



Sistema Educativo de la
Arquidiócesis de Bogotá



REVISTA VIRTUAL

NUEVAS BÚSQUEDAS

ISSN: 2500 - 7335 / EDICIÓN N.º 20 Y 21

REVISTA NUEVAS BÚSQUEDAS
Edición N.º 20 y 21
ISSN: 2500 - 7335
ESCUELA DE EDUCACIÓN

Director
Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.

Editor
Camilo Andrés Peñuela Cárdenas
Docente Escuela de Educación
Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate

Comité Editorial
Sandra Milena Gamboa Quintero
Patricia Orbegozo Quintero
Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.
Rubén Darío Hernández Perdomo, Pbro.

Correos
seab@arquibogota.org.co
edicionnuevasbusquedasseab@arquibogota.org.co

Dirección editorial
Manuel Alejandro Briceño Cifuentes

Diseño y diagramación
Jeferson Camilo Hernández Galeano

© 2025, Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate
Edición 20 y 21. Septiembre, 2025

Editorial Universitaria Unimonserrate
Correo: editorialuniversitaria@unimonserrate.edu.co



Licencia Pública Internacional – CC BY-NC-SA 4.0
Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0



ARQUIDIÓCESIS DE BOGOTÁ



Sistema Educativo de la
Arquidiócesis de Bogotá



Índice

Editorial <i>Camilo Peñuela</i>	05
Artículos	
1. La educación se reconoce y se renueva en su esencia a través del cuidado <i>Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.</i>	07
2. Cine a la calle hecho por habitantes de calle. Procesos pedagógicos y artísticos de formación audiovisual <i>Felisa Mújica Roncery, Cindy Castillo Hurtado y Diana Osorio</i>	19
3. El rol de los sujetos en contextos globales: retos para una educación de inclusión <i>Alejandra Castañeda Núñez y Adriana Guzmán Castañeda</i>	39
4. Incidencia de la dirección de curso en el rendimiento académico y formativo <i>Nelson Giovanni Campos Gil</i>	58
5. Percepción sobre formación docente en entornos de educación rural y aulas multigrado <i>Elizabeth Balaguera Castro y Yesica Islena Patarroyo Rodríguez</i>	74
6. Desnudando estereotipos: explorando la complejidad del cuerpo en la sociedad contemporánea <i>Zharick Camila Díaz Orjuela</i>	93



EDITORIAL

Bienvenidos apreciados lectores al número 20 y 21 de la revista *Nuevas búsquedas*, un espacio de divulgación del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB). Este año, la línea temática del SEAB está enmarcada en la “Educación que se transforma y transforma”.

Si pensamos en estas palabras claves *transformación* y *educación*, podemos evidenciar que ha sido la utopía de los educadores a lo largo del tiempo. La transformación educativa debe, en alguna medida, atender a varios factores, entre los cuales se puede destacar el cambio cultural y social, así como las necesidades inmediatas de una comunidad, pero, sobre todo, la capacidad de una propuesta educativa que huya del anquilosamiento y la no renovación de sus prácticas para continuar transformándose y transformando. Aquí la pregunta tiene que ver con qué es lo que se debe transformar y a quién.

La cultura y la sociedad presentan devenires complejos y, como cualquier ecosistema, un elemento nuevo en este produce un cambio total del mismo. Si pensamos en la llegada de la tecnología digital, los eventos como la pandemia, las nuevas formas de entender el cuerpo, las visiones sobre las emociones y su impacto en la vida cotidiana, por nombrar algunas, podremos comprender que no solo hay uno, sino múltiples factores que han entrado a nuestro ecosistema generando un cambio desconcertante, pero a la vez una necesidad de propuestas educativas que entienda estas complejidades y, al compren-

derlas, pueda ir a un mismo ritmo de cambio.

El SEAB como sistema educativo ha gestado proyectos para este panorama, los cuales incluyen dentro de sus baluartes el cuidado como una posibilidad y alternativa educativa que puede llegar a generar impacto en qué es lo que se debe transformar y a quienes, pues es el cuidado del otro lo que realmente lo transforma. Nuestro primer artículo, “La educación se reconoce y se transforma a través del cuidado”, habla precisamente de esto. Es impensable concebir la educación sin su fin más loable que es lograr que el otro descubra su proyecto de vida y se sienta acompañado.

Dentro de las necesidades de una comunidad podríamos hacer una lista muy extensa y particular para cada sociedad. Especialmente en Colombia la educación en teoría está pensada para todos, pero en la práctica muy pocas instituciones abogan por este elemento diferenciador. Propuestas que involucran el arte y las historias de vida entran a marcar una gran diferencia y una posibilidad de transformación para esos invisibles de la calle; es aquí donde el lector podrá encontrar el artículo “Cine a la calle hecho por habitantes de calle”, que presenta una propuesta pedagógica de transformación e impacto en la vida de los habitantes de calle y que contribuye a la visibilización y al cuidado de aquel que es víctima de la indiferencia social.

Otra necesidad latente y que ha sido resonante por su imperativa im-



portancia es la inclusión en la educación, pero no solo en esta, sino también en la cultura y la sociedad. Una educación que transforma es aquella que, con la mayor muestra de cuidado al más necesitado, al vulnerable, al que en otras épocas de la historia sufría el desprecio y la barbarie, logra hacerlo parte del constructo social, protagonista de múltiples escenarios, un sujeto más. El artículo “El rol de los sujetos en contextos globales: retos para una educación de inclusión”, presenta aquello en lo quedemos trabajar como sociedad para seguir transformándonos.

Así mismo, hay necesidades en las comunidades que se establecen en contextos no tan grandes, como lo es el social, pero que son muestras de procesos micro influyentes de la vida de las comunidades. El aula es un escenario de transformación, y el acompañamiento junto con el cuidado, que como maestros podemos hacer a nuestros niños, producen unas transformaciones tan influyentes que logran marcar la vida y el proyecto de vida de los sujetos. Simples acciones generan grandes cambios. El escrito “Incidencia de la dirección de curso en el rendimiento académico y formativo”, es una muestra de que el impacto de un factor aparentemente simple como el ser director de grupo determina cambios en las dinámicas de los estudiantes que los benefician, nuevamente desde el cuidado.

Las infancias campesinas también hacen parte de las necesidades imperantes de la sociedad colombiana, sobre todo por la gran labor de aquellos agentes educativos que se esfuerzan por transformar un entorno tal olvidado y complejo. Sigue en el

radar una tarea de cuidado al servicio de espacios inaccesibles, precarios, poco ideales para la tarea de enseñar; sin embargo, con varios héroes anónimos que buscan desde la pedagogía transformar los entornos y las vidas. El texto “Percepción sobre formación docente en entornos de educación rural y aulas multigrado”, es una muestra de la complejidad alrededor de lo rural y la importancia de un currículo transformado a la particularidad del escenario.

Finalmente, uno de los retos de transformación educativa es el hacerles frente a los estereotipos, los cuales han causado fragmentaciones sociales y diversos problemas emocionales complejos que repercuten en la necesidad de prácticas de cuidado más intencionales. La visión frente al cuerpo es uno de esos cambios avasalladores que debe contemplar el escenario educativo, y el artículo “Desnudando estereotipos: explorando la complejidad del cuerpo en la sociedad contemporánea”, es una revisión detallada de las concepciones del cuerpo a lo largo de la historia y particularmente en nuestra época.

Apreciados lectores: los invitamos a disfrutar de este espacio reflexivo, a comprender la tarea de educar como una oportunidad de transformación y que a su vez debe ser repensada desde las diversas miradas, pero sobre todo sin perder el componente del cuidado como esencia de lo educativo. Cuidemos al otro, cuidemos lo nuestro, cuidemos como un acto de amor.

CAMILO ANDRÉS PEÑUELA CÁRDENAS
Editor

LA EDUCACIÓN SE RECONOCE Y SE RENUEVA EN SU ESENCIA ATRAVÉS DEL CUIDADO

RICARDO ALONSO PULIDO AGUILAR, Pbro.*

* Director General del SEAB. Decano de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate. Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad. Correo: rectoria@unimonserrate.edu.co

RESUMEN

El cuidado se transforma en un paradigma de convivencia y desarrollo humano integral al ser una realidad propia de la esencia de la persona y desarrollarse, a su vez, en el ser humano y lo que proyecta hacia los otros. Esta concepción de cuidado plantea una lógica en términos educativos ya que pone al hombre en una relación continua, relación que se crea, se construye y se madura a través del cuidado. En el presente artículo se aborda algunos elementos que hacen del cuidado un nuevo paradigma educativo al proponer nuevas pedagogías y una nueva manera de entender la relación pedagógica en el aula y fuera de ella.

Palabras Clave: cuidado; educación; paradigma; pedagogías; transformación.

ABSTRACT

Care can be understood as a paradigm of coexistence and integral human development, rooted in the essence of the person and expressed in relation to others. Conceived this way, care introduces a new educational logic, framing human interaction as a continuous relationship that is created, nurtured, and transformed through care. This article explores the elements that position care as an emerging educational paradigm, outlining innovative pedagogies and rethinking the pedagogical relationship both within and beyond the classroom.

Keywords: care; education; paradigm; pedagogies; transformation.

* Director General del SEAB. Decano de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate. Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad. Correo: rectoria@unimonserrate.edu.co

El cuidado representa el rasgo esencial del hombre, que lo constituye como un ser al que las cosas le preocupan.

(Álvarez et al., 2021, p. 27)

A manera de introducción, podemos decir que aquello que diferencia al ser humano en el mundo de otras especies es su capacidad de preocuparse por el otro; otro que puede ser la persona, el cosmos o la realidad social, cultural y política que lo rodean. El ser humano es el único que se preocupa por sí mismo y por los otros en un contexto concreto. Esta capacidad es innata en él, pero necesita ser desarrollada, potenciada y educada. Para Leonardo Boff, la esencia humana no se encuentra en la inteligencia, en la libertad ni en la creatividad, sino en la capacidad de cuidar. De ahí que el cuidado se convierte en el soporte de la inteligencia, la libertad y la creatividad (Álvarez et al., 2021, p. 28-29).

Desde esta perspectiva, el cuidado se transforma en un paradigma de convivencia y desarrollo humano integral, puesto que, al ser una realidad propia de la esencia de la persona, desarrolla a su vez al ser humano y lo proyecta hacia los otros. Esta concepción de cuidado plantea una lógica en términos educativos ya que pone al hombre en una relación continua, relación que se crea, se construye y se madura a través del cuidado.

En el presente artículo se abordarán algunos elementos que hacen del cuidado un nuevo paradigma educativo, dado que proponen nuevas pedagogías y una nueva manera de entender la relación pedagógica en el aula y fuera de ella (Vásquez, Sánchez & García, 2012).

1. El cuidado como nuevo paradigma educativo

La educación no es solamente un espacio de transmisión de contenidos, es también la oportunidad de ofrecer al ser humano una experiencia transformadora mediante el descubrimiento del conocimiento de sí mismo y de los otros, de la ciencia y del ambiente. En este sentido, la mirada desde el cuidado replantea lo que se entiende por educación, puesto que va más allá del ámbito académico y aborda lo afectivo y lo ético desde una nueva manera de concebir y vivir las relaciones con las personas y con el conocimiento. Esta nueva comprensión implica que la finalidad de la educación es formar transformando a las personas desde una actitud de preocupación por los otros (Noddings, 1992). Bajo esta perspectiva, la educación adquiere sentido no solo por la cantidad de contenidos recibidos o por las experticias que se alcancen, sino también por el valor humano que a estos se les otorga desde la concepción del cuidado, cuya finalidad es el bienestar integral de la persona.

En este paradigma los lazos afectivos adquieren un papel protagónico, pues además de unir a las personas entre sí, crean vínculos con el conocimiento, con el ambiente, con la riqueza social y cultural, entre otras. Estos lazos afectivos, ya sean a nivel personal, de pareja, familiar o laboral, dan significado a la construcción del conocimiento y a la vida de los entornos laborales, sociales, políticos,

etc. El cuidado, como paradigma, exige a los procesos educativos un cambio epistemológico y ético relacionado con el acercamiento desde y para las personas en lo afectivo y lo comunitario. La educación no se puede medir exclusivamente por la capacidad de dominar conceptos o por la habilidad para responder problemas, pues esto la reduciría a habilidades técnicas que contribuyen al desarrollo material de la sociedad, olvidando las necesidades esenciales relacionadas con el bienestar afectivo y comunitario. Según Mesa (p. 21-33), quien da sentido a la existencia de lo educativo es el sujeto mismo.

La persona se educa para vivir, crecer y desarrollarse con otros. Nadie es realmente feliz solo con contenidos nocionales, pues las vivencias afectivas y relacionales construyen un contexto vital en donde el reconocimiento, la aceptación y el trabajo colectivo se convierten en los instrumentos para pensar una nueva manera de hacer educación y, por ende, una nueva manera de entender el verdadero éxito personal y escolar. ¿De qué sirve tener el mayor promedio académico cuando se está solo e infeliz?, ¿de qué le sirve a la persona saber muchos conceptos si su vida sigue siendo opaca, sin sentido, aislada de otros?, ¿de qué le sirve al ser humano ser experto cuando no es capaz de compartir esta experticia concreta con los otros?

En últimas, centrar el cuidado como un nuevo paradigma de la educación hace replantear lo educativo desde la perspectiva personal, social, familiar e institucional: ¿para qué me educo?, ¿para qué me educan?, ¿qué quiero alcanzar con aquello que me dan en la educación?

2. El cuidado cambia la manera de mirar la realidad y actuar en ella

No es un secreto que nuestros niños, jóvenes y adultos que están en los contextos educativos formales están marcados por la cultura del consumismo, centrada en el dominio de lo material y en la falsa percepción de poder que aleja a los seres humanos, pues crea divisiones y produce injusticias (Álvarez *et al.*, 2021, p. 41-65).

Buen parte de nuestra juventud siente que su identidad está unida a las cosas que se tiene, pero no a lo que son en ese momento y a lo que pueden construir desde el cuidado con el otro. Por eso, cuando se alude a la cultura del consumo se refiere básicamente a un tipo de vinculación social basada en los objetos que se consumen y en el cómo se consume. Un ejemplo de esto es el uso del celular, pues algunos jóvenes consideran que es más importante tener el celular más caro del mercado, que el cuidado de las relaciones que pueden mantener por estos medios, o en una oportunidad concreta, para adquirir conocimiento crítico. Al final, el ser humano termina siendo esclavo de un recurso tecnológico que lo reduce, lo aleja y lo aísla, todo esto producto de un uso no adecuado.

Además, el consumismo crea exclusión por lo mismo que se consume. Si una persona no tiene para consumir ciertos objetos es excluida, discriminada, renegada a un segundo o tercer nivel. Da la sensación de que el centro de la construcción social ya no es la persona, sino las cosas que ella consume y que le da “cierta identidad que, cuando desaparece el consumo, también desvanece esa concepción de la persona, dejando al ser humano sin significado ni propósito” (Álvarez *et al.*, 2021, p. 40-60).

Una de las dinámicas de consumismo de ahora y que hace repensar el sentido

de lo educativo es el culto al cuerpo al convertir en una obsesión la apariencia y la supuesta belleza. Con el pasar de los años, esto se transforma en una búsqueda desesperada por no envejecer, perdiendo el sentido holístico de la vida y su reducción a lo meramente físico. El culto a la tecnología también se ha convertido en una obsesión, creando la percepción de que solo este camino da la realización plena al ser humano. Se piensa que quien vive al día en lo tecnológico es quien más sabe, más tiene, quien tiene las herramientas más sofisticadas para llegar al bienestar. Esta mirada genera un sesgo sobre cómo vivir, dejando a un lado lo espiritual, emocional, comunitario y todo aquello que da significado desde la sensibilidad artística y cultural

Paradójicamente, cuanto más avances tecnológicos y materiales existen, nuestro planeta más se acaba: las guerras proliferan y el ser humano empieza a sacar lo peor de sí, generando destrucción, soledad y miseria. Esta manera de asumir la vida invita a preguntar sobre el sentido de lo educativo y si este ha perdido su sentido holístico, reduciéndose a intereses comerciales y económicos.

En este contexto, hablar del cuidado puede sonar facilista o irrelevante. En un mundo organizado desde el consumo y lo material, hablar del cuidado se convierte en una mirada de la vida totalmente antagónica porque descentra el consumo y la tecnología, para volver la mirada a aquel sujeto que, desde su pensamiento y su sentir, es el único de darle sentido a las cosas. Por esto, si educar es guiar, acompañar, ayudar al ser humano a descubrir mundos posibles para su crecimiento individual y comunitario, el cuidado permite redescubrir las dimensiones profundas de las relaciones consigo mismo, con los otros, con el

ambiente y con todas las realidades que hacen parte de su existencia.

El cuidado permite reconocer al otro y el valor de las cosas en la vida humana, pues está al servicio de ella; el currículo, entendido como una propuesta formativa en lo educativo, mira desde lo humano para humanizar y no desde el consumo para esclavizar (Boff, 2003)

Viendo así el cuidado, la educación ayuda a crear una mirada ante todo holística pero cargada de sensibilidad, afectividad y construcción comunitaria. Podríamos decir que en la escuela se formaría la vida en el cuidado y para el cuidado y no hacer depender la vida del consumo y de las cosas malentendidas como fuente de seguridad, bienestar e identidad. El cuidado entonces no se reduce a unas acciones “buenas” si no a una manera de ver el mundo desde la preocupación por el otro, en palabras de Noddings la educación en el cuidado permite un desplazamiento motivacional que hace ver la vida pensando desde la necesidad del otro y no desde el afán de adquirir cosas. (Pulido, 2016, p. 27- 31)

Si la educación es un camino necesariamente necesita procesos y educar en el cuidado, no es una acción puntual es un proceso que lleva a la persona a mirar el mundo y actuar en este mundo desde una actitud que busca el bienestar del otro y la construcción de un ambiente vital, en donde el cuidado sea el fundamento y el instrumento cotidiano de vida. Todo esto requiere una pedagogía que se va desplegando en las relaciones interpersonales, familiares, sociales, con el conocimiento, con la ciencia, con la tecnología de manera equilibrada reconociendo que es lo esencial y cuáles son los instrumentos y medios para llegar allí y de esa manera no confundir el medio con el fin. La finalidad del cuidado es la persona y las cosas (la tecnología, el dinero, el

bienestar material) son medios no fines. (Vásquez, Sánchez, y García, 2012, p. 11-18)

3. El cuidado requiere tiempo, perseverancia y paciencia

La formación de las personas se da a lo largo del desarrollo físico, emocional, espiritual y social de las personas, es decir, se da durante un lapso, en un contexto concreto mediante relaciones diversas en todas las dimensiones que constituyen la realidad (intelectual, espiritual, afectiva, relacional, lúdica, sociocultural, entre otras). En este sentido, la educación para el cuidado y en el cuidado requiere tiempo y ambientes, no solamente en el ámbito institucional de la educación formal, también en el ámbito familiar, cultural, eclesial, etc.

Nell Noddings sostiene que el cuidado es una realidad que se aprende y se desarrolla longitudinalmente. En el proceso de apropiación, ella aclara que solo en una relación recíproca se puede descubrir el cuidado y desarrollarlo. Para esto, deberá primar un elemento que se da a lo largo de la educación en base al cuidado: el desplazamiento motivacional (Noddings, 1984, p. 78). En palabras simples, se trata de ver las relaciones desde lo que el otro necesita para su realidad y felicidad, y no desde los intereses subjetivos. La intencionalidad en las relaciones no es sacar un beneficio individualista, sino construir una relación vital que permita la proyección de la vida desde la justicia, igualdad, respeto a la diversidad y proyección a la felicidad (Noddings, 1992, p. 16). La educación para el cuidado busca que las personas asuman una actitud permanente de preocupación positiva por el otro, una preocupación que busque el desarrollo y el crecimiento del otro en el tiempo y en los contextos.

Cuando se habla de actitud, se alude a la articulación entre las razones y emociones que son convertidas en un modo de manifestar cómo se concibe el ser humano así mismo y cómo concibe a los otros. Cuando hay una actitud de preocupación por cuidar al otro, la manera como se asumen los problemas y los conflictos cotidianos cambia, las intencionalidades en la vida se transforman. Formar esta actitud en la escuela implica una voluntad institucional reflejada en todas las instancias organizativas de la escuela, en las políticas de convivencia y en la manera cómo se construye el conocimiento, entendiendo este último como una construcción colectiva (Pulido, 2016, p. 46-49), más que una propiedad subjetiva. En esta construcción, cada una de las partes busca el cuidado del otro y aporta su saber para llegar al bien común, reconstruyéndose constantemente.

Además, formar una actitud no es una tarea de poco tiempo, ni se limita a una instrucción o direccionamiento de contenidos; antes bien, busca formar la vida. Para esto, se requiere tiempo, voluntad política en las instituciones y un ejemplo vivo del cuidado como actitud en los directivos y maestros de la institución escolar. En este sentido, todo lo que se vive en la escuela debe estar en clave de cuidado: relaciones recíprocas centradas en la preocupación del uno por el otro, generando prácticas concretas y cotidianas en el aula y en la institución en su conjunto (Pulido, 2016, p. 49-56).

La educación para el cuidado es una tarea que se debe iniciar desde la primera infancia, incentivando un modo de ver la realidad y de sentirla desde unos valores muy definidos: el valor del otro, el respeto, el reconocimiento, la aceptación de la diversidad, el ejercicio de la libertad en las relaciones constructivas, la solidaridad, la paciencia y la perseverancia (Pulido, 2022).

La actitud de cuidado no se consolida solamente en la escuela, es fundamental el ámbito familiar para que los valores se consoliden y adquieran sentido en la vida de las personas (Escobar, 2005, p. 81-89). Es muy difícil que el niño consolide el cuidado como una actitud fundamental de las relaciones cuando en su hogar se encuentra inmerso un ambiente de violencia, individualismo, resentimiento y desamor. Al hacer una opción educativa el cuidado desde la escuela es necesario educar y empoderar a la familia en este proceso pedagógico al buscar que el ser humano viva la existencia desde la preocupación por el otro mediante acciones concretas de cuidado. La puerta a la creación de este espacio, tanto en la escuela como en la familia, debe ser continua, en equipo, en diálogo, especialmente en las dificultades, y en apoyo mutuo, pues solo así se convierte en un elemento de lo cotidiano, sin ser un recurso extraordinario en situaciones de crisis (Vásquez, Sánchez, & García, 2012, p. 29-36).

La consolidación y el desarrollo de la actitud de cuidado requiere en la escuela y en la familia perseverancia en el modo de comprender la realidad personal y las relaciones interpersonales, pues desde ahí nacerán las acciones cotidianas y la proyección de vida caracterizada por la conciliación, el diálogo y el apoyo mutuo.

4. El cuidado genera una nueva ética basada en la compasión

Al profundizar en las raíces de la pedagogía del cuidado, se percibe que su origen está relacionado con la experiencia materna, es decir: el cuidado, como actitud original y auténtica, se encuentra en la madre que genera vida, además de que la cuida.

Para Noddings, el cuidado se entiende mejor desde un enfoque feminista y esto implica una educación moral particular. (Noddings, 1984, p. 2) La educación para el cuidado implica comportamientos que manifiestan algunas concepciones sobre sí mismo, los otros, el entorno y la cultura que direccionan la manera de ver, sentir y actuar en la vida.

En este sentido, el cuidado construye una ética particular en las relaciones que sobrepasa la autonomía individual y la justicia. En palabras de Noddings:

[...] pienso que una ética construida sobre el cuidado es característica y esencialmente femenina lo que no significa, por supuesto, que no pueda ser compartida por los hombres de la misma manera que podríamos decir que los sistemas morales tradicionales pueden ser asumidos por las mujeres. Pero creo que una ética del cuidado se genera a partir de nuestra experiencia como mujeres, tanto como el enfoque lógico tradicional de los problemas éticos se desarrolla a partir de la experiencia masculina. (1984, p. 8)

Es decir, desde la perspectiva del cuidado, las relaciones éticas no solamente responden al deber ser o a las intencionalidades meramente centradas en la persona en el sujeto individual, sino que se construyen desde las relaciones en las que se involucra la preocupación, la ternura, el acompañamiento y el sentido materno (Mesa et al., 2005, p. 27-29).

Por otra parte, en la ética del cuidado no es suficiente la justicia entendida como un cumplimiento de unos derechos que permiten de manera mínima que una sociedad civil funcione, es decir, esta ética va más allá del deber ser y abre la puerta a la construcción creativa de comportamientos que consolidan la

convivencia humana y la proyectan desde el cuidado, específicamente desde el desplazamiento motivacional. De ahí que la concepción ética desde el cuidado surja de las responsabilidades que el sujeto asuma frente al otro y no solo desde los derechos que se han dado desde un marco conceptual y formal.

Para Gilligan, el desarrollo moral se construye desde la comprensión de la responsabilidad y de las relaciones que se dan a partir de la preocupación por el otro, relaciones que no solo se enfocan en el cumplimiento de derechos y de normas, sino que entra en el horizonte de una existencia vivida desde la cotidianidad y no regida desde la abstracción.

Desde la perspectiva de Noddings y Gilligan, la ética desde cuidado tiene varias características:

- La ética del cuidado solo se concibe desde el ser relacional

El comportamiento ético se define y se construye desde las relaciones. Las normas que emergen aquí están orientadas desde el elemento constitutivo de la existencia humana: el cuidado. Esta nueva mirada genera una impronta particular al modo cómo el sujeto se concibe así mismo y cómo concibe a los demás y a su entorno; es decir, la ética del cuidado se diferencia de otros enfoques porque estos últimos asumen la imagen de un ser humano solitario construido por algunas normas abstractas mediante las cuales teje puentes para vivir con los demás, diferenciándose de la propuesta de la ética del cuidado en la que un hombre se construye con la compañía de otros desde una relación de bienestar recíproca. Esta

dinámica implica que en la relación alguien cuida y otro es cuidado (Pulido, 2017, p. 40-42); y que al ser recíproca, se convierte en un espiral de relaciones vitales y con valores, actitudes y acciones concretas en el comportamiento humano.

- La ética del cuidado es una ética situacional

Para Noddings y Gilligan, el encuentro ético entre las personas se da en situaciones concretas que marcan y direccionan la vida de las personas. Estas autoras niegan la posibilidad de generalizar reglas porque cada relación es distinta. Hay unos valores que sostiene la ética del cuidado, pero su vivencia se da particularmente en las situaciones concretas de la vida de los sujetos. Noddings señala que la ética del cuidado se fundamenta en la universalidad del deseo de ser cuidado y de cuidar, y esas manifestaciones de cuidado cambian en las culturas, en los tiempos y en los sujetos (Mesa *et al.*, 2005, p. 25-26). Todas las relaciones éticas buscan un bien básico: el bienestar de las personas desde una relación recíproca que supere las búsquedas individualistas y utilitaristas en las relaciones interpersonales. En conclusión, el ideal ético solo se concreta en el deseo natural de ser cuidado y de cuidar. Esta perspectiva permite que la vida se Planifique en los encuentros vitales generados por el cuidado y vividos desde el cuidado. Con todo esto, lo ético no es impuesto, sino que emerge de manera natural en el bienestar de aquellos con los que el sujeto se encuentra en la vida.

- La ética del cuidado se fundamenta en la preocupación por los otros

Como se afirmó anteriormente, la ética del cuidado se construye desde la responsabilidad moral que el sujeto tiene frente al otro y de manera concreta frente a su felicidad y plenitud. Esta responsabilidad moral se evidencia en la preocupación por los otros, es decir, el sujeto deja de pensar solamente en su bienestar individual de manera intimista y pasa a construir su felicidad desde la felicidad del otro. Este movimiento implica romper visiones meramente individuales para entender que la existencia solo se construye con los otros, no de una manera utilitarista, sino desde la búsqueda de la felicidad del otro.

El desplazamiento motivacional, del que habla Noddings, implica un comportamiento particular en el que las personas se entiende desde el reconocimiento del valor del otro, pero también desde la compasión porque mira a la persona desde el corazón, desde las entrañas, y no desde una mirada meramente racional. Esta perspectiva permite hablar de la persona, de la reconciliación, del acompañamiento y de la reconstrucción de la vida (Pulido, 2022).

- La ética del cuidado da una relevancia fundamental a los sentimientos

Para Noddings y Gilligan, el rol de las emociones en la vida moral es fundamental. Para ellas, el núcleo del cuidado, como pedagogía y como ética, está en el poder de los

sentimientos puesto que es lo que mueve al ser humano a cuidar y a ser cuidado (Mesa *et al.*, 2005, p. 28). Se trata, en definitiva, de entablar relaciones y comportamientos mediados por los sentimientos que, a su vez, construyen a las personas y no solo a búsquedas individuales. Para estas autoras, la razón que fundamenta la ética del cuidado se encuentra en la vivencia de algunos valores movilizados por el sentimiento que produce el ser cuidado. Solo así se puede entender la presencia de la ternura, la compasión, la lealtad, la confianza y la bondad. (Lynch, Lyons, & Cantillon, 2007)

Desde esta perspectiva, el ejercicio racional del comportamiento humano no es suficiente motivación para desplegar una vida moral, se necesita algo que desde lo más profundo del ser humano lo impulse a estar y a vivir de una manera particular con el otro: lo emocional, direccionado por el deseo de cuidar y ser cuidado. Cuando el ser humano construye sus relaciones desde el cuidado lo hace con la certeza que le dan sus afectos, desplegando acciones cotidianas de cuidado que se explican desde lo nocional y, sobre todo, desde lo emocional (Vásquez, Sánchez, & García, 2012, p. 12-14). En conclusión, podemos decir que la propuesta ética del cuidado no ignora el papel de la razón; más bien, ayuda a entender la verdadera calidad ética de las personas en las relaciones dadas por el cuidado.

5. Reflexiones finales

Ahondar en las raíces del cuidado, como elemento antropológico fundamental en el desarrollo de la vida humana, brinda



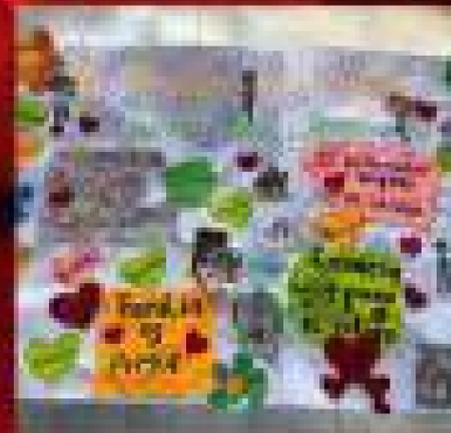
certezas de que no se puede hablar de educación ni de formación integral, sino se hace desde la necesidad fundamental de la naturaleza humana. Esta perspectiva cambia la manera de ver la educación, pues la “saca” de lo meramente académico para darle un matiz holístico, entendido en una formación integral en la que lo cognitivo, lo afectivo, lo social y lo cultural se entrelazan para crear en el sujeto y en las relaciones un tejido propio frente así mismo, al conocimiento, a los otros, al entorno, a la familia y a la existencia en general.

En un segundo momento, se puede entender la escuela como un ambiente vital, más que un espacio de trasmisión de contenidos, puesto que es allí donde también se trasforma a través del cuidado, modificando prácticas y su manera de acompañar la formación de los sujetos en la construcción del proyecto de vida.

En un tercer momento, la reflexión sobre el cuidado nos hace mover la discusión de lo educativo desde los contenidos a las relaciones pedagógica. Esto implica que el tejido pedagógico no se hace solamente con conceptos, sino con relaciones del sujeto consigo mismo, con otros, con su familia, con la realidad y con el entorno. Por consiguiente, la escuela está llamada a convertirse en un ambiente comunitario, cuya clave de relación es el cuidado. Esto implicará repensar las reglas de convivencia y, por ende, los manuales de convivencia en los colegios que se han convertido en una lista de deberes y obligaciones, y no en una invitación a crear nuevos tejidos a través de relaciones que permita a las personas a aprender, conocer, hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

En ultimas, la reflexión que deja esta profundización en el cuidado desde la práctica es que la escuela no es una

institución estática, cuyo centro es un marco legal, sino que es una comunidad viva que tiene como misión la formación integral de sujetos que sienten, buscan, anhelan y aman la vida. Las escuelas deben entenderse como un tejido que se hace y se rehace a través de las voluntades de los sujetos, pero también de la voluntad institucional. Se invita a ver la educación desde lo propio del ser humano: cuidar y ser cuidado, para construir recíprocamente el sentido y, a su vez, armar nuevos mundos que impacten el acceso al conocimiento y la direccionalidad de la sociedad. En palabras de Leonardo Boff el cuidado forma parte de la naturaleza y de la constitución del hombre, todos los seres humanos somos cuidado (Boff, 2017).



NUEVAS Búsquedas

REFERENCIAS

- Álvarez, M., & otros. (2021). *Pedagogía del cuidado: La construcción de la cultura del cuidado en la escuela actual*. La Crujía.
- Boff, L. (2017). *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*. Editora Vozes Limitada.
- Boff, L. (2003). *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*. Editora Vozes Limitada.
- Escobar, P. (2005). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Lynch, K., Lions, M., & Cantillon, S. (2007). Breaking the silence: Educating citizens for love, care and solidarity. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1), 1-19.
- Mesa, J., & otros. (2005). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. *Advances in Contemporary Educational Thought*, 8. Teachers College Press.
- Pulido, R. (2016). *Pedagogía del cuidado: Un desafío para la escuela de hoy*. Universidad Unimonserate.
- Pulido, R. (2017). *La construcción de la clase como comunidad de aprendizaje*. Universidad Unimonserate.
- Pulido, R. (2022). *Pedagogía del cuidado: Un desafío para la escuela de hoy*. Hojas y Hablas.
- Vásquez, V., Sánchez, J., & García, R. (2012). *Educación para el cuidado: Hacia una nueva pedagogía*. Brief.

CINE A LA CALLE HECHO POR HABITANTES DE CALLE. PROCESOS PEDAGÓGICOS Y ARTÍSTICOS DE FORMACIÓN AUDIOVISUAL

FELISA MÚJICA RONCERY*
CINDY CASTILLO HURTADO**
DIANA ANGÉLICA OSORIO SÁNCHEZ***

* Master of Arts en Kunst-und Designwissenschaft (M.A en Ciencias del Arte y el Diseño); Maestría en Educación desde y para las diversidades de la Fundación Universitaria Monserrate; Licenciada en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional; docente investigadora de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate.

Correo: fmroncery@unimonserate.edu.co

** Maestrante en el programa de Maestría en Educación desde y para las diversidades de la Fundación Universitaria Monserrate; Especialista en Educación y orientación Familiar de la Fundación Universitaria Monserrate; Especialista en herramientas virtuales para la educación del Politécnico Gran Colombiano; Licenciada en educación preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate; Asesora didáctica de la Unidad de educación virtual y Asistente del Equipo Técnico del SEAB en la Fundación Universitaria Monserrate.

Correo: asesoriaeducacionvirtual2@unimonserate.edu.co

*** Maestrante en el programa de Maestría en Arte, Educación y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; Licenciada en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; Docente en Artes en la Secretaría de Integración Social-Subdirección para la Adulterez, Atención a Ciudadanos Habitantes de Calle en la ciudad de Bogotá.
Correo: daos.diana@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo recoge la experiencia “Cine a la calle hecho por habitantes de calle” con la batuta de la licenciada en Artes Visuales Diana Angélica Osorio¹, como muestra de los procesos pedagógicos y de prácticas artísticas en espacios de educación no formal dentro de la Secretaría Distrital de Integración Social en Bogotá, Colombia, que aportan específicamente a la resignificación y transformación social enfocada en el ciudadano habitante de calle. Con ello se refleja cómo a partir de la educación se abren espacios que dan voz al ciudadano habitante de calle y donde este reconstruye sus relatos e involucra su historia de vida.

Palabras Clave: educación no formal; formación audiovisual; ciudadano habitante de calle; transformación social; experiencia pedagógica

ABSTRACT

This article collects the experience “Cinema to the street made by street dwellers” with the baton of the Bachelor of Visual Arts Diana Angélica Osorio, as a sample of the pedagogical processes and artistic practices in spaces of non-formal education within the Secretariat District of Social Integration in Bogotá-Colombia, which specifically contribute to the resignification and social transformation focused on the citizen who lives on the street. This reflects how, from education, spaces are opened that give voice to the street citizen and where he reconstructs his stories and involves his life story.

Keywords: non-formal education; audiovisual education; street resident citizen; social transformation; pedagogical experience.

¹ La experta que guía el proceso a tomar como ejemplo en este artículo es licenciada en Artes Visuales; maestrante en el programa de Maestría en Arte, Educación y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; docente en Artes en la Secretaría de Integración Social-Subdirección para la Adulthood, Atención a Ciudadanos Habitantes de Calle en la ciudad de Bogotá y ganadora del Premio Audiovisuales Verdad Paz y Reconciliación, en el marco del Programa Distrital de Estímulos en 2021 celebrado con la Oficina Consejería de Paz, Víctimas y Reconciliación -OACP de la Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se pretende traer a colación la estrategia de difusión titulada “Cine a la calle hecho por habitantes de calle” con la batuta de la Licenciada en Artes Visuales Diana Angélica Osorio, como muestra de los procesos pedagógicos llevados de la mano de las prácticas artísticas pedagógicas en espacios de educación no formal, en este caso, dentro de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS²) en Bogotá-Colombia, y que aportan específicamente a la resignificación y transformación social enfocada en el ciudadano habitante de calle.

Justamente, de la mano de esta experiencia se busca aterrizar la teoría alrededor de los procesos formativos en espacios de educación no formal al ejemplificar a través de la realidad en un contexto y fenómeno específico local como lo es la habitabilidad en calle de la ciudad de Bogotá. Si se toman las comprensiones trabajadas por Martín R. (2017) la educación formal se remite al “sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior” (p. 4), proporcionando grados y titulaciones, que son reconocidos legalmente.

² De aquí en adelante se usará la abreviatura SDIS, para hablar de la Secretaría Distrital de Integración Social, en Bogotá D.C., Colombia. Esta entidad busca atender temas relacionados a población diferencial (que han sido excluidas o víctimas del conflicto armado, entre otras situaciones). Esta institución se divide por subdirecciones y cada una de estas atiende una población específica (infancia, adulto mayor, LGTBIQ+, la mujer, la adultez y adolescencia), donde se les da relevancia a distintas problemáticas sociales en cada una de ellas. Para este caso, el artículo se centra en los procesos llevados en la subdirección de adultez, que es donde más se ve el fenómeno de habitabilidad en calle.

³ Según los documentos institucionales y categorías que maneja el Distrito de Bogotá hay una diferencia entre el concepto de Habitante en calle y habitante de calle. El primero se refiere a toda o todo ciudadano(a) que pasa la mayor parte de su tiempo en la calle, en riesgo inicial de hacer parte de la habitabilidad en calle. El segundo, y la población focal de la experiencia abordada en este artículo, se remite a toda o todo ciudadano(a) que permanece en calle (al menos [30] días continuos) o se ubica temporalmente en un lugar especial de alojamiento (instituciones privadas o públicas, paga diarios o lugares de consumo) y hace de la calle su espacio físico, social y cultural en donde solventa todas sus necesidades. (Decreto 560 de 2015, p. 24).

Por otra parte, la educación informal es el proceso educativo no integrante del sistema educativo legalmente establecido y que no proporciona directamente grados y titulaciones. A diferencia de los dos anteriores, la educación informal se lleva a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, y se organiza específicamente en función de unos objetivos educativos determinados. Además, la educación informal puede desarrollarse tanto dentro de organizaciones como fuera de ellas y es la menos institucionalizada de los tres tipos de educación mencionados (Martín R., 2017, p. 5).

En el caso de la población y la experiencia que aborda este texto, hay características que Smitter (2006, p. 253 citado por Martín R., 2017, p. 7) designa a la educación no formal en forma de una serie de actividades como cursos, talleres, congresos, entre otros, que se pueden dar en distintas modalidades (presencial, semipresencial y a distancia) y que hacen parte también de los procesos dados en el marco del trabajo de formación audiovisual llevado a cabo en la SDIS con la población de habitante de calle³.



En el caso del cine hecho por habitantes de calle es importante mostrar cómo a través de una práctica artística se genera un proceso de sensibilización en relación con sus contextos y vivencias. Es un ejercicio de reciprocidad que comprende el uso de los lenguajes y técnicas artísticas, sin el objetivo de hacer “arte” o crear obra, sino de expresar o contar una historia. Es decir, no se trata de volver exótica la vida “difícil o dura” de otros, sino de presentar la realidad tal cual, y cómo la viven otros sujetos, otras formas de existir.

Particularmente, el elemento de la práctica artística por medio del lenguaje audiovisual posibilita y promueve el trabajo interdisciplinar donde se necesita del otro para lograr la meta de creación y expresión, esto es, ejercicio colaborativo. Dicha dinámica es interesante dadas las características complejas y multidimensionales de la población de habitante de calle, que es descrita como altamente individualista en sus dinámicas, lo que evoca y genera procesos pedagógicos que buscan resolver las preguntas sobre el ¿cómo se pueden generar ejercicios colaborativos con habitante de calle? y ¿cómo se puede lograr que los profesionales involucrados conserven la responsabilidad de formar? y

no caer en el asistencialismo o en el hacer un taller por el simple acto de hacerlo y salir del paso.

En resumen, este artículo tiene la meta de visibilizar y dar a conocer a un público más amplio otras formas de ver la educación y los lenguajes artísticos en procesos de educación comunitaria, no formal y de transformación social. Esta experiencia refleja cómo a partir de la educación se abren espacios que dan voz a cada participante, donde reconstruyen sus relatos e involucran sus historias de vida, diversas problemáticas y temas como el género, conflicto armado, política y dinámicas propias de la habitabilidad en calle (Redacción Bogotá, 2022).

Reflexión del problema

Dentro de los espacios educativos no convencionales y como ejemplificación de las estrategias pedagógicas innovadoras en contextos no formales está la estrategia de difusión *Cine a la calle. Hecho por habitantes de calle*. Ella recoge todas las producciones que se han hecho durante años con la Licenciada en Artes Visuales Diana A. Osorio Sánchez, juntando el material dentro de una cartilla interactiva⁴ donde se accede a cualquiera de los videos desde el PDF⁵.

⁴ Cartilla interactiva. CINE A LA CALLE. Hecho por Habitantes de Calle. (Osorio Sánchez, 2023). Para el momento de escritura de este artículo (junio de 2023), la Cartilla (PDF interactivo), no cuenta aún con los derechos de uso de imagen, por lo cual aún no tiene un enlace de difusión público. Esta cartilla se maneja de forma interna en la SDIS en procesos de socialización en reuniones o sensibilización con comunidad. La cartilla es producción propia de Diana A. Osorio Sánchez, realizado en la SDIS, así como las ideas y metodologías usadas con la población de Ciudadano Habitante de Calle, que se encuentran en los Centros de la SDIS.

⁵ Este PDF (Cartilla) se comparte como material pedagógico para las socializaciones en torno al fenómeno de la habitabilidad en calle. Este lo ha trabajado principalmente el equipo de territorio de la Secretaría Distrital de Integración Social, a los cuales les son de mucha utilidad estos videos y sus formatos, no únicamente por el contenido y quién los produce y crea, sino por la facilidad de ser compartidos y mostrados.



Esta estrategia está pensada para ser mostrada en distintos espacios de la ciudad, como lo han sido hasta el momento el Castillo de las Artes⁶, el Centro de Memoria Histórica, en los servicios donde se atienden a los ciudadanos habitantes de calle, en territorio en diversas localidades con comunidad y en la Universidad Pedagógica Nacional. La intención de mostrar estas producciones hechas por los habitantes de calle en el marco de los procesos pedagógicos y artísticos llevados a cabo dentro de los centros de atención a la adultez en la SDIS, es pedagógica y no comercial.

El material está pensado para espacios de socialización, pedagógicos y comunitarios, no para dejarlo en rotación en Centros Comerciales, venderlo o que se vea todo el tiempo, sino que es para momentos y situaciones concretas donde se pueda apuntar a la transformación del imaginario⁷ que se tiene sobre el habitante de calle y la habitabilidad en calle. Este proceso formativo y de creación de las producciones inicia entre el año 2016 y 2017 con *Mi Perro Production* y en el 2021-2022 con *Habitando Memoria*, que terminan siendo mostradas en *Cine a la Calle*.

Ahora, antes de profundizar en los aspectos específicos del eje en artes es imperante conocer el funcionamiento y estructura institucional de la SDIS, donde se llevan a cabo estos procesos. El proyecto de secretaría está dividido en tres umbrales y tiene diferentes servicios que responden a las distintas dinámicas y necesidades territoriales.

⁶ El Castillo de las Artes es “ubicado en la Calle 23 No. 14 - 19 en el barrio Santa Fe, es un espacio de innovación social y económico desde las artes, con programación gratuita 24 horas al día, siete días a la semana y la participación de artistas locales, nacionales e internacionales, en articulación con diferentes entidades públicas, privadas y comunitarias” (IDARTES, s.f.) Este espacio anteriormente conocido por ser un antiguo prostíbulo de la localidad de Santafé, que es la zona de tolerancia más grande de Bogotá.

⁷ El imaginario sobre esta población es mayoritariamente negativo y se mueve bajo las perspectivas de pensar en el ciudadano habitante de calle como un indigente, un desechable, una persona sucia, mala, floja, peligrosa, irresponsable, inútil, sin ética ni moral, un adicto a las drogas y a otros vicios, un problema, etc.

El primer umbral está centrado en la atención en el territorio, esto es, ejercicios y campañas de autocuidado para que los ciudadanos se bañen y accedan a un refrigerio. El segundo es la modalidad hogar de paso día y noche, establecido en tres centros específicos en Centro Bakatá, Subdirección Local para la Integración Social de Los Mártires y Sabana (SDIS, s.f), con horarios específicos, donde hay servicios de alimentación, ducha y aseo, así como acceso a procesos formativos y talleres. Si así lo desean, pueden acceder a procesos de resocialización con un equipo de psicólogo, trabajador social y terapeuta ocupacional, donde abren el caso y ven qué se debe hacer al respecto de cada ciudadano, de manera totalmente gratuita y donde pueden quedarse varios días.

El tercer y último umbral consiste en *comunidades de vida y centros de desarrollo personal y social*, donde hay una estadía más larga y en donde se busca recuperar las redes familiares y laborales. Aquí identifican cuáles han sido las experiencias laborales del ciudadano y si nos las tiene puede validar su bachillerato y se le consigue trabajo también. El proyecto de la SDIS además de los umbrales cuenta con unas estrategias transversales que, en el caso de los procesos llevados por la Licenciada Diana Osorio, entran en el *eje de ampliación de capacidades y generación de oportunidades*, que se ocupa generar oportunidades a través de tres líneas de acción:



Primero, desde lo socio-ocupacional, es decir, la vinculación de empleo. Segundo, la artística, enfocada en el desarrollo de habilidades a través del arte, para la vida, la transformación social y transformación de imaginarios en el territorio, a través de acciones artísticas y pedagógicas donde se borran los límites de acceso a espacios culturales. Y la tercera, siendo la educación flexible ocupada de la validación de procesos educativos y vinculada con la Secretaria de Educación, bajo el programa CIPREIA - Círculos Preparatorios Integrales de Aprendizaje (SDIS, 2020).

Ahora bien, ¿cómo funcionan estos procesos de prácticas artísticas y pedagógicas, dentro del eje de artes que formula la SDIS para los procesos formativos, de integración y talleres con población adulta de ciudadano habitante de calle? Como primera medida, las temáticas y lo que allí se abordan no son decisiones completamente libres de los profesionales a cargo de estos espacios, sino que se estructuran a partir de una guía de trabajo (SDIS, 2022b), la cual especifica qué es lo que tiene que hacer la acción estratégica en artes del eje, abordando tres componentes principales⁸.

Dentro de estos, uno específicamente aborda la producción de unos productos, que permitan visibilizar las historias de vida, las prácticas artísticas, entre otras. Si bien existe la posibilidad de hacer el proceso “más fácil” que, en el caso de un producto audiovisual, sería ir y grabar a la gente y hacerles preguntas, existe otra posibilidad más compleja, pero a su vez más nutrida y significativa.

La complejidad de esta segunda modalidad, que es la que usa la profesional Diana Osorio, es la ruta de dirigida a procesos pedagógicos, que resultan más largos y complejos, donde los ciudadanos habitantes de calle construyen su nombre, le dan nombre al programa (teniendo presente el producto que se quiera presentar y su formato), construyen las preguntas o el guion, se postulan como presentadores, crean el logo de su presentación, se entrevistan entre ellos mismos, solicitan para contar sus propias historias, etc.

Es decir, ellos no sólo protagonizan, sino que crean el contenido y el producto, nadie habla de ellos, sino que ellos hablan de sí mismos, explican su realidad a través de su propio entendimiento, experiencias y percepciones. No es otro externo hablando de mí, sino yo contando mi historia, con el lenguaje que quiero usar y con el contenido que yo considero debe ser contado.

Aquí el docente es un mediador de las herramientas y técnicas que se deben aprender para poder contar las historias. Particularmente con esta población se presentan varios retos al respecto de los tiempos y participación. Al ser una población de alta fluctuación, los procesos no pueden asegurar que la persona que ha estado en tres sesiones esté una cuarta o siquiera una segunda en caso de haber iniciado el proceso, esto depende del sujeto mismo y qué tanto se involucre en estos procesos formativos.



Aunque estos equipos los conforman profesionales de diferentes áreas, para el presente artículo nos enfocaremos en los procesos llevados por los pedagogos, específicamente los dirigidos por la licenciada Osorio. En un apartado de la entrevista realizada a Diana Osorio en el Podcast *Con los pies en la calle*, la docente explica que “al principio hay un imaginario muy fuerte, que creo que a mucha gente le pasa, y es que usted quiere cambiar... ayudarlo y salvarle la vida a alguien. Este imaginario del salvador.” (Vargas, Y.; Gil, J., 2023).

Este imaginario, sin embargo, se rompe rápidamente y lo que se crea es una tolerancia a la frustración, porque en la realidad y con el tiempo, el pedagogo se da cuenta que es un proceso largo, que no está encaminado a “salvarle la vida” a nadie, pero que sí le aporta en algo a esa vida. Un ejemplo de ello es la perspectiva de los profesionales que trabajan en la SDIS al ver que, un día que esté la persona en los procesos educativos en el centro de atención, es un día que se está evitando que ese ciudadano consuma (drogas).

Al poner como pedagogo o profesional (psicólogo, trabajador social, sociólogo, etc.), su tiempo, conocimiento y su todo, aporta en algo. El imaginario del salvador debe eliminarse, porque son los propios ciudadanos habitantes de calle, los que deciden si quieren o no salir de dicha situación ya que, después de todo, habitar la calle es una decisión y un derecho que debe ser respetado.

Este tipo de procesos pedagógicos están enfocados en el desarrollo de habilidades sociales y personales. El hecho de la comunicación directa y abierta que se tiene con la población da lugar a las voces que no son escuchadas, se presta atención a su opinión y sus decisiones creativas cuentan. La creación parte desde su identidad, su lenguaje, sus contextos y realidades, y es por esto por lo que ellos se apropian de este ejercicio.

Teniendo presente que el objetivo de los proyectos en el marco del eje artístico de la SDIS es la política pública⁹, esta tiene como objetivo significar y resignificar el fenómeno de la habitabilidad de calle y cómo desde los diferentes campos o disciplinas se enfoca en esta meta. Es importante romper o deconstruir otro imaginario y es el de pensar que la habitabilidad en calle es un problema. Según estas políticas y los objetivos de la SDIS, el habitar la calle es un derecho, cualquier persona puede hacerlo si así lo desea.

Para esto la institución postula el vivir dignamente, más allá de la elección de vivir o no en la calle. Para ello ofrece un espacio donde el ciudadano habitante de calle se puede bañar, puede participar en talleres, hacer un proceso psicosocial, si así lo desea. En estos centros también está la visión de que la persona no aguante hambre y tenga un espacio donde recuperarse.

Es importante entender ¿por qué habitar la calle no es un problema y es legal? desde una perspectiva externa a las comprensiones que tiene la SDIS y el distrito,

⁸ La rama de artes tiene tres líneas de acción: 1. Artes para la vida (Procesos de sensibilización individual-terapéutico-exteriorización). 2. Artes para la transformación social (vinculación de los ciudadanos a espacios culturales). 3. Arte para la transformación de imaginarios (cómo se visibilizan estos productos y prácticas artísticas y pedagógicas en territorio para que la comunidad vea y sea consciente, que los ciudadanos habitantes de calle son capaces de crear, en este caso hacer una producción audiovisual) (SDIS, 2022b, p. 8-12).

⁹ Políticas como el Modelo Distrital para el Fenómeno de Habitabilidad en Calle (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2018); el decreto 560 de 2015 encargado de la Política Pública Distrital para el Fenómeno de Habitabilidad en Calle; la ley 1641 de 2013, por la cual se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública social para habitantes de calle y se dictan otras disposiciones; y la ley 1537 de 2012, por la cual se dictan normas tendientes a facilitar y promover el desarrollo urbano y el acceso a la vivienda y se dictan otras disposiciones.



muchos ciudadanos no comprenden cómo habitar la calle no es un problema y sobre todo cómo se comprende la dignidad, cuando las condiciones de vida en la calle son paupérrimas, la población es difícil y de riesgo, y hay una directa la conexión con los problemas de basuras y consumo de drogas. Aquellos otros ciudadanos ven en el centro de la ciudad de Bogotá en las peores condiciones, y cómo los habitantes de calle viven y soportan el frío, el hambre y el desprecio de los demás.

Las instituciones fueron entendiendo este fenómeno con el tiempo. Si bien inicialmente, tenían como objetivo “sacar de la calle” a estos ciudadanos que la habitaban, a través de los censos y el trabajo realizado de recolección de información se dieron cuenta que, una gran proporción de ciudadanos no quieren dejar de habitar la calle, porque les gusta y es una decisión de vida. Si bien hay formas de habitar distintas (transitorias, donde les de la noche o estables, donde viven en su *cambuche*¹⁰), que de alguna manera son aceptadas por otros miembros del territorio, la SDIS tiene una estrategia territorial que busca que la comunidad tenga una buena relación con el habitante de calle que vive en estos espacios.

Es vital comprender que el habitante de calle no es sólo aquel que genera la basura, sino que también puede ser un sujeto que ayuda a fortalecer los espacios comunitarios, siendo él quien recicla y aporta de maneras distintas a la comunidad. Pero ¿qué pasa cuando esa libertad del sujeto de habitar la calle transgrede la libertad y el espacio de los demás de formas abruptas? Una muestra de ello puede ser que una zona residencial o escolar se vaya convirtiendo en el lugar donde los habitantes de calle defecan en

las calles, desechan la basura por todos lados y donde se aumenta la inseguridad (robos y atracos).

Teniendo este ejemplo en cuenta, tan común en la ciudad de Bogotá, hay que entender que las dinámicas de poder territorial no solo parten de la habitabilidad en calle, sino de los grupos de narcotráfico. Para apropiarse de los territorios, “aburren” a las personas con estas dinámicas, para que dejen de pasar por la zona y así con ese conflicto y miedo que se crea, las personas no transitan por la zona y se empiezan a generar ollas de venta y consumo de drogas.

Como se puede observar hay múltiples dinámicas sociales que se dan paralelamente al fenómeno de habitabilidad en calle, que termina haciendo que toda la culpa recaiga en el habitante de calle, así esto no sea su responsabilidad. En el caso del consumo dentro de esta población hay que ver varias cosas: Si bien, lamentablemente el consumo de drogas es uno de los marcadores que indica que parte de la población habita la calle por esto, hay también grandes índices que demuestran que muchos ciudadanos que no habitan calle sólo por el consumo (Ministerio de Salud y Protección Social, 2022).

¹⁰ Refugio improvisado y temporal, construido con materiales disponibles en el entorno y ubicado en escenarios al aire libre.



Hay factores distintos como la pobreza extrema, la salud mental, por abandono (sobre todo de adulto mayor o infantes, niños), por migración forzada, etc. La calle ofrece maneras de sobrevivir, siendo la venta de drogas uno de los trabajos más accesibles, “fáciles” y rápidos, donde a la final terminan volviéndose consumidores. A esto se le conoce como interseccionalidad¹¹ y es la suma de varias problemáticas sociales que sufre uno o varios sujetos.

En el marco de las acciones realizadas dentro de los procesos pedagógicos y artísticos, la rama de artes según sus tres bases 1. Arte para la vida (Creación-proceso artístico individual) 2. Arte para la resignificación del fenómeno con la comunidad (Herramientas para usar en términos técnicos) y 3. Artes para la movilización social respecto al territorio (transformación de imaginarios), es donde se fundamentan estos productos audiovisuales creados por los habitantes de calle.

Según la licenciada Osorio, lo que genera son procesos audiovisuales con los ciudadanos habitantes de calle, específicamente en los servicios, que son los que hacen parte de los procesos de inclusión social, ya sea en *hogares de paso* o *comunidades de vida*. Con siete años de experiencia, Diana Osorio ha encontrado que a través de estas prácticas artísticas y pedagógicas se permite la posibilidad de construir narrativas desde ellos mismos (los habitantes de calle), de sus realidades y contextos, poniéndolo en imagen, dentro

de un proceso creativo, sin necesidad de “maquillarlas” o modificarlas.

Esto quiere decir, que va más allá del lenguaje institucional y muestra una realidad más honesta y de alguna manera, más cruda de lo que los ciudadanos o público externo a esta se enfrenta o conoce en su diario vivir. Bajo la perspectiva institucional e incluso estatal, lo que los ciudadanos cuentan en sus creaciones puede malinterpretarse como “amarillista”, esto, sin embargo, no puede estar más alejado a la realidad, ya que son los habitantes los que deciden qué contar y cómo contar, nadie lo hace o lo reinterpreta por ellos.

Se genera un escenario estético con ellos, no se invade su privacidad o se los graba en sus momentos vulnerables estando en la calle, sino que se dignifica su historia de vida, dándole la importancia que se merece. Hay que ser consciente que estos productos y la información en ellos es una realidad incómoda para muchos espectadores y ciudadanos, por lo que su visibilización se dificulta aún más.

Cine a la calle, hecho por habitante de calle, recoge el proceso formativo *Mi Perro Production* (2016 y 2017) y *Habitando Memoria* (2021-2022), atendiendo a la necesidad de mostrar los múltiples productos y creaciones de los habitantes de calle en sus procesos pedagógico-artísticos y que se estaban quedando guardados en los anaqueles y computadores institucionales sin ser visibilizados o compartidos.

¹¹ El concepto aquí se refiere a la situación en la que un sujeto no solamente tiene un problema (habitar la calle), sino que viene acompañado de otra serie de problemáticas. Un ejemplo de esto puede ser un hombre que es desplazado, viene del campo hacia Bogotá a buscar una ayuda, no la encuentra a nivel institucional, se ve obligado a habitar la calle porque no tiene cómo pagar los gastos de vivienda. Entonces, encuentra trabajo vendiendo droga y se vuelve consumidor, ya que, el bazuco posibilita que no se sienta hambre ni frío. Esto demuestra una serie de problemáticas múltiples que se acumulan, donde este sujeto es desplazado, se encuentra en pobreza extrema, y es vendedor y consumidor de drogas.



La iniciativa nace desde la propuesta de un trabajo a partir de cine foros en territorio y donde se muestran las producciones hechas a través de los años por los ciudadanos habitantes de calle. El problema de este tipo de cine, que se crea desde lo pedagógico, es que no responde al lenguaje audiovisual del cine hegemónico, no son incluidos dentro de los colectivos que manejan el lenguaje audiovisual de la ciudad y no es de extrema complejidad proyectarlos en espacios como por ejemplo la *Cinemateca Distrital*.

A pesar de que esta estrategia se mostró en varios lugares, como fue mencionado al inicio de este artículo, teniendo en cuenta que la movilización no es siempre posible y el montaje de estos cines foros en las calles es de alta complejidad, la docente Diana Osorio construye un PDF (Osorio Sánchez, 2023) interactivo, que se convierte en un material pedagógico de socialización (con enlaces a los distintos videos y producciones). Este material es usado dentro de la misma SDIS en procesos llevados a cabo por los equipos territoriales, para hacer trabajos de socialización con la comunidad, como insumo pedagógico que les ayuda a mostrar cómo se están narrando los ciudadanos habitantes de calle y generando un impacto fuerte en la comunidad al mostrar lo que ellos crean y de lo que son capaces.

Las narrativas y mensajes contruidos y mostrados por medio de estas creaciones resaltan la habitabilidad

de calle, no como un problema, sino como un fenómeno enlazado a circunstancias y problemáticas sociales determinadas. Esto logró que fueran publicados por el periódico *El Espectador* (Redacción Bogotá, 2022) y varios otros medios de difusión pública (Villamíl, E., 2022). Este tipo de acciones y procesos formativos no solo son muestran el rol del docente en modalidades educativas no convencionales (Campos, 2008), sino de los diferentes escenarios, fuera de las aulas donde se dan procesos educativos y artísticos con gran significación social. (Melgar, M.; et. al., 2011).

En este caso los lenguajes y herramientas provenientes del campo de las artes, resultan parte fundamental de las estrategias y procesos formativos pedagógico-artísticos, como mediaciones o puentes de la generación de experiencias significativas en poblaciones diversas y en condición de vulnerabilidad como lo es la de ciudadano habitante de calle (Mora Méndez, 2016). Este proceso altamente comprometido con la transformación de imaginarios llama la atención frente a realidades e historias de vida¹².

Un ejemplo de ello, puede ser la consecuencia o realidad de nacer en un espacio como “El Bronx”¹³ donde la mamá de un niño ejerce la prostitución y el padre es vendedor de drogas. Este ambiente y realidad existente, se presenta como un obstáculo para las infancias, niñez y juventudes que, no pueden salir porque no

¹² Este tipo de procesos y perspectiva entran en conjunción con posturas teóricas frente a las posibilidades que media la educación no formal, al desempeñar un papel importante en la capacitación y desarrollo de habilidades de las personas para el ámbito laboral, entre otros espacios (Smitter, 2006, p. 241).

¹³ Conocida como “la L”, el Bronx fue un sector próximo a la plaza de los Mártires, en el centro de Bogotá, perteneciente al barrio Voto Nacional. Era un sector que tuvo inicialmente un carácter de comercio mayorista y residencial, pero con el tiempo se fue convirtiendo en una de las zonas con mayores índices de drogas, prostitución, habitabilidad en calle, torturas, etc. Esta zona presentaba dinámicas de violencia e inseguridad, donde las autoridades estaban vedadas y había procesos de mafias e ilegalidad (Semana, 2022).



conocen otras realidades o posibilidades. Si bien hay herramientas estatales, el estar expuestos a todas las problemáticas que circulan en su entorno, hacen que se vuelvan parte de estas mismas.

Innovar en los procesos pedagógicos, en este caso, también artísticos, se convierte en una necesidad imperante, ya que, con una población oscilante y cambiante, puede que se logre hacer un proceso por largo tiempo o que estén una semana y la otra ya no. Desde la estrategia pedagógica que implementa Diana Osorio, el interés no es formar a la persona como productor audiovisual, aunque haya un ejercicio de reciprocidad con un aprendizaje desde lo técnico y el lenguaje audiovisual, estos se van dando a través de la práctica. Lo que más interesa en esos procesos es la construcción de narrativas desde sus propias experiencias y lo que a esta población (ciudadano adulto habitante de calle) le gustaría contarles a las personas externas a su realidad según la temática que escojan en el momento.

Parte de la metodología usada en los procesos de *Mi perro Production* y de *Habitando Memoria*, inician con la propuesta de un tema, por ejemplo, la navidad y la intención de hacer un comercial. De allí se inicia con la ronda de preguntas sobre qué les gustaría contarles a las personas al respecto de este tema (se produce para que otro lo vea), entonces las respuestas se centran en llevar el mensaje de que la habitabilidad en calle le puede pasar a todos, ya que no responde a estratos económicos o personas particulares, sino que le puede ocurrir a cualquiera (por consumo u otras problemáticas).

Por lo tanto, con este dialogo que se va generando de sus propias experiencias,

se crea un guion colectivo, bajo la guía de la licenciada, donde resulta el producto audiovisual. Lo que siempre se tiene en cuenta son las propuesta e ideas de la población, por ejemplo, que no se use ese lenguaje de “pesar” o triste, sino que sea gracioso, es decir, mostrar la cara de la creatividad y tener la posibilidad de hacer otras cosas.

Igualmente, si se piensa que para muchos de estos ciudadanos habitar la calle no es un problema, sino una elección, la lástima es algo que proviene del exterior y no de ellos mismos. Es decir, esos sentimientos y emocionalidades externas son las que usualmente contiene un mayor tinte negativo o de juzgamiento, que no es compartido por aquellos que en efecto habitan la calle, por ello se debe prestar gran atención al lenguaje que se usa.

La calle, según lo que ha observado Diana Osorio y también antropólogos como Rincón Henao (2018), tiene su propia cultura (o subcultura, según la línea teórica), que tiene una identidad propia, un lenguaje propio, unas dinámicas de trabajo específicas, así como formas de relacionarse en el territorio, que les permite sobrevivir. Esto hace que se configuren unas subjetividades particulares, que les dan un lugar de identidad, pero que son ocultadas por el *mainstream*¹⁴ y es una sección de la sociedad que es marginada justamente por las temáticas y prácticas propias que circulan en esta población y sus territorios.

Contar esta realidad y conocerla permite su transformación. El concepto de resignificar desde la política pública (aquella enfocada en ciudadano habitante de calle) e instituciones como la SDIS, busca desde la práctica, darle otro sentido y lugar a esas

¹⁴ El término *mainstream* se refiere a lo que es la tendencia dominante o moda en un área particular.

identidades que los ciudadanos empezaron a construir, y no verlos desde el misterio o la lógica de lo oculto u oscuro. Sino que, desde la estructura audiovisual, se da a conocer múltiples conocimientos, como por ejemplo el concepto de *retaque*¹⁵, y se inicia una narración de experiencia de vida a través de la imagen, con caracterización de lo que se está contando, donde la persona ya no sólo se piensa como un retocador, sino que empieza a analizar qué es *retaque*, o qué significa ser un *sopin*¹⁶. Le dan lugar, nombre, materializan el lenguaje, lo ejemplifican, se crean saberes y se protegen y comparten desde el formato audiovisual.

En caso del retrato audiovisual, retomado en *Habitando Memoria*, se abordó el concepto de la autoimagen, trabajando el retrato a través de la fotografía. Entre ellos retrataban a sus compañeros, y se trabaja la pose, ¿cómo quiere que lo vean? y ¿quién decide mostrarse desde otros lugares (con sus mascotas, sus esposas, sus tatuajes, sus quemaduras o marcas corporales, etc.)? Entonces, en este ejercicio de reconocimiento, se analizan las fotografías, desde la práctica del ¿cómo veo yo al otro? En este proceso hay dos momentos, cuando sus compañeros hablan de él como sujeto y cuando él mismo habla de sí a través de lo que ve en su fotografía.

El ejercicio de reconocimiento de sí mismos y de su imagen, les posibilita hablar desde su historia de vida, en algunos casos se han presentado testimonios donde las personas no se reconocen en la foto, “esa persona de ahí no soy yo”, “llevo más de

10 años sin tomarme una fotografía” o también ven los grandes cambios físicos que han tenido, entre otras revelaciones. Aquí, se hace presente que el reflejo en el espejo se puede evitar, ignorar, pero la confrontación de una fotografía impresa de sí mismo, hace que se genere un ejercicio de reconocimiento, de obligación de mirarse y de identificar que las dinámicas sociales excluyentes, han ocasionado que esa exclusión social, termine afectándolos personalmente y terminen por rechazarse a sí mismos.

El lenguaje artístico abordado por medio de la imagen y de la metodología usada por la Licenciada Osorio, evidencia la implicación que tiene la imagen en los procesos de reconocimiento de autoimagen, desde el “lo que veo, cómo quiero que me vean y cómo me percibe el otro”. Hay un ejercicio de dignificación de la habitabilidad en calle, desde esta práctica pedagógica, al reflexionar sobre el cómo se muestra y cómo queremos mostrar la habitabilidad en calle.

Para ello Osorio basa su trabajo en conceptos como la *subjetivación política*, siendo esta la posibilidad de darle voz al otro, aquellos que han sido invisibilizados y no se muestran porque no son socialmente aceptados. Precisamente, con una población tan particular como ésta, el imaginario de ciudadanos externos a estas realidades es que, el objetivo sea “resocializarlos” y que sean ciudadanos que pagan impuestos, y trabajan oficialmente y viven en casas o apartamentos, etc.

¹⁵ Significa en el lenguaje usado por los ciudadanos habitantes de calle, como “vivir por medio de la gente, (...) un truco para lograr un fin (...) un truco, un ardid, un artificio, es una habilidad que se adquiere en el ejercicio de un oficio. En el fondo se trata de crear una ilusión o efecto” (Garzón et.al., 2016, p. 75, citado por Rincón Henao, 2018, p.68).

¹⁶ *Sopin*, en el contexto de la calle se refieren a una persona que come demasiado y a causa de la ansiedad quiere comer grandes cantidades y recurrentemente pide comida.

Entonces, si este imaginario no es la respuesta, ¿de qué se habla cuando se habla de transformación social? ¿La perspectiva de la transformación social es de uno hacia el habitante de calle o cómo funciona? En efecto, hay un proceso de inclusión social, pero este es una decisión propia, es decir, existe la posibilidad, como una de tantas. Para ello es importante poner sobre la mesa los múltiples factores en juego, que son cobijados por el término transformación social.

Primero, los procesos de inclusión social de la mano de la SDIS, tiene en cuenta el consumo de drogas, siendo este una problemática compleja, al tener que haber procesos de rehabilitación, que sin embargo el estado no puede costear por su alto valor económico y porque es un problema de salud pública. Por ello de manera autónoma se espera que puedan llegar a ser consumidores sociales, que tengan una vida digna y un trabajo.

Las tres líneas centrales de acción están pensadas en el individuo (recuperación de hábitos saludables: bañarse, comer, proyección de vida duradera), en el otro (cómo se relaciona, transformar el imaginario y que debe ser asumida desde el conocimiento de las problemáticas sociales que llevan a las personas a habitar calle) y en el territorio (trabajar con la comunidad para que el fenómeno no se expanda, por medio de vinculación de otras instituciones, huertas comunitarias, dándole un propósito y reduciendo la discriminación, etc.), todo esto comprendiendo que cada sujeto tiene un proyecto de vida distinto y que debe ser respetado, más allá de las convenciones sociales y lo esperado socialmente por otros o por concepciones de progreso y éxito.

Finalmente, la licenciada evidencia que un pequeño porcentaje de personas logran los procesos de inclusión y dejar la habitabilidad en calle, por medio de redes y apoyo familiar, así como del cansancio extremo de vivir en la calle. Sin embargo, una de las razones por las cuales las personas terminan habitando calle, teniendo en cuenta que el 80% de las personas que habitan calle son hombres (donde las presiones, imaginarios y expectativas sociales y culturales que hay sobre la masculinidad y el ser hombre juegan un papel fundamental), es el tema del manejo de las emociones. Hay una gran vulnerabilidad y una gestión pobre de las emociones, desembocando en problemas de salud mental que se asocian a otras problemáticas como el consumo y que terminan habitando calle por esta acumulación de situaciones.

Es clara la existencia de un problema educativo y cultural, ya que desde muy pequeños no se ha tenido una educación emocional que posibilite entender y manejar la frustración, los duelos y las pérdidas, confrontarlas y procesarlas, y termina buscándose salidas más rápidas que ayuden a “ahogar” o callar las penas. No se afronta la realidad, sino que se evita y aleja y allí es donde llega el consumo de drogas como una forma de evasión y las situaciones de riesgo que esto trae.

Conclusiones

Gran parte de lo innovador y diferentes que son estos procesos formativos (pedagógico-artísticos), radica en la intencionalidad, desde la educación no formal (no son academia ni escuela de artes), de mediar como pedagogo de las artes y permitir llegar a otros lugares de sensibilización, más allá de formar a los sujetos como artistas o que se abra esa posibilidad.

Estos procesos de sensibilización se dan al respecto de sus realidades, sus contextos y diversas temáticas y situaciones que se abordan en estos espacios. Ver cómo los ciudadanos a través de los diálogos resignifican su habitabilidad en calle. Cómo el docente puede trabajar y generar espacios de participación con veinte (20) personas que en la calle no tienen una sana convivencia, por las dinámicas de poder en territorio pero que, desde los ambientes generados por el pedagogo, trabajan de manera colectiva por un objetivo en común, que es el producto audiovisual.

Producciones como esta requieren de mucho trabajo colectivo y participación, donde los sujetos encuentran un propósito y desde la creación se procesan problemáticas de salud mental y de otros ordenes que están involucrados en el fenómeno de habitabilidad en calle. Estrategias de difusión que involucran visibilizar estos productos creativos resultantes de procesos formativos en espacios de educación no formal en el marco de las artes y la pedagogía, son vitales para comprender secciones de la sociedad con las que no se interactúa y de las que prácticamente no se sabe nada, y que la información que se tiene es predominantemente negativa y se reproduce sin control o ningún tipo de crítica.

Aunque el maestro, docente, licenciado, pedagogo, artista no le puede cambiar la vida a los sujetos que acompaña, ni debe llegar con la idea de salvar a nadie o de pensar que tiene el poder (desde el ego) de transformar, si puede aportar desde sus conocimientos y herramientas, a personas que vienen de múltiples contextos y con experiencias de vida de gran variedad. La importancia de saber con quién trabajo, cuál es su contexto, conocerlo y escucharlo

son elementos claves en cualquier proceso formativo, la humanización y comprensión del otro y de la realidad y del ser propio, son las bases fundamentales de la interacción y de procesos de enseñanza-aprendizaje, más allá de si estos son interdisciplinarios o si se adhieren a una disciplina o campo de saber específico.

Frente al uso de lenguajes audiovisuales, perspectivas como la de Campos (2008), resaltan la necesidad actual, cada vez más exigente, frente a la profundización de los docentes en el conocimiento de las nuevas tecnologías y su aplicación en la enseñanza y el aprendizaje (p. 68), esto incluye tecnologías dirigidas a la creación y registro audiovisual. Manejar herramientas y lenguajes de este tipo, permite el desarrollo de procesos cognitivos, creativos, interdisciplinarios a través de las acciones, en un solo producto, por lo que es requerido que los docentes de todos los niveles egresen con una formación específica en este campo.

En el caso de los productos audiovisuales aquí mencionados y cómo y por qué fueron desarrollados, se debe conocer que existe un *régimen de visualidad*, siendo este lo que está dentro del marco o pantalla y que se da como verdad, aquello que se muestra en medios hegemónicos. La pregunta es ¿qué pasa cuando estas poblaciones invisibilizadas, marginalizadas y rechazadas socialmente, muestran estas realidades diferentes? Se generan fisuras, se comprende que no hay ni una realidad, ni una verdad absoluta, y se les abre lugar a estas voces, no escuchadas anteriormente.

El poder de la empatía y el diálogo posibilita, desde metodologías de trabajo de educación popular (Holliday, O. J., 2010) y de educación no formal, no pararse desde el juzgamiento y desde la perspectiva de entender todo como un problema, sino

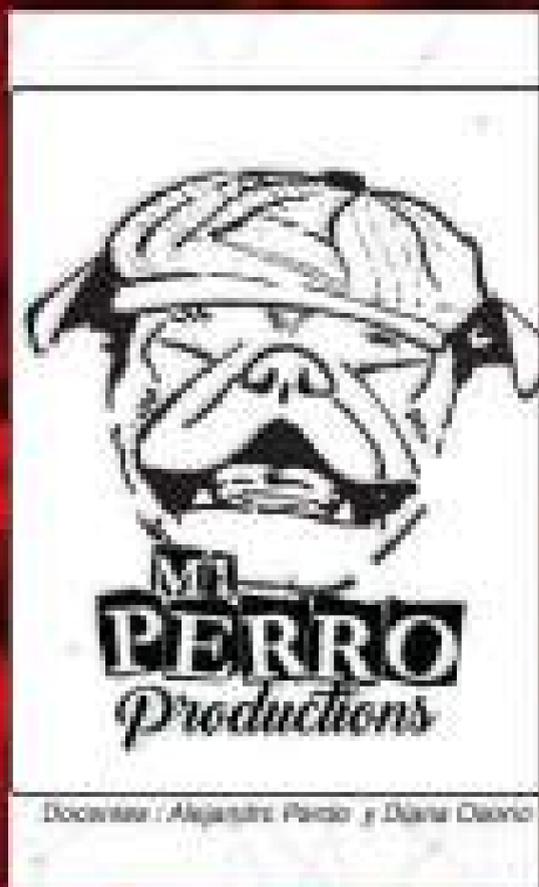
abrirse a la posibilidad de convivir y conocer otras realidades, sujetos y necesidades. Hay una apertura al construir con el otro y no únicamente desde imaginarios propios, elemento clave en procesos educativos e investigativos, en especial aquellos que se formulan bajo paradigmas sociocríticos o fenomenológicos interpretativos.

Incluso, Mora Méndez (2014) en su trabajo con niños, evidencia el rol del arte como campo de conocimiento, desde el cual surgen estrategias complementarias en la educación no formal, que permiten el fomento de la creatividad y la transformación. En el caso de la población (niños) en la que esta autora trabaja menciona que, por medio de actividades lúdicas y artísticas, es posible desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales de manera integral, lo que favorece ser sujetos activos en la transformación de su entorno. Igualmente, estas estrategias artísticas pueden ser usadas como herramientas para abordar temas de índole social y cultural, permitiendo una mayor participación e integración en la sociedad (p. 13-16).

Finalmente, vale la pena destacar que los lineamientos de la SDIS y el trabajo realizado y dirigido por la licenciada Osorio, evidencia que en el marco de la educación no formal hay diferentes enfoques y objetivos en sincronía con conceptos y prácticas asociadas a la orientación educativa (Contreras, 2004, p. 3-6), donde se recalcan objetivos como el acompañamiento para la resolución de problemas personales y sociales, el desarrollo del conocimiento de sí y de los demás, el desarrollo del potencial creador de cada sujeto y el impulso, apoyo y asistencia en procesos educativos y de desarrollo humano.

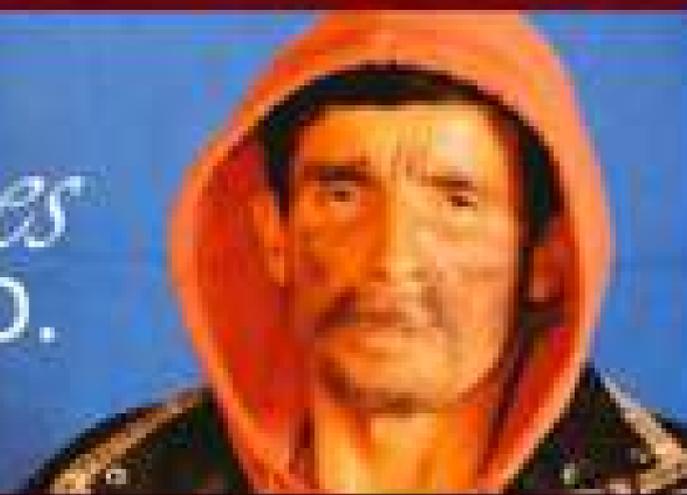


VOLVER A EMPEZAR



No te fumes Tu tiempo.

Husquedas





REFERENCIAS

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2018). *Modelo Distrital para el Fenómeno de Habitabilidad en Calle*. Bogotá D.C.

Campos, F. S. (2008). El Papel del Profesor ante las Modalidades Educativas no Convencionales. *Educación Y Humanismo*, 10(14), 68-82. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2173>

Contreras, D. L. M. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-22. El delgado libro del enfoque Apreciativo, Sue Annis Hammond.

Decreto 560 de 2015. *Política Pública Distrital para el Fenómeno de Habitabilidad en Calle*. Bogotá, D.C. 2015 (Colombia).

Holliday, O. J. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*, 45(3), 287-286.

Instituto Distrital de las Artes – IDARTES. (s.f). *Arte y Memoria sin Fronteras*. Fortalecemos la gestión de las iniciativas del Arte para la Transformación Social. Recuperado de: <https://www.idartes.gov.co/es/lineas-estrategicas/arte-memoria-sin-fronteras/castillo-de-las-artes>.

Ley 1537 de 2012. Por la cual se dictan normas tendientes a facilitar y promover el desarrollo urbano y el acceso a la vivienda y se dictan otras disposiciones. Congreso de Colombia. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=47971>

Ley 1641 de 2013. Por la cual se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública social para habitantes de calle y se dictan otras disposiciones. Congreso de Colombia. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=53735>

Martín, R. B. (2017). *Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales*. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/1004>

Melgar, M. F., Donolo, D., & de CONICET, T. I. (2011). *Escenarios para aprender más allá de aula*. Universidad Nacional de Río Cuarto. fernandamelgar51@Yahoo!.com.ar / donolo@hum.unrc.edu.ar

Ministerio de Salud y Protección Social. (2022). *Caracterización de personas Habitantes de la Calle en Colombia entre 2017 y 2021*. Actualización de línea de base de la Política Pública Social para Habitantes de la Calle. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/caracterizacion-habitantes-calle-colombia-2017-2021.pdf>



Mora Méndez, J.M. (2016). *La lúdica y el arte como estrategias para la construcción de experiencias significativas en procesos de aprendizaje no formal con niños*. [Tesis de pregrado para título de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Artística, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Osorio Sánchez, D. (2023). *Cartilla interactiva*. CINE A LA CALLE. Hecho por Habitantes de Calle. Subdirección para la Adultez. Secretaría Distrital de Integración Social. Bogotá D.C. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1XbfbyKtXRa9bZlg7gdptNfp147odp7Sy/view?usp=share_link

Redacción Bogotá. (02 de diciembre de 2022). Habitantes de calle graban y protagonizan películas en Bogotá. Periódico El Espectador. <https://www.elespectador.com/bogota/habitantes-de-calle-graban-y-protagonizan-peliculas-en-bogota/>

Rincón Henao, L.E. (2018). *Parchando la calle, haciendo una vida más allá del habitante de calle*. [Tesis de Maestría en Antropología, Universidad de los Andes].

Secretaria Distrital de Integración Social – SDIS. (2020). *177 exhabitantes de calle culminaron sus procesos de formación académica*. Recuperado de: <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/98-noticias-aduldez/4058-177-exhabitantes-de-calle-culminaron-sus-procesos-de-formacion-academica>

Secretaría Distrital de Integración Social - SDIS. (2022a). *Actualización del Plan de Acción de la "POLÍTICA PÚBLICA DISTRITAL PARA EL FENÓMENO DE HABITABILIDAD EN CALLE 2015-2025"* (pp. 1-88). Bogotá D.C.: Consejo Distrital de Política Económica y Social del Distrito Capital.

Secretaria Distrital de Integración Social - SDIS. (2022b). *Guía de orientaciones metodológicas y pedagógicas para la implementación de los ejes transversales*. pp.1-87. Bogotá D.C.: Proceso prestación de los servicios sociales para la inclusión social. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

Secretaria Distrital de Integración Social – SDIS. (s.f). *Centros de atención*. Recuperado de: <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/98-noticias-aduldez/1428-centros-de-atencion-habitante-de-calle>

Semana. (2022). Del terror a la creatividad: así está hoy el Bronx y así lucirá en unos meses. *Revista Semana*. [05.06.2022] Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/del-terror-a-la-creatividad-asi-esta-hoy-el-bronx-y-asi-lucira-en-unos-meses/202227/#:~:text=El%20pasado%20de%20mayo,la%20mafia%20y%20la%20ilegalidad>

Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus*, 12 (22), 241-256. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102213.pdf>



Vargas, Y.; Gil, J. (Anfitriones). (15.05.2023). #3 Cine a la calle con Diana Osorio Parte 1 (N° 3). [Audio episodio podcast]. En *Con los pies en la calle*. Spotify. https://open.spotify.com/episode/7BqcoGr3JforZM4ZLiO9C9?si=Ej9eu_hFTSq8uKLdJAvX0w

Vargas, Y.; Gil, J. (Anfitriones). (22.05.2023). #3 Cine a la calle con Diana Osorio Parte 2 (N° 4). [Audio episodio podcast]. En *Con los pies en la calle*. Spotify. <https://open.spotify.com/episode/7462Lm3OIHZoFf1MVXOfJw>

Villamíl, E. (01 de diciembre de 2022). ¡Exitosos debut de cine a la calle! Tuvo 12 cortos de habitantes de calle. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/integracion-social/cine-la-calle-tuvo-12-cortos-de-exhabitantes-de-calle-de-bogota>

EL ROL DE LOS SUJETOS EN CONTEXTOS GLOBALES: RETOS PARA UNA EDUCACIÓN DE INCLUSIÓN

ALEJANDRA CASTAÑEDA NÚÑEZ*
ADRIANA GUZMÁN CASTAÑEDA**

* Profesora Docente e investigadora de la Universidad de Guadalajara, Coordinadora de Investigación y Posgrado del Centro Universitario de la Ciénega (UCiénega-UdeG)

Correo: alejandra.cnunez@academicos.udg.mx
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5219-835X>

** Catedrática del Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara (CUT-UdeG).
Correo: adriana.gcastaneda@academicos.udg.mx
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4996-8667>



RESUMEN

La educación inclusiva implica un enfoque centrado en el estudiantado, representando un desafío para la formación profesional y docente del profesorado. Este nuevo modelo educativo exige un cambio en la dinámica escolar, con la colaboración activa de padres, profesores y estudiantes, independientemente de si presentan o no necesidades educativas especiales. Al promover una organización escolar integrada, se busca asegurar la participación de todos los sujetos, eliminando así las prácticas excluyentes y construyendo un entorno donde cada niño-estudiante pueda prosperar. El presente artículo aborda algunas de estas perspectivas para pensar el contexto global inclusivo.

Palabras Clave: educación; inclusión; contextos globales; escuela.

ABSTRACT

Inclusive education entails a student-centered approach, which presents substantial challenges for teacher education and professional development. This emerging educational paradigm demands a reconfiguration of school dynamics through the active collaboration of parents, educators, and students, irrespective of the presence of special educational needs. By promoting an integrated school organization, the aim is to guarantee the participation of all members of the educational community, thereby dismantling exclusionary practices and fostering an environment in which every child can flourish. This article examines several of these perspectives in order to reflect upon the global context of inclusion.

Keywords: education; inclusion; global contexts; school.

* Profesora Docente e investigadora de la Universidad de Guadalajara, Coordinadora de Investigación y Posgrado del Centro Universitario de la Ciénega (CUCiénega-UdeG)

Correo: alejandra.cnunez@academicos.udg.mx
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5219-835X>

** Catedrática del Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara (CUT-UdeG).
Correo: adriana.gcastaneda@academicos.udg.mx
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4996-8667>

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la forma en que se ha tomado el proceso de globalización como un proceso natural ha dado diversas opiniones que pudieran considerarse en contra punto ante las diversas posturas en ventajas o beneficios, así como los desafíos o desventajas que hacen enfrentar situaciones tan complejas como diversas en casi cualquiera de los ámbitos de la sociedad.

Ante ello, es de suponer que no solo afectaría la parte económica o comercial de las relaciones entre países, si no también otra faceta poco observada en este plano, como es la que afecta a la educación en todos sus niveles.

Aun cuando dicho concepto ha venido a despegando de manera más visible a partir del inicio del siglo XIX es a partir de la segunda mitad del siglo XX en la década de los noventa que se impulsa una gran conectividad no solo económica sino cultural.

De tal manera que podemos considerar algunas definiciones contemporáneas que determinan los puntos clave y fijos de este proceso.

En primer lugar, podemos considerar lo que para Martin Albrow y Elizabeth King, grandes sociólogos de la época definen a la globalización como todos los procesos de que se valen los países en el mundo para incorporarse como una sociedad única mundial, donde podemos considerar las integraciones que ha medida se han ido sumando y actuando como grandes bloques cada vez más homogéneos haciendo menos visibles las fronteras en algunos de ellos.

Por otro lado, Giddens la considera como la intensificación de las relaciones sociales en el mundo donde sin importar la distancia entre las naciones, los sucesos en país se verán afectados o moldeados por cualquier evento que suceda en otro, contemplando desde los conflictos bélicos como las decisiones económicas o empresariales.

Entre las posturas a favor de este fenómeno se encuentra el Fondo Monetario Internacional (FMI) considerando a la globalización desde una perspectiva de cuatro lados: las operaciones comerciales, el flujo de capitales, el movimiento de personas y la expansión del conocimiento.

Aún, cuando para la mayoría la globalización debiera suponer un desarrollo económico y social no siempre se manifiesta en el mismo grado convirtiéndose éstos en una variable dependiente de los diferentes contextos en los cuales se desarrolle.

Bajo esta perspectiva es que se pudieran contemplar tres grandes desafíos para los Estados actuales en Latinoamérica determinado así el grado de compromiso y responsabilidad ante esta gran apertura global: en primer lugar, el desarrollo económico, en segundo término, el hacer visible el valor de la sociedad y por último que ésta perciba lo anterior como un progreso en su contexto.

Esto realza la importancia de reconocer cuales de las acciones que conlleve el proceso de interacción global puedan resultar benéficas o no, puesto que el surgimiento de definiciones de este proceso puede incorporar una diversidad

opciones: como productos y servicios, capitales o recursos financieros, datos e información repercutiendo de manera directa en las estructuras institucionales y sociales, en la cultura e indudablemente en la educación.

Contexto global y educación inclusiva

El paso de la globalización ha impactado de manera radical a la educación, bajo cambios desde las políticas educativas, los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza, la total conexión mundial ha generado en los países nuevas demandas en la educación que requieren grandes competencias interculturales, multilingües y digitales. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), los sistemas educativos solían estar más enfocados en sus necesidades y contextos nacionales y ahora ante el desarrollo mundial se ven ahora influidos por estándares internacionales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el ODS que aborda la educación de calidad e inclusiva para todos.

Un de las principales consecuencias de esta interconexión en el ámbito de la educación es el crecimiento en el acceso a la información ante los adelantos tecnológicos, lo que podemos encontrar con la educación a distancia la cual ha desarrollado plataformas que otorgan accesibilidad a la preparación sin importar el contexto o límite geográfico. (Selwyn, 2014).

No obstante, esto mismo ha ocasionado que las brechas sean más evidentes entre los países que no cuentan con las mismas condiciones de tecnologías o acceso a internet considerándose la

parte negativa o poco bondadosa de la globalización en la educación.

Otro aspecto relevante ha sido la adaptación en los currículos de los programas, considerando todos los niveles educativos, al tener que incluir temas de sostenibilidad, interculturalidad y sociedades globales. Lo que impulsa a las instituciones educativas a preparar estudiantes con la capacidad de desarrollarse en entornos multiculturales y a su vez lograr resolver problemas en otros contextos del mundo, aun cuando puedan conflictuar con las propias necesidades en su entorno local o nacional confundiendo la priorización de los contenidos (Torres, 2002).

Finalmente, dicho proceso global ha generado y propiciado gran movilidad estudiantil y laboral, reflejado en intercambios estudiantiles y migración educativa, lo que ha llevado a las universidades y sus diversos programas a internacionalizarse para así lograr una serie de experiencias de gran valor entre los sujetos que intervienen; sin dejar de lado la contraparte a estos beneficios quedan expuestos a discriminación y exclusión.

La necesidad de promover una educación inclusiva

El enfoque de educación con inclusión es considerado un principio fundamental que apoya el garantizar que cualquier individuo participe en el acceso a la educación y no solo eso, sino una educación de calidad, esto sin importar bajo que características o condiciones entendidas como las físicas, culturales, sociales o cognitivas tenga en sí mismo o su contexto (UNESCO, 1994). Además de ser un principio que resulta de un derecho humano como lo es la igualdad, entendida como el tomar cualquiera de la gama de oportunidades

eliminando cualquier obstáculo que pueda restringir dicha oportunidad, por lo que no solo las discapacidades deben considerarse limitantes o barreras, sino todo aquello que dentro de sus ambientes familiares, laborales, educativos y sociales se contrapongan al acceso a la educación que por derecho le corresponde; entre las barreras más usuales se pueden mencionar: la etnia, género, cultura, nivel socioeconómico, idioma entre los más conocidos (Booth, 2002)

La inclusión en la práctica educativa deba combinar ambos principios para crear un entorno en el que:

- Igualdad: Todos los estudiantes tienen el mismo derecho a acceder a la educación y a ser incluidos en un aula regular.
- Equidad: Se brindan apoyos personalizados, adaptaciones curriculares, tecnologías asistidas y cambios en infraestructuras que permitan a cada estudiante tener acceso efectivo a la educación de manera equitativa.

Este sistema debe asegurar que cada estudiante tenga las condiciones necesarias para aprender y participar bajo las mismas condiciones respetando siempre las diferencias y necesidades; no solo posicionarlos en mayor número con ambientes de aula estandarizados. Por lo tanto, la educación inclusiva trabaja simultáneamente en la igualdad de derechos y acceso y en la equidad de condiciones, eliminando barreras y proporcionando los apoyos necesarios para garantizar que todos puedan alcanzar su pleno potencial.

Una de las ventajas o bondades de incentivar una educación con inclusión es el contribuir a una justicia social con equidad lo cual promueve entornos educativos con valores que propician no solo mejores resultados académicos sino un desarrollo integral como sociedad al tener mayor empatía, respeto y tolerancia a la gran diversidad de las sociedades cada vez más globalizadas. Es de reconocer que este concepto ha sido validado por organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y que en sus informes Educación para Todos aboga por un sistema educativo capaz de responder a las necesidades de cada estudiante (UNESCO, 2020), aunado a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, a través del Objetivo 4, promueve una educación de calidad e inclusiva, subrayando que no se puede hablar de calidad educativa sin inclusión (ONU, 2015).

Como objetivo final, Ainscow & Weiner (2013) sugieren que, para el logro de esta educación en calidad e inclusión, se requiere una participación masiva además de cambios en los paradigmas que a través de los años se han forjado siendo el medio para llegar el impulso en la creación de políticas públicas que apoyen las nuevas prácticas pedagógicas en ambientes de respeto como sociedad. Es igualmente importante que dentro de las instituciones educativas se perciba la imperante necesidad de capacitación a los docentes y así asegurar que los recursos sean accesibles sin distinciones logrando promover un currículo flexible que se adapte a las diversas necesidades de los estudiantes (Slee, 2011).

El sujeto en contextos globales

Toda vez que hemos recorrido las conceptualizaciones que se adaptan

mejor al proceso de globalización en la práctica educativa, hemos de reconocer como los participantes de dicha práctica, considerados los sujetos, se enfrentan a un entorno que se caracteriza por la gran interconexión económica, cultural, política y tecnológica de los países en el mundo. Esto llevando a una profunda transformación de la percepción individual de los integrantes de la sociedad y que por consecuencia las formas de relacionarse con el exterior. Por ello es por lo que podemos concebir a los sujetos participantes, como globales ya que su identidad se ha moldeado ya no solo bajo las perspectivas locales o nacionales sino además las internacionales.

Este contexto, ha dado a los individuos retos y oportunidades a la par, por un lado, la posibilidad de acceder a una diversidad cultural y de información sin precedentes, lo que permite mayor apertura y adaptación y formas de vida, sin embargo, también presenta desafíos, como la pérdida de identidad cultural y la estandarización de valores, que llegan a generar tensiones entre lo local y lo global. El sujeto se enfrenta, además, a la necesidad de desarrollar competencias interculturales y habilidades globales para desenvolverse en un mundo en constante cambio (Sassen, 2007).

Las instituciones educativas, ante esta realidad, deben adaptarse para desarrollar en los estudiantes no solo habilidades técnicas, sino también éticas, emocionales y sociales que les permitan interactuar y participar activamente en la construcción de un mundo más justo y equitativo como parte fundamental de entorno integral antes ya abordado. Por lo tanto, este sujeto logra convertirse en un agente de cambio dentro del mismo proceso de globalización, donde percibe su capacidad de influir de manera inmediata

tanto en lo local como en el exterior, llegando a ser confuso la elección de priorizar la parte económica y de capital o buscar las alternativas de lograr equidad y justicia social, para lo cual la educación juega un papel clave.

Se considera pertinente proporcionar algunos ejemplos y análisis breves de los temas mencionados:

1. Brecha digital y acceso desigual a la tecnología

La brecha digital se refiere a la disparidad entre aquellos que tienen acceso regular a la tecnología digital, como internet y dispositivos electrónicos, y aquellos que no. Esta desigualdad puede estar influenciada por factores económicos, geográficos o sociales. Por ejemplo:

- En áreas rurales o comunidades de bajos ingresos, el acceso a internet de alta velocidad o a dispositivos electrónicos es limitado.
- La falta de infraestructura tecnológica en ciertos países o regiones perpetúa la desigualdad en el acceso a la información y oportunidades educativas.

2. Barreras culturales y lingüísticas

Las barreras culturales y lingüísticas afectan a estudiantes que provienen de entornos diversos, ya que pueden encontrar dificultades para acceder a una educación que respete sus tradiciones o utilice su lengua materna. Ejemplos incluyen:

- Niños inmigrantes que no dominan el idioma del país receptor enfrentan dificultades para seguir el currículo escolar.

- En muchas escuelas, los sistemas educativos no siempre valoran o integran las culturas minoritarias, lo que genera exclusión.

3. Políticas educativas que no siempre son inclusivas

Las políticas educativas en algunos casos no consideran las necesidades de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidades o de grupos minoritarios. Esto puede ocurrir cuando:

- Las escuelas no están equipadas con las infraestructuras necesarias, como rampas o sistemas de asistencia para estudiantes con discapacidad.
- Los currículos pueden no incluir contenidos que reflejen la diversidad étnica y cultural, lo que margina a ciertos grupos.

4. Estereotipos y discriminación

Los estereotipos y la discriminación son barreras invisibles pero poderosas que afectan a los estudiantes de forma directa o indirecta. Ejemplos de cómo esto ocurre:

- Las expectativas reducidas hacia ciertos grupos minoritarios, como personas con discapacidad o mujeres en carreras en áreas de ciencias, tecnologías, ingenierías o matemáticas, conocidas como carreras STEM, lo que afecta su rendimiento académico y oportunidades de desarrollo.
- La discriminación por motivos de género, etnia o clase social dentro del aula, que puede generar un ambiente hostil y desalentador para algunos estudiantes.

Cada uno de estos problemas subraya la importancia de abordar la educación desde una perspectiva inclusiva y equitativa, que reconozca y apoye las diferencias individuales.

El rol del docente en la inclusión: profesores como agentes de cambio

Formación y sensibilización sobre la diversidad

El profesor es el impulsor del aprendizaje que el estudiantado debe adquirir y, además, con el cambio de paradigma desde una enseñanza basada en competencias.

A el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para llevar a cabo un trabajo, se le conoce como competencias, inicialmente se identificaban en la formación y selección de profesionales, sin embargo, se trasladó a la educación, para estudiantes y docentes.

Esto conlleva a la utilización de nuevas metodologías docentes, como clases más dinámicas, con el uso de tecnologías de la información y comunicación, interacción alumno-profesor y métodos de evaluación que requerirán de la Institución y del docente, donde éste se convierte en una de las figuras centrales (Fernández, 2012).

Alegre (2010) propone diez capacidades docentes para atender la diversidad:

1. Capacidad reflexiva
2. Medial
3. Fomentar situaciones diversas de aprendizaje en el aula

4. Ser tutor y mentor
5. Promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales
6. Capacidad de comunicarse e interactuar
7. Proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo
8. Enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje
9. Motivar e implicar con metodologías activas al alumnado
10. Planificar

Es así como al establecer una relación entre las capacidades antes mencionadas y las propuestas por (Zabalza, 2009), propone (Fernández, 2012) que el profesorado para ser formado y sensibilizado sobre la diversidad, se deben caracterizar sus capacidades para:

- Ofrecer apoyo psicopedagógico a los estudiantes con necesidades educativas especiales que lo soliciten, entendiéndolo como el asesoramiento en la elaboración, toma de decisiones y gestión de los currículos, sus contenidos, organización y evaluación.
- Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de sus alumnos con necesidades especiales.

- Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.
- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular o de los planteamientos comunes.
- Desarrollar interdependencia profesional con estrategias que permitan la continuidad.
- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional.

Adaptación de metodologías para atender la diversidad

COCEMFE (2021) menciona en su libro Metodologías y enfoques inclusivos en la educación, que las metodologías de aprendizaje se engloban en uno de los siguientes tres niveles:

- Modelos transmisivos: en los cuales la función del docente es la de ofrecer el conocimiento a las y los estudiantes a través de métodos habitualmente discursivos. En este tipo de modelos, el alumnado ejerce un papel prácticamente pasivo, reduciendo su contribución a las interacciones que recibe por parte del profesorado.
- Modelos de Aprendizaje por práctica (Learning by Doing): donde se plantea a las y los estudiantes una serie de actividades que deben desarrollar, a partir de las cuales infieren el conocimiento requerido sin necesidad de que sea el personal docente quien lo trasmite en primera instancia.

- Modelos colaborativos: si bien los modelos anteriores pueden desarrollarse tanto individualmente como en grupo, este último exige el trabajo en grupo entre iguales y valora la aportación que hace cada uno de los individuos a la adquisición de saber de forma colectiva, actuando la o el docente como dinamizador del grupo.

Así mismo, propone que del conjunto de metodologías se destacan algunas características comunes:

1. Poseen una visión de la educación que va más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades concretas. Educar es también ofrecer oportunidades para que tengan lugar cambios significativos en la manera de entender y actuar en el mundo.
2. Se basan en teorías pedagógicas ya clásicas, como las teorías constructivistas sociales y constructivistas del aprendizaje, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje dialógico, etc. y en ideas más “modernas”, como el conectivismo y el aprendizaje rizomático.
3. Superan los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales y difundiendo los resultados del alumnado también globalmente.
4. Muchos proyectos son colaborativos y abiertos a la participación de docentes y estudiantes de otros centros de cualquier parte del mundo e incluso de otras personas significativas.

5. Potencian conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia “aprender a aprender”, la metacognición y el compromiso con el propio aprendizaje de las y los estudiantes, más allá del curso, el aula, la evaluación y el currículo prescrito.

6. Convierten las actividades escolares en experiencias personalmente significativas y auténticas. Estimulan el compromiso emocional de las y los participantes.

7. Las y los docentes y las y los aprendices asumen riesgos intelectuales y transitan por caminos no trillados. Son actividades creativas, divergentes y abiertas, no mera repetición.

8. En la evaluación se suele adoptar un margen de tolerancia que permite evidenciar los aprendizajes emergentes, aquellos no prescritos por la o el docente.

Es así, como se destacan diez metodologías que presentan enfoques que atienden la diversidad en el aula:

1. Diseño Universal para el Aprendizaje
2. Aprendizaje colaborativo
3. Comunidades de aprendizaje
4. Aprendizaje basado en problemas
5. Flipped classroom - clase invertida
6. Aprendizaje basado en pensamiento crítico
7. Aprendizaje 3.0
8. Aprendizaje servicio
9. Paisajes de aprendizaje

10. Aprender haciendo – Learning by Doing

Uso de tecnologías inclusivas

Todos los actores de la comunidad educativa deben desarrollar las competencias necesarias para utilizar y apropiarse de la tecnología, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, acceder a la comunicación y al conocimiento. Las y los docentes enfrentan un doble desafío: por un lado, fortalecer sus propias competencias y experiencia en el uso de las TIC para optimizar sus prácticas y superar barreras; y por otro, fomentar en el estudiantado las habilidades necesarias para aprender de manera más efectiva.

El empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha facilitado e impulsado importantes cambios en la educación, fomentando la participación ciudadana y el acceso al conocimiento. En el ámbito educativo, el uso y apropiación de las TIC ha generado transformaciones en los modelos de enseñanza, las prácticas pedagógicas, los procesos de evaluación, así como en los sistemas de gestión y comunicación, y en la creación de materiales y recursos.

Estas innovaciones han contribuido a reducir las barreras para el aprendizaje, favoreciendo el acceso al conocimiento, la comunicación y la participación de toda la comunidad educativa. Las TIC se han consolidado como una herramienta esencial en la educación, ayudando a eliminar obstáculos y reforzar procesos que promueven la inclusión y la equidad.

Por ello, fomentará el uso de las TIC en la educación inclusiva, como medios para optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje, contribuirá a generar

experiencias significativas e innovadoras para todos los estudiantes. Este desafío requiere la participación de todos los sujetos del sistema educativo y abarca diversas acciones, como garantizar el acceso a la tecnología, los contenidos, la información y el conocimiento.

Las políticas educativas han impulsado el uso de las tecnologías para mejorar la educación, desde diferentes escenarios internacionales, y aunque se han logrado avances, el gran reto que se tiene es que las TIC sean herramientas para cerrar las brechas.

Tecnologías para la inclusión

La accesibilidad es uno de los principios importantes de la inclusión, la (Fundación Saldarriaga Concha, 2022) la define como la serie de acciones adecuadas para garantizar que las personas con discapacidad tengan acceso, en igualdad de condiciones con los demás, a los espacios físicos, el transporte, la información y las comunicaciones, incluyendo los sistemas y tecnologías de la información, así como a otros servicios. Estas acciones deben incluir la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, movilidad y comunicación, permitiendo su participación en experiencias que contribuyan al desarrollo del estudiante, con el fin de promover su autonomía.

Las tecnologías desempeñan un papel fundamental en la educación inclusiva, ya que ofrecen herramientas y recursos que permiten el acceso equitativo al aprendizaje para el estudiantado. A continuación, se mencionan algunas de las tecnologías más efectivas para respaldar la educación inclusiva. (Rodríguez, 2024)

Dispositivos de asistencia

1. Lectores de pantalla: Herramienta que ayuda a personas con discapacidades visuales a acceder al contenido digital. Convierte el texto en voz.
2. Software para reconocimiento de voz: Sirve de apoyo para personas con dificultades motoras o de escritura al dictar texto en lugar de escribirlo.

Aplicaciones y software educativos

1. Aplicaciones de aprendizaje personalizado: Contenidos y actividades a las necesidades individuales que se encuentran en plataformas como Khan Academy, DreamBox, etc.
2. Aplicaciones de comunicación aumentativa y alternativa: Herramientas que ayudan a personas con discapacidades del habla a comunicarse.

Plataformas de aprendizaje en línea

Herramientas de gestión del aprendizaje que permite crear cursos en línea accesibles y personalizados (Moodle, Canvas, etc)

Con el compromiso de todos los actores implicados en la educación inclusiva y al implementar tecnologías para enfrentar los desafíos, se pueden crear entornos de aprendizaje que promuevan la diversidad, hacia una educación más equitativa y accesible para todos.

El estudiante como sujeto activo

El estudiante como centro del proceso educativo inclusivo: participación activa en su propio aprendizaje

La participación del/la estudiante en el proceso educativo inclusivo es de gran beneficio, ya que, le otorga la oportunidad de llevar a la práctica valores educativos como la ayuda mutua, la comprensión, el compañerismo, la cooperación, el respeto y la tolerancia. (Echeita & Fernández-Blázquez, 2021)

Los autores vinculan la participación con las relaciones que se establecen, la expresión de ideas, la identificación y el significado que se le otorga a los acontecimientos que suceden en el entorno del/ la estudiante y el papel que asume en el momento de tomar una decisión.

Fomento del respeto y la empatía hacia otros estudiantes

El proceso educativo inclusivo se concibe en una escuela abierta a la diversidad, como institución flexible que se ajusta a las exigencias del estudiantado, con variedad de opciones educativas, métodos, procedimientos adecuados a las necesidades de cada estudiante que propicien su desarrollo. (Martín, González, & Navarro, 2017) admiten que al situar al sujeto y su desarrollo como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, todo es susceptible a cambios en función de ese fin.

En entonces, que las prácticas de enseñanza que promueven la inclusión en la educación deben contar con una diversidad de oportunidades para aprender, donde el alumnado elija cómo, cuándo, dónde y con quién aprender; que

favorezca la interacción y colaboración.

Desarrollo de competencias interculturales

La UNESCO en las Directrices sobre la educación intercultural (2006) establece los principios de la educación intercultural (Ministerio de Educación Pública, 2019):

1. La educación intercultural respeta la identidad cultural del estudiantado impartiendo una educación de calidad que se adecue o adapte a su cultura.
2. La educación intercultural enseña a cada estudiante los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.
3. La educación intercultural enseña a todo el estudiantado los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

Las competencias interculturales están profundamente vinculadas al aprendizaje del saber, hacer y ser. El primer paso para desarrollar estas competencias es aprender sobre otras culturas, un proceso continuo, ya que siempre habrá más culturas por descubrir. Aprender a hacer implica la interacción activa con personas de diferentes culturas, lo que permite poner en práctica el conocimiento adquirido y seguir aprendiendo a partir de esas experiencias, tanto pasadas como futuras. Por último, aprender a ser se basa en una reflexión sobre la propia identidad social y el papel que cada uno desempeña

en el lugar que se encuentra (UNESCO, 2017).

Estrategias para una educación inclusiva

Propuestas para una educación inclusiva en contextos globales

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El Diseño Universal (DU) fue desarrollado inicialmente en el ámbito de la arquitectura en la década de 1970 por Ron Mace, fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD) en los Estados Unidos. Su propósito principal era crear edificios y espacios públicos que satisficieran las necesidades de todas las personas, abarcando aspectos como la comunicación, el uso de servicios y el desplazamiento. Con este enfoque, se buscaba integrar a las personas con discapacidad desde la fase de diseño, evitando así los costos elevados y problemas derivados de adaptar estructuras ya construidas. A lo largo de este proceso, se observará que tales adaptaciones no solo benefician a las personas con discapacidad, sino también al público en general. Esto permitió reconocer que no existen categorías diferenciadas de personas, sino una población diversa. (Tobón & Cuesta, 2020).

Inspirado en los principios del DU, en 1984 se fundó el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) con el objetivo de apoyar a los estudiantes con discapacidad en su proceso de aprendizaje, facilitando su acceso a los currículos establecidos. Posteriormente, en 1990, David H. Rose, neuropsicólogo del desarrollo, y Anne Meyer, experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico, junto a un equipo de investigadores, desarrollaron el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Este enfoque incorporó los avances más recientes en neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa

y tecnología digital, con el objetivo de crear entornos y herramientas accesibles para la mayor cantidad de personas posibles. El DUA busca eliminar barreras sin reducir los desafíos necesarios, para garantizar el acceso a todos los aspectos del aprendizaje.

Una de las propuestas clave del DUA es replantear el concepto de inclusión, considerando que las barreras no están en las personas, sino en los factores externos que limitan o impiden el acceso de los estudiantes a una educación basada en la igualdad y la equidad.

Implementación de currículos flexibles. (Núñez-Sotelo & M, 2022) afirman que el enfoque del DUA facilita el rediseño curricular, con los cuatro componentes del currículo: objetivos, métodos, materiales y evaluación. Con estos componentes, las y los estudiantes logran desarrollar sus conocimientos, habilidades, motivación e implicación en el aprendizaje a través de las estrategias de enseñanza, herramientas y apoyos.

El currículo flexible es una herramienta esencial en el ámbito educativo, promoviendo un enfoque innovador en la planificación didáctica. Este permite adaptarse a las necesidades y contextos del estudiantado, fomentando un aprendizaje significativo y personalizado (Luque & Pérez, 2013).

Se caracteriza por su capacidad de adaptarse a los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes, permitiendo una profundización en las ideas clave que se abordan en clase. Este enfoque no solo se centra en el contenido, sino que busca desarrollar una Competencia Global en cada alumno y alumna. (AEA, 2018)

En un mundo cada vez más interconectado y complejo, esta competencia se vuelve esencial. Los educadores deben fomentar la reflexión crítica y la capacidad de adaptación entre el alumnado, preparándolos para enfrentar un futuro que puede ser incierto. De este modo, el currículo flexible no solo se convierte en un medio para mejorar el aprendizaje, sino en una estrategia clave para equipar a las nuevas generaciones con las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos globales (AEA, 2018).

Políticas y marcos globales

Normativas y acuerdos internacionales

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4 (Educación de Calidad). La formulación actual de los principios educativos pone un fuerte énfasis en la inclusión y la equidad como pilares fundamentales para garantizar una educación de calidad. Este compromiso invita a los países a trabajar juntos con el ODS 4 de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. (UNESCO, 2015) Esta visión era impensable en la década de los 90, lo que resalta el profundo arraigo que ha tenido el concepto de educación inclusiva en el discurso internacional.

Hoy en día, la inclusión no solo es un tema recurrente, sino que se ha integrado en el lenguaje educativo de múltiples maneras. El uso de términos como “sistema inclusivo”, “escuela inclusiva” y “currículo inclusivo” se ha vuelto común, reflejando la evolución de las políticas y prácticas educativas. Este fenómeno indica un cambio significativo en la forma en que concebimos la educación, donde el enfoque inclusivo abarca desde la gestión

escolar hasta el rol del profesor, subrayando la importancia de un entorno educativo que respete y valore la diversidad (Duk & Murillo, 2018).

La Convención sobre los Derechos del Niño y el Derecho a la Educación

Esta convención, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, es un tratado internacional que establece los derechos fundamentales de todos los niños. Referente al derecho a la educación, la Convención destaca varios aspectos clave:

1. Derecho a la educación: reconoce que todos los niños tienen derecho a recibir educación, promoviendo el acceso universal y la igualdad de oportunidades, sin discriminación por motivos de raza, género, discapacidad o cualquier otra condición.
2. Educación de calidad: la Convención resalta la importancia de proporcionar una educación que desarrolle la personalidad, los talentos y las habilidades de los niños, asegurando que esta educación sea de calidad y pertinente a sus necesidades.
3. Educación inclusiva: promueve la inclusión de todos los niños en el sistema educativo, enfatizando la necesidad de adaptar las enseñanzas a la diversas capacidades y situaciones de cada niño.
4. Participación y opinión: reconoce el derecho de los niños a expresar sus opiniones y ser escuchados en cuestiones que les afectan, incluyendo su educación.

5. Enfoque en la formación integral: la educación debe fomentar el respeto a los derechos humanos, la paz, la diversidad cultural y la sostenibilidad, preparando a los niños para vivir en un mundo interconectado.

Conclusión

Hacia una educación verdaderamente inclusiva en contextos globales

La globalización ha sido un proceso paulatino pero que ha alcanzado su máxima expresión en tiempos recientes, donde las integraciones no solo comerciales sino transformado a la educación en todos sus niveles siendo los tres cambios más significativos: la adaptación de los currículos y planes de estudio, las metodologías de enseñanza y el impacto positivo en las políticas educativas. No obstante, esta expansión también ha resaltado las brechas digitales entre países y dentro de las sociedades, donde el acceso a la tecnología y a internet es desigual. En consecuencia, la globalización, aunque conlleva oportunidades, también plantea desafíos en términos de equidad y justicia social (Sassen, 2007).

Los sistemas educativos, que solían estar más centrados en los contextos nacionales, se ven ahora influidos por los estándares internacionales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el ODS 4, que promueve una educación inclusiva y de calidad para todos (UNESCO, 2015).

El que las organizaciones internacionales se comprometan con la educación y la calidad en la misma da base los principios de igualdad y equidad generando el ambiente propicio de integración donde las prioridades para

el desarrollo y profesionalización del profesorado y los valores de respeto en la educación de los estudiantes de como resultado ese acceso masivo e inclusivo a la educación y todas sus herramientas.

Es fundamental que las prácticas inclusivas aseguren una integración que realmente fomente el desarrollo del estudiantado, colocándolo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto requiere una revisión profunda de los enfoques tradicionales de la integración, considerando cómo se pueden perfeccionar y explorar nuevos modelos y estrategia. Es esencial aprender de las experiencias de inclusión de diferentes países y adaptarlas a nuestras realidades.

La educación inclusiva implica un enfoque centrado en el estudiantado, representando un desafío para la formación profesional y docente del profesorado. Este nuevo modelo educativo exige un cambio en la dinámica escolar, con la colaboración activa de padres, profesores y estudiantes, independientemente de si presentan o no necesidades educativas especiales. Al promover una organización escolar integrada, se busca asegurar la participación de todos los sujetos, eliminando así las prácticas excluyentes y construyendo un entorno donde cada niño-estudiante pueda prosperar.



NUEVAS
Búsquedas



Sistema Educativo de la
Arquidiócesis de Bogotá



REFERENCIAS

- Alegre, O. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá de Guadaíra: Eduforma.
- AEA. (15 de 06 de 2018). Asociación Educación Abierta. Obtenido de Un currículum flexible permite centrarse en las ideas centrales y profundizar en las mismas según los diferentes ritmos del alumnado.: <https://educacionabierta.org/un-curriculum-flexible-permite-centrarse-en-las-ideas-centrales-y-profundizar-en-las-mismas-segun-los-diferentes-ritmos-del-alumnado/>
- Booth, T. y. (2002). *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- COCEMFE. (2021). *Metodologías y enfoques inclusivos en la educación*. España: Gobierno de España.
- Duk, C., & Murillo, F. (2018). El mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en práctica es Compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*.
- Echeita, G., & Fernández-Blázquez, M. (2021). *Colaboración y participación en el proceso hacia una educación inclusiva*. Santiago: OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Fernández, J. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 9-24.
- Fundación Saldarriaga Concha. (2022). *Tecnologías para la inclusión*. Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha.
- Luque, A., & Pérez, I. (2013). *El currículo flexible basado en competencias: una alternativa para el logro de la calidad educativa universitaria*. La vida y la historia.
- Martín, D., Gonzalez, M., & Navarro, Y. &. (2017). *Teorías que promueven la inclusión educativa*. Atenas, 90-104.
- Ministerio de educación pública. (2019). *Lineamientos de educación intercultural*. San José CR: mep.
- Núñez-Sotelo, E., & M, L. (2022). Contribuciones del diseño universal para el aprendizaje a la implementación de un currículo accesible para estudiantes con y sin discapacidad intelectual. *Brasileña de Educación*.
- Rodriguez, H. (23 de 06 de 2024). formtic. Obtenido de Educación inclusiva: tecnologías y metodologías: <https://formticmx.com/educacion-inclusiva-tecnologias-y-metodologias/>



- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling, and Inclusive Education*. Rourledge.
- Sassen, S. (2007). *A Sociology of Globalization*. W.W. Norton & Company.
- Tobón, I., & Cuesta, L. (2020). *Diseño universal de aprendizaje y currículo*. Sophia, 166-182.
- Torres Carrillo, A. (2002). *Reconstruyendo el vínculo social. Movimientos sociales, organizaciones populares y constitución de sujetos colectivos*. Bogotá: Unad.
- UNESCO. (2015). Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. *Incheon: UNESCO*.
- UNESCO. (2017). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Bogotá: UNESCO.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 68-80.

Incidencia de la dirección de curso en el rendimiento académico y formativo

NELSON GIOVANNY CAMPOS GIL*

*Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo. Fundación San Antonio.
Correo: ncampos@fundacionsanantonio.org

RESUMEN

Este estudio correlacional longitudinal investigó la incidencia de la continuidad del director de curso en el rendimiento académico y formativo de los estudiantes del curso 8C (2024), quienes fueron acompañados por el mismo director de curso durante tres años consecutivos (2022-2024). Se analizaron los consolidados académicos y comportamentales del curso durante los tres años y se compararon las percepciones de 35 estudiantes y 35 padres a través de encuestas y entrevistas. Se empleó un enfoque de datos mixtos para triangular hallazgos cuantitativos y cualitativos. Como resultado se ha podido determinar que el rendimiento académico general del curso mejoró progresivamente entre sexto y séptimo grado, sugiriendo una influencia positiva de la continuidad del director. En grado octavo se visibiliza una estabilidad en los resultados obtenidos. Las encuestas revelaron un consenso entre estudiantes y padres sobre el impacto positivo del director en la motivación, guía, comportamiento y creación de un ambiente de confianza. La continuidad del director de curso se asoció con una mejora en el rendimiento académico y comportamental general en los primeros años de la secundaria básica y fue altamente valorada por la comunidad educativa por su impacto integral en los estudiantes, permitiendo determinar de esta manera la viabilidad en la continuidad de esta experiencia exitosa pensando siempre en el beneficio de estudiantes, familia y la institución educativa.

Palabras Clave: dirección de curso; rendimiento académico; formación integral; continuidad del director de curso.

ABSTRACT

This longitudinal correlational study investigated the incidence of homeroom teacher continuity on the academic and formative performance of students in class 8C (2024), who were accompanied by the same homeroom teacher for three consecutive years (2022-2024). The academic and behavioral records of the class were analyzed over the three years, and the perceptions of 35 students and 35 parents were compared through surveys and interviews. A mixed-methods approach was used to triangulate quantitative and qualitative findings. As a result, it was determined that the overall academic performance of the class progressively improved between sixth and seventh grade, suggesting a positive influence of teacher continuity. In eighth grade, a stability in the obtained results is evident. The surveys revealed a consensus among students and parents regarding the positive impact of the homeroom teacher on motivation, guidance, behavior, and the creation of a trusting environment. Homeroom teacher continuity was associated with an improvement in overall academic and behavioral performance in the early years of middle school and was highly valued by the educational community for its comprehensive impact on students, thus determining the viability of continuing this successful experience with the benefit of students, families, and the educational institution always in mind.

Keywords: homeroom teacher; academic performance; comprehensive development; homeroom teacher continuity.

INTRODUCCIÓN

La educación ha sido históricamente entendida como un proceso esencial para el desarrollo humano, tanto individual como colectivo. Pensadores como Aristóteles, Piaget, Kant y Vygotsky han coincidido en su carácter formativo, social y transformador. En esa línea, Edgar Faure (1972) defendía que “aprender a ser” es parte inherente de nuestra condición humana. En Colombia, esta visión está respaldada por el artículo 67 de la Constitución Política y por la Ley de Educación (Ley 115 de 1994), que reconoce a la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social.

En Bogotá, la Secretaría de Educación promueve el acceso y la calidad educativa mediante instituciones comprometidas con el desarrollo integral de los estudiantes. Una de ellas es el Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo (GMMMC) colegio católico fundado en 2004, y gestionado por la Fundación San Antonio, con certificación de calidad ISO 9001 desde 2009 y modelo pedagógico centrado en las pedagogías activas. Su propuesta “Artesanos de la esperanza” articula excelencia académica, formación en valores y compromiso social. La dirección de curso es uno de los ejes estratégicos de este modelo, pues permite un acompañamiento integral desde la perspectiva académica, formativa y pastoral.

Para ello, existe una política no explícita de cambio de directores de grupo al iniciar cada año escolar, por lo cual se plantea el interrogante de si existe una incidencia de la dirección de curso en el rendimiento académico y formativo de los grupos de estudiantes para determinar cuál es el impacto en estas dimensiones (académico y formativa) si se le da continuidad a un director de curso durante tres años consecutivos a un mismo grupo

de estudiantes.

La experiencia de este acompañamiento prolongado ofrece una oportunidad valiosa para analizar su impacto en los rendimientos de los estudiantes, especialmente en un contexto de alta participación familiar y desafíos educativos propios de la adolescencia.

Método

Este artículo, producto de una investigación de enfoque correlacional y carácter profesional (Hernández, 2014), tuvo como objetivo analizar la relación entre la continuidad del director de curso durante tres años consecutivos (grados 6° en 2022, 7° en 2023 y 8° en 2024) y el rendimiento académico y formativo de los estudiantes de dicho grupo. La investigación se basó en el seguimiento sistemático de un mismo colectivo estudiantil acompañado por el mismo director de curso, lo cual permitió observar los efectos de este acompañamiento continuo en el tiempo.

La muestra estuvo conformada por 35 estudiantes y sus respectivas familias, quienes estuvieron vinculados activamente durante el proceso investigativo. Este escenario permitió correlacionar el impacto del acompañamiento prolongado del director de curso con variables tanto académicas como comportamentales. Para ello, se diseñó un proceso riguroso de recolección de datos utilizando instrumentos mixtos, que combinaron enfoques cuantitativos y cualitativos. Se aplicaron encuestas y cuestionarios para obtener información sobre aspectos académicos, de comportamiento y percepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje; así como entrevistas no estructuradas con el fin de captar experiencias y significados desde la perspectiva de los actores involucrados. Además, se emplearon registros institucionales como informes de notas,

reportes de convivencia y valoraciones cualitativas como fuente secundaria de datos.

La elección de estos instrumentos respondió a la necesidad de equilibrar el análisis estadístico con una lectura más interpretativa del fenómeno educativo. El diseño metodológico incluyó la revisión de consolidados académicos, índices de reprobación por periodo y reportes de conducta individual y grupal. Estos datos fueron complementados con entrevistas a docentes de área, encuestas aplicadas a los estudiantes y sus familias, y el seguimiento del plan de acompañamiento escolar. El análisis cuantitativo abordó los promedios académicos, valoraciones de comportamiento y la frecuencia de estrategias correctivas, mientras que los datos cualitativos se organizaron temáticamente para identificar patrones comunes, categorías emergentes y contradicciones en las percepciones recogidas.

La triangulación metodológica permitió integrar rigurosamente ambas perspectivas, enriqueciendo el análisis y fortaleciendo la validez de los hallazgos. Esta técnica, reconocida en la investigación educativa como una estrategia robusta para el análisis integral, permitió contrastar fuentes diversas y obtener una comprensión más amplia de la experiencia educativa (Flick, 2015). El estudio se desarrolló durante tres años, abarcando distintas fases: diseño del proyecto, validación de instrumentos, selección de la muestra, recolección de información y análisis de resultados. Este proceso longitudinal permitió identificar transformaciones significativas en la dinámica del grupo, tanto en el plano académico como en el formativo.

Durante el desarrollo de las fases del estudio, se definieron como variables dependientes los promedios académicos por periodo y los índices de reprobación por asignatura. Como variables independientes, se consideraron factores

pedagógicos, entre ellos las prácticas de evaluación propias de cada asignatura, las estrategias de enseñanza utilizadas y los mecanismos de acompañamiento liderados por el director de curso. Para ello, se consolidaron los datos académicos y convivenciales de los grados 6°, 7° y 8°, organizados por asignatura, periodo y estudiante, lo que facilitó un análisis comparativo entre ciclos escolares.

El análisis comenzó con una exploración estadística para identificar tendencias, variaciones por áreas del conocimiento y diferencias entre estudiantes. Posteriormente, se aplicaron herramientas de análisis inferencial con el objetivo de establecer relaciones significativas entre las prácticas pedagógicas y los resultados académicos obtenidos. Este enfoque permitió no solo describir los datos, sino también comprender qué factores estaban incidiendo en los logros académicos, orientando de este modo intervenciones pedagógicas más contextualizadas y focalizadas.

Uno de los objetivos clave de esta investigación fue analizar la relación entre el comportamiento disciplinario de los estudiantes y su rendimiento académico. A través del seguimiento de las valoraciones conductuales y las estrategias pedagógicas implementadas por el director de curso, se observaron mejoras progresivas en términos de participación, organización y convivencia escolar. Este hallazgo sugiere que el acompañamiento sistemático del docente en este rol influye positivamente en la consolidación de habilidades socioemocionales, las cuales, según la literatura, son determinantes para el éxito académico en escenarios complejos (Durlak et al., 2011).

Además, se aplicaron entrevistas y encuestas a los 35 estudiantes y sus acudientes para recoger información cualitativa sobre sus percepciones respecto a las estrategias pedagógicas utilizadas, el vínculo con el docente y los



factores que consideran relevantes en su proceso formativo. Las respuestas se categorizaron temáticamente, permitiendo establecer conexiones entre las prácticas del director de curso y la percepción de acompañamiento, apoyo y motivación escolar. Esta información complementó el enfoque cuantitativo y permitió construir una visión más completa del proceso educativo vivido.

Finalmente, la triangulación de fuentes (cuantitativas, cualitativas y documentales) permitió contrastar datos, identificar patrones recurrentes y comprender el efecto integral de la continuidad del director de curso en la experiencia educativa de los estudiantes. Esta articulación de resultados permitió

concluir que, si bien la presencia sostenida del mismo director no garantiza automáticamente mejoras en todas las áreas académicas, sí representa un factor relevante en la consolidación de procesos formativos, el fortalecimiento del clima de aula y el establecimiento de una cultura escolar coherente y empática.

Resultados

A continuación, se presentan cada uno de los análisis obtenidos a partir de los consolidados académicos y formativos del grupo observado, lo que a su vez permite comprender la evolución del rendimiento del grupo de estudiantes entre 2022 y 2024.

Tabla 1
Promedios académicos obtenidos durante el año 2022

Periodo	Promedio General del Curso
Periodo 1	8.275
Periodo 2	8.433
Periodo 3	8.352
Periodo 4	8.408

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2
Porcentaje de reprobación por periodo obtenidos durante el año 2022

Periodo	Promedio General del Curso
Periodo 1	0.529
Periodo 2	0.382
Periodo 3	0.353
Periodo 4	0.412

Fuente: Elaboración propia.



Durante el año 2022, el grupo 6C presentó un rendimiento académico estable y alto, con promedios generales que oscilaron entre 8.27 y 8.43 en una escala de 0 a 10. El periodo 2 marcó el punto más alto (8.433), mientras que el periodo 1 registró el promedio más bajo (8.275), lo que indica una leve mejora conforme avanzaba el año. En cuanto al porcentaje de reprobación, los valores fueron notablemente bajos, manteniéndose por debajo del 1% en todos los periodos. El

periodo con mayor índice de reprobación fue el primero (0.529%), que coincide con el promedio más bajo del año, lo cual podría estar vinculado a los procesos de adaptación y diagnóstico inicial del grupo. A partir de allí, los porcentajes de reprobación disminuyen, alcanzando su punto más bajo en el tercer periodo (0.353%), lo que sugiere una respuesta positiva a las estrategias pedagógicas implementadas durante el año.

Tabla 3
Promedios comportamentales obtenidos durante el año 2022

Periodo	Promedio General del Curso
Periodo 1	9.159
Periodo 2	9.847
Periodo 3	9.700
Periodo 4	9.850

Fuente: Elaboración propia.

Durante 2022, el curso 6C mostró un desempeño comportamental excelente y sostenido a lo largo del año. Los promedios se mantuvieron siempre por encima de 9, en una escala presumiblemente de 0 a 10, con un pico en el último periodo (9.850), lo que indica un comportamiento ejemplar hacia el cierre del año. Este alto nivel de comportamiento sugiere un ambiente escolar positivo y disciplinado,

probablemente facilitando el buen rendimiento académico observado en ese mismo año. El aumento progresivo desde el primer periodo (9.159) hasta el último (9.850) también puede interpretarse como un fortalecimiento de las normas y hábitos positivos dentro del grupo, reflejando una gestión exitosa tanto en aspectos pedagógicos como en la convivencia escolar.

Tabla 4
Promedios académicos obtenidos durante el año 2023

Periodo	Promedio General del Curso
Periodo 1	8.348
Periodo 2	8.258
Periodo 3	8.229
Periodo 4	8.191

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 5
Porcentaje de reprobación por periodo obtenidos durante el año 2023

Periodo	Promedio General del Curso
Periodo 1	0.371
Periodo 2	1.121
Periodo 3	0.914
Periodo 4	1.086

Fuente: Elaboración propia.

En 2023, el curso 7C presentó un descenso de manera progresiva en su promedio académico general, pasando de 8.348 en el primer periodo a 8.191 en el cuarto, lo cual representa una pérdida de regularidad en el desempeño del grupo. Aunque los valores siguen siendo relativamente altos, el patrón descendente puede sugerir dificultades acumulativas en los contenidos o una disminución del compromiso académico a lo largo del año. El porcentaje de reprobación, por su parte, refleja un aumento significativo

respecto a 2022. Mientras que el primer periodo mantuvo un índice bajo (0.371%), a partir del segundo periodo se observó un incremento importante (1.121%), que se mantuvo elevado en los periodos siguientes (0.914% y 1.086%). Esta tendencia podría estar relacionada con mayores exigencias académicas propias del grado séptimo, posibles dificultades en la transición pedagógica, o con factores contextuales, dinámicas grupales o aspectos emocionales propios de la adolescencia temprana.

Tabla 6
Promedios comportamentales obtenidos durante el año 2023

Periodo	Promedio General del Curso
Periodo 1	9.600
Periodo 2	9.563
Periodo 3	9.043
Periodo 4	8.866

Fuente: Elaboración propia.



En 2023, el curso 7C mantuvo un comportamiento bueno y relativamente estable, con promedios que se mantuvieron cerca o por encima de 9 en los dos primeros periodos (9.600 y 9.563). Sin embargo, se observa una ligera tendencia a la baja en los últimos periodos, con un descenso progresivo hasta 8.866

en el cuarto periodo. Este descenso puede estar relacionado con factores propios de la etapa adolescente, donde es común observar fluctuaciones en la disciplina y el compromiso con las normas, especialmente a medida que el curso avanza y se incrementan las exigencias académicas y sociales.

Tabla 7
Promedios académicos obtenidos durante el año 2024

Periodo	Promedio General del Curso
Periodo 1	8.074
Periodo 2	7.800
Periodo 3	8.095
Periodo 4	7.969

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8
Porcentaje de reprobación por periodo obtenidos durante el año 2024

Periodo	Promedio General del Curso
Periodo 1	1.333
Periodo 2	2.222
Periodo 3	0.861
Periodo 4	0.972

Fuente: Elaboración propia.

Durante el año 2024, el curso 8C mostró un rendimiento académico con altibajos que se reflejan en los promedios generales: partiendo de 8.074 en el primer periodo, bajando a 7.800 en el segundo, y repuntando en el tercero (8.095) para luego estabilizarse ligeramente por debajo (7.969). Esta variabilidad puede estar asociada a las exigencias curriculares del grado octavo o a factores emocionales y sociales propios de la adolescencia media, que evidencian la estabilización de los promedios debido a estrategias de aula que se implementaron de manera exitosa, y que dieron respuesta a las necesidades del grupo de estudiantes, lo que permite determinar la eficacia en la implementación

de estrategias que derivan de la experiencia del docente al conocer su grupo de estudiantes, y el apoyo de sus familias como pieza fundamental en el proceso de formación. En cuanto a la reprobación, el comportamiento fue más crítico que en los dos años anteriores, con un aumento considerable en los dos primeros periodos (1.333% y 2.222% respectivamente), aunque mejoró en los dos últimos (0.861% y 0.972%). Esta tendencia sugiere que, si bien el grupo tuvo dificultades iniciales, pudo responder positivamente a intervenciones académicas o ajustes metodológicos, lo cual también se ve reflejado en la recuperación del promedio general del tercer periodo.

Tabla 9
Promedios comportamentales obtenidos durante el año 2024

Periodo	Promedio General del Curso
Periodo 1	9.397
Periodo 2	8.903
Periodo 3	9.133
Periodo 4	9.025

Fuente: Elaboración propia.

Durante 2024, el curso 8C mostró promedios comportamentales altos, pero con cierta fluctuación, iniciando en un buen nivel de 9.397 en el primer periodo, descendiendo a 8.903 en el segundo, y luego recuperándose levemente en los periodos tercero y cuarto (9.133 y 9.025 respectivamente) en los cuales se asignaron un número considerable de figuras comportamentales (compromisos y matrículas en observación) como estrategias pedagógicas correctivas. Aunque los valores se mantienen en un

rango positivo, la variabilidad sugiere algunos altibajos en el compromiso disciplinario del grupo, esto relacionado con los retos propios del comportamiento en el aula, en el segundo semestre se percibe un mejoramiento que pudo impactar de manera positiva la convivencia escolar.

El análisis longitudinal del grupo evidencia que, a pesar de las variaciones en el rendimiento académico entre los años 2022 y 2024, el comportamiento

estudiantil se mantuvo en niveles generalmente altos. En 2022, se observó una coincidencia entre el mayor promedio académico de los tres años, y los promedios más altos de conducta, lo que sugiere una fuerte correlación positiva entre el clima de aula y el desempeño académico. A medida que el grupo avanzó de grado, especialmente en 2023, se registró una disminución paulatina tanto en el promedio académico como en la estabilidad del comportamiento, con un aumento paralelo en los porcentajes de reprobación. Este patrón continuó en 2024, donde, aunque el rendimiento académico fue más irregular, los promedios de convivencia se mantuvieron dentro de márgenes aceptables, reflejando una capacidad de autorregulación que, si bien se vio tensionada, no se deterioró de forma alarmante.

Esta triangulación sugiere que el comportamiento disciplinado del grupo sirvió como un factor de contención frente a las crecientes demandas académicas. Sin embargo, también pone de manifiesto que un buen clima de aula no garantiza, por sí solo, un rendimiento académico sostenido, especialmente cuando intervienen variables como la complejidad curricular o los cambios propios del desarrollo adolescente. Por tanto, se evidencia la necesidad de una estrategia integral que combine el fortalecimiento de habilidades socioemocionales con una adaptación progresiva del enfoque pedagógico, de manera que se favorezca tanto la estabilidad comportamental como la mejora del desempeño académico.

Resultados de las encuestas y entrevistas

Los resultados de las encuestas aplicadas a estudiantes del curso 8°C evidencian una percepción altamente positiva sobre la influencia del director de curso en su rendimiento académico. La mayoría reconoció un impacto significativo, destacando el acompañamiento constante, la guía personalizada, el ambiente

motivador y la confianza construida como factores que inciden directamente en su desempeño. Se valoró el conocimiento profundo del grupo, la capacidad del director para motivar, orientar y fortalecer las habilidades cognitivas, así como su habilidad para mantener una comunicación eficaz que favorece el aprendizaje.

En cuanto a las mejoras académicas, la mayoría de los estudiantes reportó avances, ya sea de forma general o en áreas específicas. Algunos reconocen que estos progresos están vinculados a su propio esfuerzo, pero muchos atribuyen al director el impulso, la exigencia y el entorno propicio para aprender y reflexionar. Aunque hay voces que relativiza la mejora, el consenso apunta a un efecto formativo positivo sostenido.

Respecto al comportamiento, la mayoría indicó cambios positivos desde que están con el mismo director. Se reportaron mejoras en la disciplina, la responsabilidad y el ambiente en el aula, atribuibles tanto a las exigencias del docente como a su acompañamiento cercano. Si bien algunos consideran que el cambio depende de la actitud del estudiante, el liderazgo del director es reconocido como un factor determinante.

Finalmente, la continuidad del mismo director es valorada por la mayoría como una ventaja, ya que fortalece los vínculos, promueve un seguimiento profundo y mejora la dinámica grupal y académica.

Por su parte los padres de familia manifestaron un consenso absoluto respecto al impacto positivo del director de curso en el rendimiento académico de sus hijos. Consideran que su influencia va más allá del ámbito escolar, al integrar dimensiones emocionales y sociales.

El acompañamiento constante, el conocimiento individualizado de cada estudiante y la capacidad de detectar factores que afectan el rendimiento fueron elementos destacados. Los acudientes

valoraron especialmente el ambiente de confianza que el director construye, su rol como aliado de las familias y su liderazgo basado en la cercanía, la autoridad empática y la vocación formativa. Para ellos, el director de curso se transforma en una figura clave que orienta, contiene y proyecta el potencial de cada estudiante, convirtiéndose en un enlace vital entre el hogar y la institución.

En cuanto al comportamiento, la mayoría de los acudientes percibió una transformación positiva atribuible directamente al acompañamiento del director. Señalan su capacidad para generar confianza, empatía y guía emocional, lo que facilita que los estudiantes enfrenten sus retos con mayor madurez. Resaltan su interés genuino por el bienestar integral, el ejemplo que proyecta a través del respeto y la amabilidad, y su habilidad para promover la reflexión y el compromiso. Incluso en contextos complejos como la postpandemia o el uso de redes sociales, los padres consideran que el director ha sido un referente protector y formativo. Aunque algunos padres reconocen que el comportamiento también depende del entorno familiar y la personalidad del estudiante, coinciden en que la presencia del director es determinante para generar cambios sostenidos.

En relación con el rendimiento académico, la mayoría de los padres evidenció mejoras desde que sus hijos cuentan con el mismo director. Atribuyen este progreso al refuerzo de la disciplina, la motivación constante y el respaldo que sienten los estudiantes dentro del aula. Otros destacan cómo el docente atiende con atención especial a quienes presentan dificultades, fortaleciendo su autoestima y compromiso. Aunque algunos acudientes refieren que sus hijos ya tenían un buen desempeño, reconocen que el director ha logrado mantener y potenciar ese nivel, consolidando hábitos positivos de estudio y fortaleciendo la confianza. Solo un par de respuestas reflejan matices, asociando un leve descenso a factores externos, como el cambio de institución.

La mayoría de los padres valoró positivamente la continuidad del director de curso, destacando beneficios como la estabilidad emocional, el conocimiento profundo del grupo y una orientación más precisa a cada estudiante. Esta permanencia fortalece la relación pedagógica, mejora la comunicación con las familias y permite intervenciones más sensibles y eficaces. Aunque algunos sugieren que conocer otros estilos docentes también es valioso, predomina la percepción de que el director se convierte en figura de referencia emocional, guía formativa y agente clave en la formación integral, generando una "zona segura" que favorece el desarrollo académico y afectivo de los estudiantes.

Conclusiones

Esta continuidad, inusual en el GMMMC, ha permitido establecer vínculos sólidos, un conocimiento profundo del grupo y una intervención pedagógica más efectiva.

La triangulación entre los datos cuantitativos y cualitativos permite establecer una comprensión más profunda del fenómeno observado: la incidencia de la continuidad del director de curso en el rendimiento académico y formativo del grupo de estudiantes durante un periodo de tres años consecutivos.

Desde el enfoque cuantitativo, los resultados muestran una tendencia descendente en el rendimiento académico del grupo 6C (2022) al grupo 8C (2024). Mientras en 2022 se registraron los promedios académicos más altos (8.27 a 8.43) y los niveles de reprobación más bajos (menos del 0.5%), los años 2023 y 2024 evidenciaron una caída en los promedios generales (hasta 7.80) y un aumento progresivo en los porcentajes de reprobación, que llegaron a superar el 2% en algunos periodos. Sin embargo, los promedios comportamentales se mantuvieron generalmente altos, aunque con leves fluctuaciones, indicando una base sólida de convivencia y disciplina, incluso frente a mayores desafíos académicos.

Encuanto al enfoque cualitativo, tanto estudiantes como acudientes manifestaron de manera reiterada que la continuidad del mismo director de curso generó un impacto positivo en las dimensiones académica y formativa. Los estudiantes destacaron el acompañamiento constante, la construcción de vínculos de confianza y la orientación personalizada como factores que potenciaron su motivación, su responsabilidad y su disposición para el aprendizaje. Los acudientes, por su parte, coincidieron en valorar la figura del director de curso como un referente afectivo y formativo, capaz de detectar necesidades individuales, intervenir oportunamente y establecer puentes efectivos entre la escuela y el hogar.

La convergencia entre ambos tipos de resultados permite afirmar que el director de curso cumple una función clave en la creación de un clima escolar positivo, la consolidación de hábitos académicos y la gestión del comportamiento grupal. No obstante, la divergencia se evidencia en que, a pesar del reconocimiento generalizado sobre su impacto, los indicadores académicos muestran una leve caída progresiva que sugiere que la continuidad en la dirección de curso, es un factor protector y facilitador, que requiere de la implementación de estrategias que involucren a estudiantes, familias, docentes y directivas a fin de garantizar el sostenimiento del rendimiento académico en el tiempo, especialmente cuando intervienen otras variables como el desarrollo evolutivo de los estudiantes, el aumento de las exigencias curriculares y las transformaciones sociales y emocionales propias de la adolescencia.

Esta relación compleja entre las variables permite interpretar que el director de curso actúa como mediador formativo, capaz de contener, orientar y motivar al grupo, y que su continuidad aporta estabilidad emocional, conocimiento profundo del grupo y capacidad de intervención precisa. No obstante, estos aportes deben ir acompañados de

estrategias pedagógicas diferenciadas, ajustes metodológicos progresivos y procesos de acompañamiento institucional que integren tanto el componente académico como el socioemocional.

En síntesis, los datos triangulados apoyan la hipótesis de que la continuidad del director de curso tiene una incidencia significativa en el desarrollo formativo de los estudiantes y contribuye a la construcción de un entorno propicio para el aprendizaje. Sin embargo, el rendimiento académico sostenido requiere una atención integral y sistémica que vaya más allá de la figura del docente acompañante, integrando también prácticas institucionales y respuestas pedagógicas contextualizadas a las etapas de desarrollo de los estudiantes.

La investigación permitió evidenciar que la continuidad del director de curso durante tres años refleja que la continuidad, aunque beneficiosa, no garantiza por sí sola evidencia de mejora en todas las áreas. Las diferencias de rendimiento por asignatura indican la necesidad de intervenciones pedagógicas focalizadas y un seguimiento más individualizado. En suma, la figura del director de curso adquiere un rol estratégico en la formación integral, pero su impacto se potencia cuando se complementa con acciones específicas que respondan a los retos académicos y emocionales propios de cada etapa escolar.

Este estudio subraya la importancia de la figura del director de curso como un factor influyente en la trayectoria educativa de los estudiantes, no solo en términos académicos sino también en su desarrollo personal y social. La continuidad en este rol puede generar un ambiente de estabilidad y confianza que favorece el aprendizaje.

Futuras investigaciones podrían explorar con mayor profundidad los mecanismos específicos a través de los cuales la continuidad del director de curso impacta el rendimiento y el



comportamiento, así como identificar las estrategias pedagógicas más efectivas para abordar las áreas de bajo rendimiento en grados superiores, incluso con un acompañamiento continuo del mismo director.

Ser director de curso es una responsabilidad ardua, que requiere un compromiso incondicional, conocer a su grupo, establecer puentes de comunicación asertivos con las familias, direccionar las estrategias a implementar en su grupo de trabajo, de tal modo que el resultado persiga los mismos fines institucionales, forjar un mejor futuro para los estudiantes siendo "artesanos de la esperanza".



NUEVAS
Búsquedas



REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2018). *La gestión educativa: Roles y funciones del director de curso*. Editorial Educa.
- Aline Helg. (1957). *La educación en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://surl.lu/uesscz>
- Ausubel, D. P. (1980). The meaning of meaningful learning. *Educational Psychologist*, 15(1), 11-24.
- Belkis de Jesús Sánchez Cervantes. (2021). *Características y funciones del director de grupo según la perspectiva de los actores de la comunidad educativa*. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10171/000215153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.
- Cesar Gaviria Trujillo. (1994). *Decreto 1860 de agosto 3 de 1994*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Corte Constitucional. (1992). El derecho a la educación es un derecho social fundamental. <https://surl.li/mhelgc>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Edel Navarro Rubén. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser: La educación del futuro*. Informe presentado a la UNESCO. París: UNESCO.
- Fernández, L. (2021). *Estrategias educativas para potenciar el rendimiento escolar*. Editorial Síntesis.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Morata.



- Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo. (2024). *PACTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR 2024*. <https://www.gmmmc.edu.co/>
- González, L., & Pérez, M. (2021). *Inteligencia emocional en la educación: Teoría y práctica*. Editorial Síntesis.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson.
- Hernández, M. (2018). *Psicología del comportamiento humano*. Editorial Psique.
- Hernández, 2014. *Diseño de metodología de la investigación*. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n6/2218-3620-rus-12-06-478.pdf>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Jiménez, A. (2019). *Familia y rendimiento escolar: Un estudio multidimensional*. Ediciones Universitarias.
- Martínez, A. (2020). *La formación continua del docente: Retos y oportunidades*. Ediciones Graó.
- Martínez, A. (2021). *Conducta y aprendizaje: Estrategias para el aula*. Editorial Síntesis.
- Martínez, A. (2022). *El director de curso como agente de cambio en la comunidad educativa*. Ediciones Graó.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson.
- Ministerio de educación. (2024). *Normas Generales de la Educación Superior*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-184681.html>
- OECD. (2021). *The OECD handbook for innovative learning environments*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264282761-en>
- Ramírez, P. (2020). *Liderazgo educativo: El papel del director de curso en el aula*. Ediciones Universidad.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Tardif, M. (2012). *La formación de los docentes: Un desafío para el siglo XXI*. Ediciones Trea.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins et al. (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). Teachers College Press.

PERCEPCIÓN SOBRE FORMACIÓN DOCENTE EN ENTORNOS DE EDUCACIÓN RURAL Y AULAS MULTIGRADO

ELIZABETH BALAGUERA CASTRO*
YESICA ISLENA PATARROYO RODRÍGUEZ**

* Licenciatura en Educación Básica Primaria Fundación Universitaria Monserrate.
Correo: ebalaguera@unimonserrate.edu.co
** Licenciatura en Educación Básica Primaria Fundación Universitaria Monserrate.
Correo: ypatarroyo@unimonserrate.edu.co

RESUMEN

La educación rural surgió desde la necesidad de brindar educación para la comunidad campesina, ya que había niveles de analfabetismo muy elevados, con el fin de educar desde el contexto rural y sus actividades diarias agropecuarias y así mismo mejorar la calidad de vida. En estos contextos, se identifica ausencia en herramientas pedagógicas, profesionales y recursos extracurriculares; en este sentido, se ve la necesidad e importancia de realizar un trabajo investigativo en el cual se analice la percepción de los docentes en formación de la licenciatura en educación básica primaria de la Unimonserrate frente a la formación docente en entornos de educación rural y aulas multigrado. Esta investigación es de corte cualitativo, fenomenológico interpretativo, utilizando instrumentos como las entrevistas y el grupo focal. Durante la investigación se identificaron vacíos significativos reflejados en las percepciones de los participantes acerca de los conocimientos sobre el abordaje de contextos rurales y aulas multigrado en las que se concluye que se deben generar espacios de fortalecimiento en el currículo sobre estos contenidos, importantes en el quehacer de los licenciados en educación básica primaria.

Palabras Clave: educación rural; aulas multigrado; formación docente.

ABSTRACT

Rural education arose from the need to provide education for the rural community, since there were very high levels of illiteracy, in order to educate from the rural context and their daily agricultural activities and thus improve the quality of life, in these contexts a lack of pedagogical, professional tools and extracurricular resources is identified, in this sense the need and importance of carrying out an investigative work where the perception of teachers in training of the bachelor's degree in primary basic education of the Unimonserrate is analyzed in the face of teacher training in rural education environments and multi-grade classrooms, this research is qualitative, interpretive phenomenological, using instruments such as interviews and focus groups. During the research, significant gaps were identified reflected in the perceptions of the participants about their knowledge on the approach to rural contexts and multi-grade classrooms, where it is concluded that spaces for strengthening should be generated in the curriculum on these contents, important in the work of graduates in primary basic education.

Keywords: rural education; multigrade classrooms; teacher training.

INTRODUCCIÓN

Actualmente muchas personas se forman en instituciones de educación superior con oferta en pedagogía o ciencias de la educación. Esta investigación se enfoca en la Licenciatura en Educación Básica Primaria - LEBP, proceso universitario donde se comprende la teoría, las estrategias, la didáctica, la praxis y diferentes cursos necesarios para la adquisición de conocimientos relacionados con la formación docente, se realizan prácticas pedagógicas y es allí donde se aplica y se evidencia lo aprendido; usualmente se interviene en contextos urbanos como colegios, instituciones y fundaciones. Puntualmente en la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria se habilita una práctica de contexto rural en el municipio de Sibaté, Vereda Aguas Claras, allí el aula es multigrado, quiere decir que en un mismo lugar cursan dos o más grados y una sola docente.

En este orden de ideas se considera importante la formación docente en contextos como escuelas rurales y aulas multigrado, puesto que no se observa un soporte teórico que profundice el conocimiento y la adquisición de destrezas en las docentes en formación para llegar al sitio de práctica o puesto laboral para intervenir de la mejor manera, respetando las distintas edades, grados y ritmos de aprendizaje, sin dejar de lado las necesidades y habilidades de los estudiantes, así mismo la cultura y costumbres del contexto rural, para ello se analizan las percepciones en cuanto a formación de docentes en el ámbito de la educación rural y aulas multigrado en docentes de licenciatura en Educación Básica Primaria de la Unimonserrate.

Referentes teóricos

Para esta investigación y teniendo en cuenta las categorías que se trabajaron son:

Formación docente

Al hablar sobre formación docente es importante tener en cuenta que muchas instituciones de educación superior en Colombia ofrecen programas de educación formal, en licenciaturas y líneas pedagógicas, la educación formal por lo tanto es aquella que se encuentra en establecimientos educativos debidamente vigilados y aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, al analizar todo lo que tiene que ver con formación docente es común trasladarse automáticamente a una ciudad, a un campus universitario en un área urbana. Bautista (2009)

Los docentes en el país presentan una distribución diferencial según la región geográfica, la zona—rural y urbana— y el nivel educativo —preescolar, básica y media—. Muestra, además, una tendencia a concentrarse en la región andina, las zonas urbanas y en los niveles de educación básica y media. Las regiones rurales —Orinoquía y Amazonía— y el nivel preescolar agrupan el menor número de docentes (p. 5)

Desde esta mirada es importante ver la tendencia que tienen los docentes ya sean profesionales o en formación a ubicarse en zonas urbanas y es en este punto donde surgen las preguntas sobre la ruralidad, ¿cómo está la ruralidad en temas educativos en el país?, y ¿cómo los diferentes establecimientos educativos están preparando a sus estudiantes para abordar estos escenarios? Como afirma López (2019):

La propuesta va más allá de la consulta y reflexión teórica sobre las condiciones y comportamientos históricos de lo rural, es incorporar en los espacios para las prácticas formativas de los docentes, escenarios rurales —fundamentalmente escuelas, aunque otros escenarios como entidades gubernamentales podrían ser complementarios—, que les permitan adentrarse en las lógicas propias del contexto y formularse preguntas a compartir con sus docentes, para posibilitar la consciencia acerca de las principales necesidades y desafíos del docente en el contexto y, así mismo, generar estrategias específicas para el desarrollo de su rol (p. 13)

Es imperativo que las entidades educativas presten atención a las prácticas rurales para los docentes en formación con el fin de presentar los diferentes escenarios a los cuales se pueden enfrentar en su vida laboral, asegurando siempre la mejor disposición y brindando educación de calidad para estas zonas.

En este orden de ideas es importante ver de qué manera se encuentra posicionado el docente en el país ya que los docentes a lo largo de la historia han desempeñado un papel fundamental en la sociedad y el desarrollo de las regiones, así mismo el proceso de crecimiento y trabajo del docente está regido por varias instituciones del país, lo cual agregan calidad y eficiencia en sus procesos, como afirma Bautista Macia (2009):

Preocupadas por mejorar el desempeño de los docentes, las agendas políticas apuntan a resolver los problemas de formación profesional y a plantear mecanismos de evaluación adecuados que den cuenta de la labor del maestro en la escuela. El producto de ello son múltiples y variadas reformas educativas que propenden, según estos discursos, a la profesionalización de la docencia—entendida como la puesta en marcha de acciones que buscan el mejoramiento de los procesos internos

de la carrera docente, tales como formación inicial y en servicio, ingreso, retención, permanencia, práctica escolar, evaluación, salarios, incentivos, legislación, etc.—, como un factor clave en el aumento de la calidad educativa. (p. 3)

Como afirma el estudio anterior la labor docente va de la mano con las diferentes regulaciones en pro de la calidad, a nivel nacional esto se ve reflejado en la formación docente por medio del Ministerio de Educación Nacional, ente regulador en universidades y establecimientos educativos que imparten educación en formación docente o pedagogía, de igual manera, estas reformas y cambios dan lugar a leyes y normativas que apoyan el mejoramiento de la calidad educativa.

En este punto es importante cuestionarse sobre el verdadero significado de ser docente, qué significa y que se requiere para ejercer dicha profesión de forma cualificada, pero no solamente en el saber, existen diferentes núcleos que componen la profesionalización docente y es el ser desde una mirada holística y transversal, como resalta el Ministerio de Educación Nacional en su artículo la Formación docente en Colombia:

La visión de procesos de formación docente con foco en el desarrollo profesional invita a reconocer al docente como un sujeto con saberes y conocimientos que se potencia con las oportunidades de formación que se adelanten desde diferentes contextos y escenarios. El ámbito de conocimiento no está circunscrito a lo específicamente académico o disciplinar, pues el desarrollo profesional es también una invitación a que los procesos de formación reconozcan a los docentes como personas que pueden fortalecerse, crecer y aprender. Esto implica la inclusión de tópicos y experiencias orientadas al crecimiento personal (inteligencia emocional, competencias

ciudadanas y socioemocionales, desarrollo del ser, etc.) (2022, p. 34)

Es así que el trabajo docente es de por sí una de las carreras más humanizadoras e integradoras, la necesidad tener empatía, y reconocimiento tanto por sí mismo como por los demás, capacidad para el manejo del estrés, interés investigativo, cultural social, disposición para trabajar con diferentes poblaciones y en diferentes contextos; y es en ese punto que la profesionalización adquiere mayor significado pues se trabaja con infancias, con personas que se están educando y que están creciendo y aprendiendo constantemente, es importante no desconocer los retos que tiene cualquier docente al momento de enfrentarse a un aula multigrado y esto se le puede dar manejo desde la propia práctica ahí es cuando un docente va adquiriendo las herramientas necesarias para poder intervenir en el ámbito educativo afirma el Ministerio de Educación Nacional (2022) citando a Bautista & Gómez (2017).

Muchos de los problemas que los profesores principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros docentes con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los pros se establecen currículos mixtos que combinan la enseñanza del saber disciplinar con conocimientos y habilidades de tipo pedagógico y didáctico. En general, estos programas se consideran un espacio para la práctica profesional donde los futuros maestros tienen su primer espacio de interacción con la realidad escolar. (p. 21)

Es evidente entonces que se necesita un trabajo conjunto de las universidades y centros formación para dar manejo a estas problemáticas que enfrentan los docentes, la salud mental, estabilidad emocional y manejo del estrés, en definitiva todas estas

prácticas y acontecimientos en la vida del docente lo van formando sin lugar a dudas en su quehacer diario, es de rescatar que los centros educativos trabajan en ello pero hay que seguir reforzando aún más en estas variables que pueden tornarse complejas si el docente no cuenta con las debidas herramientas para gestionarlo. Ahora bien, desde el punto de vista normativo un docente puede ejercer su carrera siempre y cuando cumpla con ciertos parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, como afirma la Ley 115 de 1994, art. 109

Para ejercer la docencia en el servicio educativo estatal en Colombia se requiere título de licenciado en educación o de posgrado en educación, expedido por una universidad o por una institución de educación superior nacional o extranjera, o el título de normalista superior expedido por las escuelas normales, expresamente autorizadas por el MEN, y además estar inscrito en el Escalafón Nacional Docente.

En este sentido, se ratifica la importancia del ejercicio de la docencia siempre y cuando se posean los conocimientos sobre dicha profesión, es de destacar que existen ciertos niveles de profesionalización en docencia y esto conlleva a mejorar las prácticas educativas en los diferentes contextos en pro de ofrecer calidad y estos son conocidas como tendencias, en el círculo a pertenecer a los normalistas, el segundo elemento pertenece al pregrado y por último el posgrado que encierra los niveles de especialización, maestrías y doctorados en la línea de educación.

Aulas multigrado

El aula multigrado es donde se integran diferentes niños de diferentes edades, algunos más avanzados que otros, por lo general a cargo de un solo docente y ubicados en un solo salón, los procesos de enseñanza deben ser pensados

de tal forma que se logre integrar y generar conocimiento a todos los niños, respondiendo a las necesidades y características que implica el contexto. aparte tener en cuenta las diferentes problemáticas de su entorno como son los desplazamientos, el trabajo del campo y sus quehaceres diarios que permean el aula y su rendimiento escolar, cabe mencionar que el docente debe meditar y reflexionar de una manera crítica sobre su propia praxis partiendo de la observación y comprensión de esa realidad que debe atender de manera continua, considerando sus acciones como docente, y así fortalecer sus competencias y por ende su perfil de desempeño, por ende es un reto para los docentes la educación rural enfrentándose a dichas experiencias ya que presentan características particulares, en las cuales pueden reflexionar, analizar y explorar la población y sus realidades, en este sentido Miranda (2021) afirma:

Si bien la escuela multigrado surge como una respuesta a las circunstancias, no debemos obviar la consideración de que detrás hubo una determinada decisión política que se ha mantenido invariable. Quizás esto sea lo grave, porque se ha traducido en un abandono material de la escuela rural, así como en la progresiva pérdida de identidad y reconocimiento de la metodología multigrado. No obstante, si bien lo afirmado describe la situación general de la escuela multigrado en los países en desarrollo, no debemos perder de vista programas y propuestas que se han aplicado en diversas regiones con resultados positivos (p. 32)

En este sentido es de considerar que efectivamente el tema de educación multigrado en nuestro país se ha dejado de lado ya sea por el poco apoyo por parte de las políticas públicas o porque se creen que son minorías, sin embargo, la calidad educativa debería ser pensada para todos por igual, en un país con tanta desigualdad y más en zonas rurales de difícil acceso. Es necesario mostrar los retos que enfrentan una docente y su grupo de estudiantes en

un aula multigrado, ya que cada uno de ellos posee diferentes necesidades, intereses, habilidades y ritmos de aprendizaje. Para llevar adelante la escolaridad, el docente es un ser innovador, por lo que regularmente modifica estrategias con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza, inclusión y equidad en el aula, por ejemplo el aprender de forma grupal, intercambian experiencias de vida y compartir experiencias didácticas, dicho anteriormente se quiere reflejar la misma importancia del desarrollo cognitivo y el desarrollo social o personal, ya que la institución educativa debe brindar las herramientas principales para que cada estudiante pueda participar en diferentes contextos colocando en práctica lo aprendido dentro del aula, según Galván (2017) asegura:

La enseñanza multigrado implica atender problemas personales de los alumnos con tacto y sensibilidad pedagógica, ayudar a cada uno a confiar en sus capacidades, enfrentar los desafíos de su vida y crecer, es premisa de la actitud solícita que requieren desarrollar los docentes para trabajar con la diversidad. Las múltiples problemáticas infantiles demandan resoluciones específicas y contextualizadas, basadas en las necesidades, contextos y rasgos de personalidad de los niños del grupo. El carácter asertivo de estas respuestas deriva de la calidad del conocimiento que los maestros logran tener de cada uno de los alumnos y su labor en el aula. (p. 11)

Con relación a lo anterior se evidencia y se asegura que el aula debe ser un ambiente seguro y de confianza para cada uno de los estudiantes, donde ellos puedan expresar sus sentimientos, situaciones, conocimientos sin que haya un miedo de burla, de sentirse juzgado o en el peor de los casos ignorados, hay que tener claro que las metodologías también cambian según el contexto, en este caso de aulas multigrado intervienen más factores como es la diferencia de edad, los diferentes gustos, el espacio o infraestructura, por

esta misma razón implica que el docente sea flexible en sus intervenciones, conocer el entorno y desde allí poder crear y diseñar experiencias integradoras aportando al proceso educativo y personal.

Educación rural

Las comunidades campesinas que habitan en lugares rurales, con distancias largas a las ciudades tienen dificultades para transportarse día a día a los colegios urbanos, por esto mismo se crearon las escuelas rurales dentro de los municipios y veredas, facilitando el ingreso al sistema educativo, en este sentido, Lozano Flórez (2012) afirma que:

En los años ochenta y, particularmente, en los noventa, se inició un nuevo momento en el desarrollo de la educación rural del país. Durante estos años tanto instituciones del Estado como organizaciones del sector privado formularon propuestas pedagógicas y modelos educativos con el fin de ofrecer nuevas alternativas de educación a la población campesina. Estas alternativas fueron retomadas por el Proyecto de Educación Rural (PER), cuya primera fase, como sabemos, inició en el 2001 y concluyó en el 2006 (p.16)

La educación rural es una modalidad del sistema educativo dirigido especialmente para la población campesina, que ofrece los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, es un medio para garantizar y asegurar el proceso de la escolaridad cumpliendo las necesidades y potenciando las habilidades de los estudiantes teniendo en cuenta el contexto rural y la cultura de la comunidad, de esta manera se logra un aprendizaje significativo, es importante hablar sobre realidades educativas y más aún en el tema rural, como señala el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana, (2024) afirma:

De acuerdo con las proyecciones poblacionales del DANE, en 2023 en Colombia hay 13 631 928 personas en edad escolar (personas entre los 5 y 21 años), de quienes el 26.7% (equivalente a 3 639 736 personas) habitan en zonas rurales. Sin embargo, este último grupo cuenta con menores oportunidades educativas a las que pueden acceder los niños, niñas y adolescentes en las zonas urbanas. Nacer en la ruralidad es un evento fortuito, pero determina el tipo de educación al que se puede acceder y condiciona las oportunidades de quienes habitan estas zonas. (p. 2)

La cifras en cuestión muestran que hay una población bastante grande en zonas rurales y veredales del país más sin embargo no cuentan con la posibilidad de una cobertura de calidad en el tema educativo lo que se contradice a lo ordenado por el Ministerio de Educación Nacional sobre cobertura y calidad en la educación para zonas rurales y es que estas realidades no se pueden desconocer ya que hay poblaciones de escasos recursos, de igual forma las distancias y lo complejo de las vías dificultan tanto la llegada de los docentes como la llegada de material y recursos a las aulas, es indispensable por lo tanto que los gobiernos y autoridades se ocupen de las vías terciarias ya que en muchas comunidades esta problemática genera retrasos y varias dificultades incluyendo por supuesto la educación. Ahora bien, se presenta otra problemática en las zonas rurales y tiene que ver con la infraestructura, servicios esenciales en las comunidades como son agua, luz, internet entre otros, como afirma el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE),

En cuanto a la electricidad, el Censo C600 evidencia que, en 2022, a nivel nacional, el 15.5% de las sedes educativas rurales en Colombia no tienen acceso a electricidad. Sin embargo, a nivel departamental esto es preocupante ya que, en departamentos como Vichada y La Guajira, es el 69.7% y el 68.7% respectivamente las sedes educativas que

carecen de cobertura eléctrica. Este déficit de acceso a la electricidad plantea serios desafíos para el aprendizaje, ya que limita las oportunidades de utilizar recursos tecnológicos y afecta negativamente el ambiente de aprendizaje en las aulas. (2024, p. 10)

Es claro entonces las condiciones en las que se encuentra la educación rural en Colombia, el panorama es poco alentador pues la falta de recursos es evidente, el agua como elemento indispensable en la comunidades no siempre es potable, la falta de electricidad hace que la utilización de elementos tecnológicos sean casi nulos, al igual que el internet esto dificulta notoriamente la educación ya que para que sea de calidad se requiere de todos los factores antes mencionados, sin embargo cabe resaltar la tarea de los docentes de áreas rurales que imparten sus clases pese a estas problemáticas enfocados en hacer su mejor esfuerzo partiendo desde las realidades del contexto siendo consciente de la participación en el proceso educativo.

Metodología

El enfoque de esta investigación es fenomenológico interpretativo buscando comprender las percepciones de la formación docente en entornos de educación rural y aulas multigrado, por medio del análisis de experiencias y entendiendo procesos vivenciales, este paradigma brinda una mirada más amplia con tintes sociales, se apoya en la interpretación de los fenómenos que surgen a través de las voces de los involucrados en la investigación.

Esta investigación es de corte cualitativo porque involucra la experiencia formativa de los sujetos al acercarse al análisis de la formación docente, entornos rurales y aulas multigrado, desde las percepciones y vivencias que surgen de los contextos educativos y laborales de la población objeto de estudio propuestos en los apartados anteriores, para tener una visión más clara los diseños de corte

cualitativo, son aquellos que describen fenómenos naturales con características flexibles, la investigación cualitativa es aquella que analiza e interpreta los datos obtenidos haciendo a todos los integrantes partícipes de la investigación, esta interpretación se basa en experiencias y vivencias que enriquecen la investigación y aportan otras miradas, de igual forma desde las prácticas pedagógicas, y distintas experiencias que se han tenido por parte del equipo investigador más concretamente en la escuela rural Aguas Claras, con el fin de identificar a través de sus miradas vacíos existentes en la formación de docentes que se encuentran en escenarios rurales, campesinos y aulas multigrado. Como asegura Corona (2018):

La investigación cualitativa se apoya en las observaciones naturalistas, basado en modelos comprensivos y comportamentales, con una óptica constructivista y transformadora de la realidad social, cualidades que solo se encuentran en esta metodología investigativa, permitiendo la emergencia de este enfoque sobre la visión positivista y neopositivista, dejando de lado la rigurosidad metodológica de las anteriores, para promover nuevas formas y matices que permitan a los investigadores adentrarse introspectivamente en las ideas y prácticas antropológicas distintivas de la especie humana, lo cual produjo una crisis dentro del paradigma cuantitativo, por no dar respuesta a aquellos patrones no medibles por fórmulas o procedimientos estadísticos y/o matemáticos, que son inalienables a la conducta humana como la afectividad, introspección, entre otros. Por ello, se considera un enfoque novedoso y flexible, el cual está influenciado directamente por la cultura y las relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad subjetiva depende de la comprensión y análisis del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, del sujeto cognoscente. (2018, p. 6)

En efecto, la investigación cualitativa es aquella que analiza e interpreta los datos obtenidos haciendo a todos los integrantes partícipes de la investigación, esta interpretación se basa en sus experiencias y vivencias que enriquecen la investigación y aportan otras miradas, de igual forma desde las prácticas pedagógicas, y distintas experiencias que se han tenido por parte del equipo investigador más concretamente en la Escuela rural de Aguas Claras, con el fin de identificar a través de sus miradas vacíos existentes en la formación de docentes que se encuentran en escenarios rurales, campesinos y aulas multigrado.

Esta investigación consta de un diseño metodológico fenomenológico es el estudio tiene como objetivo describir y comprender los fenómenos desde la perspectiva individual y colectiva que contribuyen a su experiencia subjetiva, pretende dar importancia a la visión de sujeto resaltando la comprensión de ellos desde sus diferentes miradas, Castillo, Romero, & Mínguez (2022) afirma:

El método fenomenológico se presenta como un diseño de investigación pertinente para abordar los significados y experiencias educativas y promover un proceso investigador donde los participantes se involucren como sujetos y no como objetos de estudio. Los resultados permiten afirmar la adaptabilidad del método a diferentes contextos, temáticas y circunstancias, dando lugar a procesos de investigación de gran riqueza simbólica que repercuten positivamente en los contextos investigados. (p. 19)

Es así como el diseño metodológico fenomenológico para esta investigación pretende dar relevancia a las diferentes miradas de los sujetos que tienen relación con el área de estudio, mediante sus experiencias. Para realizar esta investigación se toma como base las fases de la investigación cualitativa y los aportes que se generan desde el marco antecedente.

En primer momento, se desarrolla la contextualización de la Fundación Universitaria Monserrate y la lectura de los documentos institucionales, entre ellos el pensum y los objetivos dirigidos a la Licenciatura en educación básica primaria y desde allí se problematiza la formación docente en entornos de educación rural y aulas multigrado. Así mismo se hace la contextualización de la escuela rural Aguas claras que hace parte del Colegio Romeral de Sibaté, dando a conocer su ubicación geográfica, objetivos educativos y contextualización de sujetos y contexto social. En el segundo momento, se realiza la fundamentación de la investigación en las tres categorías; formación docente, aulas multigrado y educación rural, para analizar las relaciones que se generan en las percepciones pedagógicas de los docentes, así mismo se busca reflejar la importancia de incluir la educación rural dentro del pensum de la Licenciatura en educación básica Primaria en la universidad Unimonstrate, brindando conceptos e información nueva y necesaria para la práctica pedagógica o intervenciones en contextos rurales y aulas multigrado. En tercer lugar, se genera el diseño metodológico a partir de la comprensión del enfoque Fenomenológico interpretativo en el marco de la investigación cualitativa. Asimismo, se construyen los instrumentos de recolección de datos y se aplican con la población participante del estudio, se aplicaron cuatro entrevistas entre ellas tres a docentes de la Universidad Unimonstrate y una a la docente actual de la escuela rural Aguas claras, así mismo se implementó un grupo focal entre cinco estudiantes de la Licenciatura de Educación Básica Primaria de la Unimonstrate actualmente en séptimo y octavo semestre. Se realizó la etapa de análisis de datos y construcción de resultados con el propósito de determinar las percepciones en las respuestas de los entrevistados y en el grupo focal, en relación con la educación rural y aulas multigrado, esta investigación de forma cualitativa y fenomenológica interpretativa se basa en una técnica específica de

Moustakas y los instrumentos utilizados en esta investigación fueron:

• **Entrevistas:** El estudio investigativo emplea la técnica de la entrevista, que permite acceder a un diálogo sobre las Educación rural y aulas multigrado, tanto en experiencias profesionales como docentes de la universidad Unimonstrate. En este sentido, las entrevistas buscan un proceso flexible en el que las docentes entrevistadas expresan sus ideas y conocimiento previo para analizar un intercambio de ideas.

• **Grupo focal:** El estudio investigativo desarrolla un grupo focal, entre estudiantes de Licenciatura en Educación Básica Primaria en la Unimonstrate de séptimo semestre construyendo un espacio de conversación, desde sus pensamientos, perspectivas, formación docente y conocimiento frente a la educación rural y aulas multigrado, hablando abiertamente para recolectar la información necesaria de los objetivos de la investigación.

Resultados y discusión

Para el análisis de la información recolectada en la investigación se realizó la matriz de análisis de investigación donde se nombran las tres categorías principales que se relacionan a la pregunta de investigación, cada una tiene su descripción apoyada en autores y cuentan con cuatro elementos claves y de esta manera se logra organizar y analizar la información recolectada; cabe mencionar que se utilizó la misma matriz como base para analizar la información recolectada en las entrevistas y el grupo focal.

**Tabla 1***Matriz base para registro de información y análisis de datos*

Categoría	Descripción	Elementos claves
Aulas multigrado	El aula multigrado es donde se integran diferentes niños de diferentes edades, algunos más avanzados que otros, por lo general a cargo de un solo docente y ubicados en un solo salón, el tema de aulas multigrado es un reto para los docentes que se enfrentan a dichas experiencias ya que presentan características particulares, las cuales se pueden reflexionar, analizar y explorar muy bien su población y sus realidades, los procesos de enseñanza deben ser pensados de tal forma que se logre integrar y generar conocimiento a todos los niños, respondiendo a las necesidades y características que implica el contexto, además es necesario mostrar los retos que enfrenta una docente y su grupo de estudiantes en un aula multigrado, ya que cada uno de ellos posee diferentes necesidades, intereses, habilidades y ritmos de aprendizaje.	<i>Herramientas pedagógicas</i> <i>Elementos de gestión</i> <i>Conocimiento</i> <i>Estrategias de enseñanza</i>
Educación Rural	La educación rural es una modalidad del sistema educativo dirigido especialmente para la población campesina, que ofrece los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, es un medio para garantizar y asegurar el proceso de la escolaridad cumpliendo las necesidades y potenciando las habilidades de los estudiantes teniendo en cuenta el contexto rural y la cultura de la comunidad. Dadas las dificultades de accesibilidad, largas distancias y terrenos complejos en nuestro país se crea la educación rural en Colombia denominado proyecto de educación rural (PER) que tiene en cuenta el contexto rural y la cultura de la comunidad, no obstante existen poblaciones en zonas rurales y veredales del país que no cuentan con la posibilidad de una cobertura de calidad en el tema educativo, de igual forma las distancias y lo complejo de las vías dificultan tanto la llegada de los docentes como la llegada	<i>Herramientas pedagógicas</i> <i>Elementos de gestión</i> <i>Conocimiento</i> <i>Estrategias de enseñanza</i>



de los docentes como la llegada de material y recursos a las aulas, otra problemática en las zonas rurales y tiene que ver con la infraestructura, servicios esenciales en las comunidades como son agua, luz, internet entre otros.

Formación Docente	Es de resaltar que el trabajo docente es una de las carreras más humanizadoras ya que un docente debe ser integral, tener empatía, y reconocimiento tanto por sí mismo como por los demás, adicional a esto debe contar con la capacidad para el manejo del estrés, interés investigativo, cultural, social, disposición para trabajar con diferentes poblaciones y en diferentes contextos, por consiguiente la educación formal es aquella que se encuentra en establecimientos educativos debidamente vigilados y aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, existen ciertos niveles de profesionalización en docencia y estos son en primer lugar los normalistas, el segundo elemento pertenece al pregrado, técnicos profesionales y por último el posgrado que encierra los niveles de profesionalización en docencia y estos son en primer lugar los normalistas, el segundo elemento pertenece al pregrado, técnicos profesionales y por último el posgrado que encierra los niveles de especialización, maestrías y doctorados en la línea de educación. No es de desconocer que se presenta de igual forma reformas a nivel nacional que son motivo de discusión y debate por parte de los docentes porque no se protege adecuadamente su labor ni se brindan garantías adecuadas para su trabajo, sin lugar a dudas en su quehacer diario, es de rescatar que los centros educativos trabajan en ello pero hay que seguir reforzando aún más en estas variables que pueden tornarse complejas si el docente no cuenta con las debidas herramientas para gestionarlo ya que de igual forma las problemáticas que enfrentan los docentes son salud mental, estabilidad emocional y manejo del estrés, en definitiva todas estas prácticas y acontecimientos en la vida del docente lo van formando en su quehacer pedagógico.	<i>Herramientas pedagógicas</i> <i>Elementos de gestión</i> <i>Conocimiento</i> <i>Estrategias de enseñanza</i>
-------------------	---	--

Fuente: Elaboración propia.

En la misma matriz evidenciada anteriormente se desarrolla la codificación descriptiva con la información recolectada tanto en las entrevistas como en el grupo focal, se tuvieron en cuenta las reiteraciones, los elementos distintivos, la comprensión del elemento clave de la categoría, la relación directa con teorías o referentes teóricos por parte del entrevistado e interpretación de las investigadoras.

Categoría Aulas Multigrado

En esta categoría, los entrevistados afirmaron en repetidas ocasiones que las aulas multigrado es una estrategia para ofrecer educación cuando la población de estudiantes es baja, también destacaron la importancia de la interacción entre estudiantes de diferentes edades que fortalece el aprendizaje cooperativo y el desarrollo social.

Durante la entrevista se mencionó un elemento distintivo frente al aula multigrado la entrevistada E.S.2 asegura “yo considero que definitivamente no deberían existir porque cada uno tiene un estadio de desarrollo distinto” las investigadoras no están de acuerdo con este comentario, ya que en el aula multigrado, una de las estrategias pedagógicas que más se potencia es respetar los ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, pues es claro que todos aprenden de mara distinta, además al momento de construir una planeación se hace por separado a cada grado según los derechos básicos de aprendizaje. A este respecto Ames (2004) afirma que:

Para atender a las escuelas multigrado en la región ha sido la Escuela Nueva de Colombia, que se inició en la década de 1970, continúa vigente y constituye una de las experiencias más exitosas en el ámbito mundial en términos de innovación educativa. Este programa se caracteriza por su énfasis en la pedagogía activa, los estímulos para el autoaprendizaje, la producción de

guías de aprendizaje autónomo, el trabajo en grupo y el interaprendizaje, la organización del aula usando rincones de aprendizaje. (p. 11)

Según lo anterior afirma que las aulas multigrado efectivamente si deben existir y los estudiantes tienen todas las mismas posibilidades de proceso educativo de calidad respetando los ritmos de aprendizaje y el grado que esté cursando.

Por otro lado, en el grupo focal los estudiantes se refirieron a un aula multigrado como si únicamente existieran en la población rural, G.C.2 dice lo siguiente “pues que esto se suele dar como en las zonas muy alejadas de la zona urbana”.

Cabe mencionar que fue sorpresa escuchar únicamente los Derechos Básicos de Aprendizaje y Ministerio de Educación Nacional como referencias teóricas en los discursos de los participantes, no hubo apoyo de autores en los entrevistados y en el grupo focal, pues recordar que los docentes son de campo universitario tienen pregrado y posgrado, los estudiantes del grupo focal son de últimos semestres, y con respecto a esto es importante como afirma: Fernández et al. (2023):

Es una responsabilidad colectiva que los niños del rural tengan las mismas oportunidades y el acceso a una calidad de servicios en condiciones de igualdad. Además, esta idea se alinea con la estrategia de la política de la Unión Europea, que se centra en fortalecer la cohesión económica y social corrigiendo desequilibrios entre regiones (p. 1)

Con respecto a lo anterior se puede señalar que es importante dar relevancia al tema de ruralidad en condiciones de igualdad es el deber ser de las políticas públicas en Colombia garantizar y velar por la igualdad y el derecho a la educación independientemente de la región, lo que en el país no es muy aplicado por ende surgen este tipo de afirmaciones por parte

de los entrevistados al señalar el tema de desigualdad educativa en las aulas rurales y más aún en aulas multigrado. Categoría educación rural

Respecto a la educación rural la mayoría de los participantes reiteraron la falta de recursos físicos, la ausencia de diferentes profesionales y personal en el grupo de trabajo generando una serie de desafíos significativos que afectan el proceso pedagógico y adicionando deberes extracurriculares a los docentes y además resaltan el difícil acceso a las escuelas rurales, dicho lo anterior las investigadoras están de acuerdo puesto que, a modo de ejemplo, la Escuela Aguas Claras como uno de los contextos principales de esta investigación, vive día a día estas dificultades, pues la única persona encargada allí es una docente por lo cual tiene diferentes deberes como: aseo, enfermería, portería, procesos de gestión, entre otros.

Entre los elementos distintivos se encontró que E.L5 afirma que “la población rural no ve la educación importante” este apartado es un llamado de atención, ya que todo niño debería ir a la escuela como derecho y necesidad, también G.R.4 asegura que: “me parece que el profe cumple una figura de líder dentro de la comunidad” este participante menciona la importancia del rol docente en una zona rural, porque es quien está en constante participación con la comunidad para garantizar que los estudiantes no falten a la escuela por decisión de sus padres o acudientes.

Un apartado importante es que se nombra las estrategias de enseñanza por medio de las experiencias vivenciales aprovechando el contexto, así mismo el docente se hace partícipe de la misma comunidad, interviniendo en las diferentes situaciones sociales. Navarro (2007) cita a Motos:

El aprendizaje vivencial es la consecuencia de la implicación de las personas en una actividad en la que, además de tener una experiencia directa, se les ofrece la oportunidad de analizar de forma crítica el proceso seguido, extraer algún insight útil de este análisis y aplicar lo aprendido en el propio trabajo o en el comportamiento cotidiano. (p. 7)

Las experiencias vivenciales pueden implementarse fácilmente en el contexto rural, ya que usualmente son escuelas con bastante espacio posibilitando las estrategias innovadoras colocando en práctica lo aprendido o aprender desde lo experimental, aprovechando al máximo todos los elementos que se encuentran en el área rural

Formación docente

En cuanto a formación docente los entrevistados se basan en el conocimiento de la normativa más sin embargo solo nombran el Ministerio De Educación Nacional, concuerdan en que es importante que el docente en formación reciba capacitación para enfrentarse a aulas multigrado en contextos rurales, es importante fortalecer el currículo universitario para que brinde el conocimiento y las herramientas, prácticas donde puedan verse inmersos en dichos contextos.

Entre los elementos distintivos el participante afirma E.L.5 “nuestro país tiene un montón de escuelitas en las partes más recónditas, en los campos más escondidos, en los páramos, en todo lado, donde si a ti te sale un trabajo, una plaza, a ti te dicen, tienes que irte a trabajar para tal sitio y tú llegas al colegio principal, te entregan las llaves de una escuela y tú llegas a la escuela y no sabes qué hacer. Si no te has enfrentado a esto, sería muy difícil, porque realmente tú tienes que hacer de todo en la escuela”.



El entrevistado G.R.4 “uno sale de la universidad sin esas bases que puede que sean mínimas pero que desde que uno vio esa experiencia dentro de la universidad y dentro de este proceso de formación uno va a llegar a que los docentes que lo están formando uno pueda aportar a esos desafíos y esos retos que uno se enfrenta dentro de estos contextos que no son para nada fáciles porque no más el maestro que está de planta que está de titular allí tiene que enfrentarse a esto entonces es bueno uno vivirlo y asumir a que se enfrenta no solamente de maestro en la zona urbana sino que también en lo rural”.

Aspectos a resaltar en cuanto a la necesidad que muestran los entrevistados por recibir más información y formación en aulas rural y multigrado teniendo presente que en algún momento de sus vidas se van a enfrentar a dichos contextos. Según afirma: Miranda Camacho, (2012):

Una respuesta a estos procesos y tendencias requiere inequívocamente de promover un cambio radical en la formación de los/as educadores/as rurales. Al respecto, deben incluirse en los planes de estudio, a nivel de grado y posgrado, contenidos y prácticas curriculares que le posibilite a los docentes en servicio (como formación continua) y a los y los futuros docentes rurales, instrumentos, además, de los medios para identificar y analizar críticamente esos cambios. Contenidos metodológicos, tales como, el análisis de coyuntura, diagnóstico rural, etc. deberían incluirse como contenidos teórico-metodológicos en los planes de formación (p. 98-99)

Es así como se menciona anteriormente y con relación a lo comentado por los entrevistados. Se requiere que el trabajo docente parta desde la formación docente, construcción de conocimientos, elementos y estrategias que le permitan al docente desenvolverse con mayor efectividad ante entornos rurales y aulas multigrado.

Conclusiones

En la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate, en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria se evidencia según la investigación que los aportes con relación a formación docente en ruralidad y aula multigrado son muy básicos, ya que los resultados muestran conocimientos muy generales en los estudiantes de dicha licenciatura, lo que indica que existen vacíos en cuanto a estos contextos.

Se reunió información frente a la formación docente y su percepción sobre educación rural y aula multigrado, mediante dos instrumentos de recolección de datos, uno de ellos fue la entrevista semiestructurada para cuatro docentes de la Fundación Universitaria Monserrate Unimonserrate y un grupo focal para cinco estudiantes de últimos semestres del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, cabe mencionar que estos dos instrumentos fueron evaluados y aprobados por dos jurados expertos en el tema. Durante estos dos momentos se evidenció que los participantes tienen una percepción negativa en su formación pedagógica, ya que mencionan ausencia de capacitación frente a la Educación rural y aula multigrado, por eso mismo afirman la inestabilidad de conocimiento, estrategias y experiencias ante los aspectos de investigación.

Mediante la investigación y los resultados arrojados se recomienda para el programa de Licenciatura en Educación Básica primaria implementar en su currículum académico una optativa que profundice los conocimientos, estrategias y métodos para trabajar con aulas multigrado y en contextos rurales, dicha optativa busca fortalecer el conocimiento de los docentes en formación, reducir temores e incertidumbres que ellos mismos manifiestan tener frente a estos contextos.



Es preciso hablar sobre lo que se logró identificar en relación a la percepción de docentes y docentes en formación de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Fundación Universitaria Unimonserrate, con respecto a la formación de docentes en contexto rural y aula multigrado, siendo conscientes que como docentes en algún momento de la vida laboral se pueden ver inmersos en estos escenarios y que el territorio nacional abarca grandes zonas rurales donde hace presencia escuelas rurales con metodologías multigrado, se hace necesario profundizar más sobre estos escenarios ya que se evidencian miedos, dudas y falta de herramientas para enfrentarse a dichos contextos por parte de docentes en formación.

Es importante que la Fundación Universitaria Unimonserrate profundice más sobre temas de ruralidad y aula multigrado, con la intención de fortalecer el trabajo brindando espacios donde se incluyan diferentes comunidades rurales y como espacios de participación y crecimiento ciudadano.

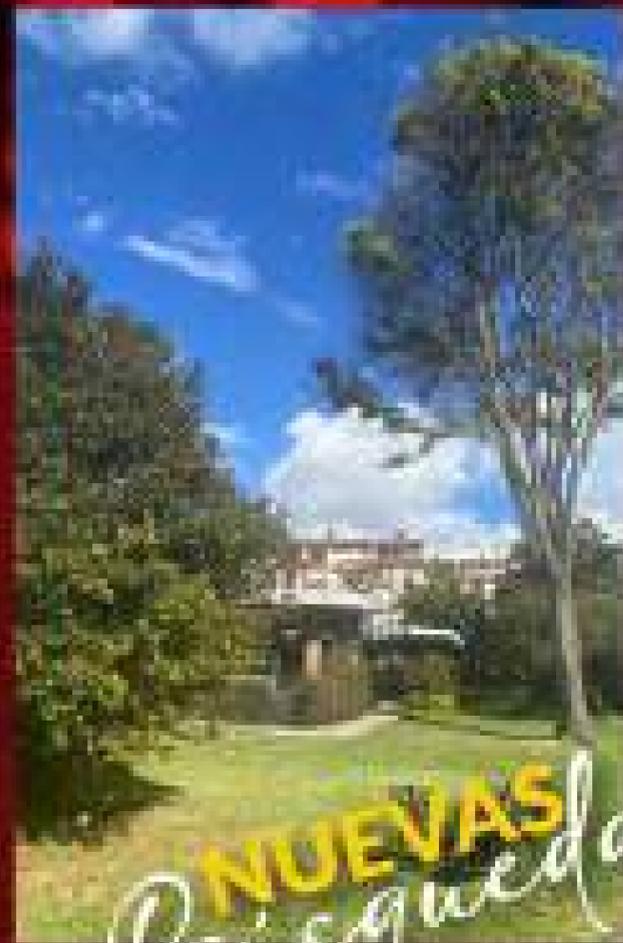
Para ello formar docentes para esta tarea es parte fundamental y durante la investigación se evidencia conocimiento muy superficial tanto en lo normativo como lo procedimental, los docentes en formación evidencian medianamente conocimientos en cuanto a herramientas pedagógicas en aulas multigrado, elementos de gestión, desconocen las estrategias de aprendizaje por lo cual no son nombradas en su gran mayoría y por esto mismo es necesario de fortalecer el conocimiento basado en autores y conocimiento en cuanto a elementos de gestión. Así mismo se identifica la importancia de crear una propuesta para la Fundación Universitaria Unimonserrate sobre una optativa enfocada en la educación rural y aula multigrado, que sea incluida en el pensum de la Licenciatura en Educación Básica Primaria para que todos los estudiantes puedan conocer más de este contextos y construyan bases

de conocimiento ya sea para un practica pedagógica o para una oferta laboral en el contexto mencionado, de esta manera se logrará que los maestros en formación tengan un discurso seguro y concreto sobre el tema.



REFERENCIAS

- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Ministerio de Educación. PROFEDUCA. Obtenido de: <https://www.grade.org.pe/crear/archivos/Ames-Patricia.-2004-Las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-1.pdf>
- Bautista M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología* 32 (2) 111-132. Obtenido de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/12705>
- Castillo López, M., Romero Sánchez, E., y Mínguez Vallejos, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Corona Lisboa, J.L. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Revista de Comunicación*, n° 144, 69-76. Obtenido de: <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/108>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación 115. Diario Oficial, [41.214]. . Obtenido de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Fernández, C., Figueiras, B., Cebreiro, B. y Casal, L (2023). Aulas multigrado: Ventajas, dificultades y propuestas de mejora manifestadas por el profesorado de Galicia-España. *Revista Portuguesa de Educação* 36 (2) Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9292721>
- Galván, L. (agosto de 2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. *Sinéctica* 49. Obtenido de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n49/2007-7033-sine-49-00005.pdf>
- Lozano Flórez, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 117-136. Obtenido de: <https://revistauls.lasalle.edu.co/files-articles/ruls/vol2012/iss57/7/fulltext.pdf>
- Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (9 de Julio de 2024). Calidad Educativa en Zonas rurales de Colombia. [Informe análisis estadístico] Obtenido de: <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/INFORME98-Educacio%CC%81n- rural+LEE2024.pdf>
- López Niño, L. . (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista De La Universidad De La Salle*, 1(79), 91-109. <https://revistauls.lasalle.edu.co/article/view/2002>



NUEVAS
Búsquedas



Ministerio de Educación Nacional (2022) *La Formación Docente En Colombia* [Nota técnica] Obtenido de: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf

Miranda Camacho, G. (2012). Nueva ruralidad y educación en América latina retos para la formación docente. *Revista De Ciencias Sociales*, pp. 131-132. Obtenido de: <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i131-132.3896>

Miranda, L. (2020). *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas* [Informe técnico]. Proyecto CREER. Obtenido de: <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/La-educación-multigrado-Liliana-Miranda-VF.pdf>

Navarro, R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas* 18, pp. 161-172. Obtenido de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10045/8848>



DESNUDANDO ESTEREOTIPOS: EXPLORANDO LA COMPLEJIDAD DEL CUERPO EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

ZHARICK CAMILA DÍAZ ORJUELA*

* Licenciada en Educación Infantil Fundación Universitaria Monserrate.
Correo: zcdiazo@unimonserrate.edu.co

RESUMEN

En la historia, el cuerpo ha experimentado diversas interpretaciones, desde ser venerado como un templo sagrado hasta ser visto como una envoltura carnal del alma, su simbolismo varía según la cultura y época, cada representación social ofrece una perspectiva única sobre su significado en el tejido social por las transculturaciones¹. Este artículo se centra en reflexionar sobre el significado del cuerpo, identificando cómo se interpreta, con el objetivo de comprender cómo las representaciones culturales pasadas han moldeado la realidad contemporánea del cuerpo de la mujer en contraste con el hombre, los resultados demuestran distintos discernimientos del cuerpo en cada época y cultura. Los hallazgos importantes incluyen la resiliencia de la mujer frente a estos obstáculos de la historia y cómo la evolución humana ha incrementado estos.

Palabras Clave: cuerpo; sociedad; mujer; cultura; perspectiva; historia.

ABSTRAC

Throughout history, the body has been understood in diverse ways, ranging from a sacred temple to a mere physical vessel of the soul. Its symbolism varies across cultures and historical periods, with each social representation offering a distinctive perspective on its role within the social fabric through processes of transculturation. This article examines the meaning of the body and the ways it has been interpreted, aiming to understand how past cultural representations have shaped the contemporary reality of the female body in relation to the male body. The findings reveal that perceptions of the body differ significantly across eras and cultures. Notably, the study highlights women's resilience in the face of historical challenges and illustrates how human evolution has intensified these dynamics.

Keywords: body; society; woman; culture; perspective; history.

El cuerpo es un tema que se presenta especialmente para el análisis antropológico ya que pertenece, por derecho propio, a la cepa de identidad del hombre. Sin el cuerpo que le proporciona un rostro, el hombre no existiría. Vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que éste encarna. La existencia del hombre es corporal.

(Álvarez et al., 2021, p. 27)

Reflejos del pasado, siluetas del presente

En los albores de la historia y en las antiguas civilizaciones los cuerpos humanos no eran enaltecidos de la misma manera que en la sociedad contemporánea, pues en las pinturas rupestres y en las primeras manifestaciones artísticas los cuerpos se representaban de manera más pragmática, destacando sus habilidades físicas, fuerza y agilidad, en lugar de resaltar aspectos como la sensualidad, masculinidad o feminidad. Estas representaciones reflejaban una visión del cuerpo más utilitaria, donde se concebía como una herramienta para la supervivencia y la realización de tareas cotidianas, en lugar de ser objeto de admiración estética o deseo. Este enfoque refleja una sociedad en la que la funcionalidad y la destreza física tenían mayor relevancia que la imagen corporal o la identidad de género. Igualmente, cada cuerpo tenía una función como menciona Ruggio (2011):

A su vez, a medida que el hombre primitivo se adaptaba a su mundo, se iban organizando para las distintas tareas que poseía la tribu. Estas tareas se dividían por el sexo, ya que los hombres tenían una contextura más fuerte que la mujer y esta presentaba mejores

condiciones para criar a los niños, cuidar la aldea, que no se apague el fuego y ser recolectora de frutos. Los hombres se organizaban en grupos de cazas, y a su vez estas tropas ordenaban por las mejores habilidades, siendo que los más dotados para las armas conducirían la avanzada contra el animal y los otros acarrearía la caza (p.1)

Por lo anterior, desde tiempos remotos, se ha observado una diferenciación en los cuerpos basada en habilidades y destrezas únicas; así pues, en esta dinámica, el cuerpo masculino se percibía como fuerte y capaz, mientras que el femenino se asociaba con la creación de lazos sociales en las comunidades, por lo que estas distinciones, ya presentes en la antigüedad han influido en las percepciones actuales del cuerpo generando repercusiones tanto positivas como negativas. Este proceso marcó el inicio de una serie de repercusiones que continúan resonando en el presente.

No obstante, también es crucial examinar la evolución del concepto del cuerpo a lo largo de diferentes épocas. En la antigua Grecia y Roma el cuerpo comenzó a ser valorado por su belleza y sensualidad, impulsado por la práctica del deporte y los avances en la ciencia,

¹ La transculturación es el fenómeno en el cual distintas culturas interactúan y se influyen entre sí, fusionándose en un proceso de intercambio cultural.

especialmente en el ámbito de la salud y la medicina. Este período marcó un cambio en la percepción del cuerpo que pasó a ser visto como algo más que un simple recipiente carnal, adquiriendo importancia en la sociedad debido al énfasis en su cuidado y comprensión.

Ahora bien, en este pequeño salto de tiempo se puede evidenciar la evolución del cuerpo. No obstante, también se presenta la involución² del cuerpo y las percepciones humanas durante la Edad Media, pues el cuerpo experimentó una regresión significativa en su valoración y comprensión, esto influenciado por la poderosa presencia de la religión y el control político, el cuerpo pasó a ser considerado como un instrumento de deterioro, usado para diversos propósitos, entre ellos el entretenimiento a través de prácticas como la tortura, en el que el cuerpo aparece como medio de esclavización, además, la sexualidad fue sometida a una estricta regulación y control, limitando su expresión y considerándola como algo pecaminoso.

En este contexto, el cuerpo femenino adquirió una carga especialmente negativa, siendo visto como un símbolo de tentación y pecado, lo que llevó a que se dictaran normas y restricciones para su visualización y expresión y por ende de la percepción de cuerpo. Así pues, como menciona Jaques (2015) “Es posible afirmar que el cuerpo sexuado de la Edad Media queda mayoritariamente desvalorizado, y las pulsaciones y el deseo

carnal son ampliamente reprimidos” (p. 38); entonces, la Edad Media representa un período en el que el cuerpo humano fue sometido a una profunda involución en su percepción y valoración, influenciado por los preceptos religiosos y las estructuras de poder dominantes en aquel momento.

Durante la época medieval, el cuerpo humano fue objeto de una visión restrictiva y pecaminosa, influenciada por la religión y el poder político. Durante este periodo, se consideraba al cuerpo como un objeto de pecado y degradación, lo que limitaba su representación artística y restringía su expresión en la sociedad; empero, con la llegada del renacimiento³, esta concepción del cuerpo experimentó un cambio radical, surgido como una reacción a las limitaciones impuestas durante la Edad Media. El renacimiento trajo consigo una nueva valoración y apreciación del cuerpo humano, impulsado por el antropocentrismo, este movimiento cultural y artístico celebró al ser humano en todas sus facetas y promovió el estudio y la representación del cuerpo humano con un nivel de detalle y realismo sin precedentes. Así pues, como indica Gómez. C (2012), “la evolución del Renacimiento como movimiento cultural, y el aporte del artista y científico italiano Leonardo da Vinci⁴, que sin duda representaría un gran progreso en la temática corporal” (p. 322)

Las expresiones artísticas del Renacimiento reflejaron esta nueva visión del cuerpo humano a través de la pintura, la escultura y otras formas de arte; los artistas renacentistas exploraron

y representaron el cuerpo humano con una precisión y belleza asombrosas. Las obras renacentistas transmitían una sensación de vitalidad, belleza y armonía, y marcaron un resurgimiento del interés por la sensualidad y la sexualidad humanas.

Trayendo así nuevos autores y artistas del Renacimiento que apoyan a la belleza y el arte como nombra Gómez. C (2012):

Da Vinci se ocupó de dibujar las expresiones faciales, los gestos y las posturas que según su percepción se imprimían sobre la fisiología como efectos de las emociones humanas, ofreciendo así —si se tiene en cuenta que la mayoría de estas se engendran en el marco de relaciones sociales— una primera, aunque indirecta alusión académica sobre el influjo del contexto social en la corporeidad individual. (p. 324)

A partir de lo mencionado, emerge una nueva apreciación del rostro como elemento identitario y del cuerpo como vehículo de sensualidad. Este renacer emocional y perceptual otorga al cuerpo una nueva dimensión, liberándose de restricciones previas. El Renacimiento representó una ruptura significativa con las restricciones impuestas durante la Edad Media, sentando las bases para una visión más positiva y liberadora del cuerpo en la sociedad occidental.

Se observa la constante evolución del cuerpo a lo largo de la historia, aunque también se han registrado retrocesos debido a connotaciones culturales de cada época; sin embargo, en la era contemporánea, movimientos como el Renacimiento han provocado un resurgimiento del interés en el cuerpo humano, dando paso a nuevas expresiones artísticas en la modernidad como el performance, la música y el arte,

estas nuevas formas de interpretar el cuerpo y sus simbolismos están generando diversas concepciones del cuerpo, tanto desde una perspectiva individual como colectiva, a través de representaciones visuales, auditivas innovadoras y diversas.

La percepción del cuerpo a lo largo de la historia, desde la antigüedad hasta la época moderna, ofrece solo fragmentos de su complejidad, pues cada época ofrece una visión única y compleja del cuerpo humano, mucho más rica y diversa de lo que a menudo se reconoce en el presente. Estas interpretaciones del pasado, aunque fragmentadas desde la visión actual, son esenciales para comprender la percepción actual del cuerpo, ya que dan la comprensión del cuerpo a lo largo del tiempo y cómo ha sido moldeada por diversas influencias culturales y sociales, reconocer y explorar estos fragmentos de la historia ayuda a obtener una visión más completa y matizada del cuerpo humano en la actualidad, lo que refleja la diversidad de connotaciones culturales y sociales y cómo influyen en la comprensión actual del cuerpo.

Los reflejos del pasado moldean las percepciones presentes, estableciendo las bases para la concepción actual del cuerpo, además, es crucial explorar las diferencias de género a lo largo de la historia, ya que estas también desempeñan un papel significativo en la formación de las ideas actuales sobre el cuerpo y la identidad.

² La involución es un proceso regresivo o retroceso en el desarrollo, opuesto a la evolución, que implica el deterioro o la disminución de las funciones.

³ El Renacimiento, producto del movimiento de la Edad Media, fue un período de renovación cultural en Europa, marcado por avances en arte, ciencia y filosofía.

⁴ Leonardo da Vinci, reconocido como un destacado polímata del renacimiento, se hizo famoso por su genialidad en el arte, la ciencia y la ingeniería. Su fascinación y dedicación al estudio del cuerpo humano lo llevaron a crear detallados dibujos anatómicos que revelaron la complejidad y la belleza de la forma humana. Gracias a sus contribuciones, el entendimiento de la anatomía y la fisiología en la historia del arte y la ciencia dio un salto significativo.

Estereotipos que moldearon la historia de mujeres y hombres

*El cuerpo no es superficie, es interioridad. Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado*⁵. (2017)

A través de los siglos, la evolución de la sociedad ha estado marcada por una compleja interacción entre hombres y mujeres cuyos roles y funciones han sido moldeados por una variedad de factores históricos, culturales y económicos. Desde tiempos inmemoriales, estas dinámicas de género han ejercido una profunda influencia en la estructura y funcionamiento de las comunidades humanas, definiendo expectativas, normas y oportunidades para ambos sexos.

En este contexto, resulta esencial centrar la atención en el papel histórico de la mujer, cuya presencia y contribuciones han sido a menudo pasadas por alto o subestimadas en los relatos convencionales de la historia. A pesar de enfrentar numerosos obstáculos y desafíos, las mujeres han desempeñado roles significativos en todos los ámbitos de la vida, desde el ámbito doméstico hasta el político, el económico y el cultural. Explorar estas contribuciones y reconocer la importancia de la mujer en la historia no solo enriquece nuestra comprensión del pasado, sino que también arroja luz sobre las luchas y logros de las mujeres en su búsqueda de la igualdad y la justicia a lo largo de los siglos.

Asimismo, desde diferentes contextos se ve el rol de la mujer, en este caso dentro del contexto cultural asiático, se observan numerosos casos que ilustran la subyugación y marginación histórica de la mujer, con prácticas arraigadas que refuerzan la desigualdad de género. Un ejemplo paradigmático es el de las “mui tsai”⁶ en China, una tradición que ha perpetuado la invisibilidad y explotación de las mujeres. Como lo indica Jiménez. M (2015):

El sistema patriarcal chino está basado en la sumisión, la servidumbre, el escape y connivencia El destino de muchas niñas de familias pobres era su venta con destino a la servidumbre, vendidas por sus propias familias a otras familias con un estatus relativamente bajo y recursos limitados (p. 371)

Estas jóvenes son virtualmente invisibles en la sociedad, sometidas a servidumbre y abusos en los hogares, mostrando, así, como la cultura ha relegado a la mujer a un papel de sumisión para satisfacer las expectativas masculinas, además, la sexualización y humillación de las mujeres, especialmente de las niñas; es una realidad palpable en muchas culturas asiáticas donde los roles de género tradicionales perpetúan la degradación de la mujer basada únicamente en su género.

Dentro de esta misma cultura, otro ejemplo de la opresión de la mujer es la práctica del pie de loto, considerado como un símbolo de nobleza y belleza femenina; sin embargo, esta tradición implica someter el cuerpo de las mujeres a torturas y

maltratos desde temprana edad con el fin de ajustarse a un ideal de belleza impuesto por la sociedad patriarcal. Es importante destacar que, en muchos casos, estas creencias son internalizadas y perpetradas por las propias mujeres, lo que refleja la complejidad de las dinámicas de género, pues si bien la sumisión y pasividad son construcciones sociales creadas por el patriarcado, su perpetuación en la mujer evidencia la internalización y reproducción de estos roles de género en la propia comunidad femenina.

En el mismo ámbito cultural, en Tailandia, se observa otra práctica que refleja la opresión de la mujer: el alargamiento del cuello mediante el uso de aros de metal. Esta costumbre busca lograr una apariencia más delicada y femenina, pero a costa de someterse a prácticas tortuosas, esta tendencia evidencia cómo las mujeres son presionadas para ajustarse a los estándares de belleza, subordinándose a las expectativas masculinas y sacrificando su bienestar físico y emocional en el proceso.

En el mundo islámico, el rol de la mujer se ve influenciado por la práctica de cubrir su cuerpo y rostro, considerado un signo de respeto dentro de su cultura, esta tradición refleja cómo cada cultura tiene su propia percepción y repercusión en cuanto al cuerpo y la realidad.

Estas prácticas no solo son evidentes a nivel internacional, sino también en el ámbito latinoamericano y nacional, donde diversas tradiciones y normas culturales continúan perpetuando la opresión de la mujer. Desde Latinoamérica, el papel de la mujer está marcado por el persistente problema del maltrato intrafamiliar, reflejo de normas patriarcales que perpetúan la desigualdad de género y la violencia contra las mujeres, además, la percepción

arraigada de la mujer como figura central en la crianza y el cuidado del hogar limita su participación en otros ámbitos sociales y profesionales, relegándolas a roles tradicionales de género.

En particular, en países como Colombia, el conflicto armado ha exacerbado esta situación al sexualizar a las mujeres de maneras deshumanizantes. En medio del conflicto, el cuerpo, el rostro y la identidad de las mujeres se convierten en campos de batalla donde su autonomía y dignidad son sacrificadas en aras de los intereses de los actores armados. Esta brutalización de las mujeres no solo perpetúa la violencia de género, sino que también socava su capacidad para ejercer sus derechos y participar plenamente en la sociedad, como se nombra en el *Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado* (2017):

Las víctimas de violencia sexual han vivido en carne propia las vejaciones que se ejercen sobre sus cuerpos considerados disponibles, reducibles a objetos; esta violencia que permea todos los espacios sociales. En sus cuerpos están impresas las marcas de una sociedad que silencia a las víctimas. (p. 15)

Por lo tanto, el papel de las mujeres se ha visto afectado por la sexualización derivada de estos roles que condicionan su percepción y tratamiento en la sociedad, pues como indica en el *Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado* (2017), “ La violencia sexual reduce a las personas a la incapacidad de decidir y de tener autonomía sobre su propio cuerpo, así como sobre sus derechos sexuales y reproductivos”(p. 21). Esta sexualización ha tenido profundas repercusiones en la vida cotidiana de las mujeres, desde la discriminación laboral hasta la violencia de género, en particular,

⁵ El conflicto armado en Colombia ha sido un enfrentamiento prolongado y complejo entre el gobierno, grupos guerrilleros, paramilitares y narcotraficantes, este tan caracterizado por violencia, desplazamiento y violaciones de derechos humanos, ha dejado profundas heridas en la sociedad colombiana.

⁶ Las Mui Tsai fue una práctica en China donde las niñas pobres eran vendidas o entregadas como sirvientas o concubinas a familias ricas, estas niñas eran sometidas a trabajos forzados y a menudo sufrían todo tipo de abusos.

la violencia sexual se ha convertido en una preocupación significativa, ya que las mujeres son vistas como objetos de deseo y sometidas a agresiones físicas y psicológicas en diversas situaciones, como el acoso callejero, el abuso en el trabajo o la violencia doméstica.

Todos estos patrones de comportamiento reflejan la persistencia de estructuras patriarcales que objetivan y cosifican a las mujeres, negándose su autonomía y dignidad. En consecuencia, es fundamental desafiar y transformar estas dinámicas culturales para promover la equidad de género y garantizar el respeto y la seguridad de todas las personas, independientemente de su género.

En el contexto del patriarcado⁷, las dinámicas de poder entre hombres y mujeres son profundamente arraigadas y complejas. Si bien tradicionalmente se ha enfocado en el papel de la mujer como víctima de la opresión y la subordinación, es igualmente relevante examinar cómo las mujeres también pueden ejercer poder y contribuir a la perpetuación de las estructuras patriarcales; es decir, esta dualidad se manifiesta en diversas formas, desde la internalización de roles de género tradicionales hasta la participación activa en sistemas de discriminación y exclusión. Por un lado, las mujeres son socializadas desde una edad temprana para cumplir con expectativas de sumisión y servilismo, lo que limita su autonomía y libertad; sin embargo, también es importante reconocer que algunas mujeres pueden obtener ciertos beneficios al adherirse a las normas patriarcales, como privilegios relativos dentro de la estructura de poder dominante.

En este sentido, las mujeres pueden ejercer control sobre otras mujeres, reproducir estereotipos de género dañinos o incluso participar en formas de violencia contra las mujeres. Esta complejidad en el papel de la mujer dentro del patriarcado resalta la necesidad de abordar no solo la opresión estructural, sino también las complicidades internas que contribuyen a mantener y perpetuar la desigualdad de género, solo al reconocer y confrontar estas dinámicas en toda su complejidad, se podrá avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa para todas las personas.

Por lo mencionado anteriormente, es crucial reconocer que el rol del hombre también puede ser percibido como víctima en el contexto del patriarcado. A menudo se le atribuye al hombre la responsabilidad total de la opresión de género; sin embargo, es importante entender que ambos géneros están implicados en la perpetuación de estas estructuras, mientras que las mujeres pueden ser victimizadas por las normas patriarcales. Los hombres también pueden enfrentarse a expectativas y estereotipos restrictivos que limitan su libertad y expresión. Por ejemplo, los hombres pueden sentir la presión de cumplir con estándares de masculinidad que les exigen ser dominantes, fuertes y emocionalmente reprimidos. Esta presión puede resultar en un sufrimiento emocional y psicológico para los hombres, quienes pueden sentirse incapaces de expresar plenamente sus emociones y vulnerabilidades debido a las expectativas sociales. Además, algunos hombres se ven obligados a participar en comportamientos y actitudes machistas para ser aceptados por otros hombres o para encajar en la sociedad patriarcal, es importante reconocer que no todos los

hombres ni todas las mujeres se ajustan a estos roles predefinidos; sin embargo, la cultura patriarcal persiste en gran medida debido a la perpetuación de estos estereotipos de género, por lo tanto, es fundamental desafiar estos roles de género restrictivos y promover una cultura de equidad y respeto mutuo entre todos los géneros.

La mujer en la Era Moderna

La mujer contemporánea desempeña una amplia gama de roles que reflejan una evolución significativa desde el pasado. Históricamente, las mujeres han sido marginadas, denigradas y objeto de sexualización, sin embargo, en la actualidad, se observa un cambio gradual hacia un reconocimiento más equitativo de su valía y contribuciones. Ahora, las mujeres ocupan roles de fortaleza, empoderamiento y resiliencia en diversos ámbitos.

Desde los albores de la civilización, las mujeres han sido relegadas a roles domésticos y subordinados, con limitadas oportunidades para el desarrollo personal y profesional; sin embargo, a medida que la sociedad ha progresado, también lo han hecho las oportunidades para las mujeres, desde los movimientos feministas, activismo y cambios legislativos han allanado el camino para una mayor participación de las mujeres en la esfera pública y laboral. Hoy en día, las mujeres son madres, esposas, profesionales, líderes empresariales, políticas y activistas, entre otros roles, su contribución a la sociedad abarca desde el cuidado de la familia hasta la toma de decisiones a nivel gubernamental y empresarial.

El reconocimiento de la mujer como individuo autónomo y capaz ha impulsado cambios significativos en

la percepción social y en las políticas públicas. Las mujeres ahora tienen acceso a la educación superior, oportunidades de empleo igualitarias y una voz más fuerte en los asuntos que afectan sus vidas y comunidades, además, la diversidad de roles que desempeñan las mujeres ha enriquecido la sociedad al ofrecer una variedad de perspectivas y habilidades. Empero, a pesar de estos avances, persisten desafíos como el salario, la violencia de género y la subrepresentación en posiciones de liderazgo, pues se las relega a roles secundarios o se las paga menos que a sus colegas masculinos, lo que refleja una persistente brecha salarial de género y por ende seguir en la lucha por la equidad.

Igualmente, este rol de la mujer sigue siendo invisibilizado y se enfrenta nuevos desafíos relacionados con la percepción de su propia sexualidad y su papel en la sociedad como mujer contemporánea. En contraposición con épocas anteriores, donde la sensualidad femenina estaba prohibida o restringida, hoy en día se ha vuelto más visible y aceptada; no obstante, esta mayor visibilidad también ha llevado consigo una serie de problemas, ya que la mujer puede ser objeto de sexualización y denigración en diversas formas de expresión artística, como la música y los medios de comunicación, pues estos estereotipos y representaciones reduccionistas perpetúan la idea de que la mujer es un ser pasivo y sumiso, limitando su autonomía y su capacidad de definirse a sí misma más allá de su apariencia física.

En este orden de ideas, a pesar de los avances en la percepción del cuerpo femenino y la sexualidad, las mujeres aún enfrentan obstáculos y juicios basados en su expresión de la sensualidad, se espera que las mujeres encuentren un equilibrio entre ser deseables y respetadas, lo

⁷ El patriarcado es un sistema social y cultural que confiere poder y privilegios a los hombres en comparación con las mujeres, este se destaca por la dominación masculina en la estructura familiar, política, económica y social, perpetuando así las desigualdades de género.

que puede generar conflictos internos y presiones externas, pues la liberación sexual en lugar de ser una fuente de empoderamiento a menudo se convierte en una herramienta para denigrar y controlar a las mujeres, perpetuando desigualdades de género y limitando su libertad personal y su autorrealización.

Además de la sensualidad, el rostro de la mujer ha adquirido un papel significativo como símbolo de identidad y cultura en la sociedad contemporánea. Se le reconoce como una expresión de la individualidad y la diversidad de las mujeres en todo el mundo; en contraste, esta creciente valoración del rostro también ha dado lugar a una serie de desafíos y presiones para las mujeres, en muchos casos, se establecen estándares de belleza inalcanzables, marcados por la industria de la moda, la publicidad y los medios de comunicación, que dictan cómo debe lucir una mujer para ser considerada "hermosa" o "digna".

Esta presión social puede generar un profundo impacto en la autoestima y la percepción de sí mismas de las mujeres, llevándolas a compararse constantemente con modelos inalcanzables y a buscar la aprobación externa a través de la conformidad con estos estándares. Como resultado, muchas mujeres experimentan sentimientos de inseguridad, ansiedad y baja autoestima, e incluso recurren a prácticas extremas para modificar su apariencia con el fin de cumplir con estas expectativas poco realistas. Es esencial promover una cultura que celebre la diversidad y la autenticidad en lugar de perpetuar la idea de que solo ciertos tipos de rostros son hermosos o dignos de reconocimiento.

Es fundamental destacar la importancia de reconocer y valorar los diversos roles desempeñados por las mujeres en la sociedad. Este reconocimiento no solo es un acto de justicia y equidad, sino que también constituye un paso crucial hacia la construcción de una sociedad más respetuosa. Al otorgar visibilidad y valor a los roles de las mujeres, se promueve una mayor inclusión y participación en todos los ámbitos de la vida, desde el ámbito laboral y político hasta el social y familiar, pues el reconocimiento de los roles de las mujeres no solo beneficia a las mujeres mismas, sino que también enriquece y fortalece el tejido social en su totalidad, al promover la diversidad, la igualdad y el respeto mutuo. Como menciona *El Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado* (2017)

Por medio de la construcción de memoria histórica, del arte y de hablar públicamente de la violencia sexual, las víctimas han buscado transformar las relaciones inequitativas de género dentro de sus comunidades y han promovido imágenes de autonomía, valor e independencia, como símbolos de las mujeres para que sus cuerpos sean respetados (p. 524- 525)

Por ende, se resalta la importancia de la construcción de la memoria histórica, el arte y el discurso público sobre la violencia sexual como herramientas para transformar las relaciones de género desiguales en las comunidades. Al hablar abiertamente sobre la violencia sexual y compartir experiencias, las víctimas buscan desafiar los estereotipos de género y promover una imagen de las mujeres como seres autónomos, valientes e independientes. Esto se percibe como un intento de reclamar el respeto hacia los cuerpos de las mujeres y cambiar las percepciones arraigadas en la sociedad, en esencia, se debe destacar el poder del

testimonio y la expresión artística para empoderar a las mujeres y promover una cultura de respeto y equidad de género.

En la Edad Moderna, el rol de la mujer ha experimentado una evolución significativa al desafiar las percepciones tradicionales y asumir múltiples roles en la sociedad. A pesar de los avances logrados, las mujeres se enfrentan a nuevos obstáculos en la era contemporánea, donde la lucha por la equidad de género continúa. No obstante, a medida que las mujeres enfrentan estos desafíos, demuestran una fortaleza y valentía notables, derribando barreras y avanzando hacia la equidad de género, en la sociedad moderna, se espera que la mujer desempeñe un papel integral y equitativo, contribuyendo activamente al progreso social, económico y cultural de la sociedad.

Conclusión

En última instancia, la evolución del papel del cuerpo en la sociedad ha sido un proceso complejo y multifacético, moldeado por el devenir histórico y las diversas culturas. A lo largo del tiempo, el cuerpo humano ha sido objeto de una amplia gama de interpretaciones y representaciones, desde ser venerado como un templo sagrado hasta ser reducido a meramente un objeto de deseo o una herramienta de poder. En la contemporaneidad, el cuerpo se visualiza como una manifestación integral del ser humano, reflejando tanto su identidad individual como las dinámicas sociales y culturales en las que está inmerso.

Es crucial reconocer que gran parte de las percepciones actuales sobre el cuerpo, especialmente en lo que respecta a los estereotipos de género, tienen sus raíces en el pasado, como lo es la invisibilización, la sexualización

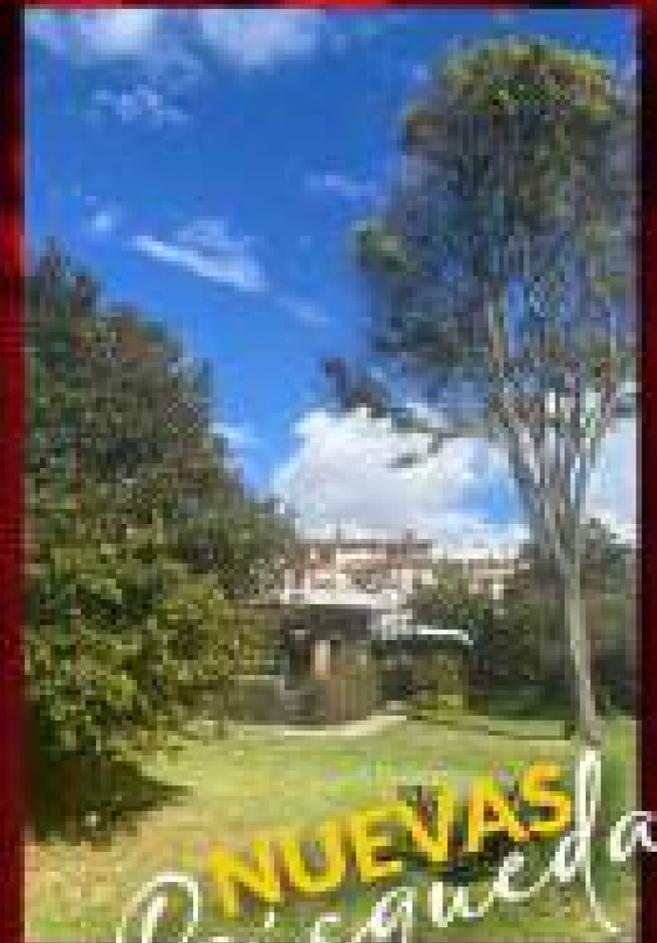
y la desvalorización de la mujer. Por ejemplo, han sido elementos recurrentes en numerosas sociedades a lo largo de la historia, perpetuando estructuras patriarcales que limitan el pleno desarrollo y reconocimiento de las mujeres. Del mismo modo, los hombres también han sido afectados por expectativas sociales que exigen una masculinidad rígida y dominante, dificultando la expresión plena de su humanidad y emociones.

En la era moderna, si bien se han logrado avances significativos en la lucha por la equidad de género. Persisten desafíos importantes, por lo tanto, las mujeres continúan enfrentando obstáculos en su camino hacia la plena igualdad, ya sea en el ámbito laboral, social o político, y así es imperativo seguir trabajando para superar estas barreras y construir una sociedad más inclusiva y justa para todas las personas, independientemente de su género. Asimismo, la mujer en la Edad Moderna se encuentra en un momento crucial de su historia, donde su fuerza, valentía y resistencia son fundamentales para seguir transformando el mundo y construyendo un futuro más igualitario y respetuoso con la diversidad humana.

En conclusión, la exploración del papel del cuerpo en la sociedad destaca la complejidad de los estereotipos arraigados en las percepciones históricas y contemporáneas, al desentrañar y desnudar estas capas, se resalta la necesidad de una reflexión crítica sobre el significado y la valoración del cuerpo en diferentes contextos culturales y sociales, además, se enfatiza la importancia de visibilizar el cuerpo femenino en todas sus expresiones, desafiando las normas impuestas por el patriarcado y promoviendo la inclusión y la igualdad de género, esta visibilización permite celebrar la autonomía de las mujeres



en la configuración de sus identidades. Asimismo, es esencial reconocer el papel del hombre, quien también ha sido estereotipado como el “macho alfa”, perpetuando así expectativas y presiones sociales. En última instancia, se insta a cuestionar y desafiar los estereotipos de género, promoviendo un ambiente más inclusivo y respetuoso para todas las personas, y avanzando hacia una sociedad más justa y equitativa.



NUEVAS
Búsquedas

REFERENCIAS

- Bretón, D. L. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Argentina
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *La guerra inscrita en el cuerpo: Informe nacional sobre violencia sexual en el conflicto armado*.
- Del Mar Jiménez Estacio, M. (2015). La invisibilidad de la mujer china: las Mui Tsai, y otras formas de explotación. Dialnet, 371-392. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5339171.pdf>
- Del Mármol, M., & Sáez, M. L. (2011). De qué hablamos cuando hablamos de cuerpo desde las ciencias sociales. *Question/Cuestión*, 1(30), 2.
- Gavilán, C. G. (2013). Hermenéutica de los cuerpos. *Campos En Ciencias Sociales*, 1(2), 313. <https://doi.org/10.15332/s2339-3688.2013.0002.05>
- Goff, J. L., & Truong, N. (2015). *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Grupo Planeta Spain. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34424/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Ruggio, G. (2011). *El cuerpo: la afirmación a lo largo de la historia como formador de la identidad*. EFDportes.com, No 160. <https://www.efdeportes.com/efd160/el-cuerpo-como-formador-de-la-identidad.htm>



REVISTA VIRTUAL NUEVAS BÚSQUEDAS

ISSN: 2500 - 7335 / EDICIÓN N.º 20 Y 21

