos o nuevos aportes sobre sus modalidades de intervención. ¿Cómo se movilizan los diversos entendimientos acerca de la inclusión y el cambio social?, ¿qué configuraciones explicita la estructura de la inclusión combativa/revolucionaria sobre la multiplicidad de figuraciones de vulnerabilidad y de la fragilidad social?

La inclusión es un concepto que deviene en un mapa con diversas interpretaciones, trayectos, saltos, etc., develando una estructura altamente contingente. ¿De qué depende la movilización del concepto? Si bien el concepto de inclusión como tal, no ha sido empleado con esta denominación en diversos proyectos de conocimiento, lo cierto es que sus significantes devenidos en objetos de lucha han sido recurrentemente empleados por diversos movimientos sociales. La inclusión es un concepto y un significante popular en diversos campos de estudio y movimientos, en su configuración convergen diversas tradiciones filosóficas que albergan una amplia variedad de cuestiones políticas y tensiones teóricas. El dominio de la educación inclusiva es un campo ensamblado por rearticulación de múltiples prácticas teórico-metodológicas de carácter heterogéneas que tensionan las formas liberales en las que han sido inscritas las funciones de dicho dominio. Esta operación implica criticar las figuraciones y auras analíticas que proliferan y capturan al sujeto individual, contribuyendo de esta forma que, la norma permanezca fácilmente invisible e indiscutible. En este punto, quisiera traer a colación, que las nociones de diversidad, diferencia y singularidad son ontológicamente intrínsecas a nuestra naturaleza humana. Esta situación comienza a enturbiarse cuando comienzan a proliferar diversas clases de regímenes ontológicos pre-fabricados, que puntualizan en el daño a la individuación o a la opresión de la naturaleza humana, sellando el devenir de cada uno de los grupos sobre los que operan. La singularidad y la multiplicidad constituyen claves ontológicas de la educación inclusiva, develan una compleja condición existencial. A efectos de este trabajo, entenderemos la multiplicidad de singularidades en términos de encarnación ética, afectiva y ontológica central a la redefinición ontológica que ofrece la educación inclusiva. Estamos en presencia de una reflexión existencial esencial que debe enseñarnos a enfrentar la fragilidad ontológica de la vida.

“ Si bien el término ‘inclusión’ y el sintagma ‘educación inclusiva’ son empleados de diversas maneras por diferentes grupos, lo cierto es que, esta puede ser descrita en términos de ‘metáfora’, es decir, explicaciones elaboradas por diferentes grupos y utilizadas con fines particulares. ”

La inclusión en tanto concepto viajero cristaliza un *corpus* de imaginarios problemáticos que no han sabido ser leídos, ni comprendidos de cara a las tensiones que demanda el mundo contemporáneo. Sus entendimientos nos conducen a una práctica interpretativa en la que ciertos colectivos son vulnerables –a través de las garantías propias de las políticas desarrollistas de la década de los ochenta– imponiendo la idea que en tanto grupos desfavorecidos son especialmente vulnerables. La primera tarea, que enfrenta su estructura es aprender a hacer visible las injusticias, evitando que su uso apoye múltiples agendas a favor del cambio que son silenciosamente cooptadas por políticas neopaternalistas.

Vista así, la inclusión como programa de cambio social analiza las aleaciones entre resistencia y vulnerabilidad, entendiendo que, es el resultado de una sobre-representación de la vulnerabilidad cuya trama fenomenológica describe un concepto de valor especial, idea que tomo de Kyrole, Ryberg y Koivunen (2019), puesto que trabaja sobre un amplio espectro de complejidades, ambigüedades y tensiones que afectan a las trayectorias y contextos de participación de múltiples colectivos albergados bajo el significante de la corriente predominante de la inclusión, aquella que sobre-impone el modelo epistémico y didáctico de educación especial para completar la función vacante de lo inclusivo, creando más confusiones en torno a sus funciones y peculiaridades. Cuando la vulnerabilidad se convierte en un criterio de identificación de ciertos grupos refuerza del ideal de asimilación y el problema ontológico de los grupos sociales, dando paso a un dispositivo de regulación propio del paternalismo que omite una amplia variedad de problemas vinculados a la agencia y a la resistencia de múltiples colectividades de ciudadanos. En este contexto, las categorías de vulnerabilidad y victimización confirman

[...] que si las víctimas no son vistas como víctimas esto puede alimentar inadvertidamente políticas que no priorizan el cambio de injusticias. Cole (2016) sugiere además, que debe haber una distinción clara entre aquellos que son lesionables y aquellos que ya están lesionados. Como era de esperar, muchos estudiosos feministas, *queer* y estudios de raza recurren a otros conceptos o conceptos cercanos en lugar de vulnerabilidad para abordar las tensiones entre lesiones y poder. Butler misma por ejemplo, ha preferido el concepto de precariedad en otros contextos (2004). Precariedad, por ella se refiere a la forma en que todas las vidas pueden ser eliminadas a voluntad o por accidente; su persistencia no está garantizada en ningún sentido. En tal caso, la precariedad, al igual que la vulnerabilidad, se refiere a la fragilidad ontológica de la vida. Pero los contextos en los que Butler discute la precariedad son más íntimos, están vinculados a la posibilidad de la muerte, la desaparición o la disminución (Kyrole, Ryberg y Koivunen, 2019, p.7).

Mayoritariamente, el concepto de vulnerabilidad tiende a emplearse en términos de marginación y subordinación, es a través de sus formas de categorización que logra la actualización de dichos sentimientos y significantes. Los conceptos de inclusión, resistencia, vulnerabilidad, exclusión y otras formas categoriales propias del significante alojado en torno al *desmedro social* develan una profunda implicancia afectiva. La condición de abyección se encuentra estrechamente imbricada con los dispositivos de la vulnerabilidad, cuyo enlace reside en la “conexión que solo se vuelve factible cuando vulnerabilidad se entiende, no como una cualidad intrínseca de ningún grupo o “debilidad”, sino como una tensión entre la subyugación y la resistencia, incrustada tanto en estructuras sociales como psíquicas” (Kyrole, Ryberg y Koivunen, 2019, p.7). Todo ello, nos invita a explorar los *territorios psíquicos de la educación inclusiva*, clave en la configuración de un proyecto de cambio. Esto nos conduce a visualizar cómo las estrategias de producción ontológicas del ser a través de la abyección y la vulnerabilidad imponen una política de miedo, de vergüenza, de asco y de rechazo imperceptible, conectando con las articulaciones del liberalismo a través del enlace proporcionado por la compasión. Sin duda, estas articulaciones son reguladas por el código de ordenación proporcionadas por la zona del ser, es decir, un espacio multiposicional propio de la hegemonía, caracterizado por el impulso de la representación sociopolítica, esto es, hablar en nombre de los oprimidos sin provocar un cambio sustantivo en torno a la diversidad de problemáticas que los afectan.

“La inclusión en tanto concepto viajero cristaliza un *corpus* de imaginarios problemáticos que no han sabido ser leídos, ni comprendidos de cara a las tensiones que demanda el mundo contemporáneo.”

Un proyecto intelectual en materia de inclusión analizará el peso político de los significantes introducidos por vía de categorías propias del individualismo-esencialismo, la abyección, la marginalidad, la miseria social, etc., colocando en tensión un conjunto de atributos sancionados que la inclusión se propone liberar. Constituye un proyecto de conocimiento y político motivado por el deseo de transformación y de justicia, pero, cómo lograr esto, si los tiempos ya no cambian (Braidotti, 2009). ¿Qué hacer en un contexto en el que todos los programas de cambio han agotado su función histórica? A diferencia muchos de estos programas, la inclusión no puede ser delimitada en términos de un pensamiento único, cuyas formas hegemónicas de facto tienden a negar la capacidad de los actores sociales para incidir en las decisiones políticas. De modo que, es necesario atender al “doble tirón totalmente esquizofrénico, la fe consumista y socialmente mejorada, en el que se supone que lo nuevo no solo encaja, sino que también induce activamente al rechazo de cambios profundos” (Braidotti, 2009, p.20).

“El dominio de la educación inclusiva es un campo ensamblado por rearticulación de múltiples prácticas teórico-metodológicas de carácter heterogéneas que tensionan las formas liberales en las que han sido inscritas las funciones de dicho dominio.”

Intentar cultivar el deseo político del cambio; es una de las estructuras de trabajo más relevantes para el programa político y epistemológico de lo inclusivo, articulando con ello, cambios creativos y alterativos de diversa naturaleza. Analíticamente, un programa de cambio asume un conjunto de preguntas éticas que nos conduzcan a explorar las potenciales formas alterativas de la realidad. Trabaja cautelosamente para derribar el relativismo moral y cognitivo que afecta a cualquier proyecto de cambio, interesada por construir una base alternativa para la subjetividad ética y política (Braidotti, 2009). La construcción de un proyecto de transformación a la luz de la categoría de inclusión, aborda cada una de sus nociones y ejes de tematización a través de un prisma no-unitario. Así, un programa de cambio que apueste por una visión no unitaria del tema es coherente con las leyes intrínsecas del campo de conocimiento de la educación inclusiva, esto es, el diasporismo y el nomadismo epistemológico⁴.

Sus preocupaciones éticas superan las prácticas reduccionistas que débilmente describen su figuración de aplicación a cuestiones de orden distributivas, de aseguramiento universal de derechos –lo que a mi juicio constituyen una práctica ciega, interesada más en generar condiciones de homogeneización a través del aseguramiento del derecho, más que, en estructuras que benefician a cada población de acuerdo a su singularidad–. En este punto, vuelvo a coincidir con Braidotti (2006) respecto que, la trama ética de la inclusión se encuentra más próxima a la comprensión de los dispositivos de gestión de la agencia política y a los patrones de producción del poder. Asume que, “el liberalismo en la actualidad dificulta el desarrollo de nuevos modos de comportamiento ético” (Braidotti, 2009, p.34). Al adoptar un énfasis sobre la dimensión de complejidad que estructura las nociones de justicia, equidad e inclusión, su praxis ética reconoce que el universalismo –específicamente *kantiano*– que es lo central en las propuestas de inclusión liberal, insistirá en la disposición de lineamientos cerrados y homogéneos convertidos en reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y del sistema educativo en su conjunto. Un programa de cambio va mucho más allá.

La inclusión en tanto programa de cambio está más interesada en promover una visión clara de la subjetividad y de la afectividad. Reafirma un enfoque materialista de la subjetividad, transponiendo un conjunto de tensiones analítico-metodológicas sobre sus compromisos éticos. En este punto, me parece altamente significativo recuperar los planteamientos de Braidotti (2006), acerca a la ética diferencial. Un programa ético sobre inclusión en el mundo contemporáneo, inscribe la discusión que problematiza el reconocimiento del sujeto no-unitario, sino que, múltiple, empujado a un espiral en devenir en múltiples dimensiones, reafirma la presencia de un sujeto nómada, un compromiso “estrechamente relacionado con la conciencia política de las propias posiciones y privilegios” (Braidotti, 2006, p.56). A esto, agrega la célebre teórica italo-australiana que, “la ética tiene que ver con la afectividad humana y las pasiones como el motor de la subjetividad, no tanto con el contenido moral de la intencionalidad, la acción o el comportamiento o la lógica de los derechos. Alteridad y diferencia son términos de referencia cruciales en la ética postestructuralista” (Braidotti, 2009, p.40). Su tarea es colocar entre signos de alteración los principios de regulación de la ética liberal e individualista, mayormente arraigada en los planteamientos dominantes de la inclusión, propias de una forma ontológica sustancialista.

¿Ética diferencial? Sin duda, este es uno de los planteamientos más relevantes junto al concepto de post-humanismo y transposiciones, incorporados por la académica italo-australiana, Rosi Braidotti. Los principios éticos que observo coherentes con la educación inclusiva se encuentran próximos a la ética del encuentro, y, muy especialmente, a los del post-humanismo. ¿Qué consecuencias tiene esto en el orden práctico de la vida social y escolar? Si disgregamos la respuesta, podremos observar que, el mundo social y escolar ha reforzado una ontología sustancialista que refuerza un orden jerárquico preocupado insistentemente por la selección de los mejores del sistema social y escolar, cuya ingeniería fomenta una estructura que avala silenciosamente las articulaciones de diversas expresiones del poder, tales como, la discriminación, la segregación, la violencia estructural, etc. Tesis que puede ser probada mediante la afirmación que “hizo posible la distinción entre órdenes jerárquicos de ser, clasificando como más avanzados o más próximos al ideal civilizatorio de la cultura occidental y al prototipo de

4. Claves en la comprensión del orden de producción de la educación inclusiva. Por orden de producción entiendo al conjunto de leyes internas que fomentan el funcionamiento de dicho dominio heurístico.

ser humano impulsado en esta: el Hombre blanco, heterosexual, cristiano y propietario, por sintetizarlo en sus atributos más representativos" (González, 2018, p.174). Todo ello, es garantía de una estructura de consolidación del problema ontológico de los grupos sociales. Producto de la metafísica de la presencia, los programas a favor del cambio no han sabido cómo enfrentar las matrices de distribución desigual que afectan las trayectorias de cada estudiante-ciudadano y sus procesos de biografización. En efecto,

[...] la homogeneización de las subjetividades, ya que aquellas que no responden o que se distinguen de la hegemónica, bien son segregadas o situadas en los márgenes, cuando no son reprimidas y perseguidas, bien se les adjudica una posición de subordinación respecto de aquella, conformando un sistema social marcadamente jerárquico y estratificado (González, 2018, p.174).

La trama de regulación de la diferencia y sus modalidades de diferencialismo se convierten en una categoría moralmente rechazable cuando esta se articula desde el centro crítico de una ontología sustancialista. La propuesta de Braidotti (2009), consiste en recuperar el sentido positivo de la diferencia, recurre para ello a la magnífica contribución del post-estructuralismo. La política y la práctica ontológica que reafirma la inclusión *mainstream* y liberal, reproduce dos grandes errores de aproximación. El primero, reafirma un *corpus* de tensiones vinculadas a los criterios de legibilidad del sujeto, mientras que el segundo, asume un conjunto de criterios de referencias que identifican lo correcto del ser humano en términos una diferencia absoluta y jerárquica. Al recuperar los planteamientos de la ontología de lo menor –inspirada en principios *guattarianos* y *deleuzianos*– y los de Braidotti (2000), en torno a la ética diferencial, es posible subvertir los efectos del individualismo-esencialismo, abriéndose al encuentro con su centro crítico de emergencia: la *multiplicidad*.

La inclusión como categoría de análisis enfrenta un dilema definitorio particular, participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interroga. Por otra parte, asume el desafío de producir un repertorio de estrategias simbólicas que fomenten el movimiento de las imágenes culturales que otrifican a las minorías, fomentando una dignidad más plena y coherente con las tensiones del mundo contemporáneo, con el objeto de "construir en igualdad de condiciones tanto una subjetividad como un entorno habitable" (González, 2018, p.175).

La inclusión en tanto dispositivo de movilización de la frontera trabaja a favor de representaciones y valores culturales anclados en los contornos ontológicos de lo menor, o bien, de la experiencia singularizante del ser. Uno de los grandes puntos críticos de la educación inclusiva reside en los marcos de valores que ensamblan su trama argumentativa, teórica, política, ética y metodológica. Este territorio ratifica un carácter multiaxial. De este modo, enfrenta el desafío de potenciar el acontecimiento ontológico de la *multiplicidad de singularidades*. Si una de sus claves heurísticas acontece en la exterioridad del trabajo teórico, entonces, su política ontológica opera más allá del dominio de la singularidad. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, se articula a través de la noción de pluralidad individual, perspectiva que a juicio de González (2018), es concebida en tanto "el derecho a ser una entidad dividida o fragmentada: múltiple y contradictoria" (p.177). Si ella, reafirma una política ontológica de lo menor⁵ y un espacio pedagógico *fuera-de-serie* o *heterotópico*⁶, entonces, la categoría de diferencia opera bajo la modalidad de devenir singular/minoritario. Concebida así, ofrece

5. El concepto *pedagogías de lo menor* lo abordé por primera vez en el prólogo del libro *Pedagogías Queer*, publicado en 2018, por el Fondo Editorial del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). La sección del sintagma referida a lo menor recupera los planteamientos de la revolución molecular introducida por Deleuze, inaugura una forma ontológica que versa sobre la potencia de la singularidad. *Pedagogías de lo menor* no es sinónimo de una forma pedagógica de lo minoritario –concebida desde un enfoque de asimilación de lo que supuestamente excede las estructuras de escolarización–, sino, es una compleja figuración imaginaria, política y epistémica, una praxis y un lenguaje que diversas minorías construyen al interior de una forma pedagógica mayoritaria –lo establecido–. Es, signo de alteratividad de las estructuras de escolarización y sus lógicas de funcionamiento. Su lenguaje, su funcionamiento epistémico-político y metodológico se ve afectado por la fuerza de la des-territorialización y re-territorialización permanente. Es una forma pedagógica que se abre a otras formas de imaginación epistémicas, una figuración altamente creativa. Una de las principales características de las pedagogías de lo menor es su marcado componente *político* que opera sobre un tejido conectivo de orden intersubjetivo, en el que cada una de sus múltiples singularidades se unen en *zigzag* configurando un espacio otro, algo fuera-de-serie, una singularidad membránica que transforma fronteras.

6. En mi trabajo teórico sobre educación inclusiva, la idea de espacio heterotópico se inspira en los planteamientos de Foucault, produciendo por complejas formas de rearticulación, una unidad relacional compuesta de continuidades y discontinuidades que abren nuevas alternativas para generar nuevos espacios con sus propias lógicas. Su fuerza reside en el principio epistemológico de edificación de la educación inclusiva.

[...] un trabajo de debilitamiento de la propia identidad, y de los atributos generales con los que se la normaliza, que abra la puerta a la potenciación de los niveles de intensidad y velocidad con el que se generan las conexiones que mezclan y ajustan, confunden y multiplican las posibilidades de expansión de las distintas entidades vivas. A este proceso es a lo que Braidotti refiere cuando habla de *transposiciones*, las cuales son los “desplazamientos creativos que engendran interconexiones de tipo no lineal” (2009: 244) donde la conducta humana no pretende imponer la propia individualidad, y con ello anticipar y controlarlo todo, sino desterritorializar, abrir espacios de movimiento fluidos donde el sujeto discontinuo (desigual a sí mismo, aunque no fragmentado) que ha renunciado ascéticamente a sí mismo (Braidotti 2009: 245) desarrolla su potencia humildemente, esto es sin dañarse a sí mismo ni a los otros (González, 2018, p.178).

El estudio de las condiciones de existencia del ser en el marco de la educación inclusiva se ancla en un examen profundo de los modos de individuación propios de la vida misma, albergando una amplia variedad de existencias y formas-de-vida. Todo ello, confirma lo que Ocampo (2018), sostiene en torno a la política ontológica de la inclusión en términos de multiplicidad abierta. Esta visión acontece a través de un “punto de superposición entre lo físico, lo simbólico y lo biológico” (Braidotti, 2004, p.214). La multiplicidad es una forma interna de alteridad. De hecho, es el concepto del que emergen categorías tales como, alteridad, heterogeneidad, diferencia, diversidad, etc. El lenguaje de la inclusión es el lenguaje de la multiplicidad.

“Un programa ético sobre inclusión en el mundo contemporáneo, inscribe la discusión que problematiza el reconocimiento del sujeto no-unitario, sino que, múltiple, empujado a un espiral en devenir en múltiples dimensiones, reafirma la presencia de un sujeto nómada, un compromiso “estrechamente relacionado con la conciencia política de las propias posiciones y privilegios” (Braidotti, 2006, p.56). ”

Interrogantes en torno a la producción de la subjetividad ‘múltiple-singular’

Cualquier respuesta a la pregunta por las configuraciones de la producción de la subjetividad ‘múltiple-singular’ emergerán por vía de la operación heurística post-colonial ‘hablar de vuelta’, es decir, abordar desde otras posiciones de análisis, muchas de las cuales emergen por vía de la entidad de múltiples proyectos de conocimiento, compromisos éticos y proyectos políticos. En este sentido, ‘hablar de vuelta’ supone enunciar y problematizar un campo de fenómenos –como los que se entrecruzan en la problematización de lo inclusivo– visuales, heurísticos, metodológicos, políticos, éticos, desde una perspectiva multinivel que construye una nueva diagramatura para leer los problemas de producción de la subjetividad múltiple-singular o, mejor dicho, la red ontológica de la educación inclusiva se materializa a través de una concepción ontológica de lo menor, es decir, de las múltiples singularidades.

La interrogante por las condiciones de producción de la subjetividad múltiple-singular asume la tarea de recomposición de la trama ontológica de la educación inclusiva, puesto que, sus manifestaciones rescatan el poder de la singularidad entendida como singularidades múltiples, una ontología de lo menor. Pero, ¿qué supone realmente esto para la educación inclusiva?

El interés en el estudio de las condiciones ontológicas de la educación inclusiva no se limita a la comprensión normo-céntrica de la realidad y a la pregunta restrictiva del sujeto educativo que es el resultado de la opresión de la naturaleza humana, sino que, comprende que ambos puntos de análisis son centrales, pero, al mismo tiempo, reconoce que, el papel revolucionario y transformador que lo inclusivo aporta al mundo contemporáneo en todos sus niveles de análisis, no sólo materializa un carácter micropolítico –principal característica epistemológica de este campo–. Más bien, su mayor impacto se juega en torno a la regulación de la subjetividad y sus modos de

producción. En este punto, quisiera recuperar el sentido de lo ontológico no como un sistema de pre-fabricación del ser y de sus posibilidades subjetivo-materiales-relacionales, sino, más bien nos invita a reconocer los múltiples modos de existencia del ser. Este punto recupera el carácter sustantivo de la afirmación de Ocampo (2018) quien, sostiene que, la figuración del ser se compone por confluencia de la singularidad –captura de lo inextricable de nuestra naturaleza humana– y de los componentes de variabilidad del ser a través de la fuerza alterativa de la multiplicidad –noción que permite recuperar los ejes definitorios de una naturaleza humana oprimida–. Una de las principales peculiaridades heurísticas que se desprenden de la multiplicidad en tanto categoría de análisis, unidad heurística y dispositivo político, reconoce que, en cierta medida gran parte de los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva auténtica surgen de su centro crítico. A esto se suman, las posibilidades de variación del ser y su naturaleza de infinitud. Antes de examinar con mayor detalle la política ontológica de lo inclusivo, observo necesario explorar los ejes de producción de la subjetividad en este singular territorio, pues, la inclusión en tanto mecanismo de transformación construye nuevos estilos y mecanismos de relacionamientos sociales, afectivos y educativos, legitimando una nueva trama de subjetividad aún desconocida e incomprensible a nuestros ojos y experiencia.

La subjetividad para Guattari y Rolnik (2006), es algo producido por agenciamientos de enunciación, cuyos dispositivos de producción escapan a las definiciones de la agencia individual y colectiva. En su producción confluyen factores extra-individuales e intra-psíquicos que regulan el funcionamiento de los “sistemas de percepción, de sensibilidad, de afecto, de deseo, de representación, de imagen y de valor, modos de memorización y de producción de ideas, sistemas de inhibición y de automatismos, sistemas corporales” (Guattari y Rolnik, 2006, p.45). La política ontológica de la educación inclusiva se distancia de aquella fuerza modelizante que busca la uniformidad y la serialización del sujeto que tiene como función la reducción y/o sujeción de su fuerza, lo que psicoanalíticamente, se describe como un mecanismo de totalización arbitraria del yo o el daño a la individuación. La subjetividad no puede ser capturada, reducida o cooptada, sino que opera en la irrupción, en la alteridad y en la fuerza del acontecimiento. La multiplicidad de modos de existencia del ser es coherente con “la multiplicidad de los agenciamientos de subjetivación: la subjetividad está esencialmente fabricada y modelada en el registro de lo social” (Guattari y Rolnik, 2006, p.46).

Una de las principales tareas que efectúa de forma imperceptible y silenciosa la escolaridad y las estructuras de participación social es la modelización de mecanismos de individuación de la subjetividad que, en otros términos, son formas de normalización, control y docilización. Sin embargo, las condiciones que delimitan el sentido y función de lo inclusivo en el mundo actual producen procesos de subjetivación que descentran estas prácticas de individuación. Una advertencia preliminar, consiste en señalar que, el tipo de interacciones que acontecen en el espacio escolar desatan múltiples procesos de subjetivación que se oponen y desafían los mapas abstractos del desarrollo. Justamente, ninguna de las manifestaciones de la naturaleza humana se ajusta a los modos instituidos por las políticas representacionales del sujeto. El ser es una entidad atravesada por una multiplicidad de agenciamientos sociales que trazan los itinerarios y los modos de subjetivación requeridos por el campo de lo inclusivo. En efecto,

[...] fundar sobre otras bases una micropolítica de transformación molecular pasa por un cuestionamiento radical de esas nociones de individuo, como referente general de los procesos de subjetivación. Parece oportuno partir de una definición amplia de subjetividad, como la que estoy proponiendo, para, en seguida, considerar como casos particulares los modos de individuación de la subjetividad: momentos en los que la subjetividad dice yo, o superyo (ego o superego), momentos en los que la subjetividad se reconoce en un cuerpo o en una parte de un cuerpo, o en un sistema de pertenencia corporal colectiva. Pero ahí también estaremos delante de una pluralidad de abordajes del ego y, por lo tanto, la noción de individuo va a continuar expandiéndose (Guattari y Rolnik, 2006, p.47).

La relevancia del estudio de la subjetividad aplicado al amplio espectro de los fenómenos que componen los territorios de lo inclusivo demuestra que su potencia de regulación se anida en el terreno de lo social y de lo material; es por ello que, la concepción ontológica de lo inclusivo se encuentra atravesada por la fuerza del materialismo óptico, la potencia del devenir que sólo es visibilizado a través del vector alterativo de la multiplicidad. La subjetividad en el marco de lo inclusivo se propone deslindar un corpus de prácticas que subviertan el consumo de categorías naturales universales cuya trayectoria de historización del sujeto genera un efecto restrictivo en las formas de legibilidad del mismo. La comprensión de la subjetividad al interior de lo inclusivo supera estas formas ontológicas de orden sustancialistas cristalizadas en el espacio educativo a través de una matriz individualista-

“La inclusión en tanto mecanismo de transformación construye nuevos estilos y mecanismos de relacionamientos sociales, afectivos y educativos, legitimando una nueva trama de subjetividad aún desconocida e incomprensible a nuestros ojos y experiencia.”

esencialista, imponiendo otros regímenes de sensibilidad y representación. La fuerza performativa de lo inclusivo se caracteriza por configurar un nuevo universo simbólico, político, educativo, cultural, económico y ético, con cada uno de los objetos que forjan parte de sus modos de orientación en el pensamiento, proliferando así, nuevas modalidades de percepción, afectividad, singularidad, alteridad, relacionamiento y co-presencialidad.

Uno de los obstáculos que comúnmente emergen del discurso *mainstream* de lo inclusivo –especialmente, la coyuntura travestida con la fuerza de lo especial– refuerza un conjunto de dispositivos de semiotización que modelizan la subjetividad de sus usuarios y colectividades, estableciendo alianzas con la desigualdad y las zonas imaginarias de lo abyecto. En este territorio colinda un conjunto de significaciones y representaciones culturales materializadas en dispositivos de producción de diversas clases de desigualdades de carácter relacionales y estructurales que regulan la subjetividad y la multiplicidad de modos existenciales del ser humano. Este argumento es la base de los actos de distinción o de las marcas de desigualdad que impactan en las trayectorias sociales y escolares, así como, en los procesos de biografización de cada sujeto. En este nudo crítico, agrega Guattari y Rolnik (2006):

[...] *La subjetividad* está en circulación en grupos sociales de diferentes tamaños: *es esencialmente social, asumida y vivida por individuos en sus existencias particulares*. El modo por el cual los individuos viven esa subjetividad oscila entre dos extremos: una relación de alienación y opresión, en la cual el individuo se somete a la subjetividad tal como la recibe, o una relación de expresión y de creación, en la cual el individuo se reapropia de los componentes de la subjetividad, produciendo un proceso que yo llamaría de singularización. Si aceptamos esa hipótesis, vemos que va más allá de la circunscripción de los antagonismos sociales a los campos económicos y políticos, la circunscripción del objeto a la lucha por la reapropiación de los medios de producción o de los medios de expresión política. Es preciso entrar en el campo de la economía subjetiva y no restringirse al de la economía política (p.48).

Otra tarea crítica que asume el territorio de lo inclusivo es la producción de otros mecanismos de producción de la subjetividad y herramientas comprehensivas de acceso a ellas, articulando su campo de actividad más allá de los efectos infra-psíquicos, materiales y de las imágenes corporificadas en determinados sujetos.

El campo indexado bajo la etiqueta educación inclusiva construye una figuración ontológica infinitamente mayor, de carácter abierto del mismo e inacabado del ser humano. Tal cuadratura opera a la inversa de la pre-fabricación de diversos regímenes ontológicos que puntualizan en torno a la opresión de la naturaleza humana o al daño a la individuación. La ontología de la inclusión acontece en el registro de lo abierto⁷, de aquello que está en permanente devenir. En este punto coincido con Braidotti (2006), puesto que, instaura una ontología materialista que trabaja para destruir las huellas de enunciación de un ser humano dominante. Detengámonos unos instantes en este punto. Braidotti (2009), consolida su trabajo académico a través de una noción positiva de la diferencia. Tal afirmación, es sostenida mediante una red de individualismos-esencialismos que fundan el problema ontológico de los grupos –operación también concebida como ontología sustancialista– que coloca en desmedro y cosifica a un amplio grupo de personas producto de los atributos definitorios de su naturaleza humana, justificando así, un *corpus* de políticas públicas que no hacen otra cosa que reproducir un efecto de asimilación y un problema multicategorico para justificar su tarea en torno a los significantes pasivos de la inclusión,

7. Lo abierto nos permite llegar hacia estados más elevados del pensamiento. Lo abierto se encuentra en perpetuo devenir, nada este fijo en él. Estas propiedades son claves en la comprensión de la estructura de conocimiento de la educación inclusiva, sus elementos de configuración alcanzan su funcionamiento mediante complejas fuerzas de desterritorialización y reterritorialización, develando un campo que se configura en diversos planos. La estructura y el campo de conocimiento de la educación inclusiva es configurada mediante un corpus de “híbridos de fuerzas plegando y disseminando singularidades a través de una multicombinatoria en constante actualización” (Castillo, 2019, p.236).

[...] donde una idea muy específica del ser humano se ha impuesto sobre otras, funcionando como un ideal o canon regulativo con el que contrastarse y al que aspirar. En tal marco, la diferencia pierde gran parte de la riqueza de su significación, al ser entregada a una estructura de pensamiento en la que prima la unidad o la homogeneización de las subjetividades, ya que aquellas que no responden o que se distinguen de la hegemónica, bien son segregadas o situadas en los márgenes, cuando no son reprimidas y perseguidas, bien se les adjudica una posición de subordinación respecto de aquella, conformando un sistema social marcadamente jerárquico y estratificado (González, 2018, p.174).

El principio de identidad se organiza en torno a un criterio de unidad, en ella la materia de lo humano es una sola, produce una mismidad y unidad que fomentan diversas formas clasificatorias de lo mismo que fomenta el daño a la individuación. El sujeto de la inclusión –*mainstream*, falsificada o mímesis de lo especial, liberal y capitalista– es clasificado en torno a un principio de naturaleza individual. El principio de identidad actúa en términos de un principio de restricción el poder de la diferencialidad y de la variabilidad humana, es esto, lo que permite afirmar que, el sujeto de la inclusión es propiedad de lo múltiple y de lo menor, esto es, un sujeto con una gran riqueza ontológica. Las extrañas articulaciones que definen la política de educación inclusiva –refiero específicamente, en términos de ensamblajes intelectuales– asumen imperceptiblemente lo que Lacan (1970), denomina *impasse* de la diferencia o en Young (2002), el *problema ontológico* de los grupos sociales. En efecto,

[...] la diferencia deviene en torno a lo diferente, propiciando que salgan a flote las diferencias que ocultan la mismidad en su afán de moldear las entidades a partir del principio de ocultación que promueve la identidad. Por este motivo, la diferencia emerge como un gran cúmulo de intensidades que no se captan ni por lo general, ni tampoco por lo particular, pues las relaciones diferenciales de cada vibrar energético afloran en grados de intensidad diversos, y escalas temporales-espaciales distintas (Castillo, 2019, p.235).

La figuración heurística de lo inclusivo crea tácticas y formas de alteración del mundo intensamente contingente y creativo, materializadas en modos singulares y originales de subjetivación, tal como sostendrán Guattari y Rolnik (2006). La inclusión es el gran dispositivo arquitectónico para la transformación molecular. Un aspecto clave a considerar en las tramas de regulación de la singularidad es el efecto de automodelización, esto es,

[...] que capte los elementos de la situación, que construya sus propios tipos de referencias prácticas y teóricas, sin permanecer en una posición de constante dependencia con respecto del poder global, a nivel económico, a nivel de los campos de saber, a nivel técnico, a nivel de las segregaciones, de los tipos de prestigio que son difundidos (Guattari y Rolnik, 2006, p.61).

Sobre este particular, insisten los autores agregando que, “la revolución molecular consiste en producir las condiciones no sólo de una vida colectiva, sino también de la encarnación de la vida para sí mismo, tanto en el campo material, como en el campo subjetivo” (Guattari y Rolnik, 2006, p.62).

“La política ontológica de la educación inclusiva lo que busca es romper con una gramática esencialista-individualista y binarista.”

La escuela, la sociedad y la cultura son niveles de territorialización subjetiva, todas ellas, al decir de Guattari y Rolnik (2006, p.91), constituyen sistemas de autoidentificación que un determinado colectivo conjuga sus modos de subjetivación con la diversidad de estructuras y modalidades de segmentariedad social. El problema micropolítico que enfrenta la educación inclusiva en su campo argumentativo *mainstream* devela la incapacidad de comprender tanto la profundidad y la riqueza de los dispositivos semióticos que atraviesan la experiencia de los sujetos por los que esta aboga, restringiendo el poder de resistencia de la propia semiosis social corporificada.

La comprensión ontológica de lo menor materializada en la revolución de las singularidades múltiples asume un carácter materialista que, entre muchas otras preocupaciones definitorias, analiza las tramas materiales e inmateriales que atraviesan el devenir del ser y de diversas colectividades, dejan de entenderse como problemas sectorializados. Gracias al materialismo, sus identidades y problemáticas asumen la pregunta por su devenir en el interior de las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad. La inclusión no solo habla de los problemas de las personas en situación de discapacidad o de grupos vulnerables contruidos a través de significantes

liberales, más bien, busca responder a las reglas de funcionamiento de la sociedad y al tipo de articulaciones que son legitimadas por determinadas estructuras sociales, económicas, políticas y culturales, cada una de ellas a su forma, cristaliza una multiplicidad de microdinámicas de operación de las estructuras escolares y de la arquitectura de cada uno de los componentes del sistemas educativos.

“Todo grupo social cristaliza un singular modo relacional precedido por una forma asociativa específica, permitiendo reconocer la singularidad de cada sujeto de constituirse en un grupo.”

El discurso *mainstream* de lo inclusivo no se problematiza en torno a estas tensiones, más bien, es incapaz de tensionar determinadas dinámicas de producción de las relaciones sociales convertidas en relaciones microestructurales y relacionales de regulación del sistema educativo. Al no cuestionar el tipo de relaciones sociales y políticas que sustentan algunos de los nudos críticos que enfrentan sus colectivos no es posible identificar las restricciones y/o opacidades que afectan su devenir. El *devenir-inclusión* se ensambla desde otras categorías, a las que aún no hemos llegado, ni mucho menos, despertado. El *devenir-inclusión* al que aludo, le habla a la educación con otras categorías, cuya empresa más significativa asume un devenir-minoritario, esto es, una fuerza de singularización múltiple que desafía a las estructuras y figuraciones dominantes. Al operar la sección del sintagma ‘-inclusión’ mediante la partícula agregativa, confirma que la propia imbricación devenir-inclusión establece una relación hipónima, así, una contiene a la otra y viceversa, puesto que, ambas son fuerzas en permanente estado de evolución y en proceso de singularización. El devenir es un aspecto constitutivo en la propia heurística de lo inclusivo, es una propiedad de su dominio. Lo significativo es que todas las categorías que problematizan y ensamblan la construcción del ser y sus territorios psíquicos, constituyen mecanismos de ruptura de los criterios de legibilidad y los sistemas de estratificación dominante del ser. Sobre este particular, insisten Guattari y Rolnik (2006) afirmando que, “esta es la cuestión fundamental de la problemática de las minorías: una problemática de la multiplicidad y de la pluralidad y no una cuestión de identidad cultural, de retorno a lo idéntico, de retorno a lo arcaico” (p.92).

La comprensión ontológica que traza las singularidades múltiples comparte la afirmación de Guattari y Rolnik (2006) que,

[...] la idea de reconocimiento de la identidad opondría una idea de procesos transversales, de devenires subjetivos que se instauran a través de los individuos y de los grupos sociales; y que pueden hacerlo porque ellos mismos son procesos de subjetivación, porque configuran la propia existencia de esas realidades subjetivas. Sin embargo, no pueden existir en sí mismos, sin un movimiento procesual; es eso lo que les da su potencia para atravesar todas las estratificaciones —estratificaciones materiales, de sentido, de sistemas maquínicos, etc. (p.92).

La inclusión es un arma alterativa/performativa que atraviesa diferentes modos de subjetivación legitimados por el conjunto de sistemas-mundo hegemónicos. El problema es que el discurso *mainstream* e incluso, el promocionado por las pedagogías de las diferencias y de la alteridad, rescata modos, figuraciones y significantes universales de las diferencias y de la Otredad, constituyendo así, objetos cosificados para leer las problemáticas del mundo actual. Ninguno de estos modos especifica la esencia del ser y sus múltiples modos de existencia, más bien,

[...] quiere decir, simplemente, que la problemática que ellos singularizan en su campo no es del dominio de lo particular y menos aún de lo patológico, sino que esta problemática se refiere al dominio de la construcción de una subjetividad que se conecta y se entrelaza con problemáticas que se encuentran en otros campos, como el de la literatura o el de la infancia. Son justamente esos elementos los que nos llevarían a hablar de un norte-sur a través de los países, de una negritud a través de todas las razas, de lenguas menores a través de todas las lenguas dominantes, de un devenir-homosexual, de un devenir-niño, de un devenir-planta a través de los sexos delimitados. Son esos elementos que Deleuze y yo agrupamos en la rúbrica de «dimensión molecular» del inconsciente (Guattari y Rolnik, 2006, p.93).

Uno de los principales problemas que enfrenta la educación inclusiva y sus criterios mediante los cuales se vuelve legible el sujeto, enfrenta la problemática de resolución a nivel inconsciente. Es este punto el más espinoso. Parafraseando a Guattari y Rolnik (2006), hay una economía del inconsciente que aprende a comprender para dislocar. Todo ello da paso a la emergencia de una axiomática y de una analítica que permite comprender las articulaciones de devaluación subjetiva y estructural de determinadas colectividades. Para Guattari y Rolnik (2006), lo

[...] importante en estas cuestiones es que se supere el carácter exclusivamente defensivo de la lucha de las minorías —«somos víctimas, nadie reconoce nuestros derechos»— y que se desarrolle, por el contrario, una posición ofensiva que, como en la obra de Rimbaud, evoque un devenir-negro, devenir que hable a todas las razas. Todos nosotros podemos entrar en un devenir-negro, en un devenir-indio (lo que fue justamente la intuición humorística y genial de los *Indios Metropolitanos* en Roma), en un devenir-mujer, en un devenir-homosexual, en un devenir-niño. Son estos devenires los que me parecen una verdadera respuesta a los problemas del racismo: estos devenires consisten en tomar el problema por la raíz. Es decir, tomar el problema no en el nivel de las grandes entidades culturales e ideológicas, sino en el nivel en el que se articula efectivamente la construcción, la producción de las subjetividades (p.96).

La recomposición ontológica de la educación inclusiva nos conduce a la comprensión de procesos de singularización —formas diferenciales de acontecer de ser—, todo sujeto se encuentra introducido en procesos diferenciales de singularización. Otra peculiaridad consiste en señalar que, las formas definicionales del ser desde un punto de vista materialista asumen un proceso en devenir permanente —devenir-discapacitado, devenir-trans-, devenir-inmigrante, devenir-niño, devenir-enfermo, etc.— cada una de estas formas operan sobre un devenir infra-individual, es decir, “la cuestión está en saber cómo se articulan esos diferentes procesos de singularización que usted está viviendo. Y tal vez haya aun un tercer nivel de proceso de singularización” (Guattari y Rolnik, 2006, p.98). La política ontológica de la educación inclusiva asume el deseo de agenciar para evitar práctica de devenir individual, dando paso a pseudoentidades. “La micropolítica consiste en crear un agenciamiento que permita, por el contrario, que esos procesos se apoyen unos en otros, intensificándose” (Guattari y Rolnik, 2006, p.99). La política ontológica de la educación inclusiva lo que busca es romper con una gramática esencialista-individualista y binarista.

Los sujetos de la inclusión pueden describirse en términos de entidades imaginarias construidas a través de diversos discursos figurativos, son, además, sujetos materiales y reales al interior de las prácticas de escolarización y producción semiótico-cultural. Todos ellos son sujetos históricos y sus sistemas de representación no poseen necesariamente una relación de correspondencia. La mayor parte de los sistemas de razonamientos sobre los sujetos de la inclusión se sustenta en la relación arbitraria que da cuenta de una autoconsciencia inadecuada que se desprende del efecto del saber académico. Muchas de sus construcciones obedecen a signos estables y a-históricos que mayoritariamente oprimen sus subjetividades y procesos de biografización. Su presuposición de privilegio y autoconsciencia inadecuada repercute en el *efecto-de-saber* y en el *efecto-de-sujeto* en el contexto de un sistema intelectual gobernado en su dimensión pedagógica por el significante de lo especial y su dimensión más global por un proyecto de conocimiento cómplice con la desigualdad.

Un punto espinoso: el problema ontológico de los grupos sociales

Desde la genealogía del discurso de la educación inclusiva se ha propuesto por responder a las necesidades de determinados grupos sociales atravesados por el significante de la vulnerabilidad, convirtiéndose en un argumento universal que descuida las condiciones relacionales y transversales de afectación multinivel o de orden interseccional. La comunidad argumentativa predominante impone un efecto discursivo, ideológico y retórico que refuerza a través del concepto de alteridad construida por la zona del ser, un código de ordenación que imbrica su significante con políticas de identidad y representación de sujetos por sobre las políticas de la diferencia, puntualizando en diversas variables de desigualdad. Este efecto, que, dicho sea de paso, fundamenta su gramática en un *corpus* de individualismos/esencialismos, en el que la identidad de las personas refuerza la posición de co-implicancia y co-pertenencia a un singular grupo. Nos enfrentamos aquí, a un problema analítico no abordado por el campo investigativo de la educación inclusiva, también compartido con la filosofía analítica, como es, concepto de grupo social devenido en los que denominaré *problema ontológico de los grupos sociales*.

“El entorno de la educación requiere, a su vez, de la emergencia de nuevas concepciones frente a los propósitos formativos, nuevas metodologías, estrategias pedagógicas y didácticas, así como el compromiso de los docentes, los estudiantes y las instituciones frente a la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje, todo esto para que se fortalezca el pensamiento creativo. (Aragón, Casas & Restrepo, 2022).”

El discurso predominante de educación inclusiva e injusticia social refuerza una concepción de grupo en la que las personas son descritas en términos de “una clase específica de colectividad con consecuencias específicas respecto de cómo las personas se entienden a sí mismas y entienden a las demás” (Young, 2002, p.77). Nos enfrentamos a un efecto-de-legibilidad sobre la noción de grupo social que cristaliza un efecto-de-sujeto en la interioridad de los problemas socio-políticos, educativos y culturales. Lo cierto es que, no existe un concepto claro que nos proporcione un lenguaje y una racionalidad otra para pensar los problemas de cada comunidad, evitando reforzar una gramática propia de la zona del ser. La política ontológica de la educación inclusiva interroga profundamente las articulaciones de la zona del ser, génesis de los individualismos/esencialismos legitimados por la política de la educación inclusiva a nivel mundial. Como consecuencia de ello, observo un argumento que impone un problema técnico para fundamentar la acción pragmática de la educación inclusiva. ¿Pragmática de la educación inclusiva?

Para Young (2002), un grupo social queda determinado por el significante que inscribe a un “colectivo de personas que se diferencia de al menos otro grupo a través de formas culturales, prácticas o modos de vida” (p.77). Entre sus principales características observo: a) un *corpus* de atributos comunes y afines a nivel subjetivo, cultural y relacional, b) sujetos que experimentan condiciones materiales y subjetivas similares en materia de inequidad educativa o frenos al desarrollo pleno en la sociedad, c) toda comunidad es el reflejo de un conjunto de interacciones y relaciones sociales y d) son las diferencias de cada comunidad las que permiten las interacciones y los planos de diferenciación entre diversos grupos, fomenta además, planos de una corografía y una cartografía multiescalar y multiposicional de ubicaciones al interior de la estructura social. En ellas, las asociaciones no funcionan en términos de un bloque cerrado como demanda la metáfora de los todos colectivos, sino que, su materialidad se inscribe la constelación de diversas clases de asociaciones multinivel. Aquí nos enfrentamos a una articulación trasrelacional e interseccional. Por norma, todos los atributos que definen los colectivos reafirmados en las pseudo-políticas de educación inclusiva, quedan determinados a través de un conjunto de atributos de orden esencialista. Este es un problema restrictivo en la producción de luchas por el igualitarismo.

El estudio del concepto de grupo social habita un doble vínculo integrado por múltiples conjuntos de personas con combinatorias singulares, cuyo ámbito definicional acontece a través de la identidad. En efecto, son

[...] los atributos objetivos son una condición necesaria para clasificarnos a nosotras mismas o a las demás como pertenecientes a cierto grupo social, son la identificación con una cierta categoría social, la historia común que genera la categoría social y la autoidentificación las que definen al grupo como grupo (Young, 2002, p.79).

Todo grupo social cristaliza un singular modo relacional precedido por una forma asociativa específica, permitiendo reconocer la singularidad de cada sujeto de constituirse en un grupo. A mi juicio, es este el problema que enfrentan las coordenadas definitorias de lo colectivo y lo común. El llamamiento es a omitir las coordenadas ontológicas que determinan a los sujetos antes de vincularse y reconocerse parte de un determinado grupo. Otro punto espinoso reside en los modos de asociación establecidos, así como, en los dispositivos semiológicos que posteriormente actúan en términos de anclajes de la política pública. Las identidades son construcciones anteriores a las impuestas por las determinantes de cada grupo. Estoy más interesado en interrogar los ejes de configuración de una ontología social y educativa de corte individualista que es la que funda erróneamente el campo de producción y los entendimientos de lo inclusivo.

Una ontología individualista/esencialista deviene en un efecto normativo y sustancialista proporcionada por la razón del Humanismo clásico, en este discurso el Yo es atomizado, neutralizado y escindido de su naturaleza y potencia. Epistemológicamente, en esta trama observo *abyectos de conocimiento*, no sujetos de conocimiento, lo que colinda con una preocupación ficticia sobre el Otro y las coordenadas de alteridad, pues, estas responden al orden de lo establecido por la zona del ser, ratificando una praxis de alteridad ciega para entender la inmensidad de las problemáticas de los sujetos atravesados por la opresión. “Las personas deberían ser tratadas como individuos, no como miembros de grupos, permitiéndoseles que hagan su vida libremente sin estereotipos ni normas grupales” (Young, 2002, p.83).

El sujeto es una producción material, cuyo beneficio analítico en el contexto de la educación inclusiva articula una política ontológica de lo menor y de orden post-humanista –aquí lo *post*-, habita un doble vínculo al decir de Spivak (2017), se entiende en términos de continuidad o sistema hereditario de orden transitivo multidireccional, así como, un salto o un punto de fuga sobre los sistemas de razonamientos de orden humanistas-. Otro nudo crítico, evidencia las limitaciones –entre otras muchas– del discurso instalado de la inclusión, no desafía los presupuestos de la filosofía de la conciencia. El problema es que, la concepción predominante de este enfoque ofrece un análisis monocentrado que categoriza y otorga legibilidad a cada colectividad a partir de rasgos negativos de su propia identidad, refuerza y privilegia un ideal de diferenciación por sobre condiciones de diferencialidad, es decir, el *corpus* de atributos de singularización de cada persona y colectividad. Para Young (2002),

[...] la identidad se constituye relacionamente a través del compromiso con otros significativos –y su incorporación–, así como de la integración en comunidades» (Epstein, 1987, pág. 29). La categorización de grupos y las normas son elementos esenciales de la identidad individual (véase Turner et al, 1987) (pp.82).

¿Cómo operan las identificaciones grupales de los oprimidos? Si bien es cierto, diversas colectividades se conectan a través de experiencias de opresión y dominación, la diferenciación entre ellos, no establece una relación a *per se* de orden opresiva como comúnmente tiende a observarse en diversos trabajos sobre educación inclusiva crítica. El campo relacional que crea la educación inclusiva encontramos diversos colectivos sociales específicos, con lenguajes, prácticas y modalidades de agenciamientos específicos. Su problema de constitución reside en una naturaleza inalterable del ser –cuya sustancia actúa en términos de *efecto-de-legibilidad* sobre las condiciones de posibilidad de cada sujeto, cuya acción heurística es síntoma de una operación superficial-. A tal efecto, es necesario explorar dos dimensiones, a mí parecer, relevantes: a) los ejes de determinación de dispositivos semiológicos que condicionan los entendimientos sobre sus condiciones de identificación y b) las coordenadas que permiten comprender y definir a grupos específicos atravesados por la opresión. “Las diferencias de grupo que surgen de relaciones y procesos sociales, por lo general se cruzan unas con otras” (Young, 2002, p.85).

Todo grupo social es el resultado de interacciones de naturaleza relacional compuesta por pasiones, afectividades y condiciones materiales y/o subjetivas creando coordenadas de identificación y reconocimiento entre diversas personas y colectividades. El Yo es el resultado de profundas imbricaciones sociales según Young (2002). El Yo y la comunidad en el discurso de mayor adherencia de la educación inclusiva refuerza un ámbito de definición negativo devenida en una política ontológica y de producción epistémica que refuerza los planteamientos del individualismo liberal, el que, a su vez, niega la diferencia mediante un efecto de ausencia de reciprocidad. En superación de esto, propongo que la política ontológica de la educación inclusiva fundada en la revolución molecular: “hacer confluir la multiplicidad y la heterogeneidad en la unidad” (Young, 2002, p.81), una unidad inquieta, abierta e integrada por múltiples singularidades. No siempre el rechazo al individualismo liberal sugiere la adaptación de la comunidad, sino, de formas otras que nos permitan superar el conjunto de frenos al auto-desarrollo. Comparto la advertencia que describe la dicotomía entre individualismo liberal y comunidad, sugiriendo que estas dos categorías son de hecho mutuamente excluyentes y agotan todas las posibles ontologías sociales y concepciones del yo” (Young, 2002, p.384). Esto es síntoma de algo mucho mayor, un agotamiento de las posibilidades analíticas para entender las configuraciones de la multiplicidad, especialmente, una ontología social coherente con dicha consigna.

“La educación inclusiva es un dispositivo de carácter alterativo de la realidad, un mecanismo de transformación que modifica las fuerzas de significación de su performativo.”

12.1 Liberar la zona del no-ser: un desafío onto-pragmático

Uno de los propósitos clave que enfrenta la comprensión epistemológica de la educación inclusiva consiste en consolidar un saber que impacte en la vida de las personas. Esta preocupación asume la pregunta por la pragmática epistemológica, nos sitúa en el estudio y comprensión de las coordenadas de regulación de la realidad, entre el saber decir y el saber hacer, es la coherencia de integración del objeto teórico y del objeto empírico en la cristalización de la realidad, afectando a sus modos de relacionamiento, dispositivos de producción y regulación de la subjetividad y de las emociones, etc. Profundiza en cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas ligadas al campo de producción de la educación inclusiva.

La pragmática epistemológica de la educación inclusiva indaga acerca del papel que desempeña el conocimiento de esta en nuestra vida, indaga en los múltiples grados y beneficios que tales planteamientos tienen frente a los problemas del mundo contemporáneo. El entorno de la educación requiere, a su vez, de la emergencia de nuevas concepciones frente a los propósitos formativos, nuevas metodologías, estrategias pedagógicas y didácticas, así como el compromiso de los docentes, los estudiantes y las instituciones frente a la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje, todo esto para que se fortalezca el pensamiento creativo. (Aragón, Casas & Restrepo, 2022). Participa, además, de la producción de hábitos que se inyectan en la subjetividad de cada ser y de singulares efectos experimentales en el mundo. La concepción pragmática de este dominio entiende que la función del pensamiento no es sólo una guía para orientar la acción y superar los modos de razonamientos que conducen al desperdicio de la experiencia social, especialmente, aquellos que ponen en desmedro la experiencia vital del subalterno o de la multiplicidad de formas de sub-alteridades construidas en el marco de los proyectos imperiales/ coloniales.

¿Por qué una pragmática epistemológica que beneficie la experiencia del sujeto de la zona del no-ser⁸? Esta zona imaginaria de carácter multiposicional es la que alberga la experiencia vital del subalterno, es por esencia una unidad relacional donde las exclusiones, las opresiones, las dominaciones, los diversos mecanismos de violencia en plural, entre otros, son practicados en niveles inimaginables. El sintagma *zona del no-ser* en Fanon (2009) o *zona del no-existente* en Sousa (2009) comparten la misma premisa, esto es, reconocer la presencia de una línea de pensamiento abismal que divide al mundo, agudizando la presencia de los diversos formatos del poder en la experiencia subjetiva y en los procesos de biografización de cada colectividad.

El discurso de la educación inclusiva, de mayor aceptación a nivel mundial, es el resultado de la hegemonía y de las luchas eurocéntricas por la justicia y la equidad, argumentos que devienen en la consolidación de una matriz de representación sociopolítica de sujetos que enuncian sus problemáticas al tiempo que son incapaces de destrabar los conflictos con los que se comprometen resolver. El problema es que crean un conjunto de códigos de ordenación y de análisis que carecen de dispositivos pragmáticos que benefician a los sujetos atravesados en la inmensidad del significante de la subalternidad. La zona del no-ser es una unidad relacional de interseccionalidades diferenciadas.

Tal como señala Fanon (2009), los sujetos oprimidos que viven en la zona del ser, no sufren opresión sino privilegios de opresión u otros efectos no tan intensos como los de la zona del no-ser. Estos últimos, viven opresión educativa, política, ética y cultural, es decir, frenos materiales y subjetivos agudos en todos los planos del desarrollo humano, observándose “una diferencia cualitativa entre cómo las opresiones interseccionales se viven en la zona del ser y la zona del no-ser en el “sistema-mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/ cristianocéntrico moderno/colonial” (Grosfoguel, 2011, p.99). Un problema analítico persistente en esta zona es la relación entre el Yo y el Otro a través de un entrelazamiento de orden hegeliana, esto es, una red interpretativa constitutiva por pares dialectales de oposición. Al respecto insiste el teórico centroamericano, agregando que,

[...] en la dialéctica del “Yo” y el “otro” dentro de la zona del ser hay conflictos, pero no son conflictos raciales porque la humanidad del otro oprimido es reconocida por el “Yo” opresor. El “Yo” en un sistema imperialista /capitalista/patriarcal son las élites metropolitanas masculinas heterosexuales occidentales y las élites periféricas masculinas heterosexuales occidentalizadas. Existe un colonialismo interno tanto en el centro como en la periferia. El “otro” son las poblaciones occidentales de los centros

8. Espacialidad heterogénea.

metropolitanos u occidentalizados dentro de la periferia, cuya humanidad es reconocida pero que al mismo tiempo viven opresiones no-raciales de clase, sexualidad o género dominados por el “Yo” imperial en sus respectivas regiones y países. La zona del ser y no-ser no es un lugar geográfico específico sino una posicionalidad en relaciones raciales de poder que ocurre a escala global entre centros y periferias, pero que también ocurre a escala nacional y local contra diversos grupos racialmente inferiorizados. Existen zonas del ser y no-ser a escala global entre centros occidentalizados y periferias no-occidentales (colonialidad global) pero también existen zonas del ser y no-ser tanto en el interior de los centros metropolitanos como también dentro de las periferias (colonialismo interno). La zona del no-ser dentro de un país sería la zona del colonialismo interno. Sin embargo, es aquí donde la teoría crítica descolonial de Boaventura de Sousa Santos (2010) contribuye a esclarecer la diferencia entre la zona del ser y la zona del no-ser (Grosfoguel, 2011, p.99).

La zona del no-ser es aquello que se ubica por debajo de la línea de pensamiento abismal producida por la modernidad. Esta zona encuentra puntos de convergencia con la noción *dusseliana* de exterioridad, que describe todo aquello que está por fuera de las figuraciones legitimadas por la modernidad, en ellas

[...] las poblaciones son deshumanizadas en el sentido de ser consideradas por debajo de la línea de lo humano, los métodos usados por el “Yo” imperial/capitalista/masculino/heterosexual y su sistema institucional para gestionar y administrar los conflictos es por medio de la violencia y apropiación abierta y descarada. Como tendencia, los conflictos en la zona del no-ser son gestionados por la violencia perpetua y solamente en momentos excepcionales se usan métodos de regulación y emancipación (Grosfoguel, 2011, p.100).

La presencia de una matriz pedagógica de orden monológica da paso a un sistema de enseñanza de tipo universal y normativo, regulada por el *ego cogito*. Este trabajo intenta superar la visión del mito salvífico que refuerza el signifiante entrecomillado del discurso de inclusión y de justicia social, una especie de salvación de aquellos sujetos inscritos en la zona del no-ser, o bien, siéndolo, ponen en tensión sus formas constitutivas. Más bien, intentan desestabilizar los aspectos de superioridad moral, lo que deviene en una devaluación permanente de todo aquello que escapa de las configuraciones occidentalocéntricas. Intento pensar las configuraciones de justicia desde los bordes, desde la zona del no-ser, desde una pragmática que comprenda la experiencia de marginalidad y opresión. Para ello, habrá que develar cada uno de estos puntos de vista. Al proponernos deshacer las imaginaciones materiales y subjetivas de los subalternos, focalizamos nuestra atención en las configuraciones de

[...] un profundo racismo epistémico contenido en esta concepción filosófica la cual esconde en el anuncio de la inferioridad moral del Otro la acción legítimamente de su exterminio material y simbólico, resultan generadores de una colonialidad la cual opera desde entonces como una lógica global que posibilita dominar y controlar a las poblaciones del mundo a partir de la clasificación racial de las mismas, poner en duda la posible humanidad de estas poblaciones ubicadas por fuera de Europa y, además, subvalorar a las cosmovisiones y tradiciones de conocimiento consideradas como no modernas o primitivas (Grosfoguel, 2011, p.8).

Los esfuerzos intelectuales contenidos en este trabajo intentan articular bajo la metáfora del ‘dispositivo’ una fórmula capaz de superar las modalidades que niegan la pluralidad cultural y cognoscitiva contenida en el mundo. Gran parte de las prácticas legitimadas por los sistemas educativos hoy reflejan singulares formas mono-culturales. En efecto,

[...] la producción de las distintas formas de monoculturas a las que ha dado lugar la civilización europea occidental generadora de una racionalidad indolente o perezosa la cual se presenta a sí misma como una racionalidad privilegiada capaz de renegar -en virtud de su potestad regente- de la vocación de abrirse al conocimiento de la riqueza pluri-versal del planeta. En este sentido, de acuerdo con Santos, se trata de la emergencia de una razón indolente, propiciada por la matriz eurocéntrica occidental, generadora de una monocultura del saber responsable de la desaparición o epistemicidio (Sousa, 2010, p.47).

Pensar en torno a los ejes definicionales de la pragmática epistemológica de la educación inclusiva nos invita a reconocer su carácter micropolítico, distanciándose de los dispositivos semióticos y de sus mecanismos de

significación dominantes. Si bien, el interés por ejes de configuración de una pragmática epistemológica intentará crear hábitos de acción que beneficien la experiencia directa del subalterno –en este caso, todos nosotros– y transformen sus agenciamientos semióticos. La educación inclusiva constituirá un dispositivo performativo, alterativo y transformativo de la realidad reafirma la producción de “nuevas coordenadas diagramáticas a-significantes” (Guattari, 2013, p.226). Al igual que la epistemología de la educación inclusiva su pragmática comparte una de sus características medulares, como es, su carácter micropolítico. Su función trabaja, en primer término, a favor de la emergencia de mecanismos de diagramatización que se oponen y dislocan los modos individuación de la subjetividad (Guattari, 2013), modificando los modos de relacionamientos, de afectividad, de interacción y sus dispositivos semióticos corporificados. La inclusión en tanto categoría contingente, política y performativa tiene, entre muchas otras funciones, alterar la gramática que sostiene la pragmática social. Es una herramienta de dislocación de tales fuerzas de funcionamiento, cuya tarea crítica “consistirá entonces en efectuar conexiones entre un sistema de transformaciones capaces de anular los efectos de las generaciones significantes” (Guattari, 2013, p.227).

Una de las principales orientaciones micropolíticas a las que adhiere la educación inclusiva, asume la fractura de los sistemas semióticos sobre los que erigen su tarea y, que en parte, son responsables de los ejes de tematización y ámbitos de discusión que asume este discurso, conduciendo siempre hacia una visión reduccionista del ser apoyada en torno a la opresión de la naturaleza humana. Habrá entonces que dislocar las semiologías simbólicas y en sus modos de codificación de la realidad. Una pragmática epistemológica de la educación inclusiva orientada a la liberación de la zona del no-ser o del no-existente, tendrá como propósito “despejar la naturaleza de las cristalizaciones de poder que operan alrededor de un componente transformacional dominante” (Guattari, 2013, p.227). Toda transformación pragmática se encuentra sujeta a complejas mutaciones históricas, dando paso a la proliferación destellos y nuevas ramificaciones semióticas. En efecto, “una pragmática de los agenciamientos colectivos de enunciación oscilará constantemente entre estos dos tipos de micropolíticas semióticas, elaborará con ellos una suerte de tecnología del replanteamiento de las significaciones dominantes” (Guattari, 2013, p.229).

Una pragmática epistemológica de la educación inclusiva cuyo punto de emergencia estalle desde la liberación de la zona del no-ser, se distanciará de cualquier empresa que imponga una política de todo vale convertida en acciones de políticas de novedad, las que dejan en el mismo estado a los sujetos inscritos y socializados en ellas. Más bien, perseguirá la movilización de singulares coeficientes de desterritorialización atravesados por una trama de intensidades que actúan sobre un plano y/o registro micropolítico. La educación inclusiva es un dispositivo de carácter alterativo de la realidad, un mecanismo de transformación que modifica las fuerzas de significación de su performativo.

Tensiones y presiones en la comprensión de los dispositivos semióticos de la educación inclusiva

La comprensión de los dispositivos semióticos de la educación inclusiva constituye otra de mis pasiones intelectuales. Mi interés investigador se propone comprender cómo son fabricados los signos, las imágenes y los dispositivos semiológicos corporificados que son asignados a determinados colectivos de ciudadanos definidos como sujetos a favor de los cuales la inclusión debe trabajar. En este punto, observo necesario efectuar una advertencia: los dispositivos semióticos actualmente en circulación constituyen expresiones sígnicas devenidas en criterios de legibilidad del ser atravesados por la fuerza de la matriz esencialista-individualista. Si bien, las formas de legitimación de las gramaticalidades dominantes en el terreno de la educación inclusiva reafirman progresivamente un efecto heurístico que produce abyectos de conocimiento materializados en una extraña política de educación inclusiva ratificada a nivel mundial de naturaleza esencialista liberal –empresa comprehensiva que tiene como función trabajar en la contraposición de marcos de valores para fundamentar su tarea y fuerza en la realidad–. Coincidiendo con Le Breton (2008) la rostricidad desempaña un papel crucial en la emergencia de criterios de legibilidad materializados en efectos-de-sujetos a través de una particular semiosis social. La rostricidad para Guattari (2013, p.35) desempeña un papel clave en la desterritorialización semiótica.

Hasta aquí, he focalizado mi interés en dos dimensiones de análisis. El primero de ellos, se inscribe en la comprensión de las redundancias significativas que cooptan la esencia singularizante de cada ser y sus modos de existencia en imágenes que trabajan a partir de diferencias universales de cada ser. La segunda, se propone explorar los medios de configuración y de elaboración de las imágenes y signos que definen las figuraciones

ontológicas de lo inclusivo desde una perspectiva de desterritorialización de sus significantes que delimitan su presencia y medios de interpretación y reconocimiento en la interioridad de las diversas estructuras de participación del sistema-mundo. Ambas preocupaciones comparten el argumento que “la territorialización de las significaciones trabaja a partir de una máquina capaz de poner en juego tanto contenidos estereotipados como tipos de acentos, de entonación, de timbre, de ritmo, etc. Una voz está siempre vinculada a un rostro, aun cuando dicho rostro no está manifestado” (Guattari, 2013, p.235). La rostricidad opera, entonces, como una unidad dinámica compuesta por diversas capas de componentes semióticos.

La extraña política de educación inclusiva legitimada y aceptada por casi todos los estados del mundial, emerge ratificando y legitimando el fallo fundacional y genealógico que Ocampo (2018), describe a través de la travestización e imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial para fundamentar los territorios inexistentes de lo inclusivo. Esta operación heurística de orden restrictiva trabaja mediante cadenas de herencias, lo que en mi trabajo epistemológico sobre educación inclusiva significo bajo la técnica de aplicacionismo epistémico y de partícula agregativa. Consolidar una operación heurística de carácter bidireccional que emerja desde lo especial –que es un objeto específico dentro del campo de fenómenos aquí analizado⁹– hacia lo inclusivo constituye una heurística que impone una construcción ciega y marginadora. Ciertamente, otro problema analítico que observo de este fallo genealógico consiste en la consolidación de fuerzas semióticas de sujeción del ser y de sus múltiples modos de existencia construyen políticas ontológicas vacías e inscritas en una gran matriz de permanentes binarismos, espacialidad

[...] donde todos los objetos deben ser situados por relación a mi totalidad personalógica, todos los modos de subjetivación por relación a mi consciencia como reificación ideal, como tangente imposible de esta política de tratamiento por el vacío, de vaciado de todos los contenidos (Guattari, 2013, p.236).

En esta operación, observo un mecanismo de cierre ontológico sobre los procesos de singularización del ser, lo que se traduce en el regreso irrestricto a ciertos contenidos estabilizados por vía de significaciones dominantes.

El código ontológico que asume la educación inclusiva desde su estructura falsificada impone una mecánica fundada en la redundancia de la redundancia cuya materialidad es traducida en peculiares efectos de forzamiento semiótico devenidas en condiciones normativas de legibilidad del estudiantado al interior de prácticas educativas concretas. Esta es una regulación semiótica que penetra y se asienta en diversas coordenadas del poder quedando atrapada en un conjunto de significaciones dominantes o normo-céntricas. La trama ontológica de la educación inclusiva asume que el “componente de rostricidad que hace tomar cuerpo a la política significativa de una formación de poder dada, debido a que por lo general es desconocida o tenida por secundaria” (Guattari, 2013, p.236). La recomposición ontológica del ser puede ser leído como un agenciamiento de enunciación alterativo sobre los procesos de singularización subjetivante.

Una de las preocupaciones por la pragmática de la educación inclusiva asume el reto de destrabar los modos de subjetivación universales que sustentan la política ontológica de lo inclusivo fundada en fuerza del sustancialismo, el humanismo y el esencialismo enmarcado en una gran matriz de significación que reúne un conjunto de sistemas de significaciones, representaciones y estructuras sociales, políticas, culturales y pedagógicas que operan sobre flujos decodificados de corte universal y un componente de concientización que regula el poder significativo del ser. Es necesario construir una figura de poder-contra-significante, lo que asume la necesidad de establecer

[...] montajes particulares de rostricidad que darán a esta importancia; mayor o menor, según la evolución de las relaciones de fuerza en presencia o según la naturaleza de las oposiciones micropolíticas adoptadas por los agenciamientos de enunciación involucrados. El mundo y su rostricidad no cesarán por tanto de mantener relaciones singulares (Guattari, 2013, p.238).

La comprensión ontológica de la educación inclusiva reafirma la presencia de diversos niveles semióticos de orden heterogéneos, a su vez, cada una de estas formas semióticas modelizan la subjetividad de cada colectividad. ¿A qué modos de producción de la subjetividad nos conducen los dispositivos semióticos corporificados legitimados por la arbitrariedad epistémico-ontológica de la educación inclusiva?, ¿son estos modos coherentes con los trazados por el capitalismo? Si atendemos a la afirmación que la educación inclusiva es un proyecto de conocimiento en

9. Refiero a la circunscripción intelectual denominada educación inclusiva.

resistencia, entonces uno de sus propósitos consistirá en producir modos de producción de la subjetividad que derriben progresivamente las tramas de regulación del capitalismo. La inclusión es un movimiento amplio de desterritorialización de las identidades, los modos de relacionamiento y de las referencias subjetivas. Otra tarea que se propone es descentrar los automatismos de repetición implicados en las figuraciones definitorias del ser que acontecen a nivel de ciertas imágenes, determinando, por consiguiente, sus usos ontológicos. La inclusión debe avanzar hacia la elaboración de una estrategia que nos permita articular una comprensión global de sus modos de producción de la subjetividad a objeto de profundizar en las dinámicas de configuración y procesos de singularización del ser, siendo justamente esto último, lo que la educación inclusiva es incapaz de comprender a través de los modos e itinerarios de definición del ser humano regulado por un sistema de equivalencias categoriales.

“ disfruto definiendo la educación inclusiva, especialmente su epistemología como un horizonte desde el cual se trazan rumbos heterológicos produciendo saberes y experiencias constitutivas para la multiplicidad. ”

Conclusiones: pensar la inclusión como ética de la existencia

Para culminar esta intervención, quisiera referir a algunas de las problemáticas centrales que definen la educación inclusiva como programa de cambio a la luz de lo planteado por Foucault (1994), en torno a la *ética como estética de la existencia*, permitiendo profundizar en la multiplicidad de desafíos y problemáticas que ensamblan nuestro tiempo actual conectándose con los aspectos abordados en páginas anteriores en torno a la ontología crítica del presente. La actualidad como categoría de análisis es, sin duda, uno de los principales nudos críticos que se aglutinan en el campo de los territorios de lo inclusivo. Si estos reafirman una naturaleza en resistencia entonces todo “análisis del poder debe referirse a una ética del sujeto definida por la relación de uno para consigo mismo” (Sánchez, Giraldo y Giraldo, 2015, p.17).

Mi interés investigador en este tema no pretende trabajar sobre objetos de conocimientos cosificados, sino más bien, contribuir a la emergencia de un ensamblaje-otro para cubrir determinados puntos de análisis que, debido a la coyuntura *mainstream* de lo inclusivo, no siempre son debidamente abordados.

Un punto clave en la comprensión reconocitiva de la educación inclusiva consiste en analizar los modos de liberación y los matrices de ejercicio de la libertad de cada singularidad, así como, el tipo de coordenadas de alteridad y relación con los otros. Este punto constituye un aspecto central en la redefinición del espacio político-pedagógico regulado por diversas clases de marcos interpretativos que

[...] intentan sujetar a los individuos, la crítica pone en cuestión su poder para definir la verdad del sujeto, es el movimiento por el cual el sujeto se da a sí mismo el derecho a interrogarse, esa verdad con respecto a sus efectos de poder y a interrogar el poder con respecto a su discurso de verdad (Sánchez, Giraldo y Giraldo, 2015, p.19).

Si atendemos cautelosamente a los efectos inter-heurísticos de la cita, observo otro punto de adherencia con la singularidad epistémica que traza la educación inclusiva entendida esta como un mecanismo de de-sujeción de los marcos teóricos, políticos, formas ontológicas y materiales de definir su presencia ante los problemas del mundo actual, consolidando una actitud específica para leer el mundo y sus modos de relacionamiento, existencia y vivencia en él. Es, en esta actitud específica que, logra aglutinar demandas históricas a nivel intelectual esbozadas por diversos movimientos críticos contemporáneos, propiciando un movimiento de dislocación y ruptura de sus estructuras. Otro tópico de coincidencia describe la fuerza aleatoria para moldear y esculpir la consciencia de las personas –a lo que denomino *fenomenología de la inclusión*–, un *ethos* de sensibilidad diferente sobre nuestros problemas cotidianos. Esta nueva sensibilidad es clave para profundizar en los modos de producción de la subjetividad. Otra característica de este programa de cambio se expresa mediante la noción sintagmática de interrogación crítica la que “consiste en un juego de poder y de verdad que toma la forma de una investigación

histórico-filosófica que examina las relaciones entre las estructuras de racionalidad que articulan los discursos de verdad y los mecanismos de subjetivación a que obliga” (Sánchez, Giraldo y Giraldo, 2015, p.20).

La educación inclusiva en tanto proyecto de conocimiento en resistencia construye un punto de partida para pensar acerca del destino histórico de nuestros proyectos de nación, es clave para comprender las maneras de actuar, sentir y conocer de nuestras sociedades. La educación inclusiva en tanto proyecto ontológico, epistémico y político ensambla su función a través de formas categoriales indeterminadas. Un proyecto con estas características siempre se pregunta acerca de las experiencias posibles que configuran sus territorios –es esto lo que reside en el centro de su configuración a la luz de una ontología del presente–, para lo cual observo necesario identificar un conjunto de categorías claves para examinar profundamente la especificidad de la era que impulsa el calificativo ‘inclusiva’, asumiendo el reto de examinar el “devenir de su propia constitución en un horizonte plagado de condiciones adversas” (Corona, 2018, p.s/r). Un programa de cambio analiza no sólo los efectos estructurales, relacionales y microprácticos que se desprenden del tipo de interacciones en las diversas estructuras del sistema-mundo que consolidan coordenadas de relación entre la multiplicidad de expresiones del sujeto y sus formas emergentes de subjetividad. Analiza además, las figuraciones de fragilidad que se imponen los discursos del neoliberalismo.

La ontología del presente actúa en términos de deseo negativo, acrecentando el principio epistemológico de negatividad, es decir, el impulso permanente por el cambio, la transformación, la dislocación de lo dado y la remoción de lo visible. En este punto, la inclusión asume un deseo de negatividad, un interés por deconstruir para dar paso a nuevas cosas, no solo se propone

[...] sino denunciar las características que definen al momento presente, a la luz de una serie de análisis históricos que interrogan a una sociedad controlada como la nuestra, que busca formar individuos dóciles y útiles, pero sobre todo alienados, sujetos que progresivamente han perdido el sentido de la vida y el deseo de creatividad. La aspiración de realizar una ontología de la época tiene que ver con una de las acepciones que Foucault identifica como pertenecientes al pensamiento crítico que se inscribe en la cuestión de la actualidad, el cual tiene en Kant su primera formulación al preguntar: ¿qué pasa ahora? y ¿qué es este ahora que nos circunda y en el interior del cual estamos unos y otros? (Corona, 2018, p.s/r).

La ontología del presente funciona en el marco de la educación inclusiva en tanto modalidad diagnóstica permanente acerca de lo que somos hoy y aquellas fuerzas y tramas de regulación que definen la experiencia del ser. Es un diagnóstico interesado por los patrones de sujeción cultural, político, económico que repercuten y condicionan la tarea educativa para el aseguramiento de condiciones de justicia y equidad. Interroga según Corona (2018) los

[...] sistemas de conocimiento 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 (p.s/r).

Mi insistencia investigativa en la comprensión y/o reconfiguración del presente no tiene por función ofrecer una rostricidad fija y programática –tarea que sea dicho de paso es estéril–, sino, en examinar las discontinuidades emergentes por diversas vías que impactan en la formulación de determinados dispositivos de enunciación, las formas de pensar una época y de examinar sus problemas. Creo que este último tópico es clave para la gestación de un programa de cambio significativo en materia de inclusión y justicia que, sea dicho de paso, necesita construir una razón crítica para recuperar su función en el mundo actual. Agrega Corona (2018), señalando que, “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” (p.s/r). Frente a esto, disfruto definiendo la educación inclusiva, especialmente su epistemología como un horizonte desde el cual se trazan rumbos heterológicos produciendo saberes y experiencias constitutivas para la multiplicidad. Una de las propiedades heurísticas del calificativo es la capacidad de subjetivar espacios y relaciones sociales, afectivas y de poder aún sin reconocer. Estas preocupaciones trabajar a favor de la proliferación de la

[...] pregunta por la actualidad y, con ello, la necesidad de un nuevo discurso capaz de revelar las nacientes pautas de interacción entre los individuos y la sociedad. En el intrincado horizonte de la vida social, caracterizado por la incidencia de una serie muy vasta de variables, no es posible establecer una causalidad lineal, mecánica, para la comprensión de los fenómenos (Corona, 2018, p.s/r).

Así, la ontología del presente constituye una dimensión de análisis clave en el diseño de un diagrama inclusivo de orden sociopolítico, en ella se combinan diferentes hechos fugaces, un campo de proliferación de diversas ideas, de imágenes en fuga y de acciones, pasiones y sentires que desbordan la habitualidad y el *corpus* de certidumbres marcadas por relaciones de poder, “relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso” (Foucault, 1999, p.139-140).

La educación inclusiva trabaja en la consolidación de una ontología materialista, tal como he sostenido en diversos trabajos, propone una ontología de nosotros mismos en el presente, es una actitud crítica frente a lo que somos, a nuestros modos de sentir, de actuar de percibir, de leer, de intervenir y de participar en las estructuras de los diversos sistemas-mundo. Sin embargo, este propósito no es del todo claro, puesto que, debido a la precariedad de sus sistemas argumentales no han aclarado con pertinencia la relación ontológica a interior de este territorio. La pregunta por una ontología sobre nosotros mismos es, sin duda alguna, premisa fundante de una empresa alternativa, dislocadora y transformadora de sí mismo y, es justamente, en este sí-mismo donde reside el mayor punto de tensión. Esta empresa devela una trama de intensa “fuerza de creación de nosotros mismos y de nuestro mundo” (Sánchez, Giraldo y Giraldo, 2015, p.29). La pregunta central por la configuración de una ontológica de la presente toma distancia de la fuerza canónica que delimita el qué somos, ayudándonos a visibilizar lo que no queremos ser. Es una figuración que consolida una modalidad de creación que rechaza las formas de individualidad impuesta de forma hegemónica.

La estética de la existencia según Foucault (1994) “representa una relación con uno mismo no determinada por la norma, por lo cual se constituye en una alternativa frente a las estrategias de subjetivación del *biopoder*” (Sánchez, Giraldo y Giraldo, 2015, p.29). Vista así, la educación inclusiva puede ser concebida en términos de un *ethos*, una forma de enfrentar la vida, una forma de mirar y actuar en el presente, un dispositivo de examinación de las experiencias de lo posible, etc.

REFERENCIAS

- Aragón Goyes, M., Casas Trujillo, C. A., y Restrepo Castillo, M. A. (2022). El desarrollo del pensamiento creativo infantil como parte fundamental de la formación docente. *Horizontes pedagógicos*, 24(1), 1-8. [http://www.scielo.org.mx/pdf/valencia/v11n21/2007-2538-valencia-11-21-315.pdf](https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.24101Ahmed, S. (2005). Vivir una vida feminista. Bellaterra.</p>
<p>Bal, M. (2009). <i>Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje</i>. Málaga: Cendeac.</p>
<p>Braidotti, R. (2000). <i>Sujetos nómades</i>. Buenos Aires: Paidós.</p>
<p>Braidotti, R. (2006). <i>Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir</i>. Madrid: Akal.</p>
<p>Braidotti, R. (2009). <i>Transposiciones</i>. Barcelona: Gedisa.</p>
<p>Corona, J. (2018). La ontología del presente. <i>Valenciana</i>, núm.11, vol.22, 315-322. Recuperado el 02 de mayo de 2020 de: <a href=)
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. 1ª ed., trad. Fernando Álvarez-Uría. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder, Obras esenciales*, Volumen II, Barcelona: Paidós.
- González, B. (2018). La ética diferencial de Rosi Braidotti. *Agora. Papeles de filosofía*, 37 (2), 173-191.
- Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos, 2011. Recuperado el 07 de marzo de 2020 de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- Koivunen, A., Kyrol, K., y Ryberg, A. (2019). Vulnerability as political language. Recuperado el 24 de junio de 2020: <https://www.manchesteropenhive.com/view/9781526133113/9781526133113.00005.xml>
- Lacan, J. (1970). Las formaciones del inconsciente. Recuperado el 27 de enero de 2020 de: <https://www.bibliopsi.org/docs/lacan/07%20Seminario%205.pdf>

Le Breton, D. (2008). *Antropología del cuerpo y del dolor*. Buenos Aires: Six Barral.

Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la educación inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.

Sánchez, W., Giraldo, O. y Giraldo, R. (2015). *Ontología del Presente y Construcción de un Carácter en Michel Foucault: Discusión a partir del pensamiento de Foucault de los problemas del presente*. Calí: Editorial Mariposas Amarillas.

Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Clacso.

Spivak, G. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. México: FCE.

Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.

La inmersión lingüística como estrategia para la enseñanza de una segunda lengua: alcances y desafíos de su implementación en la última década

Linguistic Immersion as a Strategy for Second Language Teaching: Scope and Challenges of Its Implementation in the Last Decade

A Imersão Linguística como Estratégia para o Ensino de uma Segunda Língua: Alcances e Desafios de Sua Implementação na Última Década



Lady Johanna Ulloa Poveda

<https://orcid.org/0009-0003-7598-4323>

Universidad Antonio Nariño

lulloa89@uan.edu.co

Bogotá - Colombia

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez

Corrección de estilo
Augusto Corredor



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

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

Ulloa, L. (2025). La inmersión lingüística como estrategia para la enseñanza de una segunda lengua: Alcances y desafíos de su implementación en la última década *Inclusión y Desarrollo*. 12 (1), pp. 40-59.

Recibido/Received/Recebido: 5 de abril de 2025

Aceptado/Accepted/Aceito: 7 de agosto de 2025

Publicado/Published/Publicado: 14 de julio de 2025

Artículo de revisión / Review Article / Artigo de revisão

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





RESUMEN

Esta revisión sistemática examina la efectividad de los programas de inmersión lingüística en la adquisición de una segunda lengua, así como sus alcances y desafíos. La inmersión lingüística o también conocida como CLIL (Content and Language Integrated Learning) es un enfoque educativo que combina la enseñanza de contenidos curriculares con la adquisición de una lengua extranjera. Mediante la implementación de la metodología PRISMA, se examinaron 32 estudios que evalúan el impacto de los programas de inmersión lingüística en diferentes contextos educativos, desde la educación primaria hasta la terminación del ciclo escolar. La evaluación de estos programas se realiza considerando tres aspectos principales: el desarrollo de habilidades lingüísticas, el rendimiento académico en las materias enseñadas en la lengua objetivo, y la satisfacción de estudiantes y profesores en relación con los programas. Los resultados muestran que los programas son efectivos para la adquisición de una segunda lengua, pero también destacan la importancia de una evaluación exhaustiva y continua para garantizar su éxito. Además, se identifican áreas de mejora, como la formación del profesorado y el diseño de materiales didácticos adecuados. Esta revisión proporciona una visión integral del estado actual de la investigación en este campo y ofrece recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas educativas.

Palabras clave: Educación bilingüe, Inmersión lingüística, CLIL, segunda lengua.

ABSTRACT

This systematic review examines the effectiveness of language immersion programs in acquiring a second language, as well as their strengths and challenges. Language immersion, also known as CLIL (Content and Language Integrated Learning), is an educational approach that combines the teaching of curricular content with the acquisition of a foreign language. By employing the PRISMA methodology, 32 studies evaluating the impact of language immersion programs in different educational contexts, from primary education to the end of the school cycle, were examined. Evaluation of these programs is carried out considering three main aspects: Development of linguistic skills, academic performance in subjects taught in the target language, and satisfaction of students and teachers in relation to the programs. The results show that immersion programs are effective for acquiring a second language, but also highlight the importance of an exhaustive and continuous evaluation to ensure their success. Additionally, areas for improvement, such as teacher training and the design of appropriate didactic materials, are identified. This review provides a comprehensive overview of the current state of research in this field and offers recommendations for future research and educational practices.

Key words: Bilingual education, linguistic immersion, CLIL, second language.

SUMARIO

Esta revisão sistemática examina a eficácia dos programas de imersão lingüística na aquisição de uma segunda língua, bem como o seu alcance e desafios no campo educacional. A imersão lingüística, também conhecida como CLIL (Content and Language Integrated Learning), é uma abordagem educacional que combina o ensino de conteúdos curriculares com a aquisição de uma língua estrangeira. Através da implementação da metodologia PRISMA, foram examinados 32 estudos que avaliam o impacto de programas de imersão lingüística em diferentes contextos educativos, desde o ensino primário até ao final do ano letivo. A avaliação desses programas é realizada considerando três aspectos principais: o desenvolvimento das habilidades lingüísticas, o desempenho acadêmico nas disciplinas ministradas na língua-alvo e a satisfação de alunos e professores em relação aos programas. Os resultados mostram que os programas são eficazes para a aquisição de uma segunda língua, mas também destacam a importância da avaliação abrangente e contínua para garantir o seu sucesso. Além disso, são identificadas áreas a melhorar, tais como a formação de professores e a concepção de materiais didáticos adequados. Esta revisão fornece uma visão abrangente do estado atual da pesquisa neste campo e oferece recomendações para futuras pesquisas e práticas educacionais.

Palavras-Chave: Educação bilíngue, imersão lingüística, CLIL, segunda língua.

Introducción

Una de las competencias más importantes a nivel académico y laboral, teniendo en cuenta el fenómeno de globalización, es el manejo de una segunda lengua (MEN, 2006). En general, el uso de un segundo idioma en diferente medida se denomina bilingüismo (Bermúdez & Fandiño, 2012). La literatura sobre el bilingüismo es amplia y ha hecho importantes aportes teóricos y prácticos en relación con lo que se entiende por bilingüismo; desde su concepción como el dominio de dos lenguas igual que un nativo (Bloomfield, 1933), hasta su definición como el fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas (Lam, 2001).

Autores como Crystal (1987) y Hammers & Blanc (1989), por ejemplo, establecen una definición del bilingüismo desde el uso y función de la lengua, la cual denominan bilingüismo balanceado y dominante. En otras clasificaciones, como las de Weinreich (1953), se habla de bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado. Este tipo de bilingüismo se origina en la medida en que el hablante necesita de los dos idiomas para comunicarse. Se contempla también, la edad de adquisición de la segunda lengua enmarcándola en bilingüismo precoz, en la adolescencia y bilingüismo de la adultez (Bermúdez & Fandiño, 2012). Es relevante destacar también la definición basada en el estatus de ambas lenguas, conocidos en la literatura como bilingüismo sustractivo y aditivo. El bilingüismo sustractivo se refiere a una situación en la que el aprendizaje de un segundo idioma tiene un impacto negativo en la competencia y el uso de la primera lengua (Bermúdez & Fandiño, 2012). Por su parte, el bilingüismo aditivo postula que ambas lenguas son apreciadas en el contexto donde el individuo se desenvuelve, lo que promueve un aprovechamiento óptimo de su desarrollo cognitivo (Lambert, 1975).

Los primeros estudios sobre el bilingüismo y su influencia en el desarrollo de competencias socioculturales se han centrado en la definición propuesta por Lambert (1975). En el marco del bilingüismo aditivo, se considera que la adquisición de una segunda lengua contribuye al enriquecimiento cultural del individuo y fomenta una actitud positiva hacia dicho idioma. Por ende, se establecen condiciones favorables para la transferencia de habilidades entre la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2).

A partir de los años sesenta, el aprendizaje de una segunda lengua comenzó a entenderse como una habilidad importante para la educación global con altos retornos sociales, laborales, y de desarrollo personal (Saura, 2018). Esto facilitó la formulación e implementación de diferentes estrategias para fortalecer su enseñanza y aprendizaje. La inmersión lingüística fue una de las estrategias pioneras en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Este enfoque representa una metodología que busca integrar el aprendizaje de una lengua extranjera con el contenido curricular de diversas disciplinas (Chaieberras 2019).

De acuerdo con Genesee (1985), el primer programa de inmersión lingüística se implementó en Quebec en el año 1965 como respuesta a las preocupaciones de un grupo de padres de habla inglesa quienes cuestionaban los pocos o nulos resultados de aprendizaje de sus hijos, angloparlantes, en el aprendizaje del segundo idioma, francés. En particular, se cuestionaba el método de enseñanza que se implementaba al interior de las aulas ya que no les proporcionaba a los estudiantes las competencias comunicativas necesarias para tener éxito académico en una comunidad cada vez más francófona (Lambert & Tucker, 1972). En ese sentido, la inmersión lingüística se empezó a implementar no tanto como un método de enseñanza, sino como un enfoque pedagógico para promover el aprendizaje de una segunda lengua (Genesee, 1985). Así, este enfoque se convirtió en un modelo para posteriores programas de inmersión en Canadá, y se extendió a los Estados Unidos. De ahí que la primera adaptación del programa de inmersión canadiense en un entorno estadounidense tuvo lugar en Culver City, California, en 1971 (Genesee, 1985).

La literatura sobre el impacto de los programas de inmersión en el aprendizaje de una segunda lengua ha tenido grandes avances en las últimas décadas, en particular en programas donde se ha implementado la inmersión lingüística. Lambert, uno de los pioneros en el desarrollo de evaluaciones de impacto sobre las aulas de inmersión,

encontró que los niños y niñas que habían participado en programas de inmersión lingüística desarrollaban habilidades comunicativas y cognitivas superiores a quienes no hacían parte del programa, lo cual les permitía emplear el segundo idioma en situaciones de contexto (Genesee, Lambert y Holobow 1986).

Otros estudios, algunos de ellos citados en Cummings (2009), realizados en países como España (Huguet, Lasagabaster, & Vila, 2008), Japón (Bostwick, 1999), Irlanda (Harris, 2007), Singapur (Pakir, 2008), América del Sur (de Mejía, 2008), Suecia (Buss & Laurén, (1995) y Estados Unidos (Genesee & Lindholm-Leary, 2008), señalan que la inmersión lingüística facilita el fortalecimiento de habilidades receptivas, habilidades de escucha y lectura, habilidades de decodificación y, por último, que la inmersión lingüística no tiene ningún efecto negativo en la lengua materna.

A pesar de que los programas de inmersión son cada vez más frecuentes en los entornos educativos a nivel global, su efectividad no siempre se ve respaldada por estudios exhaustivos (Martínez y Del Campo, 2013). En Latinoamérica, por ejemplo, existen pocas investigaciones y evaluaciones que ayuden a comprender la eficacia de los programas de inmersión en el fortalecimiento del aprendizaje de un segundo idioma. La carencia de evaluaciones de alto impacto de estos programas dificulta que tanto educadores como hacedores de políticas puedan comprender cómo adaptar y mejorar estos programas para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

En Colombia, la inmersión lingüística se llevó a cabo en algunos colegios públicos de la ciudad de Bogotá mediante el programa “Aulas de Inmersión”, como parte del Plan Sectorial de Educación “Calidad para Todos y Todas 2012-2016”. Las aulas de inmersión son entornos de aprendizaje que fomentan la interacción con personas de diversas culturas para ampliar la perspectiva del mundo de los estudiantes (Hurtado, 2021). Su enfoque se centra en el desarrollo de habilidades comunicativas en una segunda lengua, principalmente inglés, mediante actividades lúdicas y proyectos relacionados con la ciudadanía. Por ejemplo, se emplean metodologías como el Aprendizaje Basado en Tareas, y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Durante la última década, el programa ha beneficiado a más de 35.000 estudiantes. Sin embargo, se destaca la necesidad de evaluar tanto los aprendizajes a corto como a largo plazo. Investigadores en este campo resaltan la importancia de evaluar los programas de bilingüismo, como las aulas de inmersión, como un medio fundamental para mejorar los niveles de inglés en el país (Forero, 2015).

A partir de estos antecedentes surge el objetivo de esta revisión: Identificar los alcances y desafíos en la implementación de la inmersión lingüística como estrategia para la adquisición de una segunda lengua. Para lograr este objetivo, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura que brindara información sobre los alcances y retos de la implementación de los programas de inmersión. El artículo está organizado en tres partes. La primera parte contempla el método y las técnicas que se emplearon para realizar la revisión sistemática. La segunda parte presenta los resultados. Por último, se presentan las conclusiones y las limitaciones del estudio.

Metodología

El objetivo de esta revisión sistemática es identificar los alcances y desafíos en la implementación de la inmersión lingüística como estrategia para la adquisición de una segunda lengua. Para su elaboración, se han seguido los lineamientos de la metodología PRISMA, un protocolo ampliamente reconocido y utilizado para la realización de revisiones sistemáticas y metaanálisis en la literatura científica (Urrútia & Bonfill, 2010). La aplicación de la metodología PRISMA garantiza un proceso riguroso y transparente, facilitando la identificación, selección y síntesis de los estudios relevantes en esta área de investigación. La episteme que caracteriza la filosofía de la ciencia occidental, toda investigación científica, tecnológica o teológica utiliza un método que es seleccionado según los objetivos establecidos (Trujillo Utrera, 2020). A continuación, se presentan los diferentes procedimientos empleados para la realización de la revisión.

“ Los primeros estudios sobre el bilingüismo y su influencia en el desarrollo de competencias socioculturales se han centrado en la definición propuesta por Lambert (1975). ”

Pregunta inicial

La pregunta inicial de este estudio es: ¿qué revela la literatura sobre la implementación de programas de inmersión lingüística, conocidos como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) o CLIL (Content and Language Integrated Learning) en inglés, en relación con los elementos del enfoque que facilitan la adquisición de una segunda lengua y los principales desafíos asociados a su implementación en contextos escolares?

A continuación, se describe el proceso de búsqueda en la literatura científica que se empleó para abordar la pregunta de investigación.

Búsqueda inicial

La primera búsqueda se realizó, combinando los términos '*Bilingualism*', '*linguistic immersion*' '*PNB*' (Plan Nacional de Bilingüismo) en las bases de datos ScienceDirect y Scopus. Estas bases de datos fueron escogidas ya que tienen una amplia cobertura, diversidad de fuentes, acceso al texto completo, funcionalidades avanzadas de búsqueda y actualización periódica; lo cual garantiza una revisión rigurosa de la literatura científica disponible. Esta búsqueda arrojó una cantidad considerable de resultados en su momento, aun así, poco útiles para el objetivo de revisión; teniendo en cuenta su año de publicación.

Posteriormente, la búsqueda se amplió usando los operadores booleanos AND y OR, según conviniera, de los términos: '*second language*', '*adquisition*' y '*teaching strategies*' en bases de datos como Redalyc, Dialnet, Scielo y Google Scholar. La información obtenida permitió ampliar la cobertura de la temática a otras regiones del mundo.

Búsqueda sistemática

La búsqueda sistemática se realizó en febrero y marzo de 2024, acotando los resultados a las publicaciones realizadas en la última década. La ecuación de búsqueda que se empleó fue la siguiente:

**TITLE-ABS-KEY (Bilingual Education) AND TITLE-ABS-KEY
(Immersion) OR TITLE-ABS-KEY (CLIL) AND TITLE-ABS-KEY
(SECOND LANGUAGE).**

Inicialmente, se identificaron 399 resultados en las cuatro bases de datos seleccionadas: Scopus, Dialnet, Redalyc y Google Scholar. Al restringir la búsqueda a artículos, publicaciones en la última década, estudios disponibles en inglés y español y de acceso sin cobro, esta cifra se redujo a 171; seis de ellos duplicados, para un total de 165. Estos estudios fueron sometidos a un proceso de selección mediante la lectura de títulos y palabras clave. Posteriormente, se hizo la lectura de resúmenes, metodología y conclusiones, lo que resultó en la identificación de 33 artículos considerados pertinentes. Finalmente, se eliminó uno de estos artículos al determinar que se trataba de un estudio de implementación remota. La Figura 1 muestra el diagrama de flujo de trabajo relacionado con el proceso de selección de los estudios para esta revisión sistemática.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión:

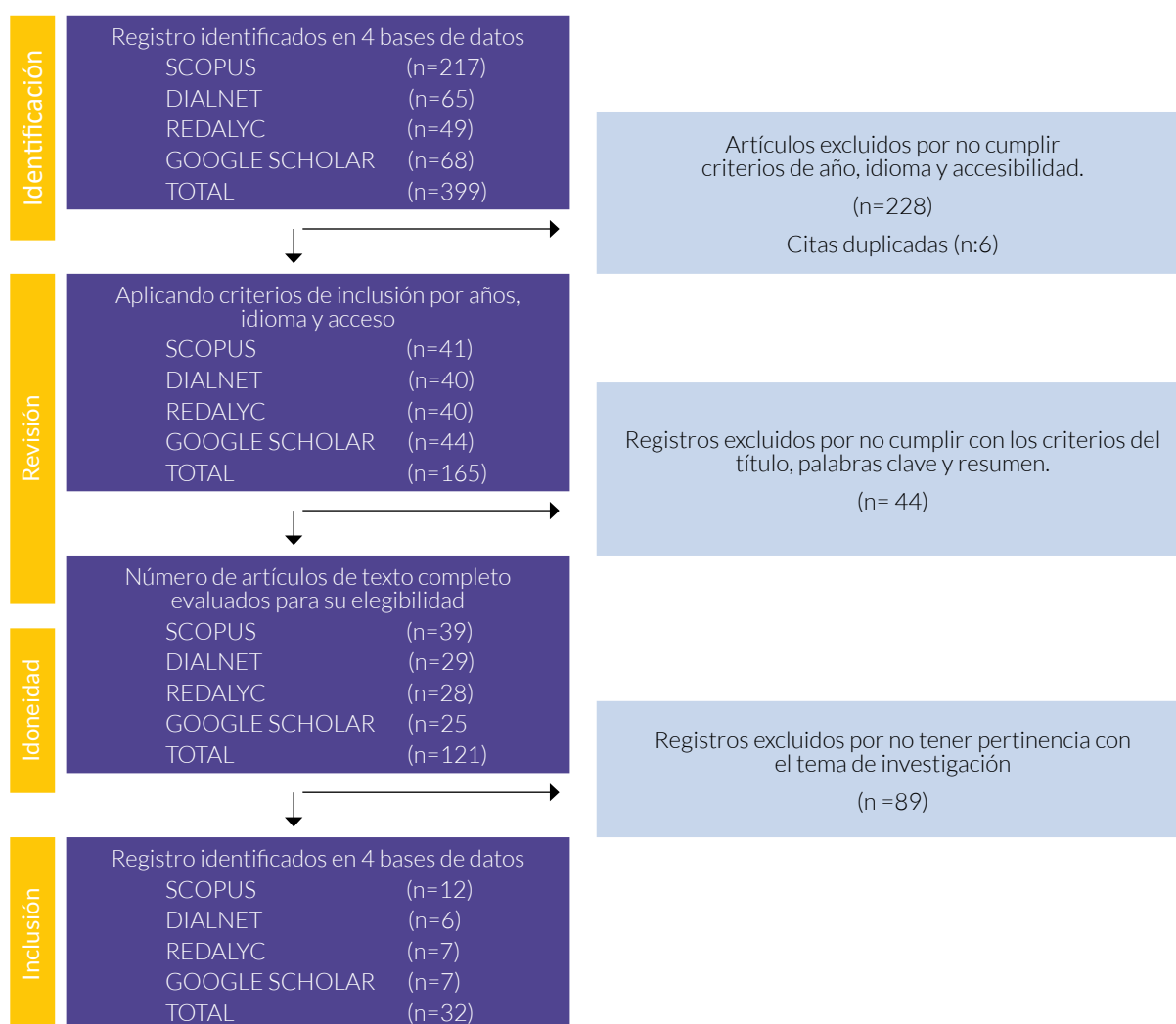
- Artículos publicados en los últimos 10 años para asegurar la relevancia y actualidad de los hallazgos.
- Artículos de revisión y de producción investigativa que evalúen la efectividad de los programas de inmersión lingüística en la adquisición de una segunda lengua.

- Artículos que aborden temas relacionados con programas de inmersión lingüística, y que evalúen uno o más de los siguientes aspectos: Desarrollo de habilidades lingüísticas, rendimiento académico en materias enseñadas en la lengua objetivo, y satisfacción de estudiantes y profesores con el programa.

Criterios de exclusión:

- Libros, capítulos de libros, conferencias, discursos y reseñas que no proporcionen datos empíricos sobre la efectividad de los programas de inmersión.
- Estudios de accesibilidad con cobro (artículos que no se pueden acceder con el perfil de la universidad).
- Estudios en idiomas diferentes a español o inglés.
- Estudios que no se centren en programas de inmersión lingüística (CLIL), como aquellos que examinan el aprendizaje basado exclusivamente en el aula de idiomas sin integración curricular.

Figura 1. Diagrama de Flujo Metodología PRISMA



Fuente: Elaboración propia

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la revisión sistemática, evaluando aspectos como el avance en habilidades lingüísticas, el rendimiento académico en disciplinas cursadas en la segunda lengua, y las percepciones de participación y satisfacción entre estudiantes y docentes.

El enfoque Content and Language Integrated Learning (CLIL) representa una metodología educativa innovadora que busca integrar el aprendizaje de una lengua extranjera con el contenido curricular de diversas disciplinas (Chaieberras 2019). Este paradigma pedagógico no solo enfatiza la adquisición de competencias lingüísticas sino también el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas (Alegre 2021).

Los programas CLIL son efectivos para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Por ejemplo, Lara *et al.* (2016) destacan que la enseñanza del inglés a través de la instrucción basada en contenidos en el estado de Guanajuato, México, ofrece una perspectiva dual que beneficia tanto el aprendizaje del idioma como el dominio del contenido académico. Este enfoque permite a los estudiantes aplicar el idioma en contextos reales y significativos, lo que facilita una mejor comprensión y retención del vocabulario y las estructuras gramaticales. Además, el estudio de Mariño (2014) sobre la implementación de CLIL en Tunja, Colombia, resalta cómo esta metodología puede contribuir significativamente a la educación bilingüe, ofreciendo a los estudiantes una mayor exposición al idioma objetivo y oportunidades para practicar sus habilidades lingüísticas en situaciones auténticas.

Otro de los alcances más notables de los programas CLIL es la mejora en el rendimiento académico relacionado con los contenidos curriculares enseñados en la lengua extranjera. Los estudiantes en programas bilingües, a pesar de enfrentarse al desafío adicional de aprender en una lengua que no es su primera lengua, muestran resultados académicos similares y en algunos casos superiores a sus pares en programas monolingües (Hernando *et al.*, 2023). Esto sugiere que la inmersión en una segunda lengua no solo no obstaculiza el aprendizaje de contenidos sino que puede potenciar la comprensión y el manejo de estos (Bialystok *et al.*, 2014).

A continuación, se presentan los aspectos identificados sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y rendimiento académico en el contexto de los programas CLIL, abarcando sus alcances, desafíos y su impacto potencial en el proceso educativo.

Mejora de competencias lingüísticas y cognitivas

El enfoque CLIL ha demostrado ser particularmente efectivo en la mejora de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, tanto en la expresión oral como escrita, sin detrimento de la lengua materna (Costa, 2021; Martínez 2019; Wei, 2018; Merisuo *et al.*, 2014). Este logro no se limita al dominio lingüístico; también se extiende a la capacidad de los estudiantes para aplicar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y análisis a través de diversas disciplinas (Chondrogianni, 2017; Hernando *et al.*, 2023). La naturaleza integrada de CLIL permite a los estudiantes no solo aprender una lengua en un contexto académico sino también utilizarla como herramienta para explorar y comprender contenidos complejos, lo que resulta en un aprendizaje más profundo y duradero en las cuatro habilidades de la lengua; habla, escritura, lectura y escucha (Chaieberras 2019).

Transferencia de conocimiento entre lenguas

Un aspecto notable de los programas CLIL es su capacidad para fomentar la transferencia de conocimientos y habilidades entre la lengua materna y la lengua extranjera (Wei, 2018). Esta transferencia se manifiesta en la mejora de la expresión tanto oral como escrita en la lengua materna, donde los estudiantes son capaces de aplicar vocabulario y estructuras lingüísticas complejas aprendidas en la lengua extranjera (Reyero, 2014). Este fenómeno no solo refuerza el aprendizaje lingüístico sino que también contribuye al desarrollo de una competencia interlingüística, que es fundamental en un contexto globalizado (Bolarin *et al.*, 2021; Jawad, 2021).

Participación colaborativa y contextos comunicativos auténticos

Los programas CLIL enfatizan la importancia de la participación activa y colaborativa de los estudiantes en contextos de comunicación auténticos (Ljalikova *et al.*, 2021). Esta participación se ve facilitada por el uso significativo de la lengua extranjera en situaciones reales, lo que promueve la apropiación del idioma de manera natural. La interacción en estos contextos permite a los estudiantes aplicar el lenguaje de manera práctica, mejorando no solo su fluidez sino también su confianza al comunicarse. Además, el trabajo colaborativo en estos entornos fomenta la conciencia intercultural y la capacidad de trabajar de manera efectiva con personas de diferentes culturas. Adicionalmente, la exposición constante a la lengua objetivo en contextos académicos reales y significativos promueve una mayor retención y comprensión del vocabulario y las estructuras lingüísticas, lo que se traduce en un mejor rendimiento tanto en la lengua como en las materias enseñadas a través de ella (Reyero, 2014).

Contribución al desarrollo profundo de habilidades cognitivas

La integración del aprendizaje lingüístico con el contenido académico permite que los estudiantes utilicen el idioma de manera crítica y reflexiva, lo que conduce al desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas. En este entorno, los estudiantes se convierten en líderes de su propio aprendizaje, explorando conceptos y construyendo conocimientos a través de la lengua extranjera. Esta profundización cognitiva no solo mejora la capacidad de análisis y síntesis en ambos idiomas, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos complejos en su futura vida académica y profesional (Ljalikova, 2021). Esto sugiere que la inmersión en una segunda lengua puede ser un vehículo efectivo para el aprendizaje de contenidos curriculares, potenciando el desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes (Guacari, 2018.; Rey, 2015).

Es fundamental reconocer que, si bien los beneficios potenciales son considerables, existen obstáculos significativos que los educadores y las instituciones deben superar para aprovechar plenamente las oportunidades que ofrece este enfoque pedagógico. A continuación, se muestran algunos de los principales desafíos hallados en la revisión frente a la implementación de los programas de inmersión.

Formación específica para docentes

Uno de los desafíos más críticos en la implementación de programas CLIL es la necesidad de formación especializada para los docentes (Martínez, 2019). Los estudios indican que los educadores deben estar equipados no solo con conocimientos sólidos en la materia que enseñan, sino también con competencias en metodologías didácticas que faciliten la integración efectiva del contenido curricular con el aprendizaje de la lengua extranjera (Hernando *et al.*, 2023). Esta doble exigencia puede resultar abrumadora, especialmente en contextos donde los recursos para la formación docente son limitados. La falta de preparación adecuada puede llevar a una implementación deficiente de los programas CLIL, comprometiendo así los objetivos lingüísticos y académicos (Rey, 2015); así como, limitar la efectividad del programa y, por ende, el rendimiento académico de los estudiantes (Muñoz, 2014).

Diseño de materiales didácticos

Otro desafío significativo es el diseño y la disponibilidad de materiales didácticos que se adapten a las necesidades específicas de un currículum integrado (Alegre, 2021; Martínez, 2019). Las investigaciones sobre este tema sugieren que los recursos educativos deben ser diseñados para combinar de manera efectiva el aprendizaje del contenido académico con el desarrollo lingüístico (Bolarin *et al.*, 2021), lo cual es esencial para el éxito de los programas CLIL. Sin embargo, la escasez de estos materiales, junto con la necesidad de adaptarlos a contextos educativos locales y específicos, puede representar un obstáculo considerable para la implementación efectiva de la metodología.

Evaluación de los estudiantes

La evaluación en programas CLIL presenta sus propios desafíos, ya que debe medir no solo el progreso en el aprendizaje del contenido sino también en la adquisición de la lengua extranjera. Esto requiere el desarrollo de instrumentos de evaluación innovadores y holísticos que puedan capturar de manera efectiva el rendimiento de los estudiantes en ambas áreas (Guacari, 2018). La complejidad de evaluar simultáneamente el conocimiento del contenido y las competencias lingüísticas puede ser considerable, lo que exige una reflexión cuidadosa sobre las prácticas de evaluación y la capacitación de los docentes en métodos de evaluación adecuados.

Integración curricular y pedagógica

La integración curricular y pedagógica representa un reto clave (Martínez, 2019). Los programas CLIL requieren un enfoque coordinado y coherente que integre los objetivos de aprendizaje del contenido y la lengua extranjera de manera efectiva (Wei, 2018). Esto implica una planificación detallada y una colaboración estrecha entre los docentes de diferentes disciplinas, lo cual puede ser difícil de lograr en entornos educativos donde predomina el trabajo individualizado, por asignaturas y no por ejes temáticos. Por ejemplo, Madrid y Corral (2018) han identificado problemas de adecuación léxica, errores gramaticales y ortográficos, así como dificultades en la cohesión y coherencia textual entre los estudiantes. Estas dificultades sugieren la necesidad de estrategias pedagógicas específicas que abordan directamente el desarrollo de habilidades escritas en la lengua objetivo.

Otro de los aspectos relevantes en los resultados hallados es la satisfacción de estudiantes y profesores en programas de inmersión lingüística, dimensión fundamental para evaluar la efectividad de estas iniciativas educativas bilingües.

Satisfacción y mejoras: percepción de los actores

La evidencia muestra un grado notable de satisfacción entre estudiantes, familias y profesores con programas bilingües, particularmente ilustrado por el Programa Bilingüe de Madrid (PBM) (Gallego *et al.*, 2022). Se destacan las mejoras significativas en competencias lingüísticas, incremento en motivación y autoestima entre los estudiantes al utilizar la lengua extranjera. Los docentes, por su parte, muestran entusiasmo y alta motivación, esenciales para la adaptación exitosa de metodologías que faciliten el aprendizaje bilingüe. Este entusiasmo es crucial dado que la integración efectiva de contenidos y segunda lengua exige un compromiso significativo por parte de los educadores (Pozo, 2020).

Además, programas como las *aulas de inmersión* implementadas en Bogotá, Colombia, han recibido respuestas positivas de los estudiantes, reflejando un interés y satisfacción creciente al participar en actividades prácticas y significativas en la lengua objetivo (Cárdenas, 2014; Lara, 2015; Mora, 2015). La percepción positiva y el entusiasmo observado sugieren que tales iniciativas ofrecen experiencias educativas enriquecedoras y motivadoras (Montañez, 2018).

Para los docentes, uno de los grandes desafíos es la falta de oportunidades para formación específica y el acceso a programas de intercambio que faciliten una enseñanza bilingüe efectiva (Hernando *et al.*, 2021). La heterogeneidad estudiantil y la necesidad de mantener la atención de todos los alumnos también demandan una enseñanza adaptada y diversificada, lo cual genera retos en términos de tiempo y esfuerzo (Bolarin *et al.*, 2021). Esto plantea importantes interrogantes sobre la equidad y accesibilidad de estos programas (Gallego *et al.*, 2022; Martínez, 2019).

Otro obstáculo considerable es la disparidad en la calidad de enseñanza entre la educación privada y pública, afectando la percepción y satisfacción en el sector público (Cárdenas, 2014). Se resalta la importancia de revisar y mejorar las condiciones de enseñanza de lenguas extranjeras en contextos específicos para asegurar una experiencia educativa equitativa y de alta calidad para todos los participantes (Mora, 2015).

La satisfacción de estudiantes y profesores de programas de inmersión lingüística, es indicativo de la calidad y efectividad de estos enfoques educativos. Si bien se reconocen mejoras significativas en competencias lingüísticas

y motivación, es fundamental abordar los retos relacionados con la formación docente, recursos didácticos adecuados y la equidad en la calidad de la enseñanza. La implementación exitosa de estos programas depende no solo de la infraestructura y recursos disponibles sino también del apoyo continuo a docentes y estudiantes para maximizar los beneficios educativos y asegurar una experiencia satisfactoria y enriquecedora para todos los involucrados.

Discusión

La literatura sobre el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (CLIL) arroja un balance útil sobre los beneficios pedagógicos sustanciales y los desafíos estructurales que enfrenta su implementación. A nivel académico y lingüístico, se reconoce ampliamente que los programas CLIL enriquecen la competencia comunicativa de los estudiantes en una lengua extranjera, así como sus habilidades cognitivas, facilitando una comprensión más profunda y duradera de los contenidos curriculares a través de dicha lengua (Alegre, 2021; Chaieberras, 2019).

En ese sentido, el CLIL no se limita al simple aprendizaje de vocabulario y estructuras gramaticales, sino que promueve una aplicación crítica y reflexiva del idioma en contextos académicos reales, lo que resulta en beneficios académicos transversales (Hernando *et al.*, 2023; Martínez, 2019). Sin embargo, la efectividad de este enfoque está condicionada por la capacidad del sistema educativo para superar ciertos obstáculos pedagógicos y estructurales. Entre estos, la necesidad de una formación docente especializada emerge como un desafío crítico, subrayando la importancia de equipar a los educadores no solo con conocimientos lingüísticos avanzados sino también con metodologías didácticas que respalden la integración efectiva del contenido y la lengua (Hernando *et al.*, 2023; Martínez, 2019).

Además, la implementación de CLIL destaca el valor de la participación activa y colaborativa en contextos comunicativos auténticos, favoreciendo la adquisición natural del idioma y el desarrollo de una conciencia intercultural (Ljalikova *et al.*, 2021). Este aspecto del aprendizaje subraya la necesidad de crear oportunidades para que los estudiantes interactúen en la lengua objetivo dentro de marcos significativos y realistas. No obstante, la transición hacia un aprendizaje basado en la colaboración y la comunicación auténtica requiere un enfoque pedagógico que supere las limitaciones tradicionales, implicando un desafío significativo en términos de desarrollo curricular y disponibilidad de recursos didácticos apropiados (Alegre, 2021; Martínez, 2019). En este sentido, la investigación enfatiza la importancia de una infraestructura educativa que sea tanto flexible como rica en recursos, capaz de apoyar eficazmente la implementación de programas CLIL (Bolarin *et al.*, 2021).

Por tanto, mientras que la literatura respalda la potencialidad del enfoque CLIL para fomentar un aprendizaje lingüístico y cognitivo avanzado, también reconoce la necesidad imperativa de abordar los desafíos pedagógicos y estructurales que presentan. La discusión académica sobre CLIL, por lo tanto, debe avanzar más allá de la constatación de sus beneficios, enfocándose en estrategias concretas para superar los obstáculos identificados. Esto incluye la formulación de políticas educativas que promuevan una formación docente integral y el desarrollo de materiales y estrategias de evaluación que se alineen con los principios del aprendizaje integrado de contenido y lengua. La efectividad a largo plazo de los programas CLIL, por ende, dependerá de un compromiso continuo para fortalecer el soporte pedagógico y los recursos necesarios que respalden su implementación exitosa en diversos contextos educativos.

Las investigaciones futuras deberán emprender un examen exhaustivo de estas problemáticas, particularmente en el ámbito colombiano, con el fin de realizar un seguimiento meticuloso de los programas de inmersión lingüística dentro del contexto educativo, con énfasis en el sector público. Este enfoque se justifica por la escasa evidencia disponible en este campo de estudio durante la última década.

“ El enfoque Content and Language Integrated Learning (CLIL) representa una metodología educativa innovadora que busca integrar el aprendizaje de una lengua extranjera con el contenido curricular de diversas disciplinas (Chaieberras 2019). ”

Conclusión

La literatura académica sobre la implementación de programas de inmersión o CLIL sugiere una serie de beneficios y desafíos asociados con este enfoque educativo. A continuación, se presentan algunas perspectivas extraídas de la revisión en términos de los beneficios y desafíos asociados con la implementación de programas de inmersión lingüística.

Beneficios de la implementación de programas de inmersión lingüística:

1. Mejora del dominio del idioma. Los programas de inmersión permiten a los estudiantes desarrollar habilidades en el idioma objetivo al mismo tiempo que estudian contenido académico.
2. Aprendizaje más significativo. Al integrar el lenguaje con el contenido, los estudiantes pueden comprender y retener mejor la información.
3. Desarrollo de habilidades cognitivas. Los estudiantes pueden desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y creatividad al enfrentarse a desafíos lingüísticos y académicos simultáneamente.
4. Preparación para la educación global. Con la creciente importancia de la competencia en varios idiomas en el mercado laboral globalizado, los programas de inmersión preparan a los estudiantes para un mundo cada vez más interconectado e interculturalizado.
5. Mayor motivación. Al estudiar contenido interesante en un idioma extranjero, los estudiantes pueden estar más motivados para aprender el idioma.

Desafíos:

1. Necesidad de capacitación docente. Los maestros necesitan capacitación especializada en la enseñanza de contenido y lenguaje simultáneamente, lo que puede requerir recursos significativos.
2. Equidad de acceso. Los programas de inmersión pueden beneficiar a algunos estudiantes más que a otros, lo que plantea preocupaciones sobre la equidad y el acceso para todos los estudiantes.
3. Necesidades de evaluación. Evaluar tanto el contenido como el idioma puede ser complicado y puede requerir la creación de herramientas de evaluación específicas. En este aspecto, es importante realizar evaluaciones de impacto y de resultados que den cuenta del estado de avance de la implementación de los programas.
4. Cambios y ajustes a los modelos existentes. La implementación exitosa de programas de inmersión puede requerir cambios en la estructura curricular, recursos adicionales y apoyo institucional.
5. Apoyo de la comunidad. Es importante contar con el apoyo de padres, administradores y la comunidad en general para garantizar el éxito a largo plazo de los programas de inmersión.

Los programas CLIL representan una metodología educativa prometedora con el potencial de enriquecer significativamente la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. La efectividad a largo plazo de estos programas dependerá de un compromiso continuo por parte de educadores, investigadores y responsables políticos para fortalecer el soporte pedagógico y los recursos necesarios que respalden su implementación exitosa en diversos contextos educativos.

Limitaciones

Esta revisión sistemática enfrentó varias limitaciones. Por un lado, la concentración geográfica de los estudios limita la generalización de los hallazgos a contextos educativos de la región. Por otro lado, la falta de investigaciones longitudinales restringe la comprensión de los efectos a largo plazo de CLIL en el aprendizaje de una segunda lengua. Además, el uso predominante de instrumentos para evaluar percepciones y satisfacción introduce un potencial sesgo de respuesta. La escasez de estudios que detallen estrategias concretas para superar los desafíos de implementación limita la capacidad de ofrecer orientaciones prácticas. Estas restricciones destacan la necesidad de futuras investigaciones más diversificadas y focalizadas para profundizar en la comprensión y optimización de CLIL en diferentes entornos educativos.

Referencias

- Alegre-Alvarado, L. A. (2021). Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera para la enseñanza comunicativa de inglés académico. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(4), 125–143. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1440>
- Bailey, Angela C. (2017). What students are telling us: A case study on EFL needs and perceptions in the classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(3), 501-516. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n03a08>
- Bakken, J., & Brevik, L. M. (2023). Challenging the Notion of CLIL Elitism: A Study of Secondary School Students' Motivation for Choosing CLIL in Norway. *TESOL Quarterly*, 57(4), 1091-1114. <https://doi.org/10.1002/tesq.3173>
- Bermúdez Jiménez, J. R., y Y.J. Fandiño Parra (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (59), 99-124. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2296153>
- Bialystok, E., Peets, K. F., & Moreno, S. (2014). Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied psycholinguistics*, 35(1), 177-191. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000288>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt. https://books.google.com.co/books/about/Language.html?id=87BCDVsmFE4C&redir_esc=y
- Bolarín-Martínez, M. J., Porto-Currás, M., & Lova-Mellado, M. (2021). ¿Cómo enseñar una segunda lengua en el aula? Beneficios asociados al enfoque AICLE. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 480-495. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.26>
- Cárdenas, R., Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio. *Educ. Educ.*, (17), 51-67. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.3>
- Costa, F. y Guasti, MT (2021). ¿Es sostenible la educación bilingüe? *Sostenibilidad*, 13 (24), 13766. <https://doi.org/10.3390/su132413766>
- Chaieberras, Z. . (2019). Parents' perspectives on the bilingual program in the region of Madrid. Pulso. *Revista de educación*, (42), 73–105. <https://doi.org/10.58265/pulso.4851>
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0266078400013237>

- Cummins, Jim. (2009). Bilingual and Immersion Programs. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch10>
- Escobar-Alméciga, W. Y. (2022). Framing English as a Medium of Instruction Within the Iberian-American Spanish-Speaking Education Contexts. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 24(1), 211-225. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.93434>
- Fioretto Ricketts, K. (2021). Aprendizaje de una segunda lengua mediante la metodología de inmersión lingüística. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/17995>
- Forero, M. y Felipe, I. (2015). La implementación del proyecto aulas de inmersión, de la secretaría de educación de bogotá. *En nombre propio: Universidad del Rosario*. https://doi.org/10.48713/10336_10498
- Gallego Losada, M. J., & Pires Jiménez, L. E. (2022). El programa bilingüe en Madrid y sus efectos sobre el aprendizaje. *Revista de educación*. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-550>
- Genesee, F. (1985). Second Language learning through Immersion: A review of U.S. programs. *Review of Educational Research*, 55(4), 541-561. <https://doi.org/10.3102/00346543055004541>
- Genesee, F., Lambert, W. E., & Holobow, N. E. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje*, 9(33), 27-36. <https://doi.org/10.1080/02103702.1986.10822103>
- Guacari Vizcaya, I. (2018). Evaluación del plan municipal de bilingüismo "Mosquera lives english". Bogotá: *Universidad Externado de Colombia*. <https://doi.org/10.57998/bdigital.handle.001.896>
- Hamers, J. & Blanc, M. (1989). Bilinguality and bilingualism. *Cambridge, UK: Cambridge University Press*. https://assets.cambridge.org/97805216/40497/frontmatter/9780521640497_frontmatter.pdf
- Hernando Garijo, A., Hortigüela Alcalá, D., & Pérez Pueyo, Á. (2023). Incidencia de la metodología CLIL en la adquisición del idioma y en los contenidos de Educación Física. *Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (7), 45-60. <https://doi.org/10.30827/portalin.viVII.29161>
- Hurtado Marin, J. F. (2021). Análisis documental de los Planes Sectoriales de Educación en relación con la educación bilingüe (español-inglés) básica y media en Bogotá en el periodo del 2004 al 2020. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16771>
- Jawad, NAMM (2021). Educación bilingüe: características y ventajas. *Revista de Enseñanza e Investigación de Lenguas*, 12(5), 735-740. <https://doi.org/10.17507/jltr.1205.12>
- Lam, A. (2001). Bilingualism. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.5785/17-1-135>

- Lambert, Wallace E. and G. Richard Tucker 1972. *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Ma.: Newbury House. <https://eric.ed.gov/?id=ED082573>
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. *Education of immigrant students*, ed. by A. Wolfgang, 55-83. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED096820>
- Lara Herrera, R. (2015). Mexican secondary school students' perception of learning the history of Mexico in English. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 17(1), 105-120. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n1.44739>
- Lara Herrera, R., Geoffrey Richter, K., Razo Colunga, LO, & González Espejel, LD (2016). Percepciones de los docentes mexicanos sobre la enseñanza del inglés a través de la instrucción basada en contenidos en el estado de Guanajuato México: una perspectiva dual. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 4 (9), 97-108. <https://www.redalyc.org/journal/4576/457645340008/>
- Ljalikova, A., Meristo, M., Alas, E., & Jung, M. (2021). Narrative Analysis as a Means of Investigating CLIL Teachers' Meaningful Experiences. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 228-259. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.7511>
- Lucas, C. M. P.C. (2022). Teaching English to Young Learners: Second Language Acquisition or Foreign Language Learning? -A Case Study. *World Journal of English Language*, 12(1), 1-50. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n1p50>
- Madrid, D., & Corral Robles, S. (2018). La competencia escrita de alumnos de programas bilingües y no bilingües de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 179-202. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-179.pdf>
- Mariño Ávila, C. M. (2014). Towards implementing CLIL (content and language integrated learning) at CBS (Tunja, Colombia). *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 151-160. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.2.a02>
- Marshall, K. L., & Bokhorst-heng, W. D. (2020). Canadian immersion students' investment in French. *The Modern Language Journal*, 104(3), 601-617. <https://doi.org/10.1111/modl.12663>
- Martínez, Á. Á. C. (2019). El enfoque metodológico CLIL (Content and Language Integrated Learning) en la enseñanza primaria: Estudio comparativo de su implementación en un centro bilingüe y en un centro con sección bilingüe. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(27), 32-54. <https://doi.org/10.26378/rnlael1327335>
- Merisuo-Storm, T., & Soininen, M. (2014). Students' first language skills after six years in bilingual education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(22), 72-81. <https://doi.org/10.36941/mjss>

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Serie Guías n.º 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Montañez Tovar, C. C. (2018). Impacto de las aulas de inmersión en la localidad de Engativa del programa Colombia Bilingüe 2014-2018 en el Colegio Nidia Quintero de Turbay. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/c8743af3-8492-437e-9852-80e310e96570/content>
- Mora Forero, I. F. (2015). La implementación del proyecto Aulas de Inmersión, de la Secretaría de Educación de Bogotá. *En nombre propio: Universidad del Rosario*. https://doi.org/10.48713/10336_10498
- Muñoz-Luna, R. (2014). From drills to CLIL: The paradigmatic and methodological evolution towards the integration of content and foreign language. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 16(1), 167-180. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n1.37843>
- Pozo Beamud, M. D. (2020). Las variables afectivas y la educación bilingüe: un estudio cuantitativo. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2471>
- Purić, Danka & Vuksanovic, Jasmina & Chondrogianni, Vasilliki. (2017). Cognitive advantages of immersion education after 1 year: Effects of amount of exposure. *Journal of Experimental Child Psychology*. 159. 296-309. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.02.011>
- Rey Hernández, M. (2015). Aulas de inmersión en colegios distritales de Bogotá D.C. Análisis de sus efectos en el desarrollo de comunicación oral en una muestra de un grupo de grado cuarto de primaria en un colegio distrital de la localidad 11 Suba. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/5bda1035-9841-4111-9a02-82d4362a90d2>
- Reyero Postigo, A. (2014). La Inmersión Lingüística: una nueva forma de aprendizaje. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7783>
- Rincón Araque, M. A. (2020). Actitudes de homofobia en estudiantes de Psicología en Bogotá. *Horizontes Pedagógicos*, 22 (1), 12-24. Obtenido de: <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/1763>
- Saura Nicolás, A. (2018). CLIL: Una exitosa propuesta metodológica para fomentar el bilingüismo. *Encuentro*, 21, 3-14. <https://core.ac.uk/download/pdf/235851462.pdf>
- Trujillo Utrera, D. M. (2020). Fundamentación teológica para una ecología cristiana : Una propuesta para la educación. *Horizontes Pedagógicos*, 22 (1), 25-38. Obtenido de: <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/1817>

- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Wei, L. (2018). A quality Chinese-English bilingual education program: Defining success. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(6), 1191-1198. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0906.08>
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. La Haya, Países Bajos: Mouton. https://www.academia.edu/39358679/Uriel_Weinreich_Languages_in_contact_Findings_and_problems_1979_1_
- Wewer, T., (2017). An Observation Tool for Comprehensive Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Examples from Primary Education. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(2), 277-292. <https://doi.org/10.14483/22487085.11576>

Anexo 1

Características de los estudios

Nombre del artículo	Año de publicación	Metodología	Tipo de estudio
Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio	2014	Mixto, utilizando encuestas, entrevistas y Evaluativo, analizando la implementación un examen internacional para evaluar la gestión administrativa y el nivel de inglés de los profesores.	Evaluativo, analizando la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo.
From Drills to CLIL: The Paradigmatic and Methodological Evolution Towards the Integration of Content and Foreign Language	2014	Teórico, revisión diacrónica de paradigmas lingüísticos y tendencias pedagógicas en la enseñanza del inglés como segunda lengua.	Teórica, explorando la evolución hacia prácticas educativas.
Students' First Language Skills After Six Years in Bilingual Education.	2014	Estudio longitudinal que investigó los efectos del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL) en el desarrollo de habilidades de alfabetización de los niños durante sus primeros seis años escolares.	Longitudinal cualitativo y cuantitativo que exploró el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en estudiantes participantes en programas CLIL en comparación con un grupo de control no CLIL, demostrando los efectos positivos de la educación bilingüe en las habilidades en el primer idioma.
Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness.	2014	El estudio utilizó un enfoque cualitativo y cuantitativo, incluyendo la administración de tareas de conciencia morfológica, conciencia sintáctica y fluidez verbal, todas en inglés, a 124 niños en segundo y quinto grado inscritos en programas de inmersión en francés o en programas regulares de inglés.	Investigación empírica que combina métodos cualitativos y cuantitativos para explorar la sostenibilidad de la educación bilingüe, centrándose en los efectos de la exposición temprana y simultánea a la alfabetización en dos lenguas.
Aulas de inmersión en Colegios Distritales de Bogotá D.C. Análisis de sus efectos en el desarrollo de comunicación oral	2015	Estudio de caso donde se triangularon datos obtenidos de entrevistas hechas al docente cooperante extranjero, observaciones de clase y grabaciones en video de dichas observaciones. Este enfoque metodológico fue elegido dada la naturaleza del estudio, que buscaba explorar y analizar profundamente el desarrollo de habilidades comunicativas en lengua extranjera (inglés) de los estudiantes de cuarto grado involucrados en el programa "Aulas de inmersión" en Bogotá.	Estudio cualitativo que analiza los efectos de las aulas de inmersión en la comunicación oral.
La implementación del proyecto Aulas de Inmersión de la Secretaría de Educación de Bogotá	2015	Cualitativa, incluyendo entrevistas personales y virtuales, encuestas, análisis de contenido, y recopilación de información principalmente electrónica.	El tipo de estudio es un estudio de caso que pretende ofrecer una perspectiva de análisis sobre orientaciones innovadoras en la formulación e implementación de la política pública para la educación, específicamente a través de la lente del proyecto Aulas de Inmersión.
Mexican Secondary School Students' Perception of Learning the History of Mexico in English.	2015	Se utilizó un enfoque fenomenológico para entender y examinar las experiencias vividas de los participantes a través de entrevistas semiestructuradas, lo que llevó a descubrir su aceptación o rechazo hacia el aprendizaje de la historia de México en inglés.	Cualitativo interpretativo, centrado en las percepciones de los estudiantes sobre aprender la historia de México en inglés a través de la instrucción basada en contenidos, un enfoque pedagógico bilingüe.
La Inmersión Lingüística: una nueva forma de aprendizaje	2016	Estudio de caso que examina la implementación de programas de inmersión lingüística en el contexto educativo.	Descriptivo, enfocado en los programas de inmersión lingüística y su implementación.
Mexican Teachers' Perceptions of Teaching English through Content Based Instruction in the State of Guanajuato Mexico: A Dual Perspective	2016	Metodología con enfoque cualitativo; se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a los participantes.	Investigación cualitativa centrada en las percepciones de docentes mexicanos.

Nombre del artículo	Año de publicación	Metodología	Tipo de estudio
What students are telling us: A case study on EFL needs and perceptions in the classroom.	2017	El estudio empleó un enfoque cualitativo interpretativo, basándose en el análisis de cuestionarios sobre creencias de los estudiantes acerca del aprendizaje del inglés en Barranquilla, Colombia. Este estudio de caso derivó de la convergencia de tres áreas de investigación: creencias sobre el aprendizaje de idiomas, aspectos económicos y socioculturales alrededor del contexto de aprendizaje de idiomas.	Estudio de caso cualitativo e interpretativo. Los hallazgos revelan que las creencias y percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje del idioma son fluidas y están en constante cambio, proporcionando una idea más clara sobre las características de los estudiantes de idiomas en Colombia.
Cognitive advantages of immersion education after 1 year: Effects of amount of exposure.	2017	El estudio utilizó un diseño experimental para investigar los efectos de la educación inmersiva en las funciones ejecutivas de niños que adquieren un segundo idioma. Se compararon tres grupos de niños: un grupo con alta exposición al segundo idioma (aproximadamente 5 horas diarias), un grupo con baja exposición (aproximadamente 1.5 horas diarias) y un grupo de control monolingüe.	Investigación empírica, examinando cómo la cantidad de exposición diaria a un segundo idioma afecta las funciones ejecutivas en programas de inmersión temprana para la adquisición de un segundo idioma.
An Observation Tool for Comprehensive Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Examples from Primary Education	2017	El estudio discute el desarrollo y la aplicación de una herramienta de observación para la pedagogía integral en CLIL, basada en ejemplos de la educación primaria.	El estudio se enmarca dentro de una discusión teórica y el desarrollo de herramientas prácticas para educadores, con el fin de asegurar que todos los aspectos clave de CLIL estén presentes en la instrucción.
Impacto de las Aulas de Inmersión en la Localidad de Engativá del Programa Colombia Bilingüe 2014- 2018	2018	Mixto, incorporando análisis cuantitativo de los resultados de pruebas y entrevistas cualitativas con miembros de la comunidad educativa.	Evaluativo, examinando los efectos del programa Colombia Bilingüe.
Aprendizaje de una segunda lengua mediante la metodología de inmersión lingüística	2018	Cualitativo, explorando la efectividad de la metodología de inmersión lingüística en el aprendizaje de una segunda lengua.	Exploratorio, centrado en la metodología de inmersión lingüística.
A Quality Chinese-English Bilingual Education Program: Defining Success.	2018	Se emplearon métodos cualitativos, en particular la indagación narrativa, para ofrecer un estudio de caso convincente de que la educación bilingüe no impide la adquisición del idioma inglés de los estudiantes. En cambio, acelera el desarrollo de la competencia en inglés de los estudiantes mientras promueve la adquisición del segundo idioma, los logros académicos generales y la integración sociocultural.	Investigación cualitativa, centrada en las experiencias significativas de los profesores para convertirse en educadores CLIL dentro del contexto educativo de Estonia y revelar los factores que dan forma a este proceso.
La Competencia Escrita de Alumnos de Programas Bilingües y No Bilingües de Educación Secundaria.	2018	La investigación empleó un diseño empírico-descriptivo combinando metodologías cuantitativas y cualitativas. Se utilizó SPSS 20 para el análisis cuantitativo de los datos y un análisis minucioso de los textos para el cualitativo, con el objetivo de comparar la competencia escrita en inglés de estudiantes de 4º de educación secundaria inscritos en el programa bilingüe andaluz AICLE frente a estudiantes que cursaron sus estudios en lengua materna (español) y aprendieron inglés como asignatura curricular.	Investigación empírica-descriptiva. El estudio se centró en analizar y comparar las habilidades de escritura en inglés de estudiantes participantes en programas bilingües y no bilingües, evaluando aspectos como la coherencia, cohesión, adecuación textual, y competencias lingüísticas (léxica, gramatical y ortográfica).
Evaluación del Plan Municipal de Bilingüismo "Mosquera Lives English"	2018	Mixto, aplicando metodología de evaluación de programas educativos, incluyendo análisis cuantitativo y cualitativo.	Evaluativo, analizando el impacto del plan municipal de bilingüismo en Mosquera.
El enfoque metodológico CLIL en la Enseñanza Primaria: Estudio Comparativo de su Implementación en un Centro Bilingüe y en un Centro con Sección Bilingüe	2019	Cualitativa, realizada durante el curso 2012/2013 en dos centros de Asturias como parte de la tesis doctoral de la autora. Incluyó pruebas a los alumnos, observaciones y recopilación de datos variados.	Estudio comparativo.

Nombre del artículo	Año de publicación	Metodología	Tipo de estudio
Parents' perspectives on the bilingual program in the region of Madrid.	2019	El estudio combina métodos cualitativos y cuantitativos a través de un cuestionario para examinar las percepciones de los padres sobre varios aspectos del programa bilingüe en Madrid, incluyendo la competencia y desarrollo de los estudiantes en inglés, metodología, materiales y recursos, evaluación, formación e información, movilidad, y mejora y motivación hacia el aprendizaje del inglés. Además, se emplearon técnicas estadísticas para analizar las diferencias significativas con respecto a las variables parentales.	Investigación empírica, basada en la recopilación y análisis de datos de los padres de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la región de Madrid, para identificar sus creencias sobre el proyecto bilingüe y los logros de sus hijos aprendiendo un segundo idioma.
Las variables afectivas y la educación bilingüe: Un estudio cuantitativo	2020	Uso de cuestionario cuantitativo y el test estadístico ANOVA de un factor para el análisis.	Cuantitativo, centrado en el impacto de la instrucción AICLE en variables afectivas.
Canadian Immersion Students' Investment in French	2020	Se empleó un enfoque cualitativo basado en el modelo tripartito de inversión (capital, ideología, identidad) de Darvin y Norton (2015) para investigar la inversión de estudiantes adolescentes angloparlantes en programas de inmersión en francés en New Brunswick, Canadá. Se recolectaron datos a través de grupos focales multimodales con estudiantes de 8.º grado en programas de inmersión en francés, analizando sus percepciones e inversión en el aprendizaje del francés como lengua oficial minoritaria.	Cualitativo interpretativo, centrado en las percepciones de los estudiantes de inmersión sobre su inversión en el francés, utilizando el marco teórico de inversión para comprender cómo las ideologías neoliberales dominantes influyen en su aprendizaje del idioma y sus percepciones de capital futuro, tanto económico como cultural y social, a través del bilingüismo.
¿Cómo enseñar una segunda lengua en el aula? Beneficios asociados al enfoque AICLE	2021	Análisis detallado de estrategias metodológicas para la implementación del enfoque AICLE en el aula.	Descriptivo, basado en la revisión de estrategias metodológicas y su impacto en la enseñanza.
Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera para la enseñanza comunicativa de inglés académico	2021	Revisión de la literatura que describe el AICLE como enfoque metodológico para el desarrollo didáctico de la enseñanza comunicativa de idiomas, en particular el inglés.	Teórica, basada en la revisión de literatura sobre el AICLE.
Narrative Analysis as a Means of Investigating CLIL Teachers' Meaningful Experiences.	2021	Análisis narrativo empleado para investigar cómo las experiencias significativas explícitas de los profesores los llevan a convertirse en profesores CLIL en el contexto educativo de Estonia y revelar los factores que dan forma a este proceso. Se utilizó un enfoque fenomenológico para entender y examinar las experiencias vividas de los participantes a través de entrevistas semiestructuradas.	Cualitativo interpretativo, centrado en las percepciones de los profesores sobre convertirse en profesores CLIL mediante la instrucción integrada de contenido y lengua (CLIL), y cómo este entorno ha moldeado sus experiencias y prácticas profesionales.
Is Bilingual Education Sustainable?	2021	La investigación presentada es una investigación transversal destinada a verificar si el aprendizaje de la lectura en italiano (la lengua materna de los participantes y la lengua mayoritaria) se retrasa al aprender simultáneamente a leer en inglés (una segunda lengua que no se habla en el país). Para probar esta hipótesis, el rendimiento en lectura en italiano de tres grupos de bilingües educados en programas de inmersión italiano-inglés 50:50 en los grados 1, 3 y 5 se comparó con el de tres grupos de control de pares monolingües italianos que asistían a escuelas monolingües italianas convencionales. Además, se examinó el impacto de un programa de inmersión italiano-inglés en las habilidades de lectura y lenguaje en inglés.	Investigación empírica que combina métodos cualitativos y cuantitativos para explorar la sostenibilidad de la educación bilingüe, centrándose en los efectos de la exposición temprana y simultánea a la alfabetización en dos lenguas.

Nombre del artículo	Año de publicación	Metodología	Tipo de estudio
Bilingual Education: Features & Advantages	2021	El estudio presenta una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre la educación bilingüe, explorando tanto investigaciones pasadas como presentes para identificar los beneficios y las características de la educación bilingüe.	Teórico y de revisión literaria. El artículo sintetiza y discute diversas investigaciones y teorías sobre la educación bilingüe, ofreciendo un análisis de las ventajas cognitivas y educativas de ser bilingüe.
El programa bilingüe en Madrid y sus efectos sobre el aprendizaje	2022	Uso de la técnica estadística Difference-in-Difference para analizar los efectos del programa bilingüe en Madrid sobre el aprendizaje.	Estudio cuantitativo que analiza los efectos del programa bilingüe en el aprendizaje, utilizando datos censales.
Towards implementing CLIL (Content and Language Integrated Learning) at CBS (Tunja Colombia)	2022	Estudio de caso que investiga cómo algunas características de una clase de inglés basada en contenido pueden ser consideradas para implementar CLIL en CBS.	Investigativo, enfocado en la implementación de CLIL en el contexto educativo de CBS en Tunja, Colombia.
Framing English as a Medium of Instruction Within the Iberian-American Spanish-Speaking Education Contexts.	2022	El artículo es una revisión de literatura que sitúa sistemáticamente la literatura sobre inglés como medio de instrucción relacionada con la educación superior dentro de los contextos escolares iberoamericanos donde el español era el primer idioma de los estudiantes.	Teórico, centrado en revisar y dialogar sobre la vasta investigación existente para avanzar en la disciplina y refinar las prácticas de enseñanza del inglés.
Challenging the Notion of CLIL Elitism: A Study of Secondary School Students' Motivation for Choosing CLIL in Norway	2022	Se realizó un análisis de contenido de 85 cartas de motivación escritas por estudiantes como parte del proceso de solicitud a dos programas CLIL en Noruega, así como de entrevistas de grupo focal con 102 estudiantes durante sus primeros, segundos o terceros años en estos programas.	Investigación cualitativa que examina por qué los estudiantes de secundaria en escuelas con variaciones en el estatus socioeconómico eligen aplicar a un programa CLIL.
Teaching English to Young Learners: Second Language Acquisition or Foreign Language Learning? - A Case Study	2022	Este estudio empleó un enfoque cualitativo interpretativo, utilizando literatura infantil, juegos de lenguaje y un entorno de aula de inglés exclusivo para simular un aula de educación bilingüe. A través de la narración y el trabajo interdisciplinario, se enseñó vocabulario clave, trabajando el lenguaje tanto a nivel de palabra como de frase.	Estudio de caso cualitativo e interpretativo. Basado en muestras de trabajo de los estudiantes, ilustra prácticas pedagógicas que demuestran la adquisición exitosa de una segunda lengua, incluida la adquisición del orden de morfemas incluso con una exposición mínima al idioma objetivo.
Incidencia de la metodología CLIL en la adquisición del idioma y en los contenidos de Educación Física.	2023	La investigación utilizó un enfoque cualitativo, aplicando entrevistas semiestructuradas, diarios de registro y grupos de discusión para analizar la percepción de una docente de Educación Física y de sus estudiantes sobre la adquisición del idioma y los contenidos de la materia. Participaron una docente que imparte Educación Física en inglés y castellano, así como 80 estudiantes de dos cursos de la ESO (38 en grupos bilingües y 42 en no bilingües).	Investigación cualitativa interpretativa, enfocada en las percepciones de los participantes sobre la implementación de la metodología CLIL en la enseñanza de Educación Física y su impacto en el aprendizaje del idioma inglés y la comprensión de los contenidos curriculares específicos de la asignatura.

Fuente: Elaboración propia

Experiencias y voces para reconciliar *Storytelling* en la educación superior

Experiences and voices to reconcile *Storytelling* in higher education

Experiências e vozes a reconciliar *Storytelling* no ensino superior



Heidy Milena Díaz-Martínez

<https://orcid.org/0000-0003-4083-0394>
Universidad Nacional de Colombia
hmdiazm@unal.edu.co
Bogotá - Colombia



Mario Fernando Guerrero-Gutiérrez

<https://orcid.org/0000-0002-1831-5807>
Universidad Nacional de Colombia
mfguerrerog@unal.edu.co
Bogotá Colombia



Sindy Paola Cortés-Barrios

<https://orcid.org/0000-0002-0615-951X>
Universidad Nacional de Colombia
spcortesb@unal.edu.co
Bogotá - Colombia

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez

Corrección de estilo
Augusto Corredor



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

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:
Díaz, H; Cortés, S; y Guerrero, M. (2025) Experiencias y voces para reconciliar
Storytelling en la educación superior. *Inclusión y Desarrollo*. 12 (1), pp. 60-74.

Recibido/Received/Recebido: 20 de marzo de 2025
Aceptado/Accepted/Aceito: 6 de agosto de 2025
Publicado/Published/Publicado: 14 de julio de 2025

Artículo de revisión / Review Article / Artigo de revisão

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





RESUMEN

El artículo presenta la sistematización de dos experiencias pedagógicas en educación superior desde la metodología *Storytelling*, a través de la escritura de crónicas, que contribuye a la construcción de paz en el contexto de la guerra en Colombia. Se expone paso a paso la metodología de dos experiencias universitarias para evaluar los alcances de estas prácticas pedagógicas, la trascendencia de la Educación para la Paz y el vínculo con el logro de los objetivos académicos. El estudio se enmarca en la responsabilidad social que asumen algunos centros de educación superior para proponer opciones de vida, diferentes a la guerra, a los jóvenes de un país que ha vivido el conflicto durante décadas. El análisis construye un panorama de diálogo sobre la relevancia de los espacios académicos seguros en los procesos de transformación de conflictos. Dicha relevancia se descubre en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje de manera fortuita y se sistematiza para proponer cambios en los enfoques curriculares institucionales.

Palabras clave: *Storytelling*; experiencia pedagógica; historias de vida; Educación para la Paz; conflicto armado; Colombia..

ABSTRACT

The article presents the systematization of two pedagogical experiences in higher education from the *Storytelling* methodology through the writing of chronicles that contributes to the construction of peace in the context of the war in Colombia. The methodology of two university experiences is exposed step by step to evaluate the scope of these pedagogical practices, the importance of Peace Education and the link with the achievement of academic objectives. The study is part of the social responsibility assumed by some universities to propose life options, different from war, to young people in a country that has lived in conflict for decades. The analysis builds a panorama to discuss the relevance of safe academic spaces in conflict transformation processes. This relevance is discovered in the teaching-learning exercise in a fortuitous way and it is systematized to propose changes in institutional curricular approaches.

Keywords: *Storytelling*, pedagogical experience, life stories, Peace Education, armed conflict, Colombia.

SUMARIO

O artigo apresenta a sistematização de duas experiências pedagógicas no ensino superior através da metodologia de *Storytelling*, por meio da escrita de crônicas, que contribuem para a construção da paz no contexto da guerra na Colômbia. A metodologia de duas experiências universitárias é exposta passo a passo para avaliar o alcance dessas práticas pedagógicas, a importância da Educação para a Paz e o vínculo com o alcance dos objetivos acadêmicos. O estudo insere-se na responsabilidade social assumida por alguns centros de ensino superior em propor opções de vida, que não a guerra, aos jovens num país que vive há décadas o conflito. A análise constrói um panorama de diálogo sobre a relevância de espaços acadêmicos seguros nos processos de transformação de conflitos. Essa relevância é descoberta no exercício de ensino-aprendizagem de forma fortuita e é sistematizada para propor mudanças nas abordagens curriculares institucionais.

Palavras-chave: *Storytelling*; experiência pedagógica; histórias da vida; Educação para a Paz; conflito armado; Colômbia.

Introducción

En Colombia, cada región posee particularidades en sus dinámicas socioculturales y políticas por su diversidad geográfica que están mediadas por actores sociales e intereses sobre el uso del territorio. Es frecuente, por ejemplo, que las tierras fértiles se vean afectadas por el conflicto, ya que son implementadas para cultivos ilícitos o se convierten en corredores de prácticas ilegales. La pugna de intereses y el abuso del territorio perpetúan el conflicto armado y la desigualdad social, generando múltiples víctimas que viven con secuelas físicas y emocionales, que afectan su desempeño en lo personal y social. Las marcas de esta violencia se manifiestan en los escenarios de las comunidades –los espacios privados y colectivos–; mientras las prácticas culturales como la pintura, la danza o el canto se convierten en puentes para la denuncia, sanación u olvido. No obstante, estas disputas conllevan a escasas oportunidades para la población, principalmente, en el acceso a la educación superior.

En los espacios educativos, la juventud ha vivido experiencias traumáticas a causa de la violencia, de la cual ha sido víctima de manera directa o indirecta. Esos vestigios se vuelven visibles en las narraciones del contexto educativo: se relatan historias de familias nómadas, producto del despojo de tierras o la desigualdad de género que coarta a las mujeres a la práctica de roles específicos y se conservan en el cambio generacional. En ese sentido, las instituciones educativas han empezado a reflexionar sobre metodologías que permitan el proceso de comprensión y análisis de estas dinámicas, lo que favorece la transformación de los conflictos.¹

La búsqueda de espacios de diálogo en los centros educativos de nivel preescolar, básica y media se relacionó con el objetivo de la paz y se concreta en la Cátedra de la Paz, a partir de la Ley 1732 de 2014, como una asignatura independiente para promover una cultura pacífica. En cuanto a las Instituciones de Educación Superior (IES), la Cátedra no está propuesta como una asignatura independiente, sino que se reconoce la autonomía universitaria y cada IES establece la manera particular de vincularla a sus programas académicos (Congreso de la República de Colombia, 2014).

En Colombia, la mayoría de las IES se ubican en las ciudades, lo que limita el acceso y el desarrollo profesional de los jóvenes de municipios y veredas. Sin embargo, hay cuatro instituciones de preparación técnica o profesional de carácter público o privado, las cuales han asumido la responsabilidad social de brindar ese servicio o derecho a nivel Nacional y se caracterizan por tener el mayor número de estudiantes matriculados: el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el cual cuenta con más de 467.000 estudiantes; la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), con más de 119.000; la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), con más de 64.000 y la Universidad Nacional de Colombia, con más de 53.000 (El Observatorio de la Universidad Colombiana, 2019).

Ofrecer educación superior de calidad en zonas de frontera implica comprender la complejidad del territorio colombiano y generar propuestas como: no evaluar sobre el mismo puntaje de ingreso a las personas de estas regiones y ofrecer matrículas subsidiadas o a bajo costo. Los estudiantes encuentran en la universidad un lugar para transformar no solo sus realidades, sino también su entorno: ellos tienen estos firmes propósitos.

La universidad es un escenario en el que convergen diferentes problemáticas entre las que se destacan el alto índice de deserción, sumado a una escasa cobertura, que se acrecientan por el conflicto. Se ha identificado que las sociedades en conflicto y en procesos de reconciliación necesitan más espacios de diálogo, orientados y sistemáticos, para el reconocimiento de sí mismo y de la otredad. La educación superior no puede ser ajena a los conflictos internos de los estudiantes ni a los conflictos del contexto social.

1. La transformación del conflicto hace referencia a la teoría que entiende al conflicto como un elemento constituyente de la sociedad y no como un factor externo. Uno de los principales expositores es el sociólogo John Paul Lederach.

“ Las ciencias humanas deben partir del principio de la diversidad y la multiplicidad, es decir, se deben derribar las barreras que conciben al mundo como una sola estructura de un solo color y de una sola forma de comportarse. (Rincón A., 2020) ”

La universidad se ve inmersa en este escenario y debe proveer los mecanismos y herramientas necesarias para orientar y acompañar a los estudiantes en su proceso de reconocimiento y sanación de las secuelas del conflicto. El desconocimiento de este objetivo ha generado un alto grado de deserción, conflictos emocionales y, en casos extremos, debido a la alta exigencia académica o desarraigo familiar: el suicidio.²

En el presente trabajo se propone analizar y sintetizar la metodología de *Storytelling*, en cuanto a experiencia liberadora a partir de la escritura de la crónica, como herramienta de socialización de experiencias traumáticas y de transformación personal en estudiantes de regiones de frontera como Putumayo, Nariño y Meta, especialmente afectadas por el conflicto. Para desarrollar este objetivo se plantea la siguiente estrategia: describir los impactos pedagógicos del desarrollo de la metodología *storytelling* en áreas como la redacción y composición de textos, analizar los efectos de vincular las experiencias de vida con las exigencias académicas y describir los efectos en el rendimiento académico y en la vida personal, derivados de la metodología.

Este trabajo se fundamenta en dos experiencias académicas llevadas a cabo en la Universidad Nacional de Colombia (pública) – Sede de San Andrés³ de Tumaco y la Corporación Universitaria Minuto de Dios (privada), Sede Llanos.

Antecedentes: un camino hacia el diálogo

En Colombia, la historia de los procesos de paz, al igual que el conflicto armado, viene gestándose desde hace varias décadas, pues hay múltiples variables como la conformación de grupos armados ilegales, el uso de la violencia en diferentes formas, la aparición del narcotráfico, su asociación con la política o la falta de presencia estatal que fomentaron la prolongación del conflicto y el aumento exponencial en el número de víctimas. Sin embargo, en la búsqueda de la paz han estado presentes diferentes esferas de la sociedad como la academia, agrupaciones sociales (víctimas del conflicto) y, en cierta medida, voluntades políticas para ayudar a la apertura de diálogos, la comprensión del conflicto y la construcción de una cultura de paz. La historia de estos dos procesos es tan extensa que en el presente documento solo se explican desde los estatutos legales. Se construye la línea temporal del tejido que se va formando, entre la paz y la educación, para exponer posteriormente algunas de las experiencias gestadas a partir de la metodología de *Storytelling*, a nivel internacional y nacional.

El primer elemento legal es el Artículo 22 de la Constitución Política de Colombia, (1991), Título 2, Capítulo 1: “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento.” En principio se espera que cada gobierno promueva el cumplimiento de este derecho fundamental para todos los colombianos, pues se necesita de prácticas específicas para garantizarlo y no solo la existencia de la ley; al igual que otras leyes, los procesos pedagógicos son fundamentales en la apropiación por parte de la sociedad, si no se realizan, es poco probable que se exijan. Puede decretarse la paz, pero vivir en guerra, pues la ley solo es un peldaño de la voluntad política.

El segundo elemento, la Ley General de Educación 115 de 1994, en el Título 1, Artículo 5 presenta a la paz como uno de los fines de la educación: “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 2). Aquí se inicia el tejido entre la educación y la reflexión sobre la paz, se reconoce la importancia de hablar del respeto y la convivencia social en espacios académicos. En esta misma Ley, el Artículo 14, Título II, Capítulo 1, la paz es de obligatoria enseñanza

2. Un estudio realizado por cuatro universidades en Bogotá, Universidad Nacional, Javeriana, Santo Tomás y Andes, identificó, entre el 2004 y el 2014, 45 casos de suicidio en las universidades, solo en la capital del país Franco *et al.*, (2017).

3. Es necesario aclarar que este nombre no hace referencia a la isla de San Andrés, que hace parte del Archipiélago junto con las islas de Providencia y Santa Catalina en el mar Caribe colombiano. Por lo tanto, para evitar esta confusión en el presente artículo se usará Tumaco, como comúnmente se le conoce.

en los centros educativos públicos o privados: “La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos (...)” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 4). La normatividad no exige la creación de una asignatura en particular, sino la incorporación de estos temas en el currículo y, por ende, en el plan de estudios. No obstante, la implementación les permite un gran margen de acción a las instituciones y la paz se vuelve tangencial en el desarrollo de los contenidos o en las prácticas educativas.

A nivel internacional, el tercer elemento está constituido por Las Cátedras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) que promueven la investigación, los intercambios de saberes y experiencias, principalmente en la educación superior, para favorecer la construcción de una cultura de paz, entre otros objetivos. En el año 2016, se aprobó el proyecto de la Cátedra Unesco de Educación para la Paz en París, que fue presentado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, a través del Instituto Pedagógico de Maracay “Rafael Alberto Escobar Lara” de Venezuela. La Cátedra propone un trabajo interdisciplinario y analítico sobre los problemas de la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, para fortalecer la investigación y los trabajos que se realizan alrededor de estas temáticas. También, incentiva las cooperaciones con otras instituciones, la creación de redes interuniversitarias u otros vínculos a nivel nacional e internacional (González, 2008, p.11). Aunque en Latinoamérica estos temas son relevantes, la Cátedra solo logra reunir ciertos tipos de prácticas, en especial pedagógicas, relacionadas con el ámbito de la educación superior.

En cuarto lugar, en Colombia se instituye la Cátedra de Paz con la Ley 1732 de 2014 de manera obligatoria en todas las instituciones y niveles educativos. La única diferencia es que en preescolar, básica y media debe impartirse como una asignatura independiente, mientras que en la educación superior se permite vincularla a los programas académicos (Congreso de la República de Colombia, 2014). La Ley 1732 se reglamenta con el Decreto 1038 de 2015, en donde se propone tres ejes temáticos para que las instituciones educativas públicas o privadas los incorporen de manera flexible y responda a cada contexto en particular: Cultura de la paz, Educación para la paz y Desarrollo sostenible, los cuales se relacionan con la comprensión, la apropiación y el ejercicio de unas competencias ciudadanas, el respeto a los Derechos Humanos y una relación económica sostenible con el medio ambiente. Las ciencias humanas deben partir del principio de la diversidad y la multiplicidad, es decir, se deben derribar las barreras que conciben al mundo como una sola estructura de un solo color y de una sola forma de comportarse. (Rincón A., 2020)

Vale la pena aclarar el panorama nacional en el que se gesta La Cátedra de la Paz y comprender la importancia de la sinergia que debe gestarse para que la transformación del conflicto sea una realidad y no solo leyes en papel. El Estado colombiano, en los dos periodos presidenciales de Juan Manuel Santos (2010-2018), se dispuso a realizar desde el 2012 el proceso de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP), que culminó con la firma de los Acuerdos de Paz, el 26 de septiembre de 2016. Antes de los acuerdos, se reglamenta la Ley 1448 de 2011, donde se establecen las medidas para la atención, asistencia y reparación a las víctimas y la restitución de tierras. Esta Ley estructura los términos legales y metodológicos para acompañar a las víctimas y realizar un proceso de construcción de paz para que la población reconstruya la confianza en las instituciones.

En este sentido, la existencia de una ley para reconocer y atender a las víctimas y la firma de los acuerdos de paz enmarcan la voluntad política para la reconstrucción del tejido social y se origina la Ley 1732 para favorecer la comprensión del conflicto y el reconocimiento de la responsabilidad social en su transformación. En este punto, la pedagogía se plantea como la variante necesaria para abrir los espacios de diálogo entre los diferentes actores de la sociedad. A continuación, se exponen algunas experiencias pedagógicas de la metodología *Storytelling* implementadas en el país, con miras a la construcción de paz y la ejecución de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas seleccionadas para el análisis.

“La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 2). ”

Experiencias de educación para la paz en Colombia

Las siguientes propuestas ofrecen un contexto sobre iniciativas que trabajan la Educación para la Paz y exponen cómo la comunicación es constructora de paz y del tejido social. Algunas se centran en el conflicto armado y otras en las problemáticas que se generan por la desigualdad social. El eje que las une es la metodología, donde la escritura es fundamental para la narración de experiencias traumáticas que les permite encontrar una liberación y reconciliación con la sociedad y consigo mismos.

En Colombia, El Instituto British Council y la Fundación PLAN realizaron el Proyecto *Storytelling for Peace Building* para empoderar a niños, niñas y jóvenes que viven en zonas afectadas por el conflicto armado y otras problemáticas sociales. El propósito es trabajar habilidades comunicativas y, en especial, narrativas para contar sus historias e iniciar procesos de reparación que favorezcan la construcción de paz en sus territorios. Alrededor de 80 niños participaron de los talleres de técnicas de *Storytelling* y narraron sus historias de resiliencia, perdón y transformación positiva; algunas de estas se seleccionaron para realizar un cómic digital para la paz. (British Council y Fundación PLAN, 2019)

Otro antecedente lo constituyen aquellas propuestas escolares que se enfocan en el poder catártico de la escritura y en la posibilidad de expresar, ser y construir a través de esta. El semillero de investigación y creación literaria *Exégesis UNIMINUTO* intervino una unidad de protección de IDIPRON (Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud) con una propuesta de escrituras creativas denominada: *Reconocimiento y resignificación para la vida, aplicación de talleres de escritura en niñas y adolescentes víctimas de la explotación sexual comercial*. Por medio de la iniciativa se buscaba implementar una estrategia didáctica fundamentada en las narrativas resilientes con víctimas de la explotación sexual comercial en niños, niñas y adolescentes (ESCNNA), para contribuir en la resignificación de su identidad (Tinjacá, 2018).

La politóloga María del Pilar Suárez y la abogada Dorys Ardila recopilan algunas reflexiones y propuestas en materia de Verdad, Justicia y Reparación de algunos sectores colombianos afectados por el conflicto armado. Exponen varias estrategias pedagógicas que apuntan a la estructuración de metodologías, actividades y herramientas de reconciliación, liberación y empoderamiento popular, después de afrontar situaciones límite subsecuentes del conflicto. Entre las apuestas referidas se encuentran la conformación de comités y grupos de apoyo, la realización de talleres y seminarios, la constitución de cartillas y plegables, la creación de murales artísticos y diferentes representaciones culturales y artísticas, entre otros (Ardila y Suárez, 2010).

La Cátedra de La Paz en la Universidad Nacional de Colombia y la Corporación Universitaria Minuto De Dios

En las dos IES, la Cátedra de la Paz no está institucionalizada en todas sus sedes ni en todos los programas, debido a que estas se encuentran en diferentes puntos geográficos del país y tienen características sociales diferenciadas, como la falta de conectividad, que dificultan la estructuración unificada de la Cátedra. No obstante, cada institución ha iniciado el proceso para implementarla, a partir de las particularidades de sus contextos y se nutre de los avances que cada semestre logra, como la colaboración con otros centros educativos o la participación de víctimas, académicos o fundaciones.

En la UNIMINUTO, esta Cátedra es un curso virtual obligatorio para la Sede de Bogotá – San Camilo desde el segundo semestre de 2017. Los contenidos del curso están estructurados a partir de los tres ejes temáticos propuestos en el Decreto 1038 de 2015 y relacionados con el horizonte misional de la institución, puesto que siempre han promovido diálogos sobre la injusticia e inequidad y la transformación social en los procesos de enseñanza- aprendizaje (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2017).

La Universidad Nacional (UN) ha propuesto una variedad de espacios para vincular el tema de la educación para la paz como: *Cátedra de Paz*, organizada por la Sede Manizales para abordar los temas de la cultura de paz; *Conferencias Sedes de Frontera* (Tumaco-Arauca-San Andrés- Amazonas), sobre el tema del proceso de paz del 2012 y las negociaciones; *Foros Alianza Universidades para la Paz*, un espacio de voluntad académica de encuentro y apoyo nacional e internacional (Centro de Pensamiento UN, 2021). También, se creó la *Cátedra del conflicto armado a la construcción de paz* en el 2017, la cual se ha dictado de manera intermitente y está coordinada por

un grupo interdisciplinario de las sedes principales. La Cátedra propone cuestionar el devenir del conflicto y pensar cómo se puede contribuir a la construcción de paz (Red de Ética, Cultura, Creación, Ciencia, Tecnología e innovación para la Paz, 2020).

En resumen, las experiencias en Colombia son iniciativas que surgen de manera aislada en algunos lugares del país con distintos enfoques, unos en el análisis, otros en una propuesta de intervención a una situación específica. No hay una orientación que estructure un proceso general en el área de la educación para la paz. Aunque en Colombia hay una amplia normatividad sobre la incursión de la paz en la educación, los trabajos interdisciplinarios no son la generalidad, los contenidos sobre la educación para la paz son incluidos en las asignaturas de Ciencias sociales y Humanidades. En la educación superior la Cátedra de la Paz ha fomentado el trabajo entre universidades, pero aún hay una ruptura en la comunicación con el grueso de la población; la formación ciudadana en contextos de paz tiene grandes retos en el vínculo con otras asociaciones que no tienen un fin educativo necesariamente. Cada vez se abren más espacios de diálogo entre los diferentes actores de la sociedad, pero hay un largo camino por recorrer.

La reflexión en torno a estos procesos plantea la necesidad de articular una propuesta metodológica de *Storytelling* que analice la relación conflicto y comunicación, pero que se sustente en un marco teórico y procedimental. Por lo tanto, este artículo expone una revisión de experiencias en la universidad, que es el origen del establecimiento de la metodología y que responde a ¿cómo se planeó y se aplicó? Pero, sobre todo, a la necesidad de cómo debe ser modificada para enriquecer y consolidarse la metodología *Storytelling* y su implementación en los centros educativos. Propuesta que construimos en Historias para Reconciliar, una metodología basada en *Storytelling* (Cortés-Barrios, Guerrero-Gutiérrez, & Díaz-Martínez, 2022).

“ La metodología de *Storytelling* es la forma de contar historias con el fin de impactar y conectar emocionalmente con los demás, no responde al único objetivo del placer estético de la creación literaria ”

Metodología

La metodología de *Storytelling* es la forma de contar historias con el fin de impactar y conectar emocionalmente con los demás, no responde al único objetivo del placer estético de la creación literaria. Es recurrir al acto primitivo de contar historias y vincularlo a nuevos formatos y expresiones que permitan al creador(a) y al espectador un efecto catártico o de transformación, en ese caso, para la reconciliación personal y colectiva; si se prefiere, es volver a los griegos y retomar del teatro el concepto de la catarsis, donde los espectadores iban no solo a presenciar la obra sino a liberar sus cargas a través de la representación de los actores. En la práctica del *Storytelling*, se puede transitar entre creador y espectador, son relaciones que se comparten y se vuelven fundamentales para la cohesión social. En el siguiente abordaje académico desde Irish Peace Centres se expone claramente la relación del *Storytelling* con la construcción de la paz:

El *Storytelling* es una respuesta que trata de revertir los efectos destructivos que genera la violencia. (...) En esto tiene mucho que ver la dinámica de la paz y la reconciliación, la necesidad de encontrar la manera de apoyar esos procesos de conexión y de vida que han sido socavados. Eso es contar historias como mecanismo de construcción de paz: es una respuesta creativa al conflicto violento. (Irish Peace Centers, 2011, pág. 104)

En ese sentido, si contar historias es una herramienta que favorece la construcción de la paz, entonces, es fundamental ponerla a disposición de quienes se dediquen a la formación educativa de forma apropiada, pues un proceso sin el conocimiento adecuado puede ser perjudicial para las víctimas. En este caso, el escenario académico invita a docentes y a estudiantes a construir sus historias a partir de crónicas, algunas periodísticas y otras más literarias, que tienen en común el contexto del conflicto colombiano y la desigualdad social con el fin de generar una empatía con el otro desde múltiples realidades. Sin importar la ubicación geográfica, la guerra en Colombia ha estado presente en cada rincón del territorio; es por tal motivo, que el número de víctimas no se concentra en

un espacio determinado y que sus relatos trascienden la academia. En ese sentido, las instituciones educativas son espacios de encuentro como ejes transversales que pueden movilizar la transformación del conflicto. En el presente documento se detalla cada uno de los pasos de dos experiencias en educación superior que nos permitieron evaluar y reconocer cómo podría consolidarse una metodología de *Storytelling* para la transformación del conflicto que puede ser implementada por centros educativos, pero no exclusivamente.

Análisis y resultados de experiencias de la metodología de *Storytelling* en Tumaco y Villavicencio

La voz del silencio

Tumaco es un municipio colombiano, ubicado en el departamento de Nariño. Es un territorio con un gran acervo cultural y con variedad en sus recursos de flora y fauna. En las últimas décadas, la población ha sufrido con especial saña los problemas sociales del país: el conflicto armado, la corrupción, la desigualdad social, una alta tasa de hogares desestructurados, violencia intrafamiliar, violencia sexual y de género, desplazamiento forzado y el narcotráfico (en la producción y comercialización por su ubicación geográfica). En cuanto al ámbito educativo, el porcentaje de escolaridad es bajo y disminuye a mayor nivel de profesionalización: “El 43,6% (...) básica primaria y el 26,1% secundaria; el 2,6% ha alcanzado el nivel profesional y el 0,5% ha realizado estudios de especialización, maestría o doctorado. La población residente sin ningún nivel educativo es el 18,1%” (Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), 2005).

La UN hace presencia en zonas de frontera del país con el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) entre las que se encuentra Tumaco. A dicha Sede llegan estudiantes de otros departamentos como Chocó, Putumayo y municipios aledaños (Universidad Nacional de Colombia, 2018). En el primer semestre de 2019, de 239 estudiantes matriculados en la asignatura de Lectoescritura, 110 escribieron una crónica literaria con tema abierto, enmarcados en el objetivo pedagógico: desarrollar en el estudiante competencias lingüísticas y comunicativas que le permitan aplicarlas en su formación profesional. Los estudiantes decidieron voluntariamente escribir sobre los eventos traumáticos que marcaron el desarrollo de su vida personal y social. El tema generalizado fue el auto reconocimiento como víctimas de las problemáticas enunciadas. Con relación a la construcción de escritura catártica, hay varios investigadores como los autores citados, quienes la reconocen como una estrategia que permite a los individuos llevar a cabo procesos liberadores que culminen en una superación o transformación de situaciones límite.

La dinámica pedagógica en la Sede Tumaco funciona de la siguiente manera: la UN se encarga de toda la logística que implica llevar a sus profesores⁴ a Tumaco para impartir las clases que corresponden a los tres primeros semestres de las carreras que ofertan. Después, los estudiantes deben viajar a la Sede de presencia nacional que seleccionaron para culminar sus estudios. Los docentes se encuentran de manera presencial con sus estudiantes tres días, una vez al mes, por los cuatro meses del semestre. En ese tiempo, el docente debe desarrollar los contenidos y asignar actividades para las siguientes tres semanas, que los estudiantes pueden realizar con la ayuda de tutores del programa de Grupos de Estudio Autónomo (GEA). Los tutores son profesionales en diferentes áreas del conocimiento que están principalmente para acompañar a los estudiantes en el logro de sus compromisos académicos.

En ese contexto, la realización de las crónicas, basada en la metodología *Storytelling*, se propone para la primera práctica escritural, en donde se reflejarán las habilidades comunicativas, la voluntad y el deseo de los estudiantes por relatar un tema de interés. Los diferentes diálogos y textos que construyen los educandos sobre su realidad conducen a la comprensión no solo de sus habilidades comunicativas en la academia, sino a conocer a los individuos en su contexto socialcultural, político y económico.

En el segundo encuentro presencial entre la docente y los estudiantes se abordó la estructura de la crónica a partir de la lectura de ejemplos y la explicación del proceso de composición como: seleccionar el tema, investigar y consultar fuentes, hacer entrevistas, diálogos con la familia o escritura de diarios (cuando el tema era entorno

4. Sin embargo, la planta docente no es suficiente y debe contratar docentes en la modalidad de ocasionales.

a ellos). Se expusieron varias definiciones de crónicas para diferenciar sus tipos, literaria o periodística, aunque en el ejercicio preponderó la narración como elemento central de la construcción.

La mayoría de estudiantes se acercaron a los espacios de tutoría para poner en diálogo sus avances, mejorar la estructura del texto, lograr una escritura con el enfoque que habían decidido y poner en comunión sus experiencias con el propósito académico. Sin embargo, algunos decidieron no hacer uso de ese espacio, porque narraron historias que habían preferido mantener en el silencio. Los temas transcurren en escenarios de conflicto, violencia de género, desigualdad social y es frecuente encontrar relatos sobre la muerte de jóvenes cercanos a ellos. No obstante, todos destacan la determinación y la resiliencia que caracteriza a sus personajes.

Entre las crónicas que se escribieron, se reseñan dos propuestas narrativas para ejemplificar las realidades de sus entornos. Son escrituras a cuatro manos, los autores vivían en el mismo lugar donde ocurrieron los hechos. La primera: “Una tarde triste que se supera con una sonrisa” de José Rincón y Dimar Pujimuy. Relatan cómo vivieron el ataque que se efectuó sobre el medio día a la estación de Policía con una moto bomba. La explosión marcó la historia del conflicto en Tumaco, ya que hasta ese momento no había sido un *modus operandi* de la guerrilla y dejó varias víctimas civiles:

Como a las 2:10 pm, los estudiantes escuchamos un fuerte estruendo que nos tomó por sorpresa, nos dejó anonadados y confundidos, no sabíamos lo que pasaba. El profesor, como siempre, intentó mantenernos en calma, pero era muy evidente que él estaba al tanto de algo que nosotros no. (...) Cuando llegamos a la casa de mi abuela todos estaban fríos, nos sentamos a analizar lo acontecido y como siempre, llevo mi tía Lida, hermana de mi mamá, y de una forma muy alarmante y casi que llorando nos contó con detalles su versión de lo que ocurrió. Ella narró que hubo un atentado en la estación de la policía (sic). (Rincón y Pujimuy, 2019)

La segunda: “Creciente desastrosa en Barbacoas, Nariño” de Olga Angulo y Gisella Angulo. Su historia relata sobre cómo la creciente del río Telembí, el 21 de abril de 2019, inunda sus hogares y la vida cotidiana, pero no como una tragedia, pareciera que hay una normalización del evento y no fuera necesario otorgar responsabilidades, por ejemplo, al gobierno. Ese día las autoras debían viajar a Tumaco para retomar las clases en la Universidad, ya habían comprado el tiquete y decidieron viajar, dejando a sus familias en esta situación:

Mientras esperaba a Yesenia para irnos, tuve tiempo de ayudar a mi abuela y algunos vecinos, el río seguía en ascenso y cada vez más rápido, las personas empezaron a llevar canoas y motores al río; otros; en su efecto prefirieron pescar, otros; ayudaban a sacar sus bienes materiales, mientras otros solo jugaban. El derramamiento de agua fue nefasto en algunas veredas, se llevó casas enteras, como el caso de la vereda Bom Bon, el cual pude escuchar por un vecino, él dijo que de lo más cerca del río se podían ver casas enteras bajando y que le habían informado que en aquella vereda las personas se habían situado en los más alto de lado y lado de la vereda con la única intención de salvar sus vidas; además de lo poco que habían podido sacar y con una tristeza que solo ellos podían entender, pensé que había exagerado y seguí en mi tónica de ayudar en lo poco que podía (...) (sic). (Angulo y Angulo, 2019)

Las historias de los estudiantes reconstruyen un contexto en el cual deben convivir con los actores armados del conflicto en Colombia o con desigualdades sociales debido a las pocas oportunidades, por ejemplo, de trabajos dignos o mecanismos para un reordenamiento territorial. En sus relatos se encuentra la normalización del conflicto y la desigualdad, pues al ser parte de su cotidianidad se minimizan las responsabilidades de cada situación y actor social. Sin embargo, son una población que exacerba sus emociones y la alegría; en el primer título está la palabra “sonrisa” y es porque es un gesto que los caracteriza culturalmente, siempre encuentran el camino para sonreír después de la tragedia. Reconocen la importancia de la paz para su territorio y le apuestan en estas circunstancias a la educación.

En cuanto a la valoración (evaluación), la docente se dio a la lectura de más de noventa textos que comentó como si mantuviera un diálogo con los autores, ya que no era posible leerlas de manera presencial y en los casos extremos les ofreció una ruta de apoyo desde el área de Bienestar Universitario. No obstante, algunos decidieron dejar el diálogo solo con ella. Por consiguiente, la experiencia mostró la clase como un lugar seguro donde las experiencias de vida encajaban en el logro de sus compromisos académicos.

En el último encuentro presencial, la docente propuso el siguiente ejercicio: los estudiantes debían llevar su poema favorito, formar grupos de tres, compartirlos y seleccionar su favorito. Luego, el primer integrante lee el poema, el segundo, explica por qué lo seleccionaron y el tercero, cuenta algo de cada compañero que los demás no conozcan. Antes de iniciar el ejercicio, cada paso fue realizado por la docente. El resultado fue que muchos decidieron sacar del silencio historias muy personales (contadas en las crónicas) porque tenían un significado muy especial en sus vidas. Una estudiante relató que el día más feliz fue cuando su papá la abrazó para comprobar que estaba bien después de huir de un cruce de fuego abierto. Todos agradecieron el espacio y destacaron que la educación no solo debe preocuparse por el conocimiento, sino por la humanidad de los profesionales que está formando para luego impactar en la transformación social.

La experiencia pedagógica en la construcción de textos académicos permitió identificar de manera fortuita la necesidad de un espacio de diálogo sobre las afectaciones físicas y psicológicas en zonas de conflicto armado. En el curso de Lectoescritura se abordaron todas las tipologías textuales, pero el texto que sobresalió para narrar sus experiencias traumáticas fue la crónica, a diferencia del ensayo o textos científicos. Por lo tanto, la construcción de una estrategia didáctica se debe fundamentar en la escritura de diferentes tipos de crónicas para que los autores cuenten con la posibilidad de ser narrador, personaje testigo o recurrir a la ficción, porque la realidad de la guerra en Colombia es tan abrasadora que necesita de la ficción en los relatos. Adicionalmente, es necesario el acompañamiento de personas expertas en el lenguaje y de psicólogos para que la catarsis tenga un efecto liberador que conlleve a la sanación y no a la perturbación del individuo.

Una crónica en cuatro tiempos

La experiencia pedagógica propuesta, basada en la metodología *Storytelling*, se desarrolló con estudiantes de segundo semestre de Comunicación Social-Periodismo, de la Uniminuto, Sede Llanos. La universidad se caracteriza por tener diferentes sedes de presencia nacional y convenios con instituciones técnicas y de formación para el trabajo y desarrollo humano en todo el territorio colombiano, lo que la convierte en la IES con mayor número de estudiantes activos en los programas ofertados: 120,000, aproximadamente (El Observatorio de la Universidad Colombiana, 2020).

La sede en la cual se llevó a cabo el proceso escritural se encuentra ubicada en Villavicencio, ciudad capital del departamento del Meta, perteneciente al oriente colombiano. La región metense es rica en recursos ganaderos, agricultura y minería, por lo cual, ha sido epicentro de disputas territoriales históricas entre diferentes grupos armados legales e ilegales. A lo anterior, se suma la cercanía geográfica del departamento con la capital político-administrativa de Colombia, Bogotá D.C., lo que ha convertido al Meta en una zona estratégica de control para las agrupaciones que han querido detentar el poder en el país, a través de la violencia. Este es el contexto que enmarca a los estudiantes de la sede, quienes provienen de regiones aledañas. La mayoría de ellos migra a la ciudad o viaja diariamente para asistir a clases, pocos alumnos son oriundos de la capital.

Los estudiantes realizaron un proceso de construcción individual de crónicas periodísticas y literarias. Este ejercicio se desarrolló con ocho grupos de comunicadores en formación (240 estudiantes), desde el semestre I de 2018 hasta el semestre II de 2019. A través de esta práctica, se buscaba fomentar el desarrollo de la voz y el estilo narrativo de los futuros periodistas, privilegiar los ejercicios de revisión documental, análisis discursivo y sistematización de corpus, potenciar los procesos de lectoescritura, afianzar los conceptos teóricos abordados en el curso y generar espacios para que los estudiantes narraran sus propias historias y mostraran, a través de ellas, su visión particular del contexto. Este último propósito, que en principio se pensó como secundario y se desprendió de los objetivos centrales de la práctica, se transformó, paulatinamente, en el eje principal de la misma. La crónica se convirtió en un dispositivo catártico para los educandos, quienes decidieron manifestar sus experiencias traumáticas, lecturas del contexto regional, nacional e internacional, preocupaciones, frustraciones e intereses a través de la escritura.

Las crónicas se desarrollaron en cuatro momentos, correspondientes a las etapas del enfoque metodológico praxeológico: ver, juzgar, actuar y devolución creativa (Orozco y Pineda, 2017, p. 125-166):

En un primer momento, los estudiantes establecieron la temática que abordarían, el tipo de crónica que realizarían (periodística o literaria) y el formato de presentación: escrito, audiovisual o sonoro. La problemática partió de su

interés personal, de su preocupación por el contexto y debía estar suficientemente delimitada y justificada para poderla dilucidar satisfactoriamente en el texto. Posteriormente, se inició un proceso de revisión documental y sistematización de fuentes con el que se pretendía que los estudiantes conocieran profundamente la temática seleccionada y pudieran cimentar una posición propia y un constructo teórico sólido. Con este compendio informativo y la implementación del programa de análisis de textos Antconc 3.5.8, los estudiantes articularon una síntesis de los sucesos y actores sociales y discursivos más relevantes de la investigación. Este sumario constituyó la materia prima para la posterior elaboración de la crónica. Finalmente, a partir de este insumo conceptual, se inició la redacción del escrito, en el cual se evidenció el dominio de la problemática y el desarrollo de una voz propia que, gracias al proceso investigativo, tomó distancia de los diferentes autores consultados.

La estructuración de la crónica se llevó a cabo en sesiones presenciales teórico-prácticas y tutorías personalizadas, en un periodo de dos meses. Se realizó una evaluación sumativa del proceso, con el fin de dar valor a cada una de las etapas de construcción textual y no solo al producto final, como suele hacerse en el ámbito universitario. Hubo un acompañamiento semanal individualizado del proceso de producción textual. Este acercamiento con cada estudiante generó una intimidad académica que permitió una apertura escritural emocional: muchos estudiantes tuvieron la necesidad y la confianza de narrar experiencias de su vida o de su contexto, las cuales tuvieron un impacto importante o absoluto en su construcción de identidad. Los educandos querían contar sus historias, ser leídos, escuchados y sentían que habían encontrado un espacio seguro para hacerlo. La crónica, en este punto, fue la excusa para representarse a sí mismos y a su entorno. La actividad trascendió el objetivo académico y la tarea final del curso se transformó en un potente instrumento de catarsis.

En todo el proceso, el rol de la docente se centró en el acompañamiento de cada una de las fases de exploración y construcción textual, la sugerencia de métodos, autores y obras y la retroalimentación parcial y final de cada uno de los momentos investigativos y escriturales. Esta figura como orientadora del ejercicio, y no como instructora, favoreció un desarrollo autónomo de los escritos y una apropiación de la investigación por parte de los estudiantes, quienes generaron propuestas escriturales novedosas, a través de diversos métodos e instrumentos de pesquisa informativa.

Entre las múltiples producciones resultantes de esta experiencia pedagógica, se reseñan dos propuestas narrativas que destacaron por la admirable articulación hecha entre las vivencias personales de las cronistas y la investigación rigurosa, sistemática y profunda de las problemáticas abordadas: *Que no sean solo cifras* de Lizeth Fajardo Barrera y *Una Memoria no Olvidada* de Saray Ortega. Las dos crónicas relatan sucesos subsiguientes de dos de los lastres que aquejan al país: la violencia sexual y el conflicto armado en Colombia.

En *Que no sean solo cifras*, Fajardo logra deconstruirse como víctima y se convierte en cronista del abuso sexual infantil en Colombia, denunciando dos casos específicos y promoviendo el activismo de la comunidad y de los entes legislativos para frenar y castigar este tipo de violencia. Su crónica periodística se transfigura en un discurso poderoso que no se encausa en revictimizarse o revictimizar a las personas que han sido abusadas, sino en descubrir la problemática y a los victimarios:

(...) Basta ya de hacernos los ciegos, de dejar que la injusticia en Colombia reine en todos los aspectos, debemos pensar que no podemos ser cómplices de los que dañan a nuestra sociedad, porque todas las secuelas de abuso a menores también son para las familias, para las comunidades en que viven y para la sociedad (...). (Fajardo, 2018)

En *Una Memoria no Olvidada*, Ortega, sobrina de José Raquel Mercado⁵, presenta un relato familiar, sustentado en pruebas documentales sólidas, del asesinato de su tío por parte del extinto grupo guerrillero M-19. Este homicidio es considerado como el primer crimen de guerra del grupo armado, por lo cual, hace parte de los anales de violencia del conflicto armado en Colombia. La crónica es trascendental puesto que exterioriza la mirada y el sentir familiar y generacional de un asesinato, en el marco de la violencia política colombiana. La autora propone una mirada alterna de la historia, ya no del líder sindicalista asesinado, sino del hombre, tío y hermano que no volvió jamás a casa:

5. Sindicalista colombiano, ex presidente de la Confederación de Trabajadores de Colombia, quien fue secuestrado y asesinado por Comandos del Movimiento 19 de Abril (M-19), acusado de traición a la patria y a la clase obrera (Florez, 2016)

Al llegar al entierro, me di cuenta de la cantidad de personas que estaban en la tumba, llorando su muerte. Había una estatua de su cara. Me sentí, en ese momento, orgullosa de todo lo que había logrado mi tío, mucha gente lo amaba y a pesar de la tristeza en la que me encontraba, estaba orgullosa de él y de todo el cambio que hizo en su mandato. En mi cabeza solo decía: ¡ay, Mi tío Raquelito!, ¡te extrañaré por siempre y para siempre! (Ortega, 2019)

Como Lizeth y Saray, muchos estudiantes decidieron materializar sus memorias en una narración que les permitió exteriorizar sus emociones, traumas y conflictos. Este espacio fue fundamental para que los participantes del ejercicio encontraran en la escritura un dispositivo de expresión, sanación y posible reconciliación. Al finalizar la dinámica, la nota final del curso pasó a un segundo plano, el ejercicio académico se convirtió en la excusa para lograr el fin primario: alzar su voz y ser escuchados.

Como resultado de las dos experiencias, los estudiantes fortalecieron sus habilidades de lectura y escritura, comprendieron el valor de la planificación y la relectura en los procesos de composición, identificaron la estructura de la crónica, reconocieron sus partes y exploraron los errores frecuentes en los procesos de redacción. La escritura de sus crónicas forjó la apertura de espacios seguros en la academia y les permitió construir puentes de comunicación entre sus vivencias personales y los objetivos académicos. El acompañamiento en la escritura fue fundamental para fortalecer las habilidades comunicativas y recalcar el valor de sus voces. El resultado final de la crónica ayuda a cimentar una confianza en los estudiantes que transforma sus espacios privados y públicos, además, experimentan el efecto catártico de la composición escrita y oral, al convertir sus historias en relatos más universales.

Conclusiones

Los procesos de escritura en espacios académicos generalmente no conllevan a la narración de experiencias personales por parte de ningún actor presente en la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Generalmente, los profesores no hablan de sus situaciones personales para mantener un espacio de diferenciación entre el papel de profesor y estudiante. En cuanto a los estudiantes, ellos no encuentran la relación de las realidades que viven con el cumplimiento de sus compromisos académicos. Estas experiencias exponen un nuevo enfoque de estar en el aula y una forma particular en la relación docente-estudiante. Por eso, el hallazgo de la escritura catártica a partir de la composición de la crónica es relevante para la construcción de la paz, ya que para reconocer y socializar las secuelas que han dejado las experiencias traumáticas se necesita confianza. En esta práctica pedagógica la confianza se creó a partir de un estado de paridad entre docentes y estudiantes, donde el valor de la palabra era equivalente y donde el docente o el invitado al aula también podrían ser víctimas del conflicto armado. En otras palabras, fue un espacio de comunión en el cual la academia permitía un lugar de transformación personal y favorecía la reconstrucción del tejido social.

La escritura de las crónicas puso en evidencia el valor de comentar los textos. El efecto liberador se dio a partir de tres momentos: el reconocimiento de la flexibilidad en la estructura de la crónica, la apertura a escribir sobre temas personales y el prevalecer la valoración cualitativa más que cuantitativa. La evaluación consintió la apertura al diálogo de temas difíciles y la importancia de vincular estos procesos a vías de solución existentes desde la academia o el gobierno. Los estudiantes manifestaron gratitud por el respeto y la dedicación a la lectura de cada texto de manera individual, pero, sobre todo, por descubrir que su palabra tenía un valor y se empoderaba desde un espacio de gran reconocimiento como la Universidad. Esto les permitió fortalecer su confianza y asumir los procesos académicos con nuevas perspectivas.

En definitiva, la experiencia académica basada en la metodología *Storytelling* que se realizó en Tumaco y Villavicencio llevó, por una parte, a afianzar sus habilidades comunicativas, por otra, a vincular sus experiencias y sus proyectos personales al desarrollo de su vida académica. Los estudiantes de los primeros semestres con frecuencia ingresan a la Universidad con muchas dudas sobre sus decisiones y con el peso de responder a sus familias y a la sociedad. Esta presión, el contexto conflictivo y las secuelas de las experiencias traumáticas se convierten en una combinación que los lleva a desertar o, en casos extremos, al suicidio. Por lo tanto, el hallazgo de una estrategia didáctica que permita reconocer estas situaciones y prevenir estos casos es fundamental para lograr la permanencia de los estudiantes y así disminuir los índices de deserción. De esta manera, la comunicación es constructora para la paz, rehace el tejido social en un entorno académico que tiende a minimizar el campo de la comunicación.

La guerra, la desigualdad social, la falta de oportunidades, la ausencia estatal y el desconocimiento de los derechos conlleva a la sociedad colombiana a institucionalizar la paz no solo en las leyes, sino en la práctica cotidiana, hace imperante la apertura al diálogo, la comprensión del territorio y los actores, convierte a la paz en un deseo nacional que lleve justicia y equidad a cada rincón; la violencia en Colombia ha esparcido el dolor en gran parte de la población; no obstante, ha configurado otros valores como la resiliencia, el perdón, la verdad y, sobre todo, resalta el valor de la vida. La guerra en Colombia ha llevado a entender la paz no como un concepto, sino como una realidad preponderante.

Aunque históricamente existen leyes que fomentan la educación para la paz en Colombia, no hay una unificación de criterios o prácticas. Las instituciones educativas públicas y privadas vienen gestando proyectos y propuestas para comprender el conflicto y las responsabilidades sociales de cada actor, pero aún no se puede hablar de un diálogo nacional, faltan vínculos con las personas que no hacen parte de la academia o de organizaciones sociales, personas que no cuentan con espacios de diálogos orientados y que llevan sus dolores en silencio. Surge, entonces, la necesidad de construir una metodología de *Storytelling* que permita el encuentro de la academia al servicio de la transformación del conflicto e incluya la participación de todos los sectores de la sociedad para educar en la paz y no que sea un hilo de hallazgos fortuitos en temas de comunicación para la paz.

Referencias

- Angulo, O. y Angulo, G. (2019). *Creciente Desastrosa en Barbacoas, Nariño* [Entrega Final de Curso, Lectoescritura, Universidad Nacional de Colombia].
- Ardila, D. y Suárez, M. (2010). *Propuestas y Estrategias Pedagógicas en Materia de Justicia, Verdad y Reparación*. ECP-UAB.
- British Council y Fundación PLAN (2019) *Storytelling for Peace Building*. <https://storytellingcolombia.com/>
- Centro de Pensamiento UN (16 de noviembre de 2021) *Seguimiento a los diálogos de paz*. <http://pensamiento.unal.edu.co/cp-paz/actividades-cpsdp/seminarios-catedras/catedras/>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 22. 13 de junio de 1991 (Colombia). <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-1/articulo-22>.
- Cortés-Barrios, S., Guerrero-Gutiérrez, M., y Díaz-Martínez, H. (febrero de 2022). *Historias para Reconciliar, una propuesta basada en Storytelling*. [Manuscrito enviado para publicación]. Universidad de Cartagena.
- Decreto 1038/2015, de 25 de mayo de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Diario Oficial de Estado, 49.522, de 25 de mayo de 2015. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-382203.html?_noredirect=1
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2005) *Censo general 2005 Nariño, Tumaco*. <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/narino/tumaco.pdf>
- El Observatorio de la Universidad Colombiana (2019) *Estas son las IES que más estudiantes tienen en el país*. <https://www.universidad.edu.co/estas-son-las-ies-que-mas-estudiantes-tienen-en-el-pais/>
- El Observatorio de la Universidad Colombiana (2020) *Las 5 IES que más educan a la “otra Colombia”*. <https://www.universidad.edu.co/las-5-ies-que-mas-educan-a-la-otra-colombia/>
- Fajardo, L. (2018) *Que no sean solo cifras* [Entrega Final de Curso, Comunicación Escrita y Procesos Lectores, UNIMINUTO].

- Flórez, M. (26 de abril de 2016) El M 19 lleva 40 años guardando silencio por el asesinato de un sindicalista, *Pacifista*. <https://pacifista.tv/notas/el-m-19-lleva-40-anos-guardando-silencio-por-el-asesinato-de-un-sindicalista/>
- Franco, S., Gutierrez, M., Sarmiento, J., Cuspoca, D., Tatis, J., Castillejo, A... Rodríguez, C. (2017). Suicidio en estudiantes universitarios en Bogotá, Colombia 2004 – 2014. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(1), 269-278. <https://www.scielo.org/article/csc/2017.v22n1/269-278/>
- González, J. (2008). Las Cátedras Unesco. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 1-12. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000300015&lng=es&tlng=en.
- Irish Peace Centers. (2011). The Evaluation of Storytelling as a Peace-building Methodology. https://www.incore.ulster.ac.uk/pdfs/250111_StorytellingPB_Meth.pdf
- Ley 115/1994, de 8 de febrero de 1994, por la cual se establece la Ley General de Educación. Diario Oficial del Estado, 41.214, de 8 de febrero de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Ley 1448/2011, de junio de 2011, por la cual se establece la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras y Decretos Reglamentarios. Diario Oficial del Estado, 48.096, 10 de junio de 2011. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html
- Ley 1732/2014, de 1 septiembre, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial del Estado, 49.261, de 1 de septiembre de 2014. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1732_2014.html
- Orozco, P. y Pineda, E. (2017). *Investigación Educativa desde la Perspectiva de la Pedagogía Praxeológica: Fundamentos y Técnicas*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Ortega, S. (2019). *Una Memoria no Olvidada* [Entrega Final de Curso, Comunicación Escrita y Procesos Lectores, UNIMINUTO].
- Red de Ética, Cultura, Creación, Ciencia, Tecnología e innovación para la Paz (3 septiembre de 2020) *Del conflicto armado a la construcción de paz. Para entender el conflicto armado* [Archivo de Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pLFECShKD3Q>

Rincón Araque, M. A. (2020). *Actitudes de homofobia en estudiantes de Psicología en Bogotá*. *Horizontes Pedagógicos*, 22 (1), 12-24. Obtenido de: <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/1763>

Rincón, J. y Pujimuy, D. (2019) *Una tarde triste que se supera con una sonrisa* [Entrega Final de Curso, Lectoescritura, Universidad Nacional de Colombia].

Tinjacá, D. (2018) *Escritura creativa: reconocimiento y resignificación para la vida, aplicación de talleres de escritura en niñas y adolescentes víctimas de la explotación sexual comercial* [Tesis de Pregrado, UNIMINUTO] <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/6453>

UNIMINUTO (2017) *Curso Cátedra de Paz*. <http://umd.uniminuto.edu/web/bogotasur/-/curso-catedra-de-paz>

Universidad Nacional de Colombia (30 de marzo de 2018) *Pregrado Peama*. <http://tumaco-pacifico.unal.edu.co/pregrado-peama-2/>

Gamificación en educación matemática: Revisión sistemática sobre los retos y lecciones aprendidas por profesores de educación secundaria

Gamification in Mathematics Education: A Systematic Review of the Challenges and Lessons Learned by Secondary Education Teachers

Gamificação na Educação Matemática: Revisão Sistemática sobre os Desafios e Lições Aprendidas por Professores da Educação Secundária

 **Miguel Chávez Marín**

<https://orcid.org/0009-0003-6731-0441>

Universidad Antonio Nariño

michavez75@uan.edu.co

Bogotá - Colombia

 **Iván Alfonso Pinedo Cantillo**

<https://orcid.org/0000-0001-9319-7110>

Universidad Antonio Nariño

ipinedo15@uan.edu.co

Bogotá - Colombia

Diagramación e ilustración portada

Andrea Sarmiento Bohórquez

Corrección de estilo

Augusto Corredor



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

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

Chávez, M. y Pinedo, I. (2025). Gamificación en educación matemática: Revisión sistemática sobre los retos y lecciones aprendidas por profesores de educación secundaria. *Inclusión y Desarrollo*. 12 (1), pp. 75-90.

Recibido/Received/Recebido: 4 de abril de 2025

Aceptado/Accepted/Aceito: 3 de agosto de 2025

Publicado/Published/Publicado: 14 de julio de 2025

Artículo de revisión / Review Article / Artigo de revisão

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





RESUMEN

Esta revisión sistemática profundiza en los desafíos que enfrentan los profesores de secundaria al implementar la gamificación en la enseñanza de las matemáticas. Empleando la metodología PRISMA, se examinaron 39 estudios de las bases de datos Scopus, Science Direct y Scielo. Entre los desafíos se destaca la falta de capacitación docente para integrar elementos de juego en un entorno gamificado de manera efectiva en el currículo matemático, la resistencia al cambio por parte de ciertos educadores y la dificultad de acceder a recursos y herramientas adecuados de gamificación. Además, se subraya la importancia de abordar temas como la gestión del tiempo, la evaluación del desempeño estudiantil y la adaptación de la gamificación a diversos estilos de enseñanza y contextos educativos. Estos hallazgos resaltan la necesidad de proveer apoyo y formación a los profesores de matemáticas para superar estos desafíos y aprovechar al máximo los beneficios de la gamificación, mejorando así el aprendizaje matemático en el nivel secundario.

Palabras clave: gamificación; profesores de matemáticas; dificultades en la enseñanza de la matemática; enseñanza de matemáticas en educación secundaria.

ABSTRACT

This systematic review delves into the challenges secondary teachers face when implementing gamification in mathematics teaching. By using the PRISMA methodology, 39 studies from the Scopus, Science Direct and Scielo databases were analyzed. Challenges include the lack of teacher training to integrate game elements in a gamified environment effectively in the mathematical curriculum, the resistance to change on the part of certain educators and the difficulty of accessing adequate gamification resources and tools stand out. In addition, the importance of addressing topics such as time management, evaluation of student performance and adaptation of gamification to various teaching styles and educational contexts is highlighted. These findings highlight the need to provide support and training to mathematics teachers to overcome these challenges and maximize the benefits of gamification, thereby improving mathematics learning at the secondary level.

Keywords: gamification; mathematics teacher; difficulties in teaching mathematics; teaching mathematics in secondary education.

SUMARIO

Esta revisão sistemática investiga os desafios que os professores do ensino secundário enfrentam ao implementar a gamificação no ensino da matemática. Utilizando a metodologia PRISMA, foram examinados 39 estudos das bases de dados Scopus, Science Direct e Scielo. Entre os desafios estão a falta de formação de professores para integrar elementos de jogos em um ambiente gamificado de forma eficaz no currículo matemático, a resistência à mudança por parte de determinados educadores e a dificuldade de acesso a recursos e ferramentas de gamificação adequados. Além disso, destaca-se a importância de abordar temas como gestão do tempo, avaliação do desempenho dos alunos e adaptação da gamificação a diversos estilos de ensino e contextos educacionais. Estas conclusões destacam a necessidade de fornecer apoio e formação aos professores de matemática para superar estes desafios e maximizar os benefícios da gamificação, melhorando assim a aprendizagem da matemática no nível secundário.

Palavras chave: gamificação; professores de matemática; dificuldades em ensinar matemática; O ensino da matemática no ensino secundário.

Introducción

La gamificación hizo su primera incursión en el ámbito empresarial como una herramienta para fomentar la interacción entre una interfaz y un usuario, incorporando elementos de la realidad administrativa. Esta perspectiva fue propuesta por Nick Pelling en 2012 (Santaren & Gaitero, 2016) en su intento de mostrar la conexión entre los juegos (game), los videojuegos y el entretenimiento digital.

Desde el año 2010, la gamificación comenzó a despertar un interés en la aplicación de entornos gamificados en el ámbito educativo, particularmente frente al uso del esquema de recompensas presente en los videojuegos (Rodríguez R, 2015). En la enseñanza de las matemáticas, por ejemplo, la gamificación ha empezado a posicionarse como una estrategia innovadora para mitigar las brechas académicas que presentan los estudiantes en pruebas nacionales e internacionales. En una revisión sistemática sobre la implementación de entornos gamificados para la enseñanza de las matemáticas, Cornejo Olivares et al. (2022) evidencian los esfuerzos de algunos países de América Latina por aumentar los resultados académicos en matemáticas mediante la adopción de entornos gamificados en el aula. En este contexto, el juego se convierte en una pieza fundamental para la implementación de la gamificación. De acuerdo con Richards et al. (2014), esto ocurre porque el juego permite que los estudiantes desarrollen habilidades como la concentración y la autoeficacia, las cuales contribuyen a fomentar una cultura de adaptación a los desafíos presentes.

Sin embargo, es importante definir el alcance de los conceptos de gamificación y juego desde una perspectiva educativa. En el contexto de un entorno gamificado, Deterding et al. (2011) definen la gamificación como la integración de elementos lúdicos en contextos que originalmente no son juegos, como por ejemplo, en la educación para fortalecer el aprendizaje. En ese sentido, la gamificación no se limita únicamente a la inclusión de elementos de juego en el aprendizaje, sino que emplea métodos de recompensas por niveles sin necesidad de establecer ganadores o perdedores, fomentando así la participación activa y natural de los usuarios dentro del entorno gamificado. Por otra parte, Londoño & Rojas (2020) definen el juego en educación como una actividad en la cual los participantes interactúan dentro de un marco que delimita reglas y límites. En este sentido, el enfoque se dirige hacia la dinámica misma del juego, incluyendo sus reglas y metas particulares.

La integración de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas escolares ha emergido como una estrategia innovadora para mejorar la participación y el aprendizaje de los estudiantes (Encalada Díaz, 2021). La relevancia del juego como una herramienta crucial en la educación matemática se sustenta en estudios que se centran tanto en los estudiantes como en los resultados obtenidos en la aplicación de entornos gamificados, evidenciando mejoras significativas en la comprensión de conceptos matemáticos. Por ejemplo, el estudio llevado a cabo por Teresa et al., (2011) ilustra cómo la teoría del juego puede involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones cruciales, fortaleciendo así su pensamiento estratégico, pues con el proceso de identificar, evaluar y gestionar los riesgos asociados con una determinada decisión o actividad se logra minimizar la probabilidad de resultados adversos.

No obstante, es importante resaltar que la teoría del juego se concentra primordialmente en el comportamiento individual durante la interacción con el juego (Da Costa et al., 2020). Es decir, aunque se reconozcan los beneficios del juego en el aprendizaje matemático, es esencial comprender que su aplicación también implica un análisis cuidadoso de cómo los estudiantes interactúan con él y cómo esto influye en su comprensión y desempeño en matemáticas.

En ese sentido, la gamificación ofrece un potencial prometedor para motivar a los estudiantes a aprender y mejorar su comprensión de conceptos matemáticos abstractos (Londoño Vásquez, 2020). Además, las revisiones realizadas entre 2018 y 2024 indican que el uso de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas se enfoca principalmente en la verificación de conceptos; es decir, en evaluar si el estudiante ha aprendido o no un concepto.

Esto sugiere que la gamificación se ha empleado como un recurso para premiar y/o castigar el aprendizaje del estudiante. De acuerdo con Cornejo et al. (2022), la gamificación va más allá de simplemente recompensar y castigar a los estudiantes; su objetivo principal radica en generar una experiencia de aprendizaje motivadora y significativa.

Sin embargo, y a pesar del creciente interés en esta metodología, los profesores de matemáticas enfrentan una serie de desafíos al implementar la gamificación dentro del aula. Autores como Malvasi & Recio-Moreno (2022) señalan que uno de los grandes desafíos que enfrentan los docentes es la falta de familiaridad sobre las ventajas y el potencial de la gamificación como estrategia pedagógica en la enseñanza de las matemáticas. Asimismo, Vargas-Henríquez et al. (2015) sugieren que es importante abordar la distinción entre un juego y una práctica gamificada, la cual implica la incorporación de elementos y mecánicas propios de los juegos en un entorno educativo con el fin de motivar e involucrar a los estudiantes. De acuerdo con Vargas-Henríquez et al. (2015), esto es crucial para facilitar la apropiación del docente.

La literatura sobre el uso de la gamificación para la enseñanza de las matemáticas desde la perspectiva de los docentes es muy limitada, en particular para Latino América. Por ejemplo, Cornejo Olivares et al. (2022) realizaron una revisión sistemática sobre estrategias gamificadas en el aula para el período comprendido entre 2010 y 2020. En su estudio, los investigadores resaltan que de los 17 artículos analizados solo uno se enfoca en la formación de docentes. La carencia de estudios que se centren en el docente como unidad de análisis evidencia la necesidad de realizar investigaciones que describan las prácticas, características, y competencias requeridas por los docentes de matemáticas en relación con la formación en gamificación para su aplicación en el aula.

A partir de estos antecedentes surge el objetivo de este estudio: Identificar y analizar las dificultades que enfrentan los profesores de secundaria en relación con la integración efectiva del proceso de gamificación en la enseñanza de las matemáticas. Así, se pretende identificar las competencias necesarias para utilizar la gamificación de manera efectiva como herramienta pedagógica. Para lograr este objetivo, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura sobre las barreras y desafíos que los profesores enfrentan al introducir la gamificación en el aula de matemáticas, así como las estrategias y enfoques exitosos documentados en investigaciones previas. El artículo está organizado en tres partes. La primera parte contempla el método y las técnicas que se emplearon para realizar la revisión sistemática. La segunda parte presenta los resultados. Por último, se presentan las conclusiones y las limitaciones del estudio.

Método

Este artículo se propone identificar los obstáculos que enfrentan los profesores de matemáticas en los últimos seis años sobre la aplicación de la gamificación como estrategia de enseñanza y las dificultades que enfrentan. Para lograr este objetivo, se aplicó la metodología de revisión sistemática de la literatura, según lo propuesto por Banet Rodríguez, Zafra y Quintero Ortega (2015). De igual manera, se empleó la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) para examinar críticamente la literatura disponible sobre la gamificación en la enseñanza de las matemáticas escolares, haciendo hincapié especialmente en las dificultades experimentadas por los profesores en su aplicación. Este proceso se llevó a cabo en dos fases. En la primera fase, se realizó una selección de materiales basada en una ecuación de búsqueda y criterios de inclusión específicos. En la segunda fase, se realizó el análisis de los estudios.

Bases de datos utilizadas:

La búsqueda de los documentos se realizó en las siguientes bases de datos: Scopus, Science Direct y Scielo, teniendo en cuenta que son bases de datos multidisciplinarias que abarcan una amplia gama de áreas temáticas, incluyendo la educación, las matemáticas y la tecnología educativa. Esto garantizó la inclusión de estudios relevantes que abordan la gamificación en la educación matemática desde diferentes perspectivas y disciplinas.



Términos utilizados para la búsqueda:

Para esta revisión sistemática se seleccionaron las palabras y/o términos clave “gamificación”, “enseñanza de las matemáticas” y “dificultades en la aplicación de la gamificación en el aula de matemáticas”. Las palabras clave seleccionadas están directamente relacionadas con el tema de interés de la revisión sistemática, que es la integración de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas. Esto garantiza que los estudios identificados sean pertinentes para el objetivo de la revisión y proporcionen información útil sobre el tema específico.

La palabra clave “gamificación” asegura que se identifiquen estudios que aborden la implementación de esta estrategia en contextos educativos, mientras que “enseñanza de las matemáticas” se centra en la aplicación específica de la gamificación en el ámbito de las matemáticas. Por otro lado, “dificultades en la aplicación de la gamificación en el aula de matemáticas” ayuda a identificar los desafíos que enfrentan los profesores de matemáticas al implementar la gamificación en el aula, lo que proporciona una comprensión más completa de la situación. Al incluir la palabra clave “dificultades”, la búsqueda se enfoca no solo en los aspectos positivos de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas, sino también en los desafíos y problemas que pueden surgir durante su implementación. Esto permite identificar áreas problemáticas y posibles soluciones para mejorar la integración de la gamificación en el aula de matemáticas.

Ecuación de búsqueda

El presente estudio se enfoca en examinar la literatura existente sobre la integración de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas en el contexto de la educación secundaria. Para ello, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de estudios relevantes utilizando una ecuación de búsqueda diseñada específicamente para abordar esta temática. La ecuación de búsqueda combinó términos relacionados con la gamificación, la enseñanza de las matemáticas y los desafíos asociados con su implementación en el aula. A continuación, se especifica la ecuación de búsqueda empleada:

(TITLE-ABS-KEY (gamification) AND TITLE-ABS-KEY (teaching AND mathematics)
OR TITLE-ABS-KEY (teaching and difficulties) AND NOT TITLE-ABS-KEY (university AND teaching))

Tras realizar esta búsqueda en las bases de datos seleccionadas, se identificaron un total de 561 documentos potencialmente relevantes que abordaban aspectos relacionados con la gamificación en la enseñanza de las matemáticas. En esta etapa inicial del proceso de revisión, se procedió a examinar detalladamente estos resultados para determinar su relevancia y adecuación antes de aplicar los criterios de inclusión y exclusión. La Tabla 1 muestra los resultados de la ecuación de búsqueda en las bases de datos Scopus, ScienceDirect, y Scielo.

Tabla 1. Resultados de la Ecuación de Búsqueda en Scopus, ScienceDirect y Scielo.

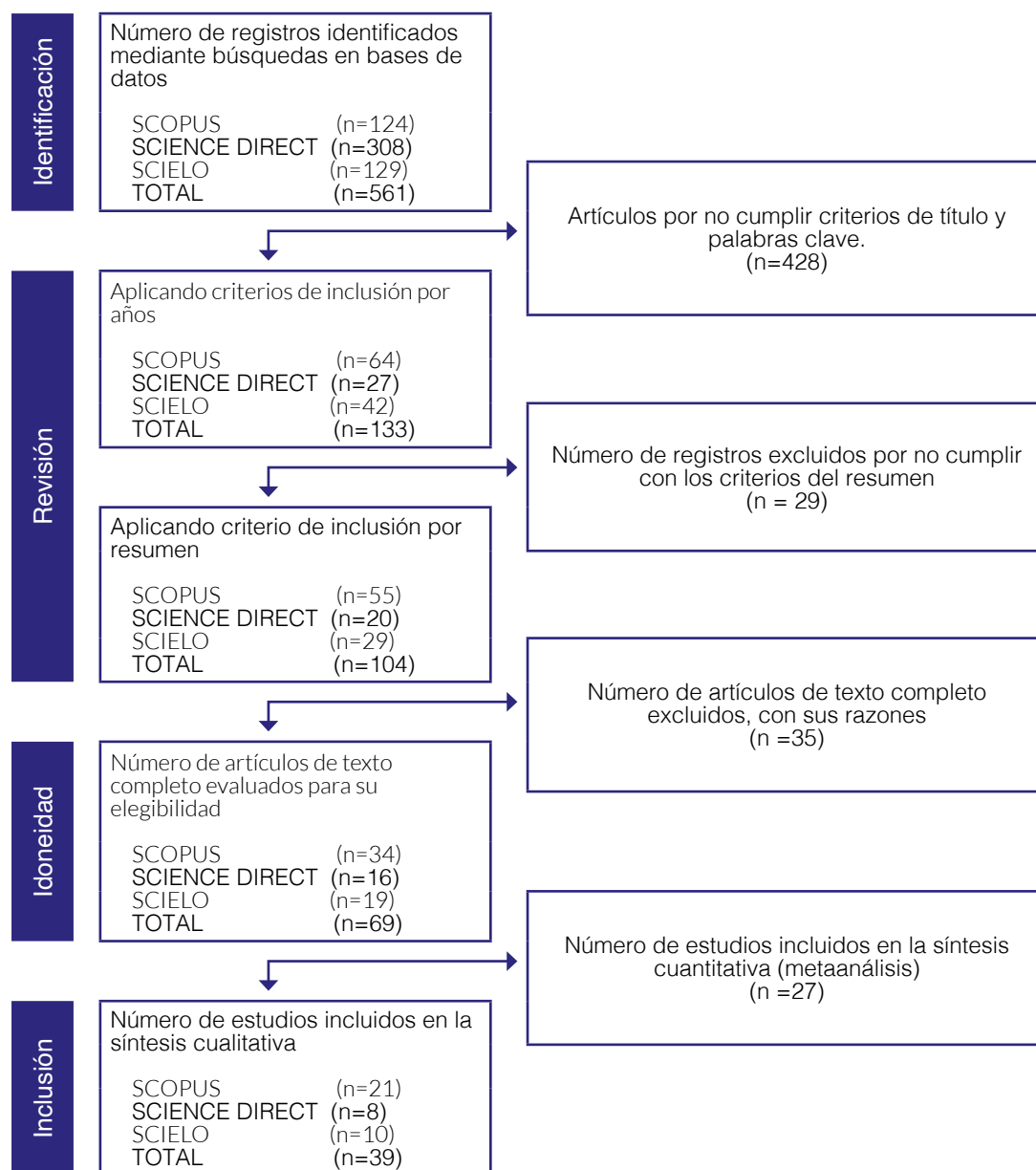
TITLE-ABS-KEY	NUMBER
Gamification	20742
Teaching and mathematics	911
Teaching and difficulties	658
And not university and teaching	561

Fuente: Elaboración propia

Después de aplicar los criterios de inclusión específicos, se seleccionaron un total de 39 artículos que cumplen con los requisitos establecidos para esta revisión. Estos artículos fueron publicados en el período comprendido entre 2018 y 2024, y abordan directamente el área de la enseñanza de las matemáticas. Se ha observado que todos los artículos seleccionados corresponden al tipo de documento “artículos”, lo que garantiza que la revisión se centre en estudios académicos relevantes y específicos sobre la integración de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas en el contexto de la educación secundaria. Estos criterios de inclusión han permitido enfocar la revisión en la investigación más reciente y pertinente dentro del campo, lo que contribuirá a obtener una comprensión actualizada y detallada de este tema emergente en la educación matemática.

En la Figura 1 se muestra el diagrama de flujo de trabajo asociado con el proceso de identificación de estudios relevantes para esta revisión sistemática. Se destacan etapas como la búsqueda en bases de datos y la selección inicial basada en la eliminación de duplicados y la revisión de títulos y resúmenes. Asimismo, se realizó una evaluación detallada de los estudios restantes utilizando criterios de inclusión y exclusión. Por último, se llevó a cabo la extracción de datos relevantes.

Figura 1. Diagrama PRISMA para la Revisión Sistemática

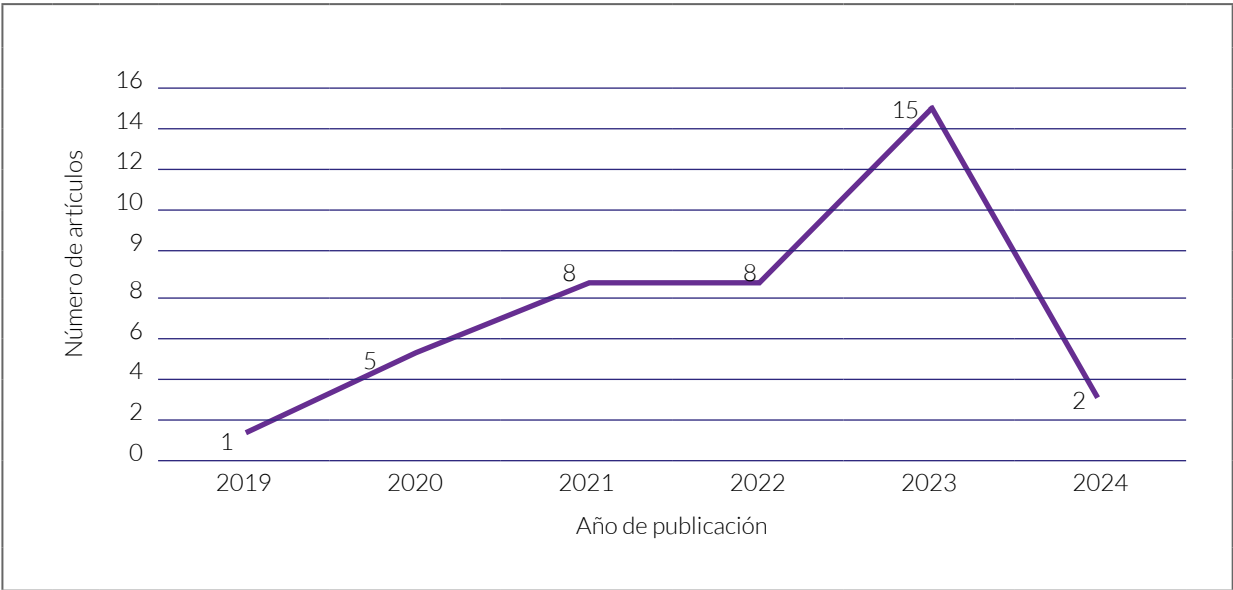


Fuente: Elaboración propia

Resultados

El creciente interés académico y educativo en la gamificación como herramienta para mejorar la enseñanza de las matemáticas se refleja en el aumento sostenido de publicaciones desde 2019 hasta 2022, como lo muestra la Figura 2.

Figura 2. Número de Publicaciones entre 2019 – 2022 Asociadas a la Gamificación y la Enseñanza de las Matemáticas



Fuente: Elaboración propia

Se han identificado diversas categorías que arrojan luz sobre los desafíos y áreas de mejora en la implementación de estrategias de gamificación en la enseñanza de las matemáticas. Estas categorías son: “*Limitaciones en conocimiento y técnicas de gamificación*”, donde se señalan las barreras relacionadas con la comprensión y aplicación efectiva de las técnicas de gamificación; “*Resistencia de los docentes a implementar estrategias de gamificación*”, donde se destacan las actitudes y percepciones de los educadores hacia esta metodología; “*Planificación de la secuencia didáctica*”, que aborda la importancia de una estructura pedagógica coherente y bien planificada especialmente en términos de tiempo; “*Deficiencias en la eficiencia y eficacia en la enseñanza de las matemáticas*”, que explora los obstáculos que pueden obstaculizar el rendimiento y aprendizaje efectivo en esta disciplina; y la “*Intencionalidad formativa de los profesores y percepción de los estudiantes*”, que examina las discrepancias entre los objetivos educativos del profesorado y la percepción de los alumnos. Estas categorías proporcionan una base sólida para profundizar en la comprensión de los desafíos y áreas de desarrollo en la integración de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas. A continuación, se examina cada categoría.

Limitaciones en conocimiento y técnicas de gamificación de los profesores

En esta categoría se identificaron 24 artículos que abordan estas restricciones y desafíos que enfrentan los profesores al implementar estrategias de gamificación en el ámbito educativo. Estos estudios destacan una serie de barreras que obstaculizan la aplicación efectiva de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas. Entre las limitaciones más comunes se encuentran la falta de comprensión profunda sobre los principios y técnicas de gamificación, así como la ausencia de capacitación adecuada para integrar estas estrategias de manera efectiva en el aula (Hong et al., 2024).

Una limitación notable es la falta de familiaridad con el concepto de gamificación y sus aplicaciones prácticas entre los docentes. Investigaciones como la de Espinoza Melo et al. (2023) revelan que muchos educadores desconocen el término gamificación y sus potenciales beneficios pedagógicos, evidenciando una brecha en el conocimiento pedagógico necesario para la implementación efectiva de estas técnicas. Esta falta de conocimiento no solo restringe la capacidad de los docentes para aplicar la gamificación de manera efectiva, sino que también limita la adaptación de estas técnicas a las necesidades específicas de los estudiantes (Ester et al., 2022).

Otro desafío es lograr que la gamificación pueda personalizarse o ajustarse para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Por ejemplo, el estudio de Moya et al. (2021) sugiere que adaptar la gamificación a las características individuales de los estudiantes, como sus estilos de aprendizaje y personalidades, puede aumentar significativamente su efectividad. Sin embargo, desarrollar sistemas de gamificación capaces de

identificar y adaptarse a estas características individuales demanda un nivel avanzado de conocimiento técnico y acceso a tecnologías sofisticadas, lo cual no siempre es factible en todos los entornos educativos.

Además, se identifica una ausencia crítica de formación continua para los educadores en el uso de técnicas de gamificación (Reinius et al., 2022). La falta de capacitación adecuada puede conducir a una implementación superficial o ineficaz de la gamificación, lo cual no solo falla en motivar a los estudiantes, sino que también puede generar desmotivación y frustración. Por ende, es crucial que los educadores reciban el apoyo y los recursos necesarios para desarrollar sus habilidades en el diseño e implementación de estrategias de gamificación efectivas.

Planificación de la secuencia didáctica

En esta categoría se encuentran 19 artículos. La incorporación de la gamificación en la planificación de secuencias didácticas en el ámbito educativo ha emergido como una estrategia prometedora para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, fomentando la motivación y el compromiso de los estudiantes (Correa, 2021). Sin embargo, su implementación efectiva no está exenta de desafíos, particularmente en lo que respecta a la gestión del tiempo necesario para el desarrollo y la aplicación adecuada de estas estrategias pedagógicas innovadoras.

La literatura existente sugiere que la preparación de gamificación digital a la medida, esencial para alcanzar resultados efectivos, constituye un proceso intensivo en tiempo y recursos (Hong et al., 2024). Este desafío se complica aún más por la necesidad de adaptar las estrategias de gamificación a las preferencias y necesidades individuales de los estudiantes, lo que implica un esfuerzo adicional para diseñar actividades que sean pertinentes y motivadoras.

Adicionalmente, según Zabala et al. (2021) la integración de la gamificación dentro de la planificación didáctica requiere una guía detallada que abarque las fases de inicio, desarrollo y evaluación del proceso educativo. Esto implica la creación de historias contextualizadas y la integración de actividades gamificadas, demandando un tiempo significativo de preparación y adaptación a los objetivos de aprendizaje específicos.

Otro aspecto crítico es la necesidad de formación específica en gamificación para los docentes. La dependencia de experiencias compartidas en internet o redes sociales para la búsqueda y adaptación de recursos aumenta el tiempo de preparación y plantea desafíos en la selección de estrategias efectivas para contextos educativos particulares (Fraga-Varela et al., 2021).

La falta de tiempo suficiente para la preparación y planificación de actividades gamificadas emerge como un obstáculo fundamental, limitando la capacidad de los docentes para experimentar e implementar ideas innovadoras con el rigor deseado (López-Marí et al., 2021). Esta situación se ve exacerbada en contextos donde la enseñanza colaborativa y el apoyo institucional son insuficientes.

De acuerdo con Reinius et al. (2022), es crucial que las instituciones educativas reconozcan y aborden estos desafíos relacionados con el tiempo al desarrollar secuencias didácticas gamificadas. Además, la provisión de apoyo adecuado, recursos y tiempo de planificación a los docentes es esencial para superar estas dificultades y facilitar la implementación efectiva de la gamificación en la educación.

Intencionalidad formativa de los profesores vs percepción de los estudiantes

En esta categoría se tuvieron en cuenta 12 artículos. El análisis de las dinámicas entre docentes y estudiantes en el contexto de la gamificación revela una interacción compleja y multidimensional (Grabner-Hagen & Kingsley, 2023).

Desde la perspectiva docente, la gamificación se presenta como una estrategia pedagógica diseñada para aumentar la motivación y participación de los estudiantes, así como para mejorar el proceso de aprendizaje al introducir elementos lúdicos (Simoes et al., 2013). Esta percepción se basa en la necesidad percibida de adaptarse a las características de las nuevas generaciones de estudiantes, que muestran tiempos de atención más cortos y una preferencia por estímulos variados, similares a los que se encuentran en entornos digitales y redes sociales (Mora, 2013).

Por otro lado, la percepción de los estudiantes respecto a la gamificación en el aula refleja una respuesta generalmente positiva, con un alto interés por las dinámicas de juegos desarrolladas por los profesores Gil-Quintana y Prieto (2020). Este entusiasmo estudiantil sugiere que la gamificación logra su objetivo: Hacer el aprendizaje más atractivo y motivador. Sin embargo, es importante reconocer que la implementación cuidadosa de estas estrategias es esencial para evitar posibles inconvenientes, como el aumento del alboroto o la distracción en el aula, que pueden surgir al cambiar el estilo de enseñanza tradicional por uno que incorpora componentes lúdicos.

La intencionalidad formativa de los profesores y la percepción de los estudiantes sobre esta constituyen dos caras de una misma moneda en el proceso educativo. Se destaca que el diseño e implementación de estrategias didácticas, especialmente en el contexto de la gamificación y el aprendizaje personalizado, juegan un papel crucial en cómo los estudiantes perciben y se motivan hacia su aprendizaje (Durán-Rosal et al., 2023).

Este análisis resalta la importancia de un diálogo continuo entre profesores y estudiantes para garantizar que la intencionalidad pedagógica se vincule con la experiencia y percepción estudiantil, destacando la necesidad de evaluar y ajustar las estrategias educativas basadas en la retroalimentación y las percepciones de los estudiantes (Yllana-Prieto et al., 2021).

Resistencia de los docentes a implementar estrategias de gamificación

La reticencia de los docentes a adoptar estrategias de gamificación en el aula se evidencia mediante diversos obstáculos identificados en los documentos proporcionados, nueve en total. Por ejemplo, se destaca un conocimiento limitado en técnicas para implementar la gamificación en la enseñanza de las matemáticas, lo que sugiere la necesidad de invertir más tiempo en la elaboración de estrategias bajo esta modalidad (Espinoza Melo et al., 2023).

Sin embargo, algunos docentes podrían mostrar reticencia frente al uso de la gamificación, principalmente debido a la falta de habilidad para adaptarse a las nuevas tecnologías o al temor de exponer una supuesta ignorancia, a pesar de contar con la aprobación institucional para realizar actividades gamificadas.

Esta situación refleja que, aunque existe interés y reconocimiento de los potenciales beneficios de la gamificación, también existe una resistencia significativa relacionada con la capacidad de adaptación a nuevas tecnologías y metodologías, así como el temor a cambiar prácticas pedagógicas establecidas. Esta resistencia no se presenta como un rechazo absoluto, sino más bien como una precaución derivada de factores como la falta de familiaridad con la gamificación y la preocupación por mantener la eficacia pedagógica en el aula (Queen et al., 2023).

Además, se identifican desafíos adicionales que incluyen la falta de capacitación específica en el uso de herramientas gamificadas, la percepción de una inversión significativa de tiempo y recursos, y dudas sobre la alineación de la gamificación con los objetivos curriculares establecidos (Moya et al., 2022; Runge et al., 2023).

Para superar esta resistencia, se requiere un enfoque proactivo que fomente la participación voluntaria, proporcione capacitación específica y brinde apoyo para la integración efectiva de estrategias gamificadas en el aula, reconociendo la importancia de un cambio en la cultura institucional que valore y apoye la innovación pedagógica (Feichas & Seabra, 2023; Reinius et al., 2022; Yllana-Prieto et al., 2023).

Deficiencias en la eficiencia y eficacia en la enseñanza de las matemáticas

Se encuentran siete artículos en esta categoría. Estos estudios permiten evidenciar, en primer lugar, la adecuada implementación de elementos de gamificación en las prácticas pedagógicas. Se observa una sobrevaloración inicial de los sistemas de puntuación que podría comprometer la eficacia de estas estrategias, especialmente en la enseñanza de las matemáticas, donde la precisión y la claridad conceptual son fundamentales (De Sousa et al., 2021). Por lo tanto, es necesario un enfoque equilibrado que incluya la fijación de objetivos claros y el uso de narrativas para garantizar que la gamificación aborde adecuadamente las deficiencias en la enseñanza de esta disciplina.

Además, se debe tener en cuenta el impacto de la gamificación en el aprendizaje de las matemáticas. Aunque se ha demostrado que esta estrategia puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, es importante destacar que su implementación debe ser cuidadosa y considerada (Prieto-Andreu et al., 2022). La asociación de la gamificación con el compromiso y el rendimiento académico subraya la necesidad de evaluar críticamente su efectividad y su alineación con los objetivos curriculares establecidos.

Por otro lado, la integración de herramientas digitales y sistemas de tutoría en la enseñanza de las matemáticas plantea nuevas oportunidades y desafíos. Si bien estas herramientas pueden ofrecer experiencias de aprendizaje más inmersivas y personalizadas, también pueden influir en la percepción de la formalidad en la disciplina (Hillmayr et al., 2020). Es fundamental encontrar un equilibrio entre la exploración y la formalidad en el aprendizaje de las matemáticas para garantizar que los estudiantes desarrollen una comprensión profunda y significativa de la disciplina.

Sin embargo, la implementación de la gamificación en la educación matemática enfrenta desafíos significativos, como el desarrollo de videojuegos específicos para contextos educativos y la necesidad de una cuidadosa planificación y diseño de actividades gamificadas (Moya et al., 2021). Estos desafíos resaltan la importancia de una rigurosa consideración y evaluación de las estrategias gamificadas para garantizar que contribuyan efectivamente al aprendizaje matemático formal.

Discusión

El interés creciente en la gamificación como herramienta pedagógica es innegable, especialmente en la enseñanza de las matemáticas, donde los desafíos para captar la atención y mejorar el rendimiento estudiantil son constantes. Este fenómeno, impulsado por la constatación de qué métodos de enseñanza innovadores y atractivos pueden hacer una diferencia significativa en la comprensión de conceptos matemáticos complejos, ha motivado una proliferación de investigaciones en este ámbito. Estudios recientes sugieren que la gamificación no solo incrementa el compromiso de los estudiantes sino que también tiene un impacto positivo en sus resultados académicos (Queen et al., 2023). Este hallazgo subraya la relevancia de seguir explorando y expandiendo las fronteras de esta metodología educativa.

En paralelo, el avance tecnológico ha jugado un papel crucial, facilitando la adopción de estrategias de gamificación en el aula (Yllana-Prieto et al., 2021). La disponibilidad de plataformas de aprendizaje en línea y aplicaciones móviles especializadas ha abierto nuevas vías para la implementación de estas estrategias, brindando oportunidades sin precedentes para la experimentación y el desarrollo de enfoques pedagógicos más eficaces y atractivos. Sin embargo, a pesar de estos avances y del potencial evidente de la gamificación, existe un vacío notable en Colombia respecto a la formación docente especializada en esta área.

La formación de educadores en Colombia ha avanzado a pasos agigantados en varios frentes, pero la integración de la gamificación en el currículo docente aún es incipiente. Este retraso en adoptar y adaptar metodologías educativas emergentes en la formación de docentes sugiere la necesidad de una revisión y actualización de los planes de estudio en las instituciones de formación docente (Alfaro-Arce & Alpízar-Vargas, 2019). Aprovechar el potencial de la gamificación requerirá no solo una mayor conciencia sobre sus beneficios sino también una inversión significativa en la capacitación de los docentes, así como en recursos tecnológicos que permitan su implementación efectiva en el aula.

Para Colombia, el reto es doble: Por un lado, es imperativo cerrar la brecha tecnológica y pedagógica para que los docentes puedan incorporar con confianza estrategias de gamificación en sus prácticas de enseñanza. Por otro lado, es crucial generar un mayor cuerpo de investigación local que respalde y adapte las estrategias de gamificación a los contextos educativos específicos del país. Solo así se podrá maximizar el impacto de estas metodologías en el aprendizaje de las matemáticas, transformando de manera significativa la experiencia educativa de los estudiantes colombianos.

Limitaciones

La búsqueda de información sobre la formación docente en gamificación en Colombia enfrenta varias limitaciones críticas. Una de las grandes limitaciones es la escasez de investigaciones específicas para el contexto colombiano esto reduce significativamente la disponibilidad de datos empíricos que puedan informar prácticas efectivas y políticas educativas. Esto se debe, en parte, a que la gamificación como enfoque pedagógico es relativamente nueva y su incorporación en los currículos de formación docente aún está en sus etapas iniciales. Además, la brecha tecnológica en algunas regiones del país limita la capacidad de los educadores y las instituciones para implementar y experimentar con estrategias de gamificación, lo que a su vez afecta la generación de investigación local sobre el tema. Se sugiere que para futuras investigaciones en este campo se realicen estudios exhaustivos que analicen las características fundamentales para la creación de un entorno de enseñanza gamificado. Esto permitirá la generación de espacios de capacitación dirigidos a los docentes, teniendo en consideración los beneficios inherentes de esta herramienta.

Conclusiones

La revisión de la literatura sobre la implementación de estrategias de gamificación en la educación, particularmente en la enseñanza de las matemáticas, revela un panorama complejo, marcado tanto por desafíos significativos como por oportunidades prometedoras. Los estudios analizados subrayan limitaciones clave en el conocimiento y habilidades de los docentes respecto a la gamificación, la resistencia a adoptar nuevas metodologías, la necesidad de formación específica, y la importancia de personalizar estas estrategias para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. A pesar de estos obstáculos, la gamificación se presenta como una herramienta potencialmente transformadora, capaz de motivar y comprometer a los estudiantes de manera profunda. Para maximizar su efectividad, es crucial que se aborden las barreras identificadas mediante una formación docente robusta y continua, el apoyo institucional para la experimentación pedagógica, y un enfoque en la adaptación y personalización de las actividades gamificadas. Solo así se podrán superar las limitaciones actuales y aprovechar plenamente el potencial de la gamificación para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo contemporáneo.

REFERENCIAS

- Alpízar, M., Alfaro, A. (2019). La formación universitaria de docentes de educación primaria: el caso de matemáticas. *Uniciencia*, 33(2), 110-154. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.33-2.8>
- Banet, M., Zafra, S., Quintero S. (2015). La revisión sistemática de la literatura científica y la necesidad de visualizar los resultados de las investigaciones. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, vol. 7(1), 101-103. <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v7i1.232>
- Childers, G., Linsky, CL, Payne, B., Byers, J. y Baker, D. (2023). La confianza en sí mismos de los educadores K-12 en el diseño e implementación de lecciones de ciberseguridad. *Informática y Educación Abierta*, 4, 100119. <https://www.sciencedirect.com/journal/computers-and-education-open>
- Cornejo, T., Figueroa, E., Cenas, F., Gutiérrez S. (2022a). Juegos didácticos para mejorar el aprendizaje en matemática: Una revisión sistemática entre los años 2010- 2020. *Tecno Humanismo*, 2(3). <https://doi.org/10.53673/th.v2i3.165>
- Cornejo, T., Figueroa, E., Cenas, F., Gutiérrez, S.(2022b). Juegos didácticos para mejorar el aprendizaje en matemática: Una revisión sistemática entre los años 2010- 2020. *Tecno Humanismo*, 2(3). <https://doi.org/10.53673/th.v2i3.165>
- Correa, P., Ramón, Luisa. (2021). El storytelling en la gamificación: Planificación de una guía didáctica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(2), 110-123. Epub 01 de agosto de 2021. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512910>
- Da Costa, D., De Sousa, R., Vieira, R., Alves, F., De Castro, J., Sales, G. (2020). Theory of gamified didactic situations: a detailed outline in teaching the Padovan sequence | Teoria das situações didáticas gamificadas: um esboço detalhado no ensino da sequência de Padovan. *Revista de Estudos e Investigación En Psicología y Educacion*, 7(2), 104– 114. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.5782>
- Del Olmo, J., Bueno, A., Cózar, R., González, J. (2023). Explorando enfoques de gamificación para mejorar el pensamiento computacional en estudiantes jóvenes. *Ciencias de la Educación*, 13 (5), 487. <https://doi.org/10.3390/educsci13050487>
- De Sousa, D., De Lima, M., Reis, T. (2022). Gamificación, “No tengo ni idea de lo que es”: un estudio en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. ALTERIDAD. *Revista de Educación*, 17(1), 12-23. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.01>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek 2011*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

- Durán, A., Guijo, D., Vargas, V., Gómez, A., Gutiérrez, P., Fernández, J. (2023). Gamifying the Classroom for the Acquisition of Skills Associated with Machine Learning: A Two-Year Case Study. *Lecture Notes in Networks and Systems: Vol. 532 LNNS*. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18409-3_22
- Encalada, I. (2021). Aprendizaje en las matemáticas. La gamificación como nueva herramienta pedagógica. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 5(17), 311–326. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.172>
- Espinoza, C., Otondo, M., Leighton, E. (2023). Percepción de los docentes de matemática en la utilización de recursos tecnológicos de gamificación. *Páginas de Educación*, 16(2), 01–19. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3085>
- Ester, P., Herrero, L., Ruiz, B., Purón, A. (2022). Aprender matemáticas jugando: Desarrollo de competencias matemáticas a través de los videojuegos. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, 2022(Special Is), 1–20. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/aprender-matemáticas-jugando-desarrollo-de/docview/2725642724/se-2?accountid=48797>
- Feichas, F., Seabra, R. (2023). Evaluation of Perception of Use of a Gamified Platform from the Student Perspective: An Approach for Studying Unified Modeling Language. *Informatics. Education*, 22(3), 369–394. <https://doi.org/10.15388/infedu.2023.22>
- Filho, R., Cravino, J., Lopes, J. (2023). Experiência Gamificada na Aula Remota de Matemática com a Plataforma Quizizz. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 23–39. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.002>
- Fraga, F., Vila, E., Martínez, E. (2021). Impacto de los juegos serios en la fluidez matemática: Un estudio en Educación Primaria. *Comunicar*, 29(69), 115–125. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-10>
- Gil, J., Prieto, E. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria. Estudio multicaso de centros educativos españoles. *Perfiles educativos*, 42(168), 107–123. <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2020.168.59173>
- González, S., Cortés, J., Lugo, N. (2019). Percepciones de docentes universitarios en el uso de plataformas tecnológicas gamificadas. Experiencias en un taller de formación. *Innovación educativa (México, DF)*, 19(80), 33–55. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v19n80/1665-2673-ie-19-80-33.pdf>
- Grabner, M., Kingsley, T. (2023). From badges to boss challenges: Gamification through need-supporting scaffolded design to instruct and motivate elementary learners. *Computers and Education Open*, 4, 100131. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100131>

- Guzmán, M., Escudero, A., Canchola, S. (2020). "Gamificación" de la enseñanza para ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas: cartografía conceptual. *Sinéctica*, (54). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-002)
- Hillmayr, D., Ziernwald, L., Reinhold, F., Hofer, S., Reiss, K. (2020). The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. *Computers & Education*, 153, 103897. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103897>
- Holguin, J., Ruiz, J., Manrique, G., Picoy, J., Holgado, A. (2023). Mixed gamification with virtual tools modify poor school performance. *International Journal of Evaluation and Research in Education* 12(3), 1663-2673. <https://ijere.iaescore.com/index.php/IJERE/article/view/25530>
- Hong, Y., Saab, N., Admiraal, W. (2024). Approaches and game elements used to tailor digital gamification for learning: A systematic literature review. *Computers and Education*, 212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105000>
- Hosseini, H., Trujillo, J., Gómez, M., Hosseini, H., Campos, A. (2021). Analysis of the use and integration of the flipped learning model, project-based learning, and gamification methodologies by secondary school mathematics teachers. *Sustainability*, 13(5), 2606. <https://doi.org/10.3390/su13052606>
- Londoño, L., Rojas, M. (2020). De los juegos a la gamificación: propuesta de un modelo integrado. *Educación y Educadores*, 23(3), 493-512. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.7>
- López, M., San Martín, Á., Peirats, J. (2022). From Video Games to Gamification as an Inclusive Methodological Strategy Dos videogames à gamificação como estratégia metodológica inclusiva. *Revista Colombiana de Educación*. (84) <https://doi.org/10.17227/rce.84>
- Malvasi, V., Recio, D. (2022). Percepción de las estrategias de gamificación en las escuelas secundarias italianas. *Alteridad*, 17(1), 50-63. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.04>
- Moya, O., Rodríguez, E., Saldías, P. (2021). Implications of gamification in mathematics education, an exploratory study. *Revista de Educación a Distancia*, 21(68). <https://doi.org/10.6018/red.485331>
- Núñez, A., Sinailin, J., Morales, E. (2023). Gamification: From Motivation and Challenges to Improving Academic Performance in Learning Mathematics. *International Conference on Management, Tourism and Technologies*. 106-113. https://doi.org/10.1007/978-3-031-44131-8_11
- Prieto, J., Gómez, J., Said, E. (2022). Gamification, motivation, and performance in education: a systematic review. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 251-273. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.14>

- Prieto, F., Jeong, J., Gómez, D. (2021). Virtual escape room and STEM content: Effects on the affective domain on teacher trainees. *JOTSE*, 11(2), 331-342. <https://doi.org/10.3926/jotse.1163>
- Queen, M., Quiroz, G., Alava, V., Sarango, Y. (2023). Educational update: A literature review on emerging methodologies in the metaverse. *Podium*, (43), 73-92. <https://doi.org/10.31095/podium.202>
- Reinius, H., Kaukinen, I., Korhonen, T., Juuti, K., Hakkarainen, K. (2022). *Teachers as transformative agents in changing school culture*. *Teaching and Teacher Education*, 120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103888>
- Rincón, E., Mena, J., López, E. (2022). La gamificación como método de enseñanza para mejorar el desempeño y la motivación en la educación terciaria durante el COVID-19: un estudio de investigación desde México. *Ciencias de la Educación*, 12 (1), 49. <https://doi.org/10.3390/educsci12010049>
- Rizvi, S., Waite, J., Sentance, S. (2023). Artificial Intelligence teaching and learning in K-12 from 2019 to 2022: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100145. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100145>
- Richards, J., Stebbins, L., Kurt, M. (2013). Games for a digital age: K-12 market map and investment analysis. *Winter 2013 The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop*. https://www.academia.edu/download/32304659/glpc_gamesforadigitalage.pdf
- Rodriguez, F., Campión, Raúl. (2015). Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula. Editorial Oceano. <https://www.researchgate.net/publication/299584812>
- Runge, I., Lazarides, R., Rubach, C., Richter, D., Scheiter, K. (2023). Teacher-reported instructional quality in the context of technology-enhanced teaching: The role of teachers' digital competence-related beliefs in empowering learners. *Computers and Education*, 198. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104761>
- Sánchez, L., Moll, S., Nuñez, A., Morano, J., Vega, E. (2023). ChatGPT challenges blended learning methodologies in engineering education: A case study in mathematics. *Applied Sciences*, 13(10), 6039. <https://doi.org/10.3390/app13106039>
- Santaren, V., Gaitero, F. (2016). Gamificación en la educación: Reinventando la rueda. <https://dimglobal.net/revistaDIM34/docs/DIMAP34gamificacion.pdf>
- Subirats, L., Nousiainen, T., Hooda, A., Rubio, L., Fort, S., Vesisenaho, M., Sacha, G (2023). Gamificación basada en tipos de usuarios: Cuándo y dónde vale la pena aplicar. *Ciencias Aplicadas*, 13 (4), 2269. <https://doi.org/10.3390/app13042269>

- Teresa, A., Guerra, A., Candelaria, M., Febles, E. (2011). Resolución de juegos cotidianos con árboles de decisión: aportaciones de una experiencia con alumnos de secundaria. *Educación MatEMática*. 23(2). <https://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v23n2/v23n2a3.pdf>
- Yllana, F., González, D., Jeong, J. (2023). Influence of two educational Escape Room– Breakout tools in PSTs' affective and cognitive domain in STEM (science and mathematics) courses. *Heliyon*, 9(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e12795>
- Yllana, F., Jeong, J., González, D. (2021). An online-based edu-escape room: A comparison study of a multidimensional domain of psts with flipped sustainability-stem contents. *Sustainability (Switzerland)*, 13(3), 1–18. <https://doi.org/10.3390/su13031032>
- Zabala, S., García, L., Arciniegas, E., Reina, J., De Benito, B., Darder, A. (2021). Strengthening Motivation in the Mathematical Engineering Teaching Processes –A Proposal from Gamification and Game-Based Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(6), 4–19. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i06.16163>

Plan individual de ajustes razonables y diseño universal de aprendizaje: una revisión de literatura¹

Individualized Reasonable Adjustment Plan and Universal Design for Learning: a Literature Review

Plano de Ajuste Razoável Individualizado e Design Universal para Aprendizagem: uma Revisão da Literatura

 **Reisner de Jesús Ravelo-Méndez**

<https://orcid.org/0000-0001-6455-5425>
Corporación Universitaria Iberoamericana
reisner.ravelo@docente.ibero.edu.co
Bogotá- Colombia

 **Javier Ramírez-Narváez**

<https://orcid.org/0000-0003-0849-1951>
Corporación Universitaria Iberoamericana
jramir66@docente.ibero.edu.co
Bogotá- Colombia

 **Mónica Galvis-Pineda**

<https://orcid.org/0009-0006-6026-1319>
Corporación Universitaria Iberoamericana
mgalvis@docente.ibero.edu.co
Bogotá- Colombia

 **Yenny Lorena Rodríguez-González**

<https://orcid.org/0000-0001-6635-5865>
Corporación Universitaria Iberoamericana
yrodr155@docente.ibero.edu.co
Bogotá- Colombia

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez

Corrección de estilo
Augusto Corredor

1. Artículo resultado de revisión literaria vinculado al proyecto de investigación titulado "Transformación educativa desde los procesos de inclusión en los contextos de Colombia y México", perteneciente al Grupo de Investigación en Educación y Escenarios de Construcción Pedagógica (Gieep), adscrito y financiado por la Corporación Universitaria Iberoamericana - De: Planeta Formación.



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

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

Ravelo, R; Ramírez, J; Galvis, M; y Rodríguez, Y. (2025) Plan Individual de Ajustes Razonables y Diseño Universal de Aprendizaje: una revisión de literatura. *Inclusión y Desarrollo*. 12 (1), pp. 91-109

Recibido/Received/Recebido: 24 de junio de 2025

Aceptado/Accepted/Aceito: 5 de septiembre de 2025

Publicado/Published/Publicado: 30 de noviembre de 2025

Artículo de revisión / Review Article / Artigo de revisão

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





RESUMEN

ABSTRACT

SUMARIO

Analizar el Plan Individual de Ajustes Razonables [PIAR] y el Diseño Universal de aprendizaje [DUA] como herramientas de educación inclusiva permite comprender su relevancia en la construcción de una escuela equitativa orientada al reconocimiento de la diversidad. Con este propósito, se realizó una búsqueda documental en las bases de datos Scopus, Scielo y DialnetPlus, seleccionando estudios publicados entre los años 2017 y 2023. Se encontró que los investigadores en los últimos años se han enfocado principalmente en tres problemáticas: la necesidad de garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, la capacitación y sensibilización docente para atender la diversidad, y la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas que respondan a las distintas necesidades educativas. Estas investigaciones se abordaron desde enfoques interdisciplinarios, integrando perspectivas pedagógicas, psicológicas y sociales, lo que ha permitido comprender la inclusión desde una visión integral. Asimismo, estas investigaciones fueron realizadas desde una perspectiva no experimental y la investigación acción. En conclusión, los análisis demuestran que tanto el DUA como el PIAR representan instrumentos fundamentales para la transformación de la educación inclusiva, ya que promueven la equidad, la participación y la eliminación de barreras en el aprendizaje, fortaleciendo la construcción de entornos educativos más justos y democráticos.

Palabras clave: educación inclusiva; práctica pedagógica; diversificación de la educación; necesidades educativas; derecho a la educación.

Analyzing the Individual Reasonable Adjustment Plan [IRP] and Universal Design for Learning [UDL] as inclusive education tools allows us to understand their relevance in building an equitable school oriented toward the recognition of diversity. For this purpose, a documentary search was conducted in the Scopus, Scielo, and DialnetPlus databases, selecting studies published between 2017 and 2023. It was found that researchers in recent years have focused mainly on three issues: the need to guarantee the right to education for all students; teacher training and awareness to address diversity; and the implementation of inclusive pedagogical strategies that respond to different educational needs. These investigations were approached from interdisciplinary approaches, integrating pedagogical, psychological, and social perspectives, which has allowed us to understand inclusion from a comprehensive perspective. Furthermore, these investigations were conducted from a non-experimental perspective and action research. In conclusion, the analyses demonstrate that both UDL and PIAR represent fundamental instruments for the transformation of inclusive education, as they promote equity, participation, and the elimination of barriers to learning, strengthening the construction of more just and democratic educational environments.

Keywords: inclusive education, pedagogical practice, diversification of education, educational needs, education rights.

Analisar o Plano Individual de Ajustamento Razoável [IRP] e o Desenho Universal para a Aprendizagem [DUA] como ferramentas de educação inclusiva permite-nos compreender a sua relevância na construção de uma escola equitativa orientada para o reconhecimento da diversidade. Para tal, foi realizada uma busca documental nas bases de dados Scopus, Scielo e DialnetPlus, selecionando estudos publicados entre 2017 e 2023. Constatou-se que os investigadores nos últimos anos têm-se centrado principalmente em três problemas: a necessidade de garantir o direito à educação para todos os alunos, a formação e sensibilização dos professores para abordar a diversidade e a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas que respondam às diferentes necessidades educativas. Estas investigações foram abordadas a partir de abordagens interdisciplinares, integrando perspectivas pedagógicas, psicológicas e sociais, o que nos permitiu compreender a inclusão a partir de uma perspectiva integral. Da mesma forma, estas investigações foram realizadas a partir de uma perspectiva não experimental e de uma pesquisa-ação. Em conclusão, as análises demonstram que tanto o DUA quanto o PIAR representam instrumentos fundamentais para a transformação da educação inclusiva, pois promovem a equidade, a participação e a eliminação de barreiras à aprendizagem, fortalecendo a construção de ambientes educacionais mais justos e democráticos.

Palavras-chave: educação inclusiva; prática pedagógica; diversificação educacional; deficiência intelectual; necessidades educacionais; direito à educação.

Introducción

Educación se ha convertido en un factor importante para el desarrollo y progreso de las naciones, toda vez que desde temprana edad está presente en la vida de las personas. Sin embargo, a pesar del avance del fenómeno de la globalización de la mano de la tecnología, el proceso educativo aún tiene limitantes significativas. Siendo una de ellas la manera de adaptar el sistema a los individuos que padecen de alguna condición diferencial, bien sea física, mental o intelectual. Para Hunt (2020) a todos los seres humanos se les debe reconocer los derechos que por mandato universal están consagrados en diferentes normativas nacionales e internacionales.

En tal virtud, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 1994) ratificó la relevancia y la vigencia de los principios establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, especialmente el derecho a la educación para todos, sin importar las diferencias existentes entre las personas, recordando a los Estados miembros la obligación de garantizar igualdad de oportunidades para todos los integrantes de la sociedad, incluyendo a las personas con discapacidad.

La problemática educativa es una realidad que incluso la presentan países desarrollados como los Estados Unidos (EE. UU.) y algunos de la Unión Europea (UE). Este escenario demuestra que las limitaciones en la educación no se relacionan con la falta de recursos económicos, toda vez que estos son considerados países del primer mundo y por consiguiente cuentan con el dinero disponible para atender las necesidades educativas de los residentes en ellos; parece ser entonces que la situación se enfila hacia la negligencia en la gestión en torno a fomentar una educación de calidad para todos y todas.

Dos casos particulares dan muestra de lo antes dicho. El primero se relaciona con lo expuesto por Schaeffer (2023) cuando se refiere a que en el país del norte, los estudiantes en condición de discapacidad son más de 7 millones de personas. Sin embargo, con ocasión de la pandemia del 2019, las deserciones escolares aumentaron, lo que profundizó las dificultades de aprendizaje; a esto hay que sumarle la baja oferta de docente para atender a los educandos. El segundo tiene que ver con la UE, donde la problemática educativa también es una realidad, toda vez que el sistema de allá no proporciona a los educandos con discapacidad una educación completamente inclusiva, lo que hace que aún existan menores con discapacidad enfrentando este tipo de problemas (Labaki, 2018).

En este sentido, la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2015), por intermedio de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, ha instado a los Estados miembros a que analicen la problemática en materia de derechos de los individuos con discapacidad. De esta forma, lo que se busca es que todos puedan tener pleno reconocimiento y acceso a temas sociales: empleo, salud, vivienda y educación. Haciendo principal énfasis en que la educación debe ser inclusiva y de calidad. Para el caso de Latinoamérica (LA), uno de los problemas existentes son la falta de inversión para atender estrategias que mejoren la educación para todas las personas, en términos de calidad e inclusión. La no atención oportuna de estos problemas, agudiza situaciones como la deserción escolar, lo que posiblemente va a influir de manera considerable en el tema de desigualdades, ahondando aún más las barreras de acceso escolar (Bastino, 2020). En consecuencia, Gutiérrez-de-Álamo (2022) afirma que muchas de las personas que están en condición de discapacidad prefieren no asistir a la escuela, dejando de recibir la educación que por derecho tienen.

“ el proceso educativo aún tiene limitantes significativas. Siendo una de ellas la manera de adaptar el sistema a los individuos que padecen de alguna condición diferencial, bien sea física, mental o intelectual. ”

Desde esta perspectiva, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2021) ha determinado que además de la educación los individuos en condición de discapacidad presentan otros problemas que se asocian en la vida cotidiana. La preocupación de la OEI se evidencia desde una dimensión pragmática, conceptual, estructural y política, las cuales, deben conducir a los Estados miembros a implementar y sostener una educación equitativa e inclusiva. En este sentido, la propuesta contempla que todas las personas deben estar en la escuela para que nadie se atrase en sus deberes académicos, convirtiéndose en parte fundamental para el desarrollo de las naciones. Todos y todas a la escuela parece ser el eslogan, desde los estudiantes con discapacidad o habilidades sobresalientes, pasando por los afrodescendientes, los pueblos indígenas, los niños, adolescentes y mujeres, hasta la población en situación de riesgo y movilidad humana, deben ser prioridad en educación para los gobiernos.

La desigualdad que está afectando a todas las personas aún es un problema con soluciones lentas, esto demanda de los gobiernos de la región ejercicios estructurales donde se analice en profundidad la vulnerabilidad a la que son expuestas diariamente (Stang-Alva, 2011). Es preciso decir entonces, que el escenario de la discapacidad no es el mismo para todas las personas; por tanto, la atención debe ser diferencial, entendiendo así que nunca habrá una forma única de actuar; por el contrario, se debe buscar los mecanismos para comprender los conceptos y términos relacionados con esta problemática (Bolaños-Salazar, 2016).

Es por ello por lo que, el DUA, surgido a comienzo de la década de 1990, se ha basado en la tecnología de última generación para poder entregar a todos los educandos con discapacidad una experiencia más fructífera en los entornos educativos (Fernández-Portero, 2018). Entendiendo así, que esta herramienta se visiona como parte de la transformación educativa y por tanto apunta al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS-4) (Alba-Pastor, 2019). Por tanto y de acuerdo con Sánchez-Gómez y López (2020) el DUA puede emplearse como un sistema de apoyo para evaluar el aprendizaje, siendo este un modelo que se enfoca en la diversidad del estudiante; buscando con ello, una inclusión efectiva, la minimización de barreras de toda índole existentes en los escenarios educativos.

Ante este panorama, en Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) –máximo órgano en cabeza del cual se encuentra la educación en este país–; ha establecido políticas de inclusión donde define la educación inclusiva como el proceso concerniente al reconocimiento, valoración y de respuesta acorde a la diversidad de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos; es decir, que están interpretando la intención de la OEI –todos adentro, nadie por fuera de la escuela–. Sin embargo, esto no exonera al país de las complejidades educativas, toda vez que la falta de inversión para la infraestructura no son suficientes, lo que de alguna forma opaca los esfuerzos de los gobiernos en torno a una mejora significativa en la inclusión educativa (Reina-Ávila y Lara-Buitrago, 2020). En tal virtud, desde el MEN se diseñó y puso en funcionamiento una herramienta conocida como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), como parte de la educación inclusiva, para que fortalezca el proceso en cada estudiante a partir de la identificación de potencialidades, habilidades, gustos e intereses; es decir, que los ajustes razonables obedecen a un sinnúmero de actividades y estrategias orientadas a atender las demandas particulares de los educandos, donde la familia, la sociedad y el Estado reviste gran significado en la educación de la persona (Decreto 1421 de 2017).

En este sentido el papel de la familia es esencial, por cuanto, es un motivador constante para que quienes presenten alguna limitación, dejen atrás las inseguridades y encuentren la forma de desarrollar nuevas habilidades (Arteaga *et al.*, 2017). Además de lo antes dicho, el Decreto en mención también hace alusión a algunos artículos de diferentes normativas, entre las cuales se encuentran: la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación, la Ley 361 de 1997, la Ley 762 de 2002, la Ley 1145 de 2007, la Ley 1346 de 2009, la Ley 1616 de 2013 y la Ley 1618 del mismo año; todas, de una u otra manera buscan eliminar las barreras para cada uno de los individuos accedan a la educación inclusiva y de calidad.

“ La desigualdad que está afectando a todas las personas aún es un problema con soluciones lentas, esto demanda de los gobiernos de la región ejercicios estructurales donde se analice en profundidad la vulnerabilidad ”



“ el MEN se diseñó y puso en funcionamiento una herramienta conocida como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), como parte de la educación inclusiva ”

Por consiguiente, en el presente artículo, se busca analizar la literatura disponible relacionada con el plan individual de ajustes razonables y el diseño universal de aprendizaje como herramientas de educación inclusiva y como instrumentos fundamentales para la transformación de la educación inclusiva. Para tal fin, se ha organizado el texto en tres partes. La primera se refiere a la metodología empleada y el paso a paso que ocupó a los autores para el desarrollo de este documento.

La segunda está relacionada con los resultados obtenidos por medio del análisis documental, donde se puede apreciar las problemáticas actuales que debaten los investigadores, las disciplinas, cuestionamientos y métodos empleados para abordar dicha temática. En la parte final se aprecian las conclusiones, las cuales, entre otros aspectos darán respuesta al interrogante ¿cuáles son las teorías e hipótesis que durante los últimos años han emitido diferentes investigadores sobre el DUA y el PIAR, como herramientas fundamentales para la transformación de la educación inclusiva?

Metodología

Investigación de orden cualitativo se hizo a través de una revisión bibliográfica y análisis documental, que ocupó dos fases: 1) en el lapso de marzo a junio de 2023, se buscó información en Scopus, Scielo, Redalyc, Dialnet y Doaj, utilizando palabras clave en español e inglés filtrados en el título del artículo: “UDL” AND “education”; “UDL” AND “inclusive” OR “inclusivity”; “PIAR” AND “education”; “PIAR” AND “inclusive” OR “inclusivity”; “plan” AND “individual” AND “settings” AND “reasonable”; “UDL” AND “disability”. Fueron seleccionados 50 artículos publicados entre los años 2017 y 2023, utilizados como la base principal del análisis; también, se usaron 23 documentos más de diferentes fuentes para poder justificar la introducción y el análisis metodológico. Se aplicaron criterios de inclusión y exclusión (Tabla 1).

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión	Exclusión
Artículos de revistas	Ensayos, artículos de reflexión, capítulo de libros, libros y tesis
Artículos publicados entre los años 2017 y 2023	Artículos publicados en fechas anteriores al año.
Artículos de acceso abierto	Artículos de acceso restringido
En el título deben aparecer los términos de búsqueda “UDL” AND “education”; “UDL” AND “inclusive” OR “inclusivity”; “PIAR” AND “education”; “PIAR” AND “inclusive” OR “inclusivity”; “plan” AND “individual” AND “settings” AND “reasonable”; “UDL” AND “disability”	En el título no aparezcan los términos de búsqueda “UDL” AND “education”; “UDL” AND “inclusive” OR “inclusivity”; “PIAR” AND “education”; “PIAR” AND “inclusive” OR “inclusivity”; “plan” AND “individual” AND “settings” AND “reasonable”; “UDL” AND “disability”

Nota. Características de los criterios de inclusión y exclusión utilizados en la búsqueda de la literatura.
Fuente: elaboración propia.

La segunda fase contempló la elaboración de una matriz con 12 variables, la cual fue diseñada en el Excel (Tabla 2).

Tabla 2. Descripción de variables

Variables	Empleabilidad
Título	Saber si era atinente a la problemática tratada en el estudio y hacer comparaciones dentro de los temas seleccionados.
Autor y año	Se aplicó dentro de cada una de las citas, las referencias y las disciplinas.
Revista, volumen y páginas	Para conocer el número de página de donde tomas las citas textuales y como elementos constitutivos del listado de referencias.

Variables	Empleabilidad
Resumen	Se dio lectura para conocer la pertinencia del texto en el trabajo realizado.
Palabras clave	Sirvieron para elaborar los temas y problemas de acuerdo con la similitud de estas.
Link o doi	Para ubicar los artículos en el ciberespacio y como parte constitutivas de las referencias.
Introducción	La lectura permitió conocer las disciplinas desde donde fueron elaborados los artículos, además de los cuestionamientos de los investigadores.
Métodos	Se determinaron todos los métodos utilizados por los investigadores en la elaboración de los textos.
Resultados	Se analizaron para conocer el logro de los investigadores.
Discusión	Se estudiaron para saber los debates y proposiciones de los autores.
Conclusiones	Se tuvieron en cuenta para elaboración de los temas y problemas
Bibliografía	Sirvieron de soporte para buscar nuevos textos.

Nota. Aplicabilidad de cada una de las variables en el análisis documental realizado.

Fuente: elaboración propia.

Análisis de los datos

Después de haber tratado los datos, se realizó un análisis comparativo y descriptivo para encontrar similitudes: 1) se analizaron las palabras clave de los 50 artículos seleccionados para establecer grupos que a la final serían los temas y problemas principales de acuerdo con lo descrito por los autores, 2) una vez establecido lo anterior, se procede a analizar cada uno de los títulos de textos para encontrar palabras similares entre ellos y poder ubicarlos de forma consecutiva, a fin de que al momento de desarrollar los temas, las ideas no quedaron dispersas, 3) se analizan las metodologías empleadas por los investigadores, para definir los enfoques, diseños e instrumentos que estos emplearon en la elaboración de las investigaciones, 4) se procedió a dar lectura a todas las introducciones de los escritos con el fin de conocer la disciplina desde donde se había enfocado el texto, al igual que determinar el cuestionamiento que se hacen los autores al respecto.

Resultados

Con base en el análisis desarrollado, se establecieron tres problemáticas principales: *PIAR y DUA: educación inclusiva para todos*; *PIAR y DUA: prácticas pedagógicas inclusivas*; *PIAR y DUA: educando para la inclusión y la diversidad*. También se hizo un abordaje a las disciplinas del PIAR y el DUA, los cuestionamientos y categorías en los hallazgos y el análisis a las metodologías usadas por los investigadores. Cada una de ellas, se desarrollan en los siguientes apartados.

Temas o problemas

PIAR y DUA: Educación inclusiva para todos

A través de los años se han planteado políticas de inclusión en la educación que han generado cambios para la población con necesidades especiales; por ende, en las organizaciones educativas se deben adoptar el uso de estrategias que aporten al desarrollo físico, cognitivo, psicológico, social y económico de todos los estudiantes, esto de acuerdo con la aplicabilidad del DUA y el PIAR, como parte del diseño de estrategias de acuerdo con los intereses y necesidades de cada persona (Molano-Caro *et al.*, 2022). Al respecto De-Souza-Prais *et al.* (2020) aducen que cuando se aplican estos instrumentos se debe hacer desde el punto de vista del currículo y las metodologías de la educación, buscando siempre una mejora en la enseñanza y el aprendizaje, en procura de influir en todos los intervinientes.

En este sentido, Narvarro (2015) menciona que las nuevas maneras de realizar la educación está basada en la inclusión; sin embargo, aún no es tan visible como se espera. Desde este punto de vista, los lineamientos

“ la aplicación del DUA se ha convertido de forma positiva en una práctica para que la enseñanza sea más inclusiva y diversa ”

del Decreto 1421 de 2017 en Colombia, permiten atender las características propias de cada institución; y en consecuencia, la práctica inclusiva, la cual requiere ser desarrollada a través de procesos democráticos y contextualizados (Díaz-Piñeres *et al.*, 2020). Entendiendo así, el DUA se perfila como un modelo didáctico para apoyar la educación inclusiva (Espada-Chavarria *et al.*, 2023); por consiguiente, los nuevos enfoques y paradigmas deben conllevar a un imperioso cambio, donde el modelo de educación-aprendizaje, enfatice en una educación cada vez más incluyente (Domínguez-Chica y Esteves-Fajardo, 2023).

Para Núñez-Sotelo y López-Cruz (2022) el DUA favorece la flexibilidad del currículo, para que una mayor cantidad de educandos accedan a la escuela, indistintamente de la condición que presenten. Por tanto, la educación debe enfocarse en una política inclusiva, de tal forma que se avance en la superación de las brechas para que el aula sea cada vez más inclusiva (Pallares-Padilla y Martín-Padilla, 2022). Dicho de otro modo, Charry-Bressan *et al.* (2023) refieren que con la educación inclusiva se promueve la identidad social en las personas, principalmente aquellas que presentan discapacidades. Ante este panorama, Rubio-Aguilar (2017) propone que para tener espacios más inclusivos e incluyentes, es preciso cambiar los discursos, en busca del empoderamiento del individuo. Además del soporte que da la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, donde se reconoce la igualdad de condiciones ante los demás (Tello-Blanc y Paredes-Floril, 2022).

Para que todo esto se aplique y funcione, los profesores deben tener una muestra de actitudes positivas que permitan evidenciar la disposición hacia el cambio (Sánchez Díaz, 2021). Por lo que demanda de ellos la socialización de experiencias y reflexiones en torno generar dinámicas colaborativas que conduzcan a diversificar las actuaciones de inclusión hacia las personas con discapacidad (Moreno-Díaz *et al.*, 2021). Así las cosas, dichos escenarios deben servir de soporte para profundizar desde diferentes perspectivas la formación de los docentes, de forma tal que se llegue a una mejor comprensión (Agudelo-Gómez y Ospina-Alvarado, 2021); por ello, es necesario tener presente las percepciones de los profesores –actuales y futuros– como principales autores en la educación inclusiva (Sánchez-Fuentes *et al.*, 2016).

Además, García-Pazmiño *et al.* (2021); infieren que el uso de estas herramientas es de igual importancia en todos los sectores de la educación, incluyendo el superior. En parte, porque esta sirve de ayuda no solamente para el ingreso a las instituciones educativas, sino también para que estas personas permanezcan en ellas durante todo el periodo académico y puedan graduarse junto a los demás estudiantes (Zuñiga-Bolívar *et al.*, 2022). Para tal fin, se requiere de metodologías relacionadas con la educación inclusiva, que además de ser activas se fundamenten en el DUA y el PIAR, en procura de promover en el estudiantado un progreso acorde a las características de estos (Muntaner-Guasp *et al.*, 2022). El cabal cumplimiento de estas acciones mejorarían de forma significativa el rendimiento académico y el aprendizaje de los educandos, lo que se reflejaría en la calidad de la educación (Silva-Córdova *et al.*, 2019).

PIAR y DUA: Prácticas pedagógicas inclusivas

Las prácticas pedagógicas deben enfocarse a programas de educación inicial, buscando siempre ser inclusivas a través del desarrollo integral y el reconocimiento de los intereses personales, culturales y sociales de todos los estudiantes (Restrepo-Restrepo, 2018); ante tal escenario, se requiere del acceso a la información necesaria para poder generar condiciones igualitarias en la educación básica que es fundamental en todo el proceso de educativo, con relación a las oportunidades venideras que tendrán las personas (Espada Chavarria *et al.*, 2019).

Aquí es preciso decir que la aplicación del DUA se ha convertido de forma positiva en una práctica para que la enseñanza sea más inclusiva y diversa, conduciendo los procesos educativos a una mejora continua (Lagos-Garrido, 2019). Siendo un modelo que actualiza a diario las actividades académicas, de tal forma que permite atender la diversidad en el aula de clases; de esta forma, cada estudiante aprende, experimenta y comprende no sólo el contenido temático, sino también la realidad del entorno a través de recursos didácticos (Cantuña-Avila *et al.*, 2021). Ambos instrumentos apoyan las prácticas pedagógicas inclusivas como parte de la transformación educativa.

En el caso de Cortés-Díaz *et al.* (2022) mencionan que son estas prácticas inclusivas las que conllevan a fortalecer la construcción de un currículo más inclusivo, a través de la participación de todos. Tomando al DUA y PIAR como estrategias didácticas en la educación, ofreciendo de esta forma diversas actividades y materiales de aprendizaje, además de las formas para evaluar (Álvarez-Oquendo y Chamorro-Benavides, 2017). Entonces, es el docente quien desde la institucionalidad procura caracterizar una práctica pedagógica inclusiva, no es únicamente asistir al taller, también hay que implementar las actividades desde los primeros años escolares (Berríos-Armijo y Herrera-Fernández, 2021). En este orden de ideas, Sánchez-Fuentes *et al.* (2019) destacan la importancia de la percepción de los docentes al respecto de las prácticas que desde la pedagogía se aplicarán en las aulas para atender a la población estudiantil; donde, las estrategias empleadas por estos exponen las necesidades específicas de los educandos; sin embargo, todo dependerá de la disposición que tenga el maestro (Benítez-Benítez y Rojas-Benítez, 2021). Para nadie es un secreto que todo se visualiza como un proceso complejo; pero, al momento de existir una formación docente continua, con planteamientos curriculares flexibles, inclusivos e innovadores, las prácticas pedagógicas inclusivas serán mejores (Parody *et al.*, 2022).

En palabras de Sala-Bars *et al.* (2022), este escenario se relaciona con la filosofía de la enseñanza, enfatizando el tipo de formación que están recibiendo los profesores; donde el currículo es una de las variables que más influye. Para Colorado-Espinoza y Mendoza-Moreira (2021), el currículo y la evaluación necesitan cambios, como elemento primordial en la didáctica, la cual facilita la enseñanza a las personas con discapacidad. Toda vez que, cada estrategia didáctica inciden en las dimensiones y en las prácticas pedagógicas inclusivas, tanto en los docentes, así como en los educandos (Palacios-Garay *et al.*, 2020). Siendo una parte significativa en la evaluación de los aprendizajes de todos los estudiantes con características diversas, lo que permitirá avanzar en los ritmos de adquisición del conocimiento (Argos *et al.*, 2013). Morán-Muñoz (2018) contempla que la reducción de la exclusión en cualquier escenario se vería reducido a través de prácticas pedagógicas inclusivas.

En este sentido, las prácticas pedagógicas inclusivas deben planificarse dentro de un contexto real, de tal forma que pueda ejecutar y evaluar la propuesta curricular; para ello, debe existir el concurso y acompañamiento de directivos y docentes, para que conozcan a los estudiantes y el contexto (Villegas-Cubas, 2022). Siendo así, se requiere, entre otras cosas, de una formación permanente, continua y crítica de todos los profesores, las normas relacionadas con la atención a la diversidad y una transformación general de la escuela y los procesos educativos en procura de reducir las brechas de exclusión (Leal-Leal y Urbina-Cárdenas, 2014). De igual forma, estas prácticas se enfocan a espacios de interacción y reflexión constante como resultado de la adecuada aplicabilidad del DUA y el PIAR. (Figueroa Zapata *et al.*, 2019).

PIAR y DUA: Educando para la inclusión y la diversidad

Los profesores tienen la responsabilidad de educar desde lo didáctico y lo curricular, para que así se puedan identificar las diferencias de todos. En este caso la formación de los docentes es crucial, lo que se ve reflejado en la mejora de planes de estudio y promoción de la diversidad y la inclusión (Cervera-Delgado y Martí-Reyes, 2018). Procurando siempre que esta sea participativa y de accesibilidad universal para optimizar el proceso de aprendizaje, a través de una mayor comprensión de la discapacidad (Rodrigo-Moriche *et al.*, 2022); siempre, buscando la igualdad de las personas con discapacidad. El DUA y el PIAR se materializan como las herramientas perfectas para educar desde la equidad y la igualdad, teniendo en cuenta que los contextos donde confluyen los estudiantes en situación de discapacidad, son dispersos y variados (Nyigulila-Mwaipopo *et al.*, 2011); por esta razón, existe la necesidad de reconocer la educación como un derecho que todas las institucionalidad debe garantizar a estas personas (Cruz-Vadillo y Iturbide-Fernández, 2019), lo que no implica apreciar estas narrativas como una lucha, sino como la interpretación clara de aquello que es legítimo en los centros de educación (Calderón-Almendros y Rascón-Gómez, 2022). Por otra parte, los ajustes razonables son necesarios para compensar las barreras que las personas con discapacidad enfrentan en el mercado desde su perspectiva jurídica, laboral y social, siendo una estrategia eficaz para promover la inclusión laboral desde la diversidad; sin embargo,

“ los ajustes razonables son necesarios para compensar las barreras que las personas con discapacidad enfrentan en el mercado desde su perspectiva jurídica, laboral y social ”



uno de los principales motivos que tienen los empleadores para no institucionalizar un programa de inclusión es el temor a que estos se accidentan más que otros trabajadores, desconociendo que todos los espacios deben ser accesibles para todas las personas, independientemente de sus capacidades físicas, cognitivas o sensoriales (Gómez-Rúa et al., 2020); (Aristizabal-Gómez et al., 2021); (Arenas et al., 2022) y (Moriña y Cotán-Fernández, 2017). Autores como Alfaro-Urrutia (2022) refiere que cuando se educa desde la diversidad se está buscando la forma de atender a todos los individuos, con miras a minimizar las barreras relacionadas con la exclusión. Por tanto, el DUA y el PIAR deben hacer parte de las políticas educativas (Cortés-Díaz et al., 2021), conllevando a erradicar de raíz la exclusión social, en término de inclusión tecnológica e igualdad de género.

En todo caso, hay que decir que los maestros enfrentan fuertes desafíos en el trabajo concerniente a la diversidad de los alumnos, donde cada uno de ellos presentan diferentes problemáticas de índole personales, familiares, físicas, sociales culturales, entre otras y escenarios escolares que en ocasiones están marcados por el ausentismo principalmente, con motivo de la exclusión a la que son sometidos (Begonia-Naranjo, 2019). Estas herramientas se convierten en algo esencial en la planeación y apoyo curricular de los centros educativos, con lo que se asegura la igualdad de oportunidades, a través de diferentes medios, variabilidad de estrategias, materiales, manejo del tiempo y ubicación estratégica de los estudiantes, entre otros aspectos (Tobón-Gaviria y Cuesta-Palacios, 2020).

De ahí que sea importante la forma de abordaje e interiorización de las diversas problemáticas que presentan los alumnos en el aula. Desde esta perspectiva, el PIAR y el DUA, permiten a los docentes ser más objetivos frente a lo que cada estudiante necesita, sin importar la disciplina que se esté trabajando.

El abordaje disciplinar del PIAR y el DUA

Constituidas las problemáticas de acuerdo con los debates de los autores, se estableció que estos direccionaron las investigaciones desde diversas disciplinas (Tabla 3).

Tabla 3. Diversidad disciplinar.

Disciplinas	Cantidad de autores	Finalidad
Ciencias Sociales	21	Estudiar la transformación de la educación desde algunas áreas de las ciencias sociales, de este modo, el DUA y el PIAR son analizados como herramientas de educación inclusiva.
Educación	10	Abordar la temática de la inclusión desde el mismo ámbito de la educación, las estrategias, didácticas, profesores y contexto escolar en general.
Pedagogía	5	Examinar las prácticas pedagógicas como parte fundamental para la aplicación del DUA y el PIAR.
Derecho Antropología	4	Abordar la educación inclusiva como un derecho para todos.
Psicología	3	Se estudia cómo estas herramientas de transformación educativa, visualizan a la persona y sus características de manera integral.
Otras disciplinas	3	Examinan el comportamiento de los individuos para atender los contextos educativos inclusivos.
Sociología	2	Discutir la discriminación y las barreras en la educación desde una perspectiva filosófica en torno a la enseñanza y aplicación del DUA y el PIAR, para mejorar la comprensión hacia la diversidad.
Filosofía	1	
Humanidades	1	

Nota. Disciplinas, cantidad de autores y finalidad desde donde se elaboraron las investigaciones.
Fuente: elaboración propia.

La tabla anterior da cuenta que los investigadores centraron el accionar disciplinar de los estudios sobre PIAR y DUA en torno a 9 disciplinas, destacando las ciencias sociales como la más abordada por estos. Este panorama refleja la importancia que reviste esta área del conocimiento en el sentido de poder tratar las necesidades individuales que presentan las personas al momento de enfrentar la etapa escolar, la cual evidencia una larga lista de barreras que a diario aumentan la exclusión social. Por ello, desde las ciencias sociales los autores

buscaron emitir teorías relacionadas con la interacción social en procura de que estas situaciones mejoren el comportamiento de los educandos y educadores dentro del entorno escolar.

En el análisis, además de las ciencias sociales como cabeza de lista, también se estudiaron otras disciplinas como la pedagogía, la psicología y la sociología. Todas estas, son relevantes en el sentido de tratar de comprender los aspectos relevantes que contienen el PIAR y el DUA, dejando el debate abierto sobre la importancia de abordar la problemáticas de las barreras educativas no solo desde el punto de vista de los centros escolares, sino también, desde la misma sociedad, de ahí la necesidad de que los estudios al respecto se hagan de manera holística.

Cuestionamientos y categorías en los hallazgos

Al analizar la introducción en cada uno de los textos, se pudo detectar los cuestionamientos que los autores se hicieron con respecto al tema de estudio. Estas fueron organizadas por categorías de acuerdo con la cantidad de preguntas (Tabla 4).

Tabla 4. Cuestionamiento de los investigadores

Categorías	Propósito de las preguntas	Cantidad
Inclusión	Investigan sobre la aplicabilidad del DUA y el PIAR como aporte a la educación inclusiva dentro y fuera del aula.	30
Currículo	Los investigadores se cuestionan cómo estas herramientas pueden ayudar para que los currículos sean más flexibles, de acuerdo con las necesidades de cada persona.	18
Docentes	Aquí los cuestionamientos se basan en la responsabilidad que tienen los educadores para hacer los ajustes necesarios, de acuerdo con cada individuo.	14
Diversidad	Buscan investigar y comprender las diversas características existentes en el entorno educativo, para lo cual el DUA y el PIAR se convierten en herramientas fundamentales.	14
Discapacidad	Se investiga la necesidad de aplicar estas herramientas de inclusión para que la educación pueda llegar a todos los seres humanos, incluyendo a quienes presentan discapacidad o habilidad excepcional.	12

Nota. Síntesis de las 88 preguntas que los autores plantearon en las investigaciones.
Fuente: elaboración propia.

Las cinco categorías dentro de las cuales se enmarcaron los trabajos desarrollados por los investigadores, están directamente relacionadas con la problemática estudiada; es decir, que los cuestionamientos conllevan de manera intrínseca la objetividad sobre los elementos constitutivos del PIAR y el DUA como herramientas transformadoras de la educación inclusiva y de calidad. Se aprecia que la categoría inclusión fue la más presente en los estudios analizados, toda vez que esta ha sido concebida como ese proceso que asegura a las personas las mismas oportunidades, posibilidades reales y efectivas de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de todos.

En este sentido, al hablar de inclusión es necesario comprender que se habla de una forma a través de la cual se materializan enfoques y compromisos sociales de derechos, como medio para acelerar el logro de los objetivos de una sociedad justa para todos; entendiéndose, que la inclusión debe conducir a la articulación de diferentes sistemas en torno a la persona: la familia, sociedad y estado, quienes son fundamentales para que la inclusión sea plena. Esta parece ser la interpretación que los autores hicieron en las investigaciones desarrolladas. Esto es aceptar que el sistema debe generar las condiciones necesarias para que de esta manera todos los individuos puedan acceder a la educación inclusiva y de calidad (Hernández-Olaya *et al.*, 2022).

“ el PIAR y el DUA, permiten a los docentes ser más objetivos frente a lo que cada estudiante necesita ”



“ la categoría inclusión fue la más presente en los estudios analizados, toda vez que esta ha sido concebida como ese proceso que asegura a las personas las mismas oportunidades ”

En estos estudios también se denota la categoría de discapacidad, que aparece dentro de los textos en menor proporción que las otras cuatro que se mencionan en la tabla. Al respecto, es preciso decir que este ha sido un tema visto a través de la historia como algo negativo y anormal, la idea de esta afección era satanizada con castigos divinos o malos agüeros, en la edad media torna una visión netamente clínica y biológica donde se veía a la persona en situación de discapacidad desde el rango de paciente quien sólo debía ser atendida por profesionales del área de la salud, privando a esta población en muchas ocasiones de realizar acciones dentro de una sociedad.

En el siglo XX, la discapacidad se convierte en un aspecto vital donde se involucra a la sociedad y el Estado, es decir, se comienza a hablar de derechos para quienes presentaran algún tipo de limitación y por consiguiente se comienza a limitar la discriminación; desarrollándose con todo esto un modelo universal de atención a esta población orientado desde la ONU, donde por fin se entiende que cualquier persona está en riesgo de adquirir una discapacidad. Por lo tanto, las iniciativas de los autores de los estudios analizados se dirigen hacia toda la población, tratando al máximo de demostrar que la discapacidad es una característica inherente a la condición de los seres humanos y en consecuencia no debe ser motivo para excluir a las personas de ningún escenario.

Discusión

Análisis de las metodologías usadas por los investigadores

Tabla 5. Métodos empleados en las investigaciones.

Categorías	Artículos	Valoración porcentual
Tipo de investigaciones		
Cualitativas	35	70%
Mixtas	8	16%
Cuantitativas	7	14%
Métodos		
No experimentales	15	30%
Investigación acción	7	14%
Fenomenológico	7	14%
Estudios de casos	6	12%
Etnográficos	5	10%
Narrativos	4	8%
Teorías fundamentadas	4	8%
Experimentales – No experimentales	2	4%
No experimentales – etnográficos	1	2%
Herramientas		
Entrevistas semiestructuradas	14	28%
Revisiones bibliográficas	8	16%
Cuestionarios	6	12%
Observaciones	5	10%
Encuestas	4	8%

Categorías	Artículos	Valoración porcentual
Análisis documentales	4	8%
Focus Groups	4	8%
Entrevistas en profundidad	2	4%
Notas de campo	2	4%
Listados libres	1	2%

Nota. Descripción de la metodología empleada en los estudios.
Fuente: elaboración propia.

En 35 de los 50 artículos analizados, los investigadores usaron con mayor frecuencia el enfoque Cualitativo (70%); demostrando que este es el más adecuado para recolectar y analizar, enfatizando en la observación y la descripción de los fenómenos estudiados (Ñaupas *et al.*, 2018). Con lo cual se puede demostrar que los autores siempre están buscando comprender el fenómeno, más allá de cuantificarlo (Monroy-Mejía y Nava-SanchezIlanesNelisahuel, 2018). En los otros 15 textos se utilizó la investigación Mixta y Cuantitativo, como lo indica la tabla anterior.

En los métodos, se determinó que fueron usados nueve, donde los No Experimentales tuvieron mayor incidencia (15 – 30%). Estos cobran importancia para los investigadores porque les permitió observar cada uno de los fenómenos estudiados de forma natural, a tal punto que las variables no se manipulan, esto conlleva a que se puedan analizar posteriormente sin ningún tipo de complejidad (Arispe-Albuquerque *et al.*, 2020). Los otros dos diseños más importantes son, la Investigación Acción y el Fenomenológico, de acuerdo con los datos de la tabla. El restante de diseños se utilizó en menor proporción.

Para el caso de las técnicas e instrumentos, fueron utilizados diez formas para recolectar los datos, donde sobresalen las Entrevistas Semiestructuradas (14 artículos), como la técnica más usada con un 28%. Esta situación cobra relevancia porque esta técnica se soporta en un guión; sin embargo, el entrevistador tiene toda la libertad del caso para incluir los interrogantes que considere necesario en procura de profundizar en algún aspecto en particular, de tal forma que puede acceder a más información (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

Otras herramientas o instrumentos que hicieron parte de los estudios fueron: revisiones bibliográficas, cuestionarios, observaciones, encuestas, análisis documentales, *focus groups*, entrevistas en profundidad, notas de campo y listados libres. En suma, tanto a estudiantes como a los investigadores, les inquieta las condiciones de acceso, duración y terminación de manera satisfactoria de los estudios de las personas en condición de discapacidad, toda vez que para ellos todo es más complejo; por tal razón, las demandas se enfocan principalmente hacia temas como instalaciones, currículos, evaluaciones y reconocimientos, lo que de cierto modo permite visualizar la inclusión y la interculturalidad. (Ramírez-Narváez *et al.*, 2022).

Conclusiones

El análisis documental realizado evidencia la situación apremiante que a nivel social y educativo presenta la educación en muchos países, escenario del cual no se libran ni siquiera las grandes potencias económicas. Sin embargo, herramientas como el DUA y el PIAR en algo están aliviando este panorama. Estos instrumentos no ayudan únicamente a enfrentar y superar dichas complejidades, además de esto también enfatizan en crear contextos que sean de fácil acceso y de muy buena calidad para el disfrute de todos los individuos, sin importar las limitaciones físicas, cognitivas, sensoriales o circunstancias particulares que pueda tener.

“ la discapacidad es una característica inherente a la condición de los seres humanos y en consecuencia no debe ser motivo para excluir a las personas de ningún escenario ”

Por tanto, implementar prácticas pedagógicas de índole inclusivas es necesario, toda vez estas se alinean a las demandas individuales de cada educando, lo cual requiere de una visión que tenga flexibilidad y comprensión en un aula diversa como las actuales. Aquí se requiere de la participación de toda la comunidad académica en conjunto. De esta forma, la educación inclusiva puede entrar en consideración de un derecho para todos y por tanto es menester garantizarla. Para lograrlo es preciso el diseño e implementación de ajustes coherentes para cada escenario.

En síntesis y de acuerdo con los análisis realizados, las teorías e hipótesis sobre el DUA y el PIAR desde la perspectiva inclusiva están ayudando a la transformación de la educación. Dichas estrategias se fijan en una mejora continúa relacionada con el acceso a la educación y lo flexible que debe ser, particularmente para los alumnos con alguna limitación. Al mismo tiempo, deben ser enfocados de manera que se puedan eliminar los muros imaginarios que una parte de la sociedad ha establecido en función del aprendizaje; esto, ayudará a fomentar las mismas oportunidades educativas y laborales para todos.

Referencias

- Agudelo-Gómez, P. A., y Ospina-Alvarado, M. C. (2021). Inclusión, una mirada hacia la comprensión de las voces de los docentes. *Revista Aletheia*, 13(1), 135-156. <https://doi.org/10.11600/ale.v13i1.611>
- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. En *Participación educativa* (Vol. 6, Número 9, pp. 55-68). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- Alfaro-Urrutia, J. E. (2022). Estudiantes con discapacidad entre inclusión e integración: Revisión sistemática de 10 años de tensiones y contradicciones. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 61(1), 152-180. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1211>
- Álvarez-Oquendo, R., y Chamorro-Benavides, D. (2017). Estrategias didácticas para la incorporación del diseño universal para el aprendizaje en la escuela rural. *Panorama* 11(21), 69-81. <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/download/1061/919/3387>
- Arenas, A. del P., Aldana-Porras, J. M., Garzón-Carrillo, E. D., y Lara-Másmela, T. (2022). Ajustes razonables en el entorno laboral: una aproximación a la prevención inclusiva. En *Revista CEA* (Vol. 8, Número 18, pp. 1-28). <https://doi.org/10.22430/24223182.2128>
- Argos, J., Ezquerro, P., Osoro, J. M., Salvador, L., y Castro, A. (2013). La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): sus prácticas, preferencias y evolución. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 181-194. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i3.41>
- Aristizabal-Gómez, K. V., Rodríguez-Buenahora, O., y Blanquiceth-Ulloa, V. A. (2021). Los ajustes razonables: estrategia de inclusión laboral para las personas con discapacidad funcional en Colombia. *Jurídicas CUC*, 17(1), 9-42. <https://doi.org/10.17981/juridcuc.17.1.2021.01>
- Arteaga, C., Fuertes, A., Jojoa, S., y Ramos, V. (2017). Plan individualizado de ajustes razonables como una herramienta que beneficie a la población con discapacidad. *Revista Huellas*, 7(1), 45-50. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/6312>
- Bastino, J. A. (2020). *La educación en América Latina enfrenta una crisis silenciosa, que con el tiempo se volverá estridente. Banco Mundial*. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2020/06/01/covid19-coronavirus-educacion-america-latina>

- Begonia-Naranjo, G. (2019). Educar en y para la diversidad de alumnos en aulas de escuelas primarias de la ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 209-225. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200209>
- Benítez-Benítez, C. B., y Rojas-Benítez, A. R. (2021). Análisis sobre las estrategias utilizadas por los docentes, para la aplicación de los ajustes razonables a niños con necesidades específicas de apoyo educativo, en el primer ciclo de una escuela de gestión oficial en la ciudad de Julián Augusto Saldivar. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 9, 91-92. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2020.91>
- Berrios-Armijo, X. del P., y Herrera-Fernández, V. (2021). Diseño universal de aprendizaje en la práctica de profesoras de educación básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 59-73. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043berrios3>
- Bolaños-Salazar, E. R. (2016). La idea de los ajustes razonables como forma complementaria para conseguir la igualdad de las personas con discapacidad. En *Actualidad jurídica*. <https://calidadeducativa.santander.gov.co/wp-content/uploads/2018/09/La-idea-de-los-ajustes-razonables.pdf>
- Calderón-Almendros, I., y Rascón-Gómez, M. T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03
- Cantuña-Avila, A., Cañar-Tapia, C. E., y Gallegos-Navas, M. (2021). Análisis de las estrategias y recursos didácticos en la educación general básica bajo los principios del diseño universal del aprendizaje. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 78, 231-245. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2079>
- Cervera-Delgado, C., y Martí-Reyes, M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México. *Atenas*, 3(43), 71-81. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055153005/index.html>
- Charry-Bressan, L., Torres-Aya, L., y Rodríguez-Cárdenas, D. E. (2023). Inclusive Education and Identity Formation in Secondary School Students with Hearing Disabilities. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15902>
- Colorado-Espinoza, M. E., y Mendoza-Moreira, F. S. (2021). El material didáctico de apoyo en adaptaciones curriculares de matemáticas para personas con discapacidad intelectual. *Revista Conrado*, 17(80), 312-320. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300312
- Cortés-Díaz, M., Arias-Gago, A. R., y Ferreira, C. (2022). Inclusive perspective in the Primary Education curriculum from the Universal Design for Learning: A comparative study. *Revista Española de Educación Comparada*, 41(41), 194-212. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31263>

- Cortés-Díaz, M., Ferreira-Villa, C., y Arias-Gago, A. R. (2021). Fundamentos del diseño universal para el aprendizaje desde la perspectiva internacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 269-284. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065>
- Cruz-Vadillo, R., y Iturbide-Fernández, P. (2019). Disability and education: Between the corporality that disables and the right to have rights. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.13>
- De-Souza-Prais, J. L., De-Quadros-Stein, J., y Vitaliano, C. R. (2020). Desenho universal para a aprendizagem na promocio da educacao inclusiva uma revisao sistematica. *Revista Exitus*, 10, 1-25. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1268>
- Decreto 1421 de. (2017). *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Gestor Normativo. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Díaz-Piñeres, A., Bravo-Rueda, C., y Sierra-Delgado, G. E. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (Vol. 22, Número 34, pp. 265-290). <https://doi.org/10.19053/01227238.9823>
- Domínguez-Chica, M. B., y Esteves-Fajardo, Z. I. (2023). El Diseño Universal del Aprendizaje: Referente teórico práctico para la educación inclusiva. *Cienciamatria*, 9(1), 370-385. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i1.1067>
- Espada-Chavarria, R., González-Montesino, R. H., López-Bastias, J. L., y Díaz-Vega, M. (2023). Universal Design for Learning and Instruction: Effective Strategies for Inclusive Higher Education. *Education Sciences*, 13(620), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci13060620>
- Espada Chavarria, R. M., Gallego Condoy, M. B., y Gonzalez Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e Inclusión en la Educación Básica. *Alteridad*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Fernández-Portero, I. (2018). Diseño universal para el aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 251-266. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/319>
- Figueroa Zapata, L. A., Ospina García, M. S., y Tuberquia Tabera, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. En *Inclusión & Desarrollo* (Vol. 6, Número 2, pp. 4-14). <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>
- García-Pazmiño, M. A., Contreras-Estrada, M., Mercado-Ramírez, M. A., Sarabia-Ávalos, M. Á., y León-Cortés, S. G. (2021). Concepciones culturales de los docentes sobre el modelo educativo de una universidad pública de ecuador. *Investigación & Desarrollo*, 28(2), 81-102. <https://doi.org/10.14482/indes.28.2.379>

- Gómez-Rúa, N. E., Pérez-Medina, A. L., López-Arango, D. M., y Medina-Ruiz, M. F. (2020). Personas con discapacidad: barreras de acceso al empleo y algunas alternativas de inclusión en Colombia. *CES Derecho*, 11(2), 3-24. <https://doi.org/10.21615/cesder.11.2.1>
- Gutiérrez-de-Álamo, P. (2022). *El largo tránsito hacia la educación inclusiva en América Latina - El Diario de la Educación. Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2022/09/12/el-largo-transito-hacia-la-educacion-inclusiva-en-america-latina/>
- Hernández-Olaya, N. L., Ramírez-Narváez, J., y Rodríguez-Rodríguez, Á. (2022). Lineamientos de educación inclusiva en la Escuela de Inteligencia del Ejército. *Perspectivas en Inteligencia*, 14(23), 283-300. <https://doi.org/10.47961/2145194X.342>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Callado, C., y Baptista-Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (M. I. Rocha Martínez (ed.); Sexta). McGrawHill Education.
- Hunt, P. F. (2020). Inclusion and education inclusive education: Children with disabilities. En *Global Education Monitoring Report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373662>
- Labaki, L. (2018). *EU: Students with Disabilities Face Barriers at European Schools*. Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/news/2018/12/04/eu-students-disabilities-face-barriers-european-schools>
- Lagos-Garrido, O. M. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: una experiencia innovadora en el aula matemática de octavo año básico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 257-267. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836lagos3>
- Leal-Leal, K. L., y Urbina-Cárdenas, J. E. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 11-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144225002%0ACómo>
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2018). *Educación inclusiva*. Gestión Institucional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Gestion-Institucional/374740:Educacion-inclusiva>
- Molano-Caro, G., Noguera-Caro, F. Y., Agreda-Mojomboy, S. M., y Chingue-Carlosama, Y. G. (2022). El diseño universal para el aprendizaje en escenarios de educación inclusiva. *Paideia Surcolombiana*, 27, 63-77. <https://doi.org/10.25054/01240307.3116>
- Monroy-Mejía, M. de los Á., y Nava-SanchezIlanesNelisahuel. (2018). *Metodología de la investigación* (1ra ed.). Lapislásuli. <https://elibro.net/es/ereader/biblioibero/172512>

- Morán-Muñoz, C. A. (2018). Prácticas pedagógicas en el proceso de transición hacia la escuela inclusiva. Seis experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 95-110. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100007>
- Moreno-Díaz, K. D. C., Soto-González, R. I., y Oyarzún-Maldonado, C. J. (2021). Procesos argumentativos que conforman las reflexiones del profesorado chileno sobre sus experiencias de colaboración en el marco del diseño universal para el aprendizaje. *Revista Educación*, 45(2), 1-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43500>
- Moriña, A., y Cotán-Fernández, A. (2017). Educación inclusiva y enseñanza superior desde la mirada de estudiantes con diversidad funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.528>
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., y Pinya-Medina, C. (2022). Active Methodology for the Implementation of Inclusive Education. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Narvarro, M. J. (2015). Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en el contexto educativo español. *Investigación y Postgrado*, 30(1), 33-55. <http://ve.scielo.org/pdf/ip/v30n1/art03.pdf>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2018). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. En *Journal of Chemical Information and Modeling* (Quinta). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Núñez-Sotelo, E., y López-Cruz, M. (2022). Contribuciones del diseño universal para el aprendizaje a la implementación de un currículo accesible para estudiantes con y sin discapacidad intelectual. *Revista Brasileira de Educação*, 27(e270126), 1-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270126>
- Nyigulila-Mwaipopo, R., Lihamba, A., y Cosmas-Njewe, D. (2011). Equity and equality in access to higher education: The experiences of students with disabilities in Tanzania. *Research in Comparative and International Education*, 6(4), 415-429. <https://doi.org/10.2304/rcie.2011.6.4.415>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2021). *Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/educacion-inclusiva-hoy-iberoamerica-en-tiempos-de-pandemia>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. U. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- Organización de Naciones Unidas ONU. (2015). La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. En *Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Palacios-Garay, J. P., Cadenillas-Albornoz, V., Chávez-Ortiz, P. G., Flores-Barrios, R. A., y Abad-Escalante, K. M. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 51-70. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.4>
- Pallares-Padilla, S. P., y Martín-Padilla, E. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 291-307. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>
- Parody, L. M., Leiva, J.-J., y Santos-Villalba, M. J. (2022). El Diseño Universal para el Aprendizaje en la Formación Digital del Profesorado desde una Mirada Pedagógica Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 109-123. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782022000200109>
- Ramírez-Narváez, J., Ravelo-Méndez, R. de J., y Ariza-Pérez, L. Z. (2022). Educación superior inclusiva: debates y tendencias contemporáneas en América Latina. *EDUSER: Revista Científica Digital de Educación*, 9(2), 69-84. <https://doi.org/10.18050/eduser.v9n2a7>
- Reina-Ávila, K. G., y Lara-Buitrago, P. A. (2020). Reflexiones sobre educación inclusiva en Colombia: Estado de la cuestión. *Educación y Ciencia*, 24(e11381), 1-16. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11381>
- Restrepo-Restrepo, N. (2018). Diseño universal en la educación infantil. Reflexiones frente a su implementación e implicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9, 39-56. <https://doi.org/10.53995/21458243.956>
- Rodrigo-Moriche, M. P., Galán-Casado, D., Mampaso-Desbrow, J., y Rivera-Duque, E. (2022). Diseño universal para el aprendizaje en procesos de investigación participativos e inclusivos. *Revista Prisma Social*, 37, 7-35. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4563>
- Rubio-Aguilar, V. (2017). Inclusión de personas en situación de discapacidad en educación superior, desde el enfoque de la responsabilidad social, en un contexto de transiciones discursivas respecto del binomio integración/inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 199-216. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v11n2/art13.pdf>
- Sala-Bars, I., Amat-Guillén, C., Mumbardó-Adam, C., y Adam-Alcocer, A. L. (2022). Más Allá de las Pautas DUA: El Rol de la Filosofía de Enseñanza en la Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 33-51. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782022000200033>
- Sánchez-Fuentes, S., Castro-Durán, L., Casas-Bolaños, J. A., y Vallejos-Garcías, V. (2016). Análisis Factorial de las Percepciones Docentes sobre Diseño Universal de Aprendizaje. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (Vol. 10, Número 2, pp. 135-149). <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000200009>
- Sánchez-Fuentes, S., Jiménez-Hernández, D., Sancho-Requena, P. S., y Moreno-Medina, I. (2019). Validación de instrumento para medir las percepciones de los docentes sobre el diseño universal para el aprendizaje.

- Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 89-103. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100089>
- Sánchez-Gómez, V., y López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos : DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje Understanding the Universal Design from the Support Paradigm : UDL as a Support System for Learning Introducción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 143-160. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>
- Sánchez Díaz, M. N. (2021). Ajustes razonables en la universidad. Creencias, prácticas y dificultades para llevarlos a cabo desde la voz de docentes inclusivos. En *Revista de Fomento Social* (pp. 60-89). <https://doi.org/10.32418/rfs.2021.299.4581>
- Schaeffer, K. (2023). *What federal education data shows about students with disabilities in the U.S.* Education. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2023/07/24/what-federal-education-data-shows-about-students-with-disabilities-in-the-us/>
- Silva-Córdova, R., Castro-Berríos, D., y López-Donoso, E. (2019). Metodología de enseñanza basada en el diseño universal para el aprendizaje de la biología evolutiva (DUABE). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 29-41. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191838silva2>
- Stang-Alva, M. F. (2011). Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real. En *Población y Desarrollo Cepal*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/06c73f54-5ca5-407f-b562-8698185e15b9/content>
- Tello-Blanc, E. A., y Paredes-Floril, P. R. (2022). Apoyos y ajustes razonables al currículo para la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes con discapacidad intelectual. *INNOVA Research Journal*, 7(3), 1-15. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n3.2022.2088>
- Tobón-Gaviria, I. C., y Cuesta-Palacios, L. M. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*, 16(2), 166-182. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>
- Villegas-Cubas, J. A. (2022). Práctica pedagógica inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2151-2168. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.481>
- Zuñiga-Bolivar, S. M., Mejia-Botina, F., Grijalba-Pantoja, D. A., y Gamboa-Gomez, M. C. (2022). Ingreso, permanencia y egreso de personas con diversidad funcional en la educación superior. *Cultura Educación y Sociedad*, 13(1), 125-142. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.08>

Cátedra Minuto de Dios: 25 años de evolución e impacto - sistematización de una experiencia pedagógica

Minuto de Dios Chair: 25 Years of Evolution and Impact – Systematization of a Pedagogical Experience

Cátedra Minuto de Deus: 25 Anos de Evolução e Impacto – Sistematização de uma Experiência Pedagógica

 **Mary Liliana Chaparro Zambrano**

<https://orcid.org/0000-0001-5240-0215?lang=es>
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
lchaparro@uniminuto.edu
Bogotá – Colombia

 **Alirio Raigozo Camelo**

<https://orcid.org/0000-0002-5237-195X>
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
araigozo@uniminuto.edu
Bogotá- Colombia

 **Paula Camila Rodríguez Fonseca**

<https://orcid.org/0009-0004-8180-1455>
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
paula.rodriguez.f@uniminuto.edu
Bogotá - Colombia

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez

Corrección de estilo
Augusto Corredor



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

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

Chaparro, M., Raigozo, A. y Rodríguez, P. (2025) Cátedra Minuto de Dios 25 años de evolución e impacto: sistematización de experiencia pedagógica. *Inclusión y Desarrollo*, 12,1, pp. 110- 131.

Recibido/Received/Recebido: 10 de octubre de 2024
Aceptado/Accepted/Aceito: 11 de noviembre de 2025
Publicado/Published/Publicado: 30 de noviembre de 2025

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 presente artículo da cuenta del proyecto de investigación que sistematiza los 25 años de la Cátedra Virtual Minuto de Dios (CVMD) para analizar su evolución e impacto en la construcción de la identidad misional de UNIMINUTO y su adaptación a la era digital. La metodología empleada fue la sistematización de experiencias realizada con un enfoque mixto, de tipo descriptivo explicativo. La sistematización se desarrolló en dos fases: recuperación de la experiencia y reflexión crítica. Se recopilaron datos de 346 participantes. Los resultados demuestran una constante evolución pedagógica y metodológica de la cátedra, transitando de un modelo reflexivo informativo a uno experiencial transformador. El ejercicio de sistematización revela que las estrategias implementadas en el curso han fortalecido la formación integral y el compromiso social de los estudiantes. La cátedra articula el legado del fundador de El Minuto de Dios con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el Pacto Educativo Global. Se concluye que la CVMD ha incidido significativamente en la consolidación de la identidad misional de UNIMINUTO, siendo la innovación pedagógica y tecnológica clave para su pertinencia futura en el entorno digital.

Palabras Clave UNIMINUTO; Cátedra Minuto de Dios; Formación Integral; Competencias Ciudadanas; Pedagogía; Identidad Misional; Tecnología (IA).

This article reports on the research project that systematizes the 25-year history of the Minuto de Dios Virtual Chair (CVMD) to analyze its evolution and impact on the construction of UNIMINUTO's mission and its adaptation to the digital age. The methodology employed was the systematization of experiences using a mixed-methods approach, of a descriptive-explanatory nature. The systematization was carried out in two phases: recovery of the experience and critical reflection. Data was collected from 346 participants. The results demonstrate a constant pedagogical and methodological evolution of the chair, transitioning from an informative-reflective model to a transformative experiential one. The systematization exercise reveals that the strategies implemented in the course have strengthened the students' holistic development and social commitment. The chair articulates the legacy of the founder of El Minuto de Dios with the Sustainable Development Goals and the Global Compact on Education. It is concluded that the CVMD has significantly influenced the consolidation of UNIMINUTO's mission identity, with pedagogical and technological innovation being key to its future relevance in the digital environment.

Keywords UNIMINUTO; Minute of God Chair; Comprehensive Education; Citizenship Competencies; Pedagogy; Mission Identity; Technology (AI).

Este artigo apresenta o projeto de pesquisa que sistematiza os 25 anos de história da Cátedra Virtual Minuto de Dios (CVMD) para analisar sua evolução e impacto na construção da identidade missionária da UNIMINUTO e sua adaptação à era digital. A metodologia empregada foi a sistematização de experiências, realizada com uma abordagem mista, descritiva e explicativa. A sistematização foi desenvolvida em duas fases: recuperação de experiências e reflexão crítica. Os dados foram coletados de 346 participantes. Os resultados demonstram uma constante evolução pedagógica e metodológica da cátedra, passando de um modelo informativo e reflexivo para um transformador e experiencial. O exercício de sistematização revela que as estratégias implementadas no curso fortaleceram o desenvolvimento integral e o compromisso social dos alunos. A cátedra articula o legado do fundador de El Minuto de Dios com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e o Pacto Global para a Educação. Conclui-se que a CVMD teve um impacto significativo na consolidação da identidade missionária da UNIMINUTO, tornando a inovação pedagógica e tecnológica um elemento-chave para a sua relevância futura no ambiente digital.

Palavras-chave UNIMINUTO, Cadeira Minuto de Deus, Educação Integral, Competências de Cidadania, Pedagogia, Identidade Missionária, Tecnologia (IA).

Introducción

La Cátedra Virtual Minuto de Dios (CVMD) se ha constituido durante 25 años como el eje transversal fundamental para transmitir la identidad misional y el legado del P. Rafael García Herreros en la formación de estudiantes de pregrado. Sin embargo, la irrupción acelerada de la educación virtual, la masificación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la reciente incorporación de la Inteligencia Artificial (IA) en contextos educativos han transformado radicalmente el panorama de la educación superior, planteando interrogantes críticos sobre la pertinencia, vigencia y efectividad de los cursos misionales en la era digital.

A pesar de su importancia estratégica, no se han desarrollado trabajos de sistematización de la cátedra anteriores a este, que documenten su evolución pedagógica, curricular y tecnológica. Aunque sí existen algunos artículos y eventos académicos sobre ella. Esta ausencia de conocimiento sistematizado dificulta la identificación de factores de éxito, limita la comprensión de las dinámicas pedagógicas que han garantizado su sostenibilidad, e impide el diseño de estrategias de innovación fundamentadas para asegurar su relevancia futura en un entorno educativo cada vez más digitalizado y con estudiantes cuyo perfil, expectativas y formas de aprendizaje están en constante transformación.

En consecuencia, surge la necesidad de reconstruir críticamente la experiencia de la CVMD, comprender las relaciones entre sus dimensiones pedagógica, tecnológica y misional, y generar conocimiento aplicable que oriente su adaptación estratégica para las próximas décadas sin perder su esencia formativa.

Este ejercicio de sistematización de la Cátedra Minuto de Dios se ha guiado por la hipótesis de que ella ha incidido significativamente en la consolidación de la identidad misional de UNIMINUTO y en la formación integral de sus estudiantes, promoviendo valores éticos, pensamiento crítico y compromiso con la transformación social. Esta hipótesis se abordó a través de las dos fases del estudio: la Fase 1: recuperación y registro de la experiencia, que buscó identificar los hitos curriculares y el componente pedagógico que evidencian la trayectoria y evolución histórica del curso. Luego, la Fase 2: reflexión crítica e interpretación, que se centró en la evaluación del impacto de las estrategias pedagógicas y tecnológicas, analizando las correlaciones entre el diseño, las metodologías, los contenidos y los resultados observados en categorías como la ética, la ciudadanía y el compromiso misional, con el fin de obtener los elementos descriptivos y explicativos necesarios para confirmar o desmentir la premisa sobre el impacto formativo y misional de la CVMD.

Este ejercicio de sistematización es relevante porque permite:

- Contextualizar este espacio de formación dentro de las realidades actuales de las nuevas generaciones.
- Reconocer la evolución y crecimiento de la cátedra para evidenciar la relación entre el ejercicio pedagógico y las transformaciones en el contexto de la educación superior en modalidad virtual.
- Identificar los enfoques pedagógicos más exitosos para la formación integral en entornos virtuales.
- Ajustar la estrategia didáctica para maximizar el compromiso y el aprendizaje autónomo, elementos clave en la educación virtual colombiana, que exige flexibilidad y calidad.

- Actualizar contenidos sobre la obra del P. Rafael García Herreros y la filosofía institucional.
- Asegurar el desarrollo de competencias blandas que son altamente valoradas en el mercado laboral y la educación superior.
- Determinar si la metodología virtual empleada fomenta realmente la transformación social y la construcción de profesionales éticos y responsables, que son el sello misional de UNIMINUTO.

Los cursos misionales son indispensables para las instituciones de educación superior (IES) en Colombia, sirviendo como espacios académicos que van más allá de la instrucción profesional al asegurar una formación integral para la vida social, ética y espiritual del ser humano, y desarrollar la fundamentación filosófica de cada universidad. Es así como se fortalece el concepto de formación integral, destacando su multidimensionalidad y la necesidad de articular estas dimensiones, tal como lo plantea De Zubiría (2006). Esto se evidencia en las cátedras fundacionales como la Cátedra Minuto de Dios en UNIMINUTO, la Cátedra Javeriana, la Tomasina o la Agustiniana, que profundizan en la identidad y filosofía institucional; asimismo, los cursos de pensamiento institucional abordan las corrientes filosóficas subyacentes, como el humanismo cristiano o el pensamiento bolivariano, mientras que los de ética y responsabilidad social universitaria articulan el ejercicio profesional con el servicio a la sociedad bajo la óptica institucional.

De manera específica, las universidades con arraigo religioso ofrecen cursos de doctrina social o formación humanista sobre justicia social y bien común; un claro ejemplo de la relevancia misional lo ofrece la UNAD, que incluye en algunos de los planes de estudio de sus alumnos, una cátedra solidaria en su reglamento estudiantil (UNAD, 2013).

Antecedentes

Es el legado del P. Rafael García Herreros, fundador de la Obra El Minuto de Dios, el que constituye el antecedente histórico fundamental de la CVMD, en tanto su vida estuvo consagrada al servicio de los pobres y a la transformación social de Colombia (Jaramillo, 2024). Es por ello, que desde 1955, el P. Rafael García Herreros lideró programas sociales orientados a proporcionar educación y vivienda digna a personas de escasos recursos económicos, iniciando en 1956 la construcción del barrio Minuto de Dios, un proyecto que materializó su visión de una fe actuante y comprometida con las realidades sociales más apremiantes del país. Su obra evangelizadora y social dio vivienda a más de 50 mil familias en Colombia y educación a más de cien mil jóvenes, consolidando un modelo de intervención social participativa que trascendió la caridad asistencialista para abrazar una perspectiva de desarrollo integral y sostenible.

La obra del P. Rafael García Herreros, desarrollada como una aplicación práctica del pensamiento Social de la Iglesia (García Herreros, 2015) en este sentido, el padre demostró que el Evangelio debía encarnarse en acciones concretas que dignifican la vida humana y promovieron la justicia social, principios que hoy constituyen la columna vertebral de la identidad misional de la Institución. La filosofía de servicio del P. Rafael García Herreros se fundamentó en una lectura evangélica de la realidad social que exigía una respuesta transformadora. Una visión en la que el servicio transcendía lo específicamente interpersonal y abarcaba la dimensión social y la transformación de estructuras.

En su tarea evangelizadora y de promoción humana, el P. Rafael García Herreros llamó a los creyentes a vivir de manera concorde con su fe, articulando así una praxis donde la dimensión espiritual y la acción social formaban una unidad indivisible, como lo expresa Jaramillo: “El Minuto de Dios se compromete a velar por el desarrollo integral de la persona humana y de las comunidades marginadas, tanto urbanas como rurales, a la luz del Evangelio. Se

“ La CVMD se fundamenta directamente en estos antecedentes históricos y axiológicos para fortalecer la lógica del servicio como eje transversal de la formación universitaria ”

“ la relevancia histórica e institucional de esta Cátedra radica en su capacidad para articular los valores fundacionales con la formación profesional ”

entiende por desarrollo integral la promoción “de todos los hombres y de todo el hombre” y “el paso, para cada uno y para todos, de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas” (Jaramillo, D. 1997), valores que el padre Diego evidencia cómo el compromiso con los más vulnerables no era un agregado opcional a la vida cristiana, sino su expresión más auténtica.

Esta visión buscó promover el conocimiento y la aplicación del Pensamiento Social de la Iglesia en todos los campos de la vida de las personas y la sociedad, para hacer presentes los valores del evangelio en la transformación social, estableciendo así un paradigma educativo donde el saber académico adquiere sentido en su capacidad de servir a la construcción del bien común. La cátedra, por tanto, asegura que la identidad incluyendo sus valores y cultura organizacional, asegura que cada miembro de la comunidad universitaria, especialmente los estudiantes, internalicen esta identidad (Rivera y Cabra, 2016) y esto de acuerdo con los autores persiste en la actuación profesional.

La CVMD se fundamenta directamente en estos antecedentes históricos y axiológicos para fortalecer la lógica del servicio como eje transversal de la formación universitaria, orientándola hacia la construcción de tejido social y la transformación efectiva de las realidades de inequidad. Mediante la metodología “Aprender Sirviendo” (PEI UNIMINUTO, 2021), la Cátedra traduce el legado del P. Rafael García Herreros en una praxis pedagógica que vincula la reflexión ética, el pensamiento crítico y la acción social concreta, permitiendo que los estudiantes no solo conozcan la historia de la Organización Minuto de Dios, sino que se conviertan en protagonistas activos de su misión transformadora. Este horizonte de formación busca que los futuros egresados internalicen la misionalidad (Rivera & Cabra, 2016) y comprendan su profesión como una herramienta al servicio de la construcción de una sociedad más justa, replicando en sus contextos laborales y comunitarios el compromiso que el P. Rafael García Herreros mantuvo con los sectores más vulnerables de Colombia. De acuerdo con lo anterior, la Cátedra asegura la continuidad histórica de un proyecto educativo que, fiel a sus orígenes, entiende la educación superior como un instrumento privilegiado para la promoción humana integral y la transformación social.

Desde los antecedentes señalados, la Corporación Universitaria Minuto de Dios ha consolidado durante 25 años la CVMD como eje transversal de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), con el propósito de transmitir el Pensamiento Social y el legado del P. Rafael García Herreros a cada generación de estudiantes de pregrado. Este curso misional constituye el espacio académico fundamental para infundir la mística institucional orientada hacia la construcción de una sociedad más justa y en paz, desde la perspectiva del desarrollo integral sostenible. La relevancia de esta cátedra se ancla en la identidad, que forma parte de la Obra Minuto de Dios, un conjunto de entidades cuyo carisma central es el desarrollo humano integral fundamentado en el Humanismo Cristiano (Schuster Rodríguez, 2025). Esto implica que la investigación se orientó en buena parte a reconstruir la evolución histórica de la Cátedra, destacando cómo desde su creación ha promovido una educación centrada en valores, responsabilidad social y en el desarrollo del pensamiento crítico (Ruiz, 2015), elementos que hoy constituyen parte esencial de su identidad académica.

La trayectoria pedagógica de la CVMD ha experimentado una transformación significativa desde su concepción hasta el día de hoy. El curso transitó de un modelo tradicional centrado en la transmisión de conocimientos caracterizado por la memorización y la aplicación procedimental de método hacia un enfoque socio constructivista orientado a la transformación social (Tovar Santana, 2001). Este punto es clave en el viraje pedagógico ha redefinido las competencias y habilidades formativas, dirigiéndolas hacia la acción reflexiva y crítica, en coherencia con la misión de la universidad centrada en la formación de sujetos reflexivos y éticos capaces de incidir en la transformación social y en la opción de la Obra Minuto de Dios enfocada en el Desarrollo Humano y Social Integral Según Mora Rodríguez et al. (2024) y Sostenible, con un acento especial en la Opción preferencial por los pobres (Francisco, 2020) quien a través de este mensaje inspira la Obra Minuto de Dios.

Actualmente, la Cátedra articula los valores fundacionales institucionales, Humanismo Cristiano, Espíritu de Servicio, Justicia y Equidad con la formación profesional, buscando consolidar tanto la identidad misional como

el sentido de pertenencia en la comunidad educativa. A través de la metodología “Aprender Sirviendo”, el curso materializa el legado del P. Rafael García Herreros en una praxis concreta, visible especialmente en el Proyecto de Ecología Integral (Facultad de Estudios Bíblicos, Pastorales y de Espiritualidad, 2022), que permite a los estudiantes desarrollar pensamiento crítico y competencias éticas, ciudadanas, humanísticas y ambientales que complementan su formación disciplinar (MEN, 2006; PEI UNIMINUTO, 2021) y que se encuentra referenciado como un aspecto fundamental de la filosofía de UNIMINUTO.

Además, históricamente, la Cátedra ha compartido, junto con otros cursos del componente Minuto de Dios, el objetivo de fortalecer el tejido social, impulsar el diálogo de saberes y promover alianzas estratégicas que contribuyan al desarrollo de las comunidades más necesitadas, en coherencia con la opción preferencial por los pobres (Benedetti, 2013) que inspira la Obra Minuto de Dios, logrando un acercamiento de los estudiantes con las realidades actuales.

El desarrollo y la consolidación de la Cátedra Minuto de Dios como eje transversal identitario de la formación en UNIMINUTO se ha cimentado en esfuerzos académicos dedicados a la profundización de su legado fundacional. Un antecedente clave de este desarrollo ha sido la creación y el sostenimiento del semillero centrado en la vida, praxis y pensamiento del P. Rafael García Herreros, un espacio de investigación que cultiva una comprensión crítica y permanente del sello ético, social y misional. Complementariamente, la realización del Simposio internacional de Cátedra Minuto de Dios se ha erigido como un foro académico esencial que, a través del contraste de experiencias y modelos, ha enriquecido y de forma continua la reflexión sobre la pertinencia y el impacto del legado Garcíaherrero en la educación superior contemporánea. Este Simposio a la fecha se encuentra en su quinta versión.

Por todo lo anterior, la relevancia histórica e institucional de esta Cátedra radica en su capacidad para articular los valores fundacionales (Humanismo Cristiano, Espíritu de Servicio, Justicia y Equidad, entre otros) con la formación profesional, buscando consolidar la identidad misional y el sentido de pertenencia en la comunidad educativa.

El interés científico de esta investigación-sistematización, enmarcada en la línea de *Evangelización, Espiritualidad y Transformación social del Grupo Palabra Pueblo y Vida*¹, se centra en desentrañar la evolución de la CVMD a lo largo de sus 25 años, para verificar cómo ha actualizado su propuesta y contenidos, y cómo ha adaptado sus dimensiones pedagógica y digital para fortalecer y promover el desarrollo de las competencias ciudadanas esenciales para la convivencia y participación democrática (UNESCO, 2015. P.35) dentro de las cuales destaca el liderazgo social de los estudiantes.

Este ejercicio de investigación sistematización no se limitó a la descripción del espacio de formación académica de la CVMD, sino que buscó trascender hacia una comprensión explicativa de las dinámicas internas del curso. En este sentido, se logró identificar la articulación entre las diversas dimensiones que la configuran y su impacto en la formación integral de los estudiantes. El ejercicio de sistematización contribuye al campo de estudio al ofrecer un modelo de análisis de cómo los cursos misionales se adaptan y mantienen su esencia en contextos de rápida digitalización, integrando en su propuesta formativa las demandas del siglo XXI (Juliao Vargas, 2017), este punto es sustancial a la hora de realizar una propuesta formativa bajo esta recopilación de experiencias.

“ El ejercicio de análisis de la Cátedra se sustentó en siete teorías pedagógicas complementarias que conciben la formación integral más allá de lo disciplinar ”

1. <https://scienti.minciencias.gov.co/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=000000000000009>

Metodología

Ante el vacío de conocimiento, la presente investigación adoptó la sistematización de experiencias como enfoque metodológico principal, comprendida como un proceso de reflexión crítica y activa sobre la práctica educativa. El estudio se enmarcó en la línea de Evangelización, Espiritualidad y Transformación Social del Grupo de Investigación Palabra Pueblo y Vida, empleando una perspectiva sociocrítica con diseño mixto de predominio cualitativo y carácter descriptivo explicativo (Kerlinger & Lee, 2002), ya que esta es aplicable para el desarrollo de investigaciones de este tipo.

El enfoque descriptivo permitió trazar y caracterizar la evolución histórica, los hitos curriculares y el componente pedagógico de la CVMD, mientras que el enfoque explicativo se centró en analizar las correlaciones y causalidades entre el diseño pedagógico, las metodologías implementadas, los contenidos abordados y los resultados observados en áreas como la ética, la ciudadanía, la responsabilidad social y el compromiso misional. Esta doble dimensión metodológica buscó no solo documentar qué ha ocurrido en la Cátedra durante estos 25 años, sino comprender por qué y cómo han funcionado sus estrategias formativas.

El estudio se articuló en dos fases principales para reconstruir la trayectoria de la CVMD y evaluar su impacto:

La Fase 1: Recuperación y Registro de la Experiencia se centró en la reconstrucción histórica del curso mediante la delimitación del objeto de sistematización, la recolección y análisis de documentos institucionales (microcurrículos, diseños de espacios académicos, lineamientos pedagógicos), y la realización de entrevistas y grupos focales para capturar testimonios de actores clave.

La Fase 2: Reflexión Crítica e Interpretación buscó evaluar críticamente el impacto de las estrategias pedagógicas y tecnológicas implementadas, identificando oportunidades de mejora para diseñar y proponer estrategias innovadoras que aseguren la pertinencia del curso misional en el entorno digital. El estudio recopiló información de 346 participantes mediante encuestas estructuradas, entrevistas semiestructuradas y tres grupos focales. Las encuestas incluyeron 12 preguntas para estudiantes y tutores, 9 para egresados, 13 para directivos, 10 para integrantes de la Provincia Eudista Minuto de Dios (PEMD) y 14 para la coordinación académica de la CVMD. Las entrevistas, con una duración promedio de entre 45 minutos y una hora, se realizaron de manera presencial, complementadas con grupos focales organizados a través de la Oficina de Graduados.

Los instrumentos aplicados incluyeron formularios en línea con consentimiento informado y cláusula de tratamiento ético de datos, garantizando la confidencialidad y anonimato de las respuestas. El análisis de la información se desarrolló mediante procesos de codificación abierta y axial para identificar categorías y subcategorías temáticas, empleando técnicas de análisis de contenidos. El ejercicio de análisis de la Cátedra se sustentó en siete teorías pedagógicas complementarias que conciben la formación integral más allá de lo disciplinar:

Pedagogía Praxeológica: que es distintiva de la universidad a través de sus cuatro momentos: Ver, Juzgar, Actuar y Devolución Creativa (Juliao, 2014) momentos que logran condensar las experiencias prácticas en sus aspectos fundamentales.

Humanismo Pedagógico: centrado en el estudiante, la autonomía y el proyecto de vida, basado en las teorías de Carl Rogers y Abraham Maslow.

Socio-constructivismo: que insiste en el conocimiento construido activamente a través de interacciones y reflexión.

Aprendizaje Experiencial: que subraya la importancia de que el conocimiento se dé a través de la experiencia directa - Aprender haciendo, viviendo, sintiendo y sirviendo.

Enfoque por Competencias: que enfatiza el desarrollo de capacidades prácticas reales superando las limitaciones de una educación teórica "transmisionista". Esto es clave en relación con el tema de competencias ciudadanas para la formación de ciudadanos críticos y responsables, enfatiza el desarrollo de habilidades críticas, como la

capacidad de cuestionar, analizar y empatizar con perspectivas socio formativas (Tobón, 2013) que permiten el fortalecimiento de la formación integral y desde competencias como el convivir.

Pedagogía de la Alteridad: que pone el acento en la relación ética con el “Otro” y la responsabilidad social.

Pedagogía para la educación virtual: entendida como conjunto de principios y estrategias que orientan el diseño de experiencias de aprendizaje en entornos virtuales considerando la interactividad asincrónica y sincrónica, flexibilidad de horarios, acceso a recursos digitales, autonomía del estudiante y acompañamiento docente efectivo en la experiencia formativa y aprendiente del estudiante (Sangrá, 2020, p. 42), este aspecto subraya la necesidad de centrarse en la calidad de la experiencia formativa del estudiante.

Resultados

Los resultados de la sistematización de la CVMD están intrínsecamente conectados con la metodología de sistematización de experiencias adoptada, que empleó un diseño mixto de predominio cualitativo y carácter descriptivo explicativo:

La Fase 1: Recuperación y Registro de la Experiencia, enfocada en la reconstrucción histórica a partir de documentos institucionales y testimonios de actores clave, permitió trazar los hitos de la evolución de la cátedra. Asimismo, el componente descriptivo de la metodología hizo posible la caracterización de estas transformaciones institucionales, pedagógicas y misionales, sentando las bases para el análisis posterior.

La Fase 2: Reflexión Crítica e Interpretación se relaciona directamente con los resultados de impacto y la comprensión del porqué de las estrategias. El enfoque explicativo de la metodología se centró en correlacionar el diseño pedagógico, las metodologías implementadas y los contenidos abordados con los resultados observados. Esto se refleja en el análisis de la dimensión pedagógica y la dimensión de contenido, evidenciando que las actividades con análisis de casos y proyectos comunitarios son particularmente significativas para lograr que los estudiantes apliquen el pensamiento social del P. Rafael García Herreros en su vida diaria y ejerzan su profesión con compromiso y responsabilidad. Además, la evaluación crítica de las estrategias, apoyada por la recopilación de datos de 346 participantes mediante encuestas, entrevistas y grupos focales permitió identificar la efectividad del enfoque pedagógico experiencial transformador y la consistencia en el acompañamiento tutorial como factores que aseguran la pertinencia del curso en el entorno digital.

Buena parte de los resultados de la CVMD se reflejan en su recorrido histórico. Para comprender su valor y evidenciar las transformaciones, la primera parte de este apartado de resultados reconstruye su memoria histórica a través de los hitos más importantes que han marcado la trayectoria en sus 25 años de existencia. Una vez elaborada esta memoria histórica se procedió, en un segundo momento de este apartado, a analizarlas desde sus aspectos pedagógico, tecnológico, de contenido e institucional.

El análisis diacrónico de la evolución de la cátedra permite evidenciar que los estudiantes aplican los conocimientos en su vida diaria al conectar el pensamiento social del P. Rafael García Herreros con los desafíos actuales. La cátedra se posiciona como un espacio donde los estudiantes pueden analizar su entorno, cuestionar situaciones de injusticia, reflexionar frente al valor de la diversidad y descubrir nuevas formas de ejercer su profesión con responsabilidad. Las actividades que implican análisis de casos y proyectos comunitarios (Galvis Panqueva, 2021) son particularmente significativas para este fin. De este modo, se reafirma el propósito como un espacio educativo integral que impulsa la transformación social (Pérez Carvajal, 2021), consolidando el rol del estudiante como agente de cambio.

Evolución de la Cátedra: hitos

La sistematización de experiencias constituye un ejercicio de memoria crítica que permite a las instituciones educativas reconstruir, comprender y valorar sus trayectorias formativas, identificando tanto los aciertos que han consolidado su identidad como los desafíos que han impulsado su transformación. En el caso de la CVMD, este ejercicio de recuperación histórica adquiere particular relevancia, pues permite trazar el recorrido que ha

seguido este curso misional. La primera fase de este proceso de sistematización, denominada “Recuperación y Registro de la Experiencia”, tiene como propósito fundamental reconstruir la memoria histórica de la Cátedra a través de la identificación y descripción de los hitos que han marcado su evolución. El ejercicio mencionado busca comprender las lógicas institucionales, pedagógicas y misionales que han orientado las transformaciones del curso, sentando así las bases para las fases posteriores de análisis crítico, interpretación y proyección que completarán el proceso de sistematización. Podemos distinguir cuatro etapas fundamentales en el recorrido histórico de la CVMD:

Período fundacional y consolidación inicial (1992-2007)

Los orígenes de la Cátedra Minuto de Dios se remontan al período comprendido entre 1992 y 1998, cuando se gestaron diversas estrategias orientadas a acercar a los estudiantes al pensamiento del P. Rafael García Herreros a través de la Pastoral Universitaria. Para 1999, el curso de Ética en programas como Administración preparó el terreno para lo que sería la futura Cátedra, consolidándose ese mismo año con la creación del Proyecto *Bereshit* bajo el liderazgo del P. Fidel Oñoro, que dio origen a cursos fundamentales como Proyecto de Vida, Cátedra Minuto de Dios y Liderazgo en Valores. El año 2000 marcó un punto de inflexión cuando el P. Camilo Bernal propuso la virtualización de la Cátedra, lo que implicó la conformación de un equipo interdisciplinario y la migración a la plataforma Moodle, con el apoyo de la Fraternidad Minuto de Dios en el desarrollo de contenidos.

En 2001, la articulación con el Centro de Educación para el Desarrollo (CED) enriqueció el enfoque crítico y transformador del curso, mientras que en 2003 el Acuerdo No. 039 del Consejo Académico institucionalizó los programas transversales dentro del Macrocurrículo. Para 2007, la Cátedra pasó a ser gestionada por el Instituto de Educación Virtual y Distancia (IEVD), integrándose al área de Formación Humana y convirtiéndose en requisito de grado, lo que evidenció su consolidación como componente esencial de la identidad misional de UNIMINUTO.

Fortalecimiento institucional y diversificación pedagógica (2008-2017)

Durante este período, la Cátedra experimentó importantes transformaciones orientadas a ampliar su cobertura e indagar en su influencia formativa. En 2008 se desarrolló un CD Multimedia que permitía cursar la Cátedra en regiones con limitaciones de conectividad, demostrando la capacidad de adaptación institucional a diversos contextos. El año 2013 marcó la asunción de la gestión académica y administrativa por parte de la Sede Principal Calle 80, mientras que en 2014 el P. Iván Díaz Gómez (QEPD) asumió como coordinador del curso, fortaleciendo los componentes espiritual, social y pastoral, y promoviendo que los tutores fueran personas vinculadas a la Congregación de Jesús y María para garantizar la coherencia con el carisma eudista (2022).

El punto culminante de este período llegó en 2017 con la realización del Primer Simposio Internacional de Cátedra Minuto de Dios, evento que convocó expertos de México, Argentina y Panamá, y que dio lugar a la publicación del primer artículo epistemológico sobre el curso desde las dimensiones de Trascendencia, Humanismo y Comunidad. Este mismo año se consolidó el Semillero de Investigación “Pensamiento y Obra del Padre Rafael García Herreros” y se fundó el Centro Rafael García Herreros - Pensamiento Social de la Iglesia, al cual se suscribió la gestión académica de la Cátedra, configurando así una estructura institucional más robusta para el desarrollo del curso.

Innovación curricular y expansión del servicio académico (2018-2022)

Este período se caracterizó por una renovación curricular y la expansión de las modalidades de servicio académico. En 2018, las estructuras metodológicas del curso se alinearon con la estrategia de virtualización académica curricular, mientras el semillero de investigación produjo cinco artículos académicos, cuatro de los cuales fueron presentados en el Segundo Simposio Internacional de la Cátedra. El año 2019 representó un hito significativo con la implementación del curso intersemestral en los meses de enero y julio, ofreciendo mayor flexibilidad a los estudiantes, y con el rediseño del microcurrículo bajo el enfoque por competencias, proceso que involucró a coordinadores y directores de distintas sedes en talleres participativos. En 2020, a pesar del contexto pandémico, se implementó el servicio en modalidad cuatrimestral para la sede Bogotá-Distancia, demostrando capacidad de adaptación institucional.

El año 2021 trajo consigo un nuevo rediseño curricular alineado con la actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI), ajustando resultados de aprendizaje, currículo y evaluación, además de la realización del Segundo Simposio Internacional que destacó proyectos estudiantiles basados en la encíclica Fratelli Tutti. En 2022, la Cátedra dio un salto cualitativo al lanzar el curso bimestral intensivo en modalidad virtual incorporando las Open Class semanales como espacios sincrónicos de encuentro, reflexión colectiva y análisis de temáticas clave del pensamiento del P. Rafael García Herreros.

Consolidación sistémica y proyección institucional (2023-2025)

Los últimos tres años han estado marcados por la consolidación de la Cátedra como espacio académico articulador a nivel de todo el Sistema UNIMINUTO. En 2023, el CRGH inició el servicio de gestión académica y administrativa de la Cátedra para las sedes Cundinamarca y Caribe, fortaleciendo proyectos regionales y la formación contextualizada, mientras se realizaba el Tercer Simposio Internacional enfocado en el fortalecimiento de las soft skills en la educación superior. El año 2024 consolidó el Simposio Internacional como espacio privilegiado de innovación curricular con su cuarta edición, que abordó el tema del aprendizaje a lo largo de la vida e incluyó ponencias internacionales y la presentación de resultados del semillero de investigación.

Finalmente, 2025 representó un punto de inflexión histórico al ser asumida oficialmente la CVMD por el Centro Rafael García Herreros como instancia coordinadora del servicio académico, curricular y administrativo para la totalidad del Sistema, en todas las modalidades (presencial, distancia y virtual). Esta centralización fortaleció la unidad conceptual, pedagógica y misional del curso, culminando con el V Simposio Internacional bajo el lema “La Felicidad y la Esperanza como ejes transversales en la Formación Integral”, que alcanzó una participación histórica de 1.340 asistentes, evidenciando la madurez y resonancia de la Cátedra en sus 25 años de trayectoria.

Análisis crítico de la evolución de la CVMD y resultados

La reconstrucción histórica de los cinco lustros de trayectoria de la CVMD constituye el punto de partida necesario para comprender su evolución, pero solo a través de un análisis crítico sistemático es posible extraer los aprendizajes significativos que permitirán proyectar su futuro. Este ejercicio analítico interroga las lógicas subyacentes que han orientado las transformaciones del curso, identificando tanto las fortalezas consolidadas como las tensiones no resueltas que emergen en su desarrollo. El análisis que se presenta a continuación examina la evolución de la Cátedra desde cuatro dimensiones fundamentales: la pedagógica, que explora el tránsito desde modelos centrados en la transmisión de contenidos hacia enfoques basados en competencias y resultados de aprendizaje; la tecnológica, que valora las estrategias de adaptación a los ecosistemas digitales y su efecto en la democratización del acceso; la de contenido, que analiza la tensión entre fidelidad al carisma fundacional y apertura contextual; y la institucional, que examina las implicaciones de los diversos modelos de gobernanza implementados.

Dimensión pedagógica: de la transmisión de contenidos a la formación por competencias

La evolución pedagógica de la CVMD revela una trayectoria coherente que transita desde un modelo centrado en la transmisión del legado histórico del P. Rafael García Herreros hacia un paradigma de formación integral basado en competencias y resultados de aprendizaje. Este proceso, lejos de representar un abandono de los valores fundacionales, evidencia una maduración epistemológica que reconoce la necesidad de articular la dimensión misional con las exigencias de la educación contemporánea.

Los sucesivos rediseños curriculares de 2019, 2021 y 2025, cada uno respondiendo a marcos conceptuales más sofisticados (enfoque por competencias, actualización del PEI, Diseño de Espacio Académico con Taxonomía de Bloom), demuestran una capacidad institucional de autorreflexión y mejora continua que pocos cursos transversales logran sostener. Sin embargo, esta evolución también plantea tensiones no siempre resueltas: ¿cómo mantener la especificidad de una formación en valores y pensamiento social sin caer en la estandarización propia de los modelos por competencias? La incorporación de metodologías como “Aprender Sirviendo” y el énfasis en

el Proyecto del Curso de Ecología Integral sugieren una respuesta prometedora, al vincular la reflexión teórica con la praxis transformadora, pero será necesario evaluar sistemáticamente si esta articulación se materializa efectivamente en la experiencia estudiantil.

Dimensión tecnológica: adaptación estratégica y democratización del acceso

El recorrido tecnológico de la CVMD constituye un caso ejemplar de adaptación institucional a las transformaciones del ecosistema digital educativo, aunque también revela las limitaciones y desafíos inherentes a estos procesos. La decisión temprana de virtualizar el curso en 2000, cuando la institución carecía de plataforma propia y debió recurrir a software libre (Manhattan) antes de migrar a Moodle, evidenció una visión estratégica adelantada a su tiempo, que reconoció el potencial democratizador de las tecnologías educativas para ampliar la cobertura sin sacrificar la calidad formativa.

En este sentido, el desarrollo tecnológico y la innovación educativa, elementos transformadores en la educación, son foco de la investigación. El aprendizaje adaptativo y la realidad virtual son solo algunos ejemplos de tecnologías que están revolucionando el campo educativo, como lo señalan Christensen y Eyring (2011). La creación del CD Multimedia en 2008 para regiones con limitaciones de conectividad demuestra sensibilidad hacia las brechas digitales que atraviesan el territorio colombiano, mientras que la implementación posterior de formatos intersemestrales, cuatrimestrales y bimestrales intensivos, junto con la incorporación de Open Class en 2022, revelan una comprensión sofisticada de la flexibilidad curricular como principio de equidad educativa.

No obstante, esta evolución tecnológica plantea interrogantes críticos: ¿qué impacto tuvo la virtualización sobre la calidad del acompañamiento tutorial y la reflexión misional? ¿En qué medida la aceleración de los formatos (de semestral a bimestral intensivo) preserva o compromete los objetivos de transformación personal que la Cátedra proclama?

Dimensión de contenido: entre la fidelidad al carisma fundacional y la apertura contextual

La evolución de los contenidos de la Cátedra refleja una tensión creativa entre la preservación del núcleo identitario centrado en el pensamiento socio pastoral del P. Rafael García Herreros y la Obra Minuto de Dios, y la necesaria apertura a problemáticas contemporáneas que interpelan la misión educativa. Se trata de un proceso necesario, pero siempre inacabado. La articulación inicial con el Centro de Educación para el Desarrollo (CED) en 2001, que enriqueció el curso con un enfoque crítico y transformador, marca un primer movimiento hacia la contextualización social del legado eudesiano. Esta tendencia se enfatiza con la incorporación de temáticas como la comunidad eudista, la vivienda, la dimensión espiritual, y posteriormente con el diálogo explícito con documentos del magisterio social de la Iglesia como la encíclica *Fratelli Tutti*, evidenciando una lectura del pensamiento del P. Rafael García Herreros no como corpus cerrado sino como horizonte hermenéutico para interpretar desafíos actuales.

La formulación epistemológica del curso desde las tres dimensiones de Trascendencia, Humanismo y Comunidad (2017) representa un aporte conceptual significativo que estructura pedagógicamente la complejidad del proyecto formativo, aunque cabría preguntarse si estas categorías logran efectivamente integrar la diversidad de contenidos o si funcionan más como taxonomía organizativa que como principio articulador. La incorporación reciente de temáticas como las *soft skills* (2023) y el aprendizaje a lo largo de la vida (2024) sugiere una voluntad de diálogo con discursos educativos contemporáneos, aunque existe el riesgo de que esta apertura, si no es críticamente mediada, diluya la especificidad del enfoque misional en favor de generalidades propias del lenguaje gerencial de la educación superior.

“ la CVMD inspira procesos de aprendizaje que trascienden lo académico y fortalecen la construcción de una ciudadanía ética, solidaria y transformadora, en coherencia con los desafíos globales y el espíritu humanista de UNIMINUTO. ”

Institucionalización y gobernanza: fortalezas y riesgos de la centralización

La trayectoria institucional de la Cátedra, marcada por múltiples tránsitos entre unidades administrativas (Pastoral Universitaria, CED, IEVD/UVD, Sede Principal Calle 80, Centro Rafael García Herreros), culmina en 2025 con la centralización de su gestión en el CRGH para todo el Sistema. Esta evolución revela tanto la importancia estratégica que la institución otorga a la CVMD como las dificultades para encontrar el lugar orgánico adecuado dentro de una estructura universitaria en crecimiento y complejización.

La centralización actual presenta ventajas evidentes en términos de coherencia conceptual, unidad pedagógica, economías de escala y garantía de fidelidad misional a través del acompañamiento directo de la comunidad eudista. Sin embargo, también plantea interrogantes sobre la capacidad de este modelo para atender la diversidad regional, disciplinar y contextual de un sistema universitario que abarca varias Rectorías, múltiples Centros Universitarios y tres modalidades educativas distintas.

A continuación, señalamos algunas transformaciones clave:

Requisito de Grado: La inclusión de temas actuales y pertinentes relacionados con las competencias sociales y el desarrollo humano le otorgó un rol estratégico y la convirtió en un requisito de grado.

Ejes Fundamentales: Se estructuró alrededor de tres pilares permanentes: el Carisma Eudista, la Obra Minuto de Dios y el Pensamiento Social del Padre Rafael García Herreros.

Enfoque Pedagógico: El diseño curricular ha transitado de un Tipo de Enfoque principalmente *Reflexivo - Informativo* (2021-2022) a uno *Experiencial - Transformador* (2023-2025). Este cambio implica un viraje de actividades basadas en presentaciones y videos hacia aquellas de carácter vivencial, como los estudios de caso y el aprendizaje basado en proyectos.

La evaluación de la Fase 2 identificó la efectividad de las estrategias implementadas para la adaptación de la CVMD a la era digital:

Consistencia en el acompañamiento tutorial: La consolidación de canales de comunicación efectivos como el foro de avisos, la mensajería interna y los mensajes motivacionales semanales ha sostenido un vínculo de cercanía que ha generado confianza y fortalecido la motivación, el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes.

Desde la perspectiva de los tutores, se destacan estrategias como el envío de recordatorios a través de los foros, el acompañamiento personalizado, la creación de videos de orientación y la adaptación a los distintos estilos de aprendizaje. Señalan: “Procuró utilizar la menor cantidad posible de diapositivas y promover una dinámica participativa que motive al grupo.” Asimismo, reconocen que “el acompañamiento entre tutor y coordinación es fundamental para garantizar una experiencia formativa efectiva.”

Por su parte, los estudiantes valoran positivamente este proceso, afirmando que “ha generado mayor confianza” y que “el acompañamiento ha mejorado el rendimiento académico.” También resaltan la importancia de contar con espacios de diálogo a través de videoconferencias sincrónicas donde se puede abordar tanto lo académico como lo personal, y destacan “los mensajes personalizados que permiten conocer y reconocer escenarios diversos.”

Estos testimonios evidencian que la constancia y la calidez en el acompañamiento tutorial son esenciales para consolidar una relación educativa cercana, significativa y transformadora en la CVMD.

Progreso en la metodología: La transición de actividades individuales a experiencias colaborativas y contextualizadas demostró una adaptación efectiva y un fortalecimiento de las estrategias pedagógicas. El proyecto colaborativo de ecología integral, estructurado en fases, se distingue por fomentar el trabajo en equipo, la corresponsabilidad y el espíritu de servicio, aplicando los conocimientos a contextos reales.

Desde la voz de los estudiantes, las metodologías activas centradas en la vivencia y el análisis “hicieron que la experiencia fuera más profunda”, fortaleciendo el sentido espiritual y la conexión con el legado del P. Rafael García Herreros: “Me ayudó a acercarme a Dios”, “valores cristianos”, “visión espiritual”. Además, valoran el uso de recursos como “guías interactivas, videos y textos”. Actividades como los “juegos de roles”, “reflexiones grupales” y los “foros de intercambio de puntos de vista” fueron señaladas como las más significativas, por su capacidad para promover el diálogo, la reflexión y la comprensión integral de los temas.

Los tutores coinciden en que la plataforma virtual ha fortalecido la comunicación y la retroalimentación oportuna: “Facilita el acompañamiento constante y la respuesta inmediata a las necesidades del estudiante.” Reconocen, además, que la actualización curricular ha sido “más dinámica y novedosa”, con contenidos contextualizados y actuales, sin perder el espíritu fundacional: “Se renovó sin perder el espíritu del P. Rafael.” También enfatizan la importancia de los encuentros sincrónicos, “porque representan la forma más directa de interactuar y construir conocimiento compartido.”

Estas percepciones reflejan un progreso metodológico sostenido, en el que la innovación pedagógica, la espiritualidad y la experiencia colaborativa convergen para fortalecer el aprendizaje integral y el compromiso con los valores institucionales.

Pertinencia social y global: La CVMD ha logrado vincular el pensamiento social del P. Rafael García Herreros con las problemáticas contemporáneas, en diálogo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el Pacto Educativo Global (PEG). Esta articulación actualiza el mensaje misional y sitúa al estudiante ante dilemas que demandan reflexión ética y compromiso ciudadano, fortaleciendo la conexión entre el legado del Padre y las competencias ciudadanas que promueven la responsabilidad social y el liderazgo transformador.

Los estudiantes, evidencian una profunda apropiación del mensaje social de la cátedra: “Desarrollé una mayor conciencia crítica frente a la realidad social del país”, “fortaleció mis competencias ciudadanas al promover el pensamiento crítico y el diálogo respetuoso” y “me ha ayudado a recalcar muchos valores en mi vida ciudadana”. Reconocen que ejercer una profesión “es también servir con amor, empatía y sentido social”, inspirados en la vocación del P. Rafael García Herreros por la justicia social y la dignidad humana.

Asimismo, la cátedra impulsa a los participantes a “ver más allá de lo técnico” y “buscar soluciones creativas”, despertando el deseo de “contribuir a la transformación social” desde su ejercicio profesional. Las actividades les permitieron “analizar su entorno, conocer la realidad social y desarrollar pensamiento crítico”, asumiendo una postura activa ante los desafíos de su contexto. Uno de los testimonios sintetiza este impacto: “Comprendí la profundidad del pensamiento y obra del Padre, especialmente su visión de una sociedad más equitativa e inclusiva.”

Por su parte, los tutores destacan que la cátedra “ha fomentado la empatía, el respeto por la diversidad y la resolución pacífica de conflictos”, promoviendo la participación estudiantil en iniciativas comunitarias y ciudadanía activa. Para ellos, “el pensamiento del P. Rafael García Herreros es una guía para que los estudiantes se comprometan con su entorno desde su rol profesional”, ya que “no se trata de una asignatura más, sino de una oportunidad para conectar la formación académica con el desarrollo humano y social.”

De esta manera, la CVMD inspira procesos de aprendizaje que trascienden lo académico y fortalecen la construcción de una ciudadanía ética, solidaria y transformadora, en coherencia con los desafíos globales y el espíritu humanista de UNIMINUTO.

Innovación y creatividad: El curso ha promovido una metodología centrada en la creación, la experimentación y la producción intelectual, clave para que los estudiantes fortalezcan su identidad personal e institucional. En los entornos virtuales, esta apuesta por la innovación se traduce en experiencias formativas significativas, donde la imaginación y la expresión personal son pilares del aprendizaje.



Los estudiantes reconocen que las actividades “son innovadoras y creativas, y te ayudan a entender mejor los temas”, destacando la pertinencia de ejercicios como los proyectos ambientales o la creación de logos personales, que les permiten “materializar su proyección y dejar huella positiva en la sociedad y el planeta”. También señalan que estas experiencias les han ayudado a “comprender mejor a las personas que nos rodean y alcanzar un crecimiento personal”, integrando reflexión, sensibilidad social y creatividad.

Valoraron igualmente la combinación entre tecnología y cercanía humana: “Diría que la IA es importante, pero no hay nada mejor que tener un encuentro personal.” Además, destacan el papel del tutor: “El tutor que me correspondió fue excelente, con actividades muy dinámicas”, reconociendo el impacto del acompañamiento creativo en la motivación y la comprensión de los contenidos.

Desde la perspectiva de los tutores, la innovación metodológica se refleja en la integración de herramientas tecnológicas como Genially, Canva, infografías, podcast, realidad aumentada, foros, debates y juegos digitales, que dinamizan la participación y estimulan la creatividad. También destacan el uso de estrategias como la gamificación, el aprendizaje cooperativo, los proyectos de servicio comunitario, los estudios de caso y el trabajo con símbolos, que conectan la creatividad con el compromiso ético y social.

Según los tutores el diseño del aula virtual ha favorecido la claridad y el dinamismo de los procesos: “Es más fácil, práctica y entendible”, contribuyendo al desarrollo de habilidades con conciencia social y cívica.

Estos testimonios reflejan una cátedra que innova con sentido, integrando tecnología, pensamiento reflexivo y creatividad para generar aprendizajes transformadores y fortalecer la identidad institucional desde la acción y la expresión personal.

En la evolución del curso se identifican tres etapas principales (2017–2018, 2019–2022 y 2024–2025). A continuación, se presentan los cambios más significativos en cada periodo, considerando dimensiones como intencionalidad, enfoque pedagógico, metodología, evaluación, recursos, contenidos y perfil del tutor.

Tabla 1. Características del curso (años 2017–2018)

Categorías	Períodos: 2017–2018
Intencionalidad	Formación integral desde el Evangelio y pensamiento social de la Iglesia.
Tipo de currículo	Estructura Metodológica del Curso.
Enfoque de aprendizaje	De objetivos a competencias.
Metodología	Praxeológica – Aprendizaje colaborativo virtual.
Evaluación	Basada en entregas y participación desde el análisis crítico.
Recursos	Video, foros de presentación, Moodle y recursos multimedia.
Contenidos generales	Trascendencia – Humanismo – Comunidad.
Perfil del tutor	Pregrado – Experiencia virtual.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Características del curso (años 2019–2022)

Categorías	Períodos: 2019–2022
Intencionalidad	Reflexión sobre el pensamiento del Padre García Herreros, bienestar y justicia social. Énfasis en espiritualidad, servicio y responsabilidad social.
Tipo de currículo	Microcurrículo.
Enfoque de aprendizaje	De competencias a resultados.
Metodología	Praxeológica – Énfasis en reflexión sobre el servicio y la solidaridad.
Evaluación	Con rúbricas y mensajes de retroalimentación de valor.
Recursos	Aprendizaje basado en problemas (árbol de problemas y árbol de soluciones).

Categorías	Períodos: 2019-2022
Contenidos generales	Pensamiento del fundador – Justicia Social – Espiritualidad.
Perfil del tutor	Pregrado – Experiencia virtual – Habilidades tecnológicas.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Características del curso (años 2024-2025)

Categorías	Períodos: 2024-2025
Intencionalidad	Comprensión activa de la identidad misional y aplicación práctica para la transformación social y sostenible, en la Obra El Minuto de Dios.
Tipo de currículo	Diseño de Espacio Académico (DEA).
Enfoque de aprendizaje	Resultados de Aprendizaje (RAC).
Metodología	Aprendizaje basado en diseño RAC – Aprender haciendo, viviendo, sintiendo y sirviendo.
Evaluación	Participación a través de actividades formativas y evaluativas – Trabajo colaborativo procesual.
Recursos	Recursos básicos y complementarios, encíclicas – Pensamiento Social Cristiano y Pensamiento Social del PRGH.
Contenidos generales	Identidad Misional – Humanismo Integral – Espiritualidad Eudista – Servicio – Ecología Integral – Pensamiento Social Cristiano.
Perfil del tutor	Competencias digitales – Comunicación asertiva – Actitud propositiva e identidad misional.

Fuente: elaboración propia.

En las anteriores tablas se observa que entre los años 2017 a 2025 la CVMD ha evolucionado en su formato curricular, pasando de una estructura metodológica del curso a un Diseño de Espacio Académico - DEA con enfoque en resultados de aprendizaje. La metodología praxeológica se enriqueció con experiencias de aprendizaje vivencial y colaborativo, priorizando el “aprender haciendo, viviendo, sintiendo y sirviendo”. La evaluación se transformó en un proceso formativo, apoyado en la participación y la coevaluación. Los recursos incorporaron progresivamente herramientas interactivas, documentos eclesiales y textos del pensamiento social cristiano. Finalmente, el rol del tutor evolucionó hacia un perfil con competencias digitales, comunicación asertiva e identidad misional, coherente con el propósito formativo integral de UNIMINUTO.

Discusión

La evolución de la CVMD en 25 años representa un caso exitoso de cómo una institución de educación superior con un marcado carácter misional logra la pertinencia en la era digital. El viraje del enfoque *reflexivo informativo al experiencial transformador* se valida bajo los postulados de la Pedagogía Praxeológica (Ver – Juzgar – Actuar - Devolución Creativa), al elevar el conocimiento práctico y situar la teoría al servicio de la transformación social. La esencia del aprender haciendo, viviendo, sintiendo y sirviendo se materializa en el Aprendizaje Experiencial fomentado por el Proyecto de Ecología Integral, conectando el conocimiento académico con la vida real.

La Pedagogía Praxeológica es el marco conceptual que sostiene la Cátedra Virtual Minuto de Dios. Dentro de este enfoque, la metodología “Aprender haciendo, viviendo, sintiendo y sirviendo” define lo experiencial y transformador del curso. Este enfoque asegura que el conocimiento misional de la Cátedra trascienda lo teórico y se incorpore en la ética y la acción del estudiante, articulando constantemente la reflexión crítica con la práctica. La metodología se despliega en una secuencia de aprendizaje que integra cuatro dimensiones esenciales:

- Haciendo (Acción y Competencia). Se relaciona con la fase de Actuar de la Praxeología, donde el estudiante pasa de la reflexión a la producción concreta. Esto se evidencia en el Proyecto Colaborativo de Ecología Integral, que obliga al estudiante a utilizar sus habilidades para diseñar e implementar soluciones a problemas identificados en su entorno. Este componente convierte la teoría social del fundador en competencias prácticas y responsabilidad aplicada.

- Viviendo (Contexto y Realidad). Implica que el aprendizaje sea significativo y situado. La CVMD logra esto al conectar el legado del P. Rafael García Herreros con las realidades contemporáneas, como los (ODS). Al integrar estudios de caso y situaciones reales, el estudiante ubica su rol profesional dentro de un contexto social y global específico, asegurando la pertinencia del curso.
- Sintiendo (Afectividad y Ética). Es el corazón de la Pedagogía de la Alteridad, enfocándose en la dimensión ética y emocional. La Cátedra invita a la introspección sobre el proyecto de vida y la relación con el "Otro" (alteridad), promoviendo la empatía. Actividades que motivan la vocación de servicio hacia poblaciones vulnerables demuestran cómo se fortalece la identidad misional desde la conciencia y la ética personal del estudiante
- Sirviendo (Transformación y Misión). Representa el propósito final. El proceso no termina con la aplicación del conocimiento, sino que busca que esta acción se convierta en un acto de servicio a la comunidad, perpetuando la misión de El Minuto de Dios (García Herreros, 2015), en consecuencia, al integrar los tres pilares anteriores, la cátedra impulsa al estudiante a ser un agente multiplicador que utiliza su formación profesional para el bienestar y la transformación social de su entorno.

Al analizar las relaciones entre las diversas dimensiones (trascendente – humanista y comunitaria) que componen la cátedra y su influencia en la formación integral de los estudiantes, es posible identificar aquellos factores que han demostrado ser cruciales para su fortalecimiento y sostenibilidad en el tiempo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014). Por tanto, en relación con este enfoque se garantiza que la CVMD provea una formación integral que capacita al estudiante con las competencias técnicas, el sentido ético y la visión y transformación social requeridos para ser un líder transformador y un profesional con conciencia misional.

El hallazgo en el que la Cátedra impulsa la vocación de servicio hacia poblaciones vulnerables confirma la efectividad de la Pedagogía de la Alteridad, que subraya la responsabilidad ética hacia el "Otro" como un elemento central de la experiencia educativa. De esta manera, el curso no solo transmite el Pensamiento Social del Padre Rafael García Herreros y la Obra Minuto de Dios, sino que lo actualiza y lo integra con los desafíos globales inspirados por el compromiso de El Minuto de Dios con el desarrollo comunitario y la construcción de comunidad (Mora Forero, 2019) es por ello que, los estudiantes son incentivados a proponer soluciones que consideren múltiples factores y actores. Esta aproximación holística fortalece su capacidad para analizar y resolver evaluaciones sociales diversas, una habilidad relevante para los desafíos modernos de este siglo.

La principal contribución de este estudio es la sistematización integral de las transformaciones pedagógicas y tecnológicas de un curso misional a largo plazo, ofreciendo un *know-how* para otras instituciones que busquen mantener la identidad en un entorno virtual. El conocimiento generado incluye la reconstrucción histórica y el diseño de estrategias innovadoras con TIC e IA. No obstante, la investigación identificó limitaciones y oportunidades de mejora. Los tutores y estudiantes señalan la necesidad de mayor articulación con otros cursos y áreas de formación integral para fortalecer el carácter transversal de la CVMD. Además, si bien se ha adaptado, se reconoce la urgencia de evolucionar en sintonía con las características y expectativas de las nuevas generaciones, inmersas en un entorno digital avanzado.

De manera específica, las universidades con arraigo religioso ofrecen cursos de doctrina social o formación humanista sobre justicia social y bien común; un claro ejemplo de la relevancia misional lo ofrece la UNAD, hace visible en su Reglamento Estudiantil (UNAD, 2013). Para fortalecerla, se proponen futuras líneas de investigación enfocadas en la innovación tecnológica y temática. Es crucial explorar la inclusión de herramientas tecnológicas interactivas y la Inteligencia Artificial (IA) para personalizar la experiencia educativa, adaptar los contenidos a los estilos de aprendizaje y modernizar el enfoque pedagógico. Los próximos estudios deberán enfocarse en la actualización de contenidos con problemáticas vigentes como la ética en la IA, la sostenibilidad y el emprendimiento social, para asegurar que la cátedra sea un espacio estratégico y transformador profesional y socialmente.

“ la prioridad es la actualización temática estratégica, vinculando sus contenidos a las problemáticas más vigentes del siglo XXI ”

Tabla 4. Estrategias de actualización y pertinencia pedagógica

Estrategia	Consistencia	Aporte Pedagógico Integral
Adaptación a las Nuevas Generaciones	Introducir ajustes metodológicos, tecnológicos y pedagógicos para alinearse con los estudiantes y el entorno digital en permanente cambio.	Garantiza la vigencia y el compromiso del curso, asegurando que el mensaje central del legado sea recibido de manera efectiva por las audiencias actuales.
Currículos Articulados con el Contexto	Avanzar hacia currículos y diseños instruccionales que se articulen con el contexto de la educación superior actual y los retos del mundo digital.	Aporta pertinencia y actualidad académica, preparando al estudiante con una visión humanista para el mercado laboral y los desafíos globales.
Innovación y Práctica	Asegurar la innovación pedagógica y tecnológica, la actualización de contenidos y un mayor enfoque en la práctica y la aplicabilidad.	Convierte la teoría en capacidad de acción y transformación, preparando a los estudiantes para implementar soluciones reales basadas en la ética.
Equilibrio Tradición y Cambio	Asegurar un adecuado equilibrio entre el legado (tradición) y la contemporaneidad (cambio).	Garantiza que la visión del P. Rafael García Herreros siga viva, pero que sea actualizada, evitando que el legado se reduzca a la repetición.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Estrategias de articulación pedagógica y acompañamiento

Estrategia	Consistencia	Aporte Pedagógico Integral
Articulación de Dimensiones	Mejorar la articulación de las estrategias adoptadas en las dimensiones pedagógica, metodológica y tecnológica.	Asegura la coherencia del diseño instruccional, haciendo que la tecnología y la metodología trabajen juntas para reforzar los objetivos pedagógicos.
Comunicación Efectiva	Consolidar y mantener una comunicación efectiva y fluida entre tutores y estudiantes.	Fortalece el acompañamiento y la mentoría, elementos clave para la formación integral en el modelo de educación a distancia y virtual.
Fortalecimiento del Tutor	Fortalecer el trabajo con los tutores, reconociéndolos como comunicadores de una experiencia viva y de una tradición que aporta significado.	Mantiene la calidez humana y el sentido misional de la Cátedra, asegurando que el tutor sea un mentor que transmite el espíritu de la Obra.
Potenciar Buenas Prácticas y Mejoras	Identificar qué funciona bien y señalar las áreas que aún requieren atención para consolidar la CVMD como un escenario estratégico.	Permite la mejora continua del curso, elevando la calidad de la experiencia educativa para cumplir con la misión formativa de UNIMINUTO.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Estrategias para la transformación social y el pensamiento crítico

Estrategia	Consistencia	Aporte Pedagógico Integral
Equilibrio Reflexión/ Colaboración	Buscar un sano equilibrio entre las actividades centradas en la reflexión individual y las experiencias colaborativas y contextuales.	Desarrolla el pensamiento crítico individual mientras fomenta el aprendizaje social y la capacidad de trabajar en equipo, esenciales para la acción social.
Interacción Global y Local	Mantener en los contenidos, la reflexión y las actividades la interacción entre lo global y lo local.	Otorga a la cátedra mayor contemporaneidad y articula el curso con agendas globales e internacionales.
Potenciar Foros Sociales	Promover y enriquecer los foros sociales propuestos por el curso.	Fomenta la interacción argumentativa y la reflexión social, habilidades fundamentales para la construcción de una democracia sana y sólida.
Fuerza Transformadora	Velar porque los estudiantes analicen sus entornos y diseñen soluciones prácticas en búsqueda de mejora continua en comunidades.	Asegura la fuerza transformadora de la cátedra al enfocar el aprendizaje hacia la acción y el impacto social directo.

Estrategia	Consistencia	Aporte Pedagógico Integral
Impulso al Diálogo de Saberes	Impulsar el diálogo de saberes como estrategia de pensamiento abierto e interdisciplinario.	Enriquece la reflexión al permitir la interacción entre diferentes campos del conocimiento.
Semillero de Investigación	Enriquecer la experiencia con un semillero de investigación de carácter Garcíaherreroiano.	Permite la profundización académica en el legado del fundador, generando nuevo conocimiento.
Ciudadanía Activa	Fortalecer el ejercicio de una ciudadanía activa, creativa y responsable enfocada en la construcción de país.	Alinea el curso con el objetivo de formar líderes transformadores que contribuyan a la construcción de la "Nueva Colombia".
Explicitar la Esencia Curricular	Explicitar permanentemente que la CVMD es la expresión curricular del legado de El Minuto de Dios.	Conecta la Cátedra con la visión humanista, social y transformadora de la institución.

Fuente: elaboración propia.

En la anterior tabla se puede identificar como la CVMD se consolida como un espacio en permanente actualización, capaz de adaptarse a las nuevas generaciones mediante la integración de estrategias pedagógicas, tecnológicas y metodológicas coherentes con los desafíos del entorno digital. Su fortalecimiento se centra en equilibrar tradición y cambio, promoviendo la innovación sin perder el legado del P. Rafael García Herreros. Asimismo, el curso se afirma como un escenario formativo para la acción directa, en el que tutores y estudiantes se convierten en agentes de transformación. En conjunto, estas estrategias refuerzan la pertinencia académica, la identidad misional y la vocación de servicio que caracterizan la esencia curricular y humanista.

Conclusiones

- Validación de la hipótesis y consolidación de la identidad misional.** La investigación valida plenamente la hipótesis central al confirmar que la Cátedra Minuto de Dios ha incidido de manera significativa y sostenida en la consolidación de la filosofía institucional. A lo largo de su continua existencia, el curso ha funcionado como un eje estratégico para fortalecer los valores institucionales, el sentido de pertenencia y asegurar que el Pensamiento Social y el legado del Padre Rafael García Herreros se transmitan de manera efectiva y se vivan por las nuevas generaciones de estudiantes.
- Evolución pedagógica exitosa hacia lo transformador.** La CVMD ha demostrado capacidad de evolución pedagógica, transitando con éxito de un modelo reflexivo-informativo a uno experiencial-transformador. Este viraje, alineado con la Pedagogía Praxeológica (Ver, Juzgar, Actuar y Devolución Creativa), ha potenciado la aplicación práctica del conocimiento. El Proyecto Colaborativo del curso, actualmente denominado de Ecología Integral, se destaca como la estrategia más efectiva, al fomentar el trabajo en equipo, la corresponsabilidad y el desarrollo de la vocación de servicio y el compromiso social.
- Fortalecimiento de la formación integral y ciudadana.** La Cátedra es un pilar fundamental en la formación integral de los estudiantes de pregrado, permeando lo disciplinar y trascendiéndolo. Contribuye activamente al desarrollo del pensamiento sistémico, la ética y las competencias ciudadanas, articulando la reflexión sobre el Carisma Eudista, El Pensamiento Social del Padre García Herreros y la Obra Minuto de Dios, con la capacidad de los estudiantes para actuar como personas íntegras desde la ética y como ciudadanos responsables ante problemáticas contemporáneas, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS.
- Adaptación efectiva al entorno digital y tutoría.** La adaptación de la Cátedra al entorno virtual y las exigencias digitales ha sido constante y robusta. La consistencia en el proceso de acompañamiento de los tutores de la Comunidad de Jesús y María – Padres Eudistas; y la efectividad de los canales de comunicación han sido cruciales para mantener un vínculo cercano con los estudiantes, mitigando las distancias de la virtualidad y fortaleciendo su motivación, compromiso y responsabilidad a lo largo del proceso de aprendizaje.

5. **Imperativo de innovación tecnológica para la pertinencia futura.** Si bien la adaptación ha sido efectiva, la proyección futura de la CVMD exige una mirada importante hacia la innovación tecnológica. Es imprescindible integrar herramientas avanzadas, como la Inteligencia Artificial (IA), para personalizar la experiencia educativa, adaptar los contenidos a los estilos de aprendizaje de las nuevas generaciones y convertir la Cátedra en un entorno más dinámico y atractivo sin desvirtuar su esencia misional.
6. **Prioridad en la actualización temática estratégica.** Para mantener su relevancia como un espacio formativo estratégico y pertinente, la Cátedra debe actualizar continuamente sus contenidos vinculándolos a las problemáticas más vigentes del siglo XXI. Esto incluye temas esenciales como la ética en la inteligencia artificial, la sostenibilidad, la inclusión digital y el emprendimiento social, asegurando que los valores fundacionales se traduzcan en herramientas concretas para la vida profesional, la acción social y la construcción de un futuro más justo.
7. **Sostenibilidad a través del equilibrio humanista y moderno.** La clave para la sostenibilidad y proyección de la Cátedra Minuto de Dios reside en el delicado y necesario equilibrio entre preservar su esencia humanista y misional, y la modernización de su enfoque pedagógico, tecnológico y temático. Al mantener viva la inspiración del P. Rafael García Herreros y expresarla a través de los retos y el lenguaje del siglo XXI, la Cátedra seguirá siendo una experiencia transformadora.

En definitiva, la Cátedra Minuto de Dios se proyecta como un eje estratégico cuya solidez se asienta en la validación plena de su hipótesis central: su incidencia significativa y sostenida en la consolidación de la identidad a lo largo de su permanente presencia, fortaleciendo los valores institucionales y transmitiendo efectivamente el Pensamiento Social y el legado del P. Rafael García Herreros a las nuevas generaciones. La repercusión de la CVMD en su trayectoria se ha forjado a través de una evolución pedagógica transformadora, transitando hacia un modelo experiencial que abraza la Pedagogía Praxeológica, destacándose el Proyecto Colaborativo de Ecología Integral como catalizador del compromiso social, la corresponsabilidad y el desarrollo de la vocación de servicio.

La cátedra es un pilar en la formación integral y ciudadana de los estudiantes, que trasciende lo disciplinar, impulsando el desarrollo del pensamiento sistémico, la ética y las competencias ciudadanas al articular el Carisma Eudista y la Obra Minuto de Dios con la capacidad de los estudiantes para actuar como personas íntegras y ciudadanos responsables frente a desafíos contemporáneos, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). A pesar de su adaptación efectiva y robusta al entorno digital y tutorial, manteniendo un vínculo cercano con los estudiantes gracias al acompañamiento de los tutores de la Comunidad de Jesús y María, la proyección futura exige un imperativo de innovación tecnológica que debe incluir la integración de herramientas avanzadas como la Inteligencia Artificial (IA) para personalizar y dinamizar la experiencia educativa sin desvirtuar su esencia misional.

Paralelamente, la prioridad es la actualización temática estratégica, vinculando sus contenidos a las problemáticas más vigentes del siglo XXI, asegurando que los valores fundacionales se traduzcan en herramientas concretas para la vida profesional y la acción social. En última instancia, la sostenibilidad y proyección de la CVMD radican en el delicado y necesario equilibrio entre preservar su esencia humanista y misional, manteniendo viva la inspiración del P. Rafael García Herreros, y la modernización continua de su enfoque pedagógico, tecnológico y temático para expresarse a través de los retos y el lenguaje del siglo en curso, asegurando que siga siendo una experiencia transformadora con consecuencias enriquecedoras de tipo personal, profesional y social.

El proceso de investigación permanece abierto. El ejercicio de sistematización nos deja algunas preguntas que vale la pena retomar y ahondar en un nuevo ejercicio investigativo: ¿cómo mantener la especificidad de una formación en valores y pensamiento social sin caer en la estandarización propia de los modelos por competencias?; ¿Qué impacto tuvo la virtualización sobre la calidad del acompañamiento tutorial y la reflexión misional?; ¿En qué medida la aceleración de los formatos (de semestral a bimestral intensivo) preserva o compromete los objetivos de transformación personal que la cátedra proclama?

Referencias

- Benedetti, J. A. (2013). *Optar por los pobres: una iglesia pobre, para los pobres* (1.ª ed.). Editorial Santa María. <https://elibro.net/es/ereader/uniminuto/248173?page=161>
- Christensen, C. M., & Eyring, H. J. (2011). *The innovative university: Changing the DNA of higher education from the inside out*. Jossey-Bass.
- Congregación de Jesús y María – Provincia Minuto de Dios. (2022). *Provincia Minuto de Dios. Padre Rafael García Herreros*. <https://padrafaelgarciaherreros.com/los-eudistas/provincia-minuto-de-dios/>
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante* (2.ª ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Facultad de Estudios Bíblicos Pastorales y de Espiritualidad. (s.f.). *Ecología integral en el Minuto de Dios: Abriendo caminos. Boletín Académico de la Facultad de Estudios Bíblicos, Pastorales y de Espiritualidad*, (17). <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/9621ebf8-b75f-40df-b570-f825e3a6cab9/content>
- Francisco. (2020). *Fratelli Tutti* [Encíclica]. Vaticano. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papafrancesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html
- Francisco. (2020, 13 de junio). Mensaje para la 4.ª Jornada Mundial de los Pobres 2020. L'Osservatore Romano, ed. semanal en lengua española, p. 5.
- Galvis Panqueva, Á. H. (Comp.). (2021). *Diseño de cursos por grandes ideas, con pedagogía activa e integración de tecnologías digitales* (Vol. 2). Universidad de los Andes. <https://elibro.net/es/lc/uniminuto/titulos/196053>
- García Herreros, R. (2015). *Pueblito Blanco*. En *Obras completas* (Nº. 32). Corporación Centro Carismático Minuto de Dios. (ISBN: 978-958-735-200-9)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Jaramillo, D. (1997). *Rafael García Herreros: Un profeta de nuestro tiempo*. Corporación Minuto de Dios.
- Jaramillo, D. (1997). *Nuestra vocación en El Minuto de Dios*. Corporación El Minuto de Dios. https://drive.google.com/file/d/1rvl2M3lj86_LxF-ioDrRwtFizAvfi3-Q/view
- Jaramillo, D. (2024). *Rafael García Herreros. Una vida y una obra*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. (ISBN 958-8005-93-0)

- Juliao, C. (2014). *La praxeología en la Universidad Minuto de Dios*. UNIMINUTO.
- Juliao Vargas, C. G. (2017). *Epistemología, pedagogía y praxeología: relaciones complejas*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://elibro.net/es/lc/uniminuto/titulos/126363>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Foundations of behavioral research*. Harcourt College Publishers.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Lineamientos para la formación por competencias en la educación superior*. MEN.
- Mora Forero, J. A., & Motato Ramírez, J. W. (2019). *Turismo comunitario en Colombia: desarrollo social y sostenibilidad*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://elibro.net/es/ereader/uniminuto/127217?page=7>
- Mora Rodríguez, J. Y., Schuster Rodríguez, H., Sandoval Acosta, G., Juliao Vargas, C. G., Novoa Matallana, C., Tibocha Buitrago, J., Mendieta Mendieta, W., Rosso James, M., Triana Pajoy, M., Bayona López, A., Mususú Baquero, Y. P., Roa Ovalle, I. E., Raigozo Camelo, A., & Chaparro Zambrano, M. L. (2024). *Desarrollo integral sostenible: un diálogo desde las ciencias sociales y el pensamiento social de la iglesia. Aproximaciones al concepto desde El Minuto de Dios*. Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-745-8>
- Pérez Carvajal, M. R. (Ed.) & Álvarez Vargas, C. (Ed.). (2021). *Experiencias para la transformación social y comunitaria: Sistematización de los procesos de proyección social en UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://elibro.net/es/lc/uniminuto/titulos/198426>
- Rivera, L., & Cabra, M. (2016). La identidad institucional docente en educación Superior: Una revisión sistemática. *Revista Igobernanza*, 4(15), 316-335. DOI: <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.140>
- Ruiz, P. (2015). *Historia y desarrollo de la educación humanista en Colombia*. Editorial Nueva América.
- Sangrá, A. (2020). *Pedagogía en entornos virtuales*. Editorial UOC.
- Schuster Rodríguez, H. (2025). *El desarrollo como un camino hacia el bien común: aporte conceptual desde el Centro Rafael García Herreros - CRGH*. En N. del E. (Ed.), *Desarrollo integral sostenible*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE Ediciones.
- Tovar Santana, A. (2001). *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Instituto Politécnico Nacional. <https://elibro.net/es/lc/uniminuto/titulos/74043>

- UNAD. (2013). *Acuerdo 0029 del 13 de diciembre de 2013. Por el cual se expide el Reglamento Estudiantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia*. UNAD. http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/consejoAcademico/acuerdos/2013/COAC_ACUE_029_20131213.pdf
- UNESCO. (2015). *El futuro del aprendizaje: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- UNIMINUTO. (2021). *Experiencias e impacto de los cursos misionales en la educación superior* [Documento interno]. Repositorio Institucional UNIMINUTO. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajptrujitrucglclefindmkaj/https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/9644c0ad-35dc-4084-a712-0d7f22e0fe05/content>
- UNIMINUTO. (2021). *Proyecto educativo institucional (PEI)* [Documento de política]. UNIMINUTO. https://portalweb-uniminuto.s3.us-east-1.amazonaws.com/activos_digitales/DocInstitucionales/Uniminuto/PEI_2021.pdf



INCLUSIÓN
y DESARROLLO

