

NO. 24
2023

Bogotá - Colombia
ISSN en línea 2539-3375

Hojas y Hablas

REVISTA CIENTÍFICA

Fundación Universitaria Monserrate
Unimonserrate

ISSN en línea 2539-3375

HOJAS Y HABLAS

Revista Científica

Fundación Universitaria Monserrate
Unimonserrate



Av. Calle 68 N° 62-11

PBX: 390 22 02

Bogotá - Colombia

<http://www.unimonserrate.edu.co>

www.virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/

E-mail: revistahojasyhablas@unimonserrate.edu.co

Edición No. 24. 2023

Revista Hojas y Hablas

Hojas y Hablas es una revista anual de investigaciones que busca aportar a la construcción de una comunidad académica interesada en la reflexión e investigación en ciencias sociales. Está indexada en Dialnet y en el Sociology Source Ultimate de EBSCOhost Research Databases, hace parte del directorio y del catálogo de Latindex y está en Google Scholar.

ISSN en línea: 2539-3375

Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate

Rector

Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.

Vicerrector Académico

Hugo Orlando Martínez Aldana, Pbro.

Vicerrector Administrativo y Financiero

Carlos Iván Martínez Urrea, Pbro.

Vicerrector de Pastoral y Bienestar

Marcos Alexander Quintero Rivera, Pbro.

Director de Investigación

Hugo Orlando Martínez Aldana, Pbro.

Comité Científico

Héctor Raúl Grenni – Universidad Don Bosco,
El Salvador

Cristina Rafaela Ricci – Universidad Salesiana,
Argentina

Jorge Baeza Correa – Universidad Católica
Silva Henríquez, Chile

Hugo Rangel Torrijo – Universidad de
Guadalajara, México

Yolanda Puyana Villamizar – Universidad
Nacional de Colombia

Comité Editorial

Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.

Hugo Orlando Martínez Aldana, Pbro.

Carlos Iván Martínez Urrea, Pbro.

Yolima Amado Sánchez

Adriana Galeano Amaya

Felipe Sandoval Correa

Coordinador Editorial

Felipe Sandoval Correa

Diseño y diagramación

Jeferson Camilo Hernández Galeano

Juan Esteban Silva Silva

Bogotá, D.C., 2023

Editorial Fundación Universitaria Monserrate

editorialuniversitaria@unimonserrate.edu.co
www.unimonserrate.edu.co/investigaciones-
y-publicaciones



**Licencia Pública Internacional
CC BY-NC-SA 4.0**

**Creative Commons Atribución/
Reconocimiento-NoComercial-
CompartirIgual 4.0**

Contenido

Artículos de investigación

Autorreflexividad y heteroreferencia: metacompetencias inherentes a la formación de terapeutas familiares	6
Yorledy Andrea Ciro-López, Alexander Ospina-García, Ovidio Herrera-Rivera y Ledy Maryory Bedoya-Cardona	
Tendencias de la educación superior y reflejos en la pandemia	21
Sandra Mújica Roncery y Camilo Andrés Peñuela	
Reincorporación económica de las FARC en los acuerdos de La Habana. 2016-2020	35
Jorge Armando Cañón Niño	
La apertura mental como aporte al bienestar psicológico del individuo	49
Mario Alejandro Haro Almerico	
El rol de la evangelización en la formación de “excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad” en el marco de la implementación del Proyecto de Vida-SEAB	61
Felisa Mújica Roncery y Cindy Castillo Hurtado	
El proyecto de vida como eje transformador del currículo en las instituciones del Sistema Educativo Arquidiocesano de Bogotá	81
Luisa Fernanda Pulido Rodríguez y Viviana Galvis Silva	
Masculinidades disruptivas en la biblia: ¿Elementos para una teología LGBTQI+?	95
Carlos Regino Villalobos Espinosa	

Contenido

Artículos de reflexión

Apoyo curricular a niños con TDAH	115
Diana Lucía Ordoñez Muller, Alexandra Villamizar Ardila y Andrea Carrero Angarita	
Competencias sociales para una vida inclusiva: el rol de las comunidades de aprendizaje	124
Marisol Palacios Saavedra	
Resignificación de los elementos metodológicos del modelo curricular a través de la implementación del sistema de aprendizaje tutorial en el Liceo Parroquial San José de la Arquidiócesis de Bogotá (2022-2023)	132
Carlos Andrés Del Valle Granada y Sebastián Fernando Gracia Algarra	
Prácticas pedagógicas para la enseñanza de estudiantes sordos	146
Laura Jessica Tatiana Prieto Vargas	
Educación Especial: Reflexiones sobre discapacidad y abyección en el ámbito educativo	164
Lizbeth Flores Hernández, Jonathan Ojeda Gutiérrez, Sahara Mejía Bricaire	
Autonomía en clave de una educación transformadora	177
Felisa Mújica Roncery y Cindy Castillo Hurtado, Carolina Cruz Romero, Stephany Gómez González y Carolina Guayazán Jaimes	

Artículos de **Investigación**

H^oJAS
y HABLAS

Autorreflexividad y heteroreferencia: metacompetencias inherentes a la formación de terapeutas familiares

Yorledy Andrea Ciro-López¹

Alexander Ospina-García²

Ovidio Herrera-Rivera³

Ledy Maryory Bedoya-Cardona⁴

¹ Trabajadora Social – Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO); especialista en Terapia Familiar – Universidad Católica Luis Amigó (Medellín); Trabajadora Social Comunitaria de la Secretaría de Gestión y Control Territorial, contratista ITM en convenio con la Alcaldía de Medellín, e-mail: andreacirolopez@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7736-8861>

² Profesional en Desarrollo Familiar – Universidad de Caldas (Manizales); Especialista en Terapia Familiar – Universidad Católica Luis Amigó (Medellín); Maestrando en Educación – Universidad Americana de Europa (UNADE); Especialista de Área Socio-familiar de la Comunidad Terapéutica Amigoniana ÉXODO en Popayán-Cauca; e-mail: aospinag01@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1089-7814>

³ PhD en Pensamiento Complejo. Multiversidad – México. Docente investigador Universidad Católica Luis Amigó. Líder de la línea: calidad de vida. ovidio.herrerari@amigo.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0872-7840> <https://scholar.google.es/citations?user=gcjNnGEAAAAJ&hl=es>

⁴ Magister en Terapia Familiar. UPB. (Medellín). Docente investigadora Universidad Católica Luis Amigó. ledy.bedoyaca@amigo.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4943-3256>

Resumen

Las implicaciones de la persona del terapeuta en la praxis de la terapia familiar no son asunto nuevo. Orientado hacia la idea de una formación que articula ser, saber, hacer y saber hacer, este artículo describe la autorreflexividad y la heterorreferencia como metacompetencias adquiridas por estudiantes de la especialización en terapia familiar durante el primer curso de entrenamiento en la Universidad Católica Luis Amigó en la ciudad de Medellín, Colombia. A partir de una metodología cualitativa de corte hermenéutico, derivada de una investigación institucional, se reinterpretan los sentidos de escritos elaborados por diferentes cohortes, en los que se encuentran la autorreflexividad y la heterorreferencia inherentes al proceso formativo. En esta línea, los hallazgos dan cuenta de un viaje al origen que dota de sentido los aprendizajes basados en redescubrimientos sobre la arquitectura relacional, emocional, racional y conductual del estudiante en formación. Lo anterior conduce inevitablemente a la resignificación de experiencias de vida que tributan al bienestar.

Palabras claves: autorreflexividad; familia; heterorreferencia; metacompetencias; Terapia Familiar.

Abstract

The implications of the therapist's person in the praxis of family therapy are not a new issue. Oriented to the idea of a training that articulates being, knowing, doing and know-how, this article describes self-reflexivity and heteroreference as metacompetences acquired by students of the specialization in Family Therapy during the first training course at the Catholic University Luis Amigó in the city of Medellín, Colombia. From a qualitative methodology of hermeneutic cut, derived from an institutional research, the meanings of writings elaborated by different cohorts are reinterpreted, in which self-reflexivity and heteroreference inherent to the formative process are found. In this line, the findings show a journey to the origin that gives meaning to learning based on rediscoveries about the relational, emotional, rational and behavioral architecture of the student in training. This inevitably leads to the resignification of life experiences that contribute to well-being.

Key words: self-reflexivity; family; heteroreference; metacompetencies; Family therapy.

Introducción

La elección profesional tiene un impacto importante en la vida de las personas, más aún la elección posgradual. En el caso de la terapia familiar, en Colombia, dicha formación es ofertada como especialización o maestría, lo cual implica que los aspirantes ya profesionales tengan una visión más clara de aquello en lo que quieren profundizar o especializarse, y acercarse al terreno de lo familiar y terapéutico puede ser un indicador de que quien se aventure a este viaje no saldrá intacto.

Como escenario de formación, aunque presenta diferencias según los modelos adoptados por cada institución educativa, se coincide en el reconocimiento de tres pilares esenciales: epistemología, teoría y metodología (Ceberio et al., 2000), y se requiere el desarrollo de habilidades y competencias específicas para el ejercicio de la terapia. Resulta además relevante la persona del terapeuta y la mirada contextual. La metasupervisión se considera un proceso de constante retroalimentación que permite la articulación de los pilares mencionados (Boetsch y Grez, 2019).

Las competencias aparecen con mayor fuerza en la escena de la educación desde la última década, un concepto diverso y polisémico, que se transforma y redonda en la idea de que se deben poseer características y desarrollar comportamientos particulares según el perfil profesional.

Se observa pues que bastantes definiciones resaltan la posesión y dominio de las mencionadas características de forma integral para llegar a “ser capaz” o “tener la capacidad de saber actuar”, por consiguiente, se apunta la idea que las competencias hacen referencia a las capacidades sin las cuales no se puede llegar a ser competente (Domingo y Gómez, 2014, p. 25).

Siguiendo las ideas de Domingo y Gómez (2014), las competencias se relacionan con habilidades que permiten hacer frente de manera eficaz a los requerimientos o necesidades, dentro de un contexto determinado. Entre este amplio marco que orienta la ruta del saber hacer, cobra relevancia la idea de aprender a aprender y los aspectos metacognitivos del aprendizaje (García et al., 2019). Aprender a aprender es considerada una metacompetencia transversal, que se relaciona con la formación de terapeutas familiares, especialmente en lo concerniente a los procesos de supervisión, dado que, en el ejercicio autorreflexivo, el estudiante identifica sus propias habilidades, pero también los puntos de quiebre que lo llevan a encontrar nuevas formas de hacer las cosas.

Aprender a aprender es una metacompetencia porque es una capacidad de movilizar y gestionar diversas competencias conforme a una finalidad que compromete a la persona completa. Mientras que en la competencia tiene un fuerte peso el propósito o fin que se busca, lo que importa en la metacompetencia es la finalidad o razón por la cual se hace algo (Ibíd., p. 81).

Como en la terapia, el proceso de formación transcurre en una dimensión temporal, en un encuentro de temporalidades de quienes emprenden el viaje que invita al reconocimiento de otros y lleva al encuentro consigo mismo
(Rodríguez, 2018, p. 90)

⁵ En este artículo se hará referencia al terapeuta como categoría que alude a la persona, sin diferenciar su género, cualquiera que sea.

En el caso de los terapeutas familiares existen de acuerdo con los programas académicos una serie de competencias consideradas de mayor o menor pertinencia para su eficaz desempeño (Chao y Lou, 2018; Butler et al., 2020; Boetsch y Grez, 2019). Entre estas, la posibilidad de reflexionar sobre sí mismo es considerada una característica de los procesos cibernéticos y recursivos que implementa. “La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento” (Goleman, 2018, p. 54).

La autorreflexión o conversación interna para los terapeutas es una posibilidad de crecimiento. Robert (2017), en el contexto de la formación posgradual de terapeutas familiares en Lovaina (Bélgica), implementa un método de supervisión que destaca la importancia de la persona del terapeuta, apoyándose en la demostrada efectividad de la autorreflexión. De acuerdo con Páez et al., (2017 pp. 16-17) “la autorreflexividad está en todas las dimensiones del ser humano, lo que posibilita definirla como una cualidad tanto personal, como terapéutica (...) vinculada a una historia y a una construcción en valores éticos, morales y/o normativos”.

La reflexión es entendida como capacidad natural de la inteligencia humana, vinculada a la curiosidad y la disciplina, actividad por la cognición y la crítica (Domingo y Gómez, 2014). De acuerdo con estas ideas, la autorreflexión es una postura permanente del terapeuta familiar, un pensamiento cuidadoso, curioso, y dudoso sobre sí y sus acciones. En este sentido es una permanente posibilidad de generar cambios, en una dinámica recursiva en la cual el terapeuta es el sujeto que los experimenta y los promueve. Esta es una consideración de la persona de manera integral no sólo desde un rol, lo que le permite poner en juego recursos cognitivos, emocionales y relacionales para lograr el objetivo, una metacompetencia.

Además de estas consideraciones, la autorreferencia ha sido entendida como la capacidad de un sistema de hacer referencia a sí mismo o a sus elementos internos, Elkaïm (1996) la reconoce como un recurso terapéutico que posibilita un despliegue más acertado de las habilidades del terapeuta. Mientras que la heteroreferencia se refiere a la capacidad de hacer referencia a algo externo a sí mismo, en este caso los otros u otras, que operan como estructuras que movilizan y dan sentido a través de lo que resuena en el interior del terapeuta. De acuerdo con Alvear et al., (2012) ambos permiten mejorar la experiencia de autorreferenciarse para definirse.

Pero, ¿cómo reconocer la forma en que los terapeutas los experimentan? ¿Cómo reconocer las autorreflexiones que suscita un proceso de entrenamiento? Este es el contexto en que surgen los aportes que se presentan en este artículo, para lo cual se hace uso de una construcción metafórica de los procesos personales y académicos vivenciados por profesionales en formación, identificando prácticas autorreflexivas y heterorreferentes, entendidas como metacompetencias.

Acorde a este interés, el texto contiene dos secciones, derivadas de una apuesta discursiva y metafórica a cuatro voces. La primera se denominó *Viajar al origen: un encuentro con el self del terapeuta en entrenamiento*, donde se observa el vaivén de reflexiones personales cuando se trabaja la historia familiar a través del uso del genograma, como herramienta de formación e intervención, la cual permite reflexionar sobre aspectos de la vida personal y familiar (Rodríguez, 2018). La segunda sección se titula *El observador observado*, desde donde se vincula la heteroreferencia como recurso adquirido desde las experiencias en el entrenamiento terapéutico con familias, que permite develar las reflexiones orientadas al crecimiento profesional a través de un acompañamiento supervisado que potencia la autorreflexión como herramienta fundamental en el proceso terapéutico con familias.

De acuerdo con Bustamante y Ramírez (2021), en el marco del aprendizaje se dinamizan procesos autorreferenciales que ayudan a los terapeutas en formación a sobreponerse a las crisis que limitan su proceso formativo al identificar nexos entre el aprendizaje y el ejercicio terapéutico. Fruto de este análisis, se plantean algunas conclusiones desde un ejercicio de autoevaluación en el quehacer profesional.

Método

Este artículo se deriva de una investigación cualitativa que buscó analizar las metacompetencias adquiridas por estudiantes de la especialización en Terapia Familiar de la Universidad Católica Luis Amigó durante el primer curso de entrenamiento. Entre sus objetivos, se buscó describir autorreflexiones orientadas al crecimiento personal y profesional de los terapeutas familiares en formación.

La metodología del estudio se realizó bajo un enfoque hermenéutico y diseño documental, desde un acercamiento a 61 registros escritos de una guía reflexiva de preguntas abiertas, diligenciada por 61 estudiantes entre los años 2018-2020. En la ruta metodológica se empleó el software Atlas ti para categorizar y codificar la información, teniendo como categorías la autorreflexión y las metacompetencias. En dicho instrumento, la información condensada se divide en nueve preguntas orientadas hacia los logros experimentados en el proceso de entrenamiento bajo el enfoque sistémico (primer semestre de una formación de un año). Las preguntas se articulan en cuatro ejes: principios y herramientas metodológicas, autorreflexión propia del enfoque, implicaciones éticas y sociales de la intervención terapéutica con familias, y experiencia de coparticipación.

La reinterpretación de estas experiencias fue abordada por medio del enfoque hermenéutico desde el cual se indica que “cuando alguien narra, compone una historia y crea un espacio entre la vida y la historia relatada. Este espacio otorga la posibilidad de articular dos momentos que aparentemente se contraponen, como lo son explicar y comprender” (Ríos, 2018, p. 54).

En el proceso de análisis e interpretación, se elaboraron memos analíticos y matrices de análisis. Estas últimas permitieron triangular referentes conceptuales, así como narraciones de los participantes e interpretaciones de los investigadores. En sintonía, la discusión de resultados se dio a la luz de la conversación a voces frente a los registros documentales, donde se propone la autorreflexividad como metacompetencia transversal en el proceso formativo de terapeutas familiares.

Resultados y discusión

Viajar al origen: un encuentro con el self del terapeuta en entrenamiento

El ser del terapeuta, con todo su bagaje, tanto histórico como de formación, es fundamental en un proceso de cualquier naturaleza, y lo es más aún en uno terapéutico. Cada uno de los profesionales que se dedican a la tarea de ser psicoterapeutas, es un ser humano y es, en calidad de tal, que debería presentarse en la relación con el otro. Cada uno es un sistema, resultante de la interacción de elementos biológicos, psicológicos, sociales, culturales y espirituales. Cada uno tiene una historia y el hecho de haberla vivido, es lo que va a permitir el encuentro terapéutico (Ortiz, 2008, p. 64).

En tono con la autora, el ser humano constantemente está en la búsqueda de conocerse a sí mismo, interés vital con dimensiones complejas e incluso temerarias en un contexto educativo-formativo. En este caso, dicho contexto está habitado por estudiantes de terapia familiar que emprenden un viaje hacia su origen, el cual supone un encuentro intersubjetivo con la historia familiar que permite la reflexividad sobre aspectos sociales, familiares, culturales, costumbres y prácticas. Se trata de un ejercicio complejo que demanda acompañamiento y supervisión.

La metáfora viajar al origen, en este caso se propone como el retorno a la revisión de sistemas de creencias, donde maestros y maestras, padres, madres, y/o personas adscritas a la realidad personal, familiar y social, que brindaron cobijo por afinidad o consanguinidad, incidieron de manera particular en experiencias significativas que en el presente promueven acciones, emociones y reacciones coherentes con dichas experiencias. En tono con esto, se recrea la urgencia de resignificar lo que no se tuvo en el pasado para trabajar en el presente. En este punto, es necesario viajar con el objeto de avizorar aspectos que repercuten en la historia de vida personal donde exista una reflexión para observar a las familias en consulta desde un sentir subjetivo que empaticé con el mundo familiar presente. Es decir, configurar un sistema observante (Watzlawick y Krieg, 1994).

Una precaución para este viaje es suponer que se encontrarán dificultades en la historia familiar tales como secretos, o el rastro de comportamientos abusivos que requieren reconstrucciones de la historia vivida para una reparación psicoemocional que mejore la práctica terapéutica (Díaz, 2021). Esto no siempre es así, dado que algunos terapeutas, sin preverlo, han vivido experiencias que limitan las presencias afectivo-emocionales, como barreras que interfieren en su hacer. Por ello, han requerido intervenciones del supervisor, consideradas una pieza fundamental en el desarrollo del programa de formación práctica (Saiz y Susinos, 2017). Al respecto, como plantean algunos terapeutas en formación, es importante “reconocer los múltiples mandatos que encubren patrones negativos en mi familia, las capacidades que como familia hemos desarrollado a través de éstos y también las decisiones que nos hemos permitido, resolviendo romper con los mandatos y patrones” (TF54)⁶.

Acorde con lo anterior, se propone la metáfora de los vehículos terapéuticos como recursos que posibilitan el viaje al origen del que se ha hablado. Viajar supone adentrarse en un vehículo con un rumbo y un ritmo determinados y, para el caso, depende del objetivo reparador que necesite la persona que se aventura. Al respecto se plantean tres tipos de opciones terapéuticas para realizar el viaje al origen: la motocicleta, el automóvil y el avión.

La motocicleta representa un viaje subjetivo, personal e introspectivo que realiza el sujeto para buscar algo que debe ser reparado, tramitado y trabajado en intervención supervisada para mejorar la práctica terapéutica. Se piensa de manera individual para los terapeutas en entrenamiento cuando se identifica una necesidad en la historia de vida familiar, además, supone adentrarse en las rutas del ser para realizar cambios en estructuras de pensamiento, comportamientos y prácticas básicas de confrontamiento personal y profesional en el marco de las intervenciones psicosociales, especialmente con familias.

⁶ Se hará referencia en este apartado a algunos testimonios aportados por participantes de la investigación. Serán identificados por un código que relaciona su formación en proceso (T) Terapia (F) Familiar y el número del registro escrito.

Este vehículo tiene una particularidad y es su ligereza, pero también la falta de espacio para viajar en compañía, además de dificultades de tipo climático. No obstante, y a pesar de las dificultades, los obstáculos se sobrepasan, y se continúa el destino hacia puertos seguros. Ahora bien, en una moto normalmente viaja una persona y máximo dos, uno de los cuales representa el terapeuta en formación y el otro al supervisor.

El viaje, por supuesto, requiere tiempo, esfuerzo y disposición para asegurar llegar al destino, lo que implica confrontar temores y tensiones. En el caso de los terapeutas en formación, estos pueden limitar su nivel de autorreflexividad y por ende su bienestar personal. El objetivo reparador se basa en la identificación de patrones que obstaculizan el quehacer terapéutico con familias. En palabras de Albertín (2007, p. 13) es “conocer el conocimiento que hace servir”.

El automóvil, por su lado, representa el viaje que se realiza en compañía de otros. Usualmente, en este tipo de viajes se generan grupos por afinidad o consanguinidad. Desde una perspectiva grupal, se puede advertir la necesidad de trabajar sobre las dificultades propias del viaje, lo cual puede favorecer tanto la reflexividad individual como la grupal. Ambos aspectos confrontativos potencian la llegada al origen en condiciones de bienestar.

En este contexto, para el terapeuta familiar en formación, cuando se realiza el preencuentro en espacios formativos, antes de tener un acompañamiento terapéutico, el grupo se prepara para realizar los aportes al trabajo que desempeña el terapeuta y coterapeuta, por ello, se hace referencia a un automóvil al cual ingresan personas que realizan un trabajo en conjunto, y articulan la autorreflexividad, para fortalecer sus prácticas en pro de cambios e historias alternativas frente a situaciones que aparecen como problemáticas. El objetivo reparador del automóvil es conducir en pro de la reconstrucción, en apoyo de un grupo colaborativo que comparta intereses. La ventaja de viajar en este vehículo tiene que ver con lo que se denomina el apoyo al apoyo (Minuchin et al., 1984; León et al., 2015).

Por último, el avión recrea el viaje que se realiza solo o acompañado, pero con una distinción significativa, y es que se convierte en el medio de transporte que disminuye el mayor número de obstáculos, a diferencia de los casos anteriores; debido al contexto, este viaje al origen se realiza de forma rápida, sin obstrucciones y en primera clase.

Al respecto, y desde una perspectiva terapéutica, este tipo de viaje lo realizan personas que han trabajado en su *self*, y a las cuales se les facilita volver, sanar, y regresar con modificaciones en sus patrones y mandatos generacionales, lo que fortalece el abordaje terapéutico. Es claro que no todos los terapeutas en entrenamiento emplean este tipo de vehículo, especialmente por los altos costos que representa. Aun así, es un viaje por las nubes, que, aunque puede implicar contratiempos, estos son mínimos en comparación con los de los otros vehículos descritos. La ruta que sigue el avión está en pro del cuidado de la práctica terapéutica en las intervenciones con familias, lo cual implica buscar de manera rápida respuestas para la promoción de reflexiones en torno al cambio.

Estas opciones que se proponen como vehículos terapéuticos para el viaje que realiza el terapeuta en entrenamiento a su origen, pueden variar por el contexto o la misma historia familiar del sujeto. Adentrarse en estos viajes no es tarea sencilla, dado que está dotada de complejidad. Por esta razón, dicha tarea se realiza en un contexto de supervisión en el cual el terapeuta en formación conduce el vehículo y las llaves para cada viaje las proporciona el entrenamiento supervisado. En este sentido, se entrena para viajar en alguno de estos vehículos, confrontando dificultades y limitantes.

Para eso existen las escuelas de conducción, que independientemente del vehículo, ayudan al conductor a evitar traumatismos y accidentes. En palabras de la terapia, viajar al origen supone aprender a no estrellarse contra la vida misma y la de los demás; lo que García et al., (2019) definen como aprender a aprender, es narrado desde la experiencia de los terapeutas en formación cuando expresan que “considero que aún me cuesta realizar las preguntas reflexivas, porque vivo pensando en la manera en que mi cuestionamiento no llegue a lastimar al otro” (TF52). Estos viajes son una representación del abordaje del self. “Se traduce en un cuidado de sí que va más allá de lo que se tiene, de las pertenencias y del mismo cuerpo y las necesidades que todo ello requiere” (Rodríguez, 2018, p. 96). Por su parte, Ortiz (2008, p. 65) complementa esta tesis afirmando que:

No se puede negar ni hacer a un lado “las maletas” que se lleva, pero sí se puede y algunas veces “se debe” revisar estas maletas para crecer y acompañar a otras personas en el camino. Este proceso no es fácil, requiere de la íntima convicción de que hacerlo traerá bienestar al terapeuta mismo, y de igual forma a las personas con las que trabaja.

Así, la necesidad del cuidado del *self* no está sólo en el ejercicio inter e intrapersonal que realiza el terapeuta familiar en entrenamiento, sino en el cuidado que debe tener para ir a su origen, a la familia, su historia y secretos

Esta persona tiene en sus manos un bagaje que ha ido adquiriendo conforme ha avanzado en su proceso vital, en primer lugar; pero también en su proceso de formación, conforme va ganando experiencia con los consultantes o con las personas que están a su cargo en otros procesos, como la formación o la supervisión (Ortiz, 2008, p. 64).

En línea con estas tesis y en vínculo con la metáfora, ir al origen se trata de “aprender a observarse y del reconocimiento del self” (TF29). Un ejercicio autorreferencial que implica verse en un espejo que identifica aspectos prácticos y subjetivos que se han visto opacados por patrones recurrentes no identificados antes, “conocerme en mis capacidades y dificultades para estudiar, aprender proyectarme en lo que quiero y como lo quiero” (TF, 2).

En este punto, se requiere de valentía para realizar el viaje al origen, a la familia, al lugar donde la fragilidad es máxima y la persona está íntimamente desnuda ante los demás; podría denominarse como una íntima exposición terapéutica. El estudiante en formación, al resignificar su historia familiar y realizar un trabajo interpersonal, se muestra tal cual como es, con capacidades y limitaciones para su práctica terapéutica con familias. Retomando a Ortiz (2008), esto implica recordar momentos vividos y no vividos, los cuales dejan huellas y por ende sensibilidad para el terapeuta, con la responsabilidad ética de permitirse revisarlos, evitando que estos se trasladen a los consultantes y generen malestar, siendo también, un recurso que puede aportar en la intervención terapéutica. Prácticas éticas que no todos los terapeutas realizan de manera consistente, que le permiten autoobservación y cuidado de su *self*.

Estos bagajes teórico-prácticos se complementan o se encarnan en el ser, se combinan con lo que el terapeuta es; razón por la cual, es fundamental el hecho de haber trabajado la propia historia, que constituye un elemento básico para acompañar a otras personas en su quehacer (Ortiz, 2008, p. 65).

En este contexto, una de las herramientas más importantes para realizar este ejercicio de autorreflexión es el genograma. McGoldrick y Gerson (1985) lo describen como “un formato para dibujar un árbol familiar que registra información sobre los miembros de una familia y sus rela-

ciones durante por lo menos tres generaciones” (p. 17). Por tanto, permite un mapeo de la historia, los patrones, ciclos, eventos y estructura. Más allá de esto, desde una lectura más actual, también puede considerarse una estrategia que dota de significado la revisión de la historia familiar, generador de reflexión que puede variar en sus usos, siendo uno de ellos el taller (Rodríguez, 2018). Es, en fin, un promotor de reflexividad que se sitúa en los procesos de formación (Russell y Martin, 2017).

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo (Salazar y Samayoa, 2015, p. 268).

En ejercicios realizados con supervisión en la práctica, el genograma constituye un elemento clave para la autorreferencia, en tanto permite reflexionar sobre el relato de la historia en un ejercicio colectivo que a través de preguntas amplía el panorama de la percepción. “Mi propia historia es un proceso enriquecedor en conocer y reconocer cada una de las características que contribuye en mi dinámica, en mi estilo personal y cómo intervengo en las familias” (TF, 19).

Autorreflexión, heterorreflexión, lectura relacional de las situaciones familiares y self, son conceptos transversales en los procesos de formación de terapeutas familiares sistémicos. El genograma se convierte en una experiencia que contribuye al self a la luz de nuevas incorporaciones conceptuales, que lo invitan a reconocer múltiples versiones de la historia, como una manera distinta de significar experiencias pasadas y presentes, en correspondencia con lo que como terapeutas familiares se buscará propiciar en otros. Además, “configura un modo de trabajar, que vincula el contexto y la vida relacional y afectiva de personas y familias” (Herrera y Bedolla, 2021, p. 252).

El observador observado: la heterorreferencia como recurso adquirido desde las experiencias en el entrenamiento terapéutico con familias

En el entrenamiento en terapia familiar de la especialización de la Universidad Católica Luis Amigó, sede Medellín, se reflexiona con el terapeuta en formación sobre la importancia de observarse a sí mismo y a otros como parte fundamental del aprendizaje significativo. La observación es un recurso terapéutico, pretende mostrar cómo se observa y a su vez, se es observado por otros. A partir de allí, el énfasis hacia el observador observado, así como la ganancia intersubjetiva de este trabajo para el entrenamiento repercute directamente en la práctica terapéutica.

Lo anterior lleva a revisar aspectos relacionados con la reflexividad que “también se aplican a la práctica profesional, como ejercicio de comprensión de los principios teóricos-ideológicos que la rigen. A partir de esta ‘toma de conciencia’ el científico/a-profesional puede operar cambios sobre sí, y transformar su práctica” (Albertín, 2007, p. 8), lo cual permite que desde la autoreflexividad orientada al crecimiento personal y profesional del terapeuta familiar, se desarrollen competencias que van más allá del trabajo realizado con familias para que exista un ajuste en el curso de los rumbos interventivos desde la reflexión sobre la propia postura.

Uno de los primeros pasos para trabajar en el sí mismo durante el entrenamiento (parte fundamental de la formación), tiene que ver con el viaje al origen, donde se identifican y replantean mandatos familiares limitantes y se reflexiona frente a las voces interiores que afirman ‘yo soy así’ o ‘yo tengo este saber’. Así,

Las relaciones que se mantienen con la propia familia de origen juegan un rol considerable en

el estilo relacional que se adopta con las familias con las cuales se trabaja; es por esta razón que el trabajo de la propia historia es fundamental (Ortiz, 2008, p. 66).

De esta manera, el estudiante se ubica en un rol de observador observado cuando va más allá de sus patrones socio familiares y recibe la experiencia de otros para nutrir la misma formación, como bien lo afirma un estudiante: “identificar mis falencias como persona y [del] mismo modo descubrir mis aspectos positivos, que pueda llevar a terapia” (TF5).

La autoreflexividad, es comprendida entonces como una metacompetencia del terapeuta familiar, quien, a través del autodescubrimiento, logra aprender a aprender en la medida en que avanza en el reconocimiento de su forma de hacer terapia, de sus recursos y habilidades, sus fortalezas y también sus puntos débiles. En la terapia, el self personal no se desliga del profesional, por lo tanto, al reconocer que el terapeuta en sí mismo es un recurso para la terapia, su responsabilidad de autoconocimiento aumenta, y su capacidad reflexiva es clave. La metacompetencia se encuentra ligada a la razón del hacer (García et al., 2019).

La práctica grupal, verse a través de los ojos de los demás y recibir apreciaciones, sirve como apoyo para mejorar el estilo terapéutico. Algo aparentemente sencillo, pero complejo en la medida en que aceptar la observancia de otro implica un proceso heterorreferencial. Esto es “observar a los otros de manera integral con el fin de ayudarles a reconocer sus aciertos y desaciertos y a fortalecer los primeros con la identificación y puesta en primer plano de los recursos” (Sánchez, 2014, p. 130), lo que en palabras de un estudiante implica “observarme mientras observo” (TF, 43).

En este proceso, la propuesta se realiza en referencia al observador observado como recurso terapéutico que promueve el desarrollo de metacompetencias. Al respecto, Bustamante y Ramírez (2021) plantean “la relevancia de la autorreferencia tanto para el supervisor como para los terapeutas en formación, a modo de herramienta que facilita la comprensión de los contextos relacionales en los que se está inmerso” (p. 11). El entrenamiento del terapeuta familiar sistémico es transversalizado por una cibernética de segundo orden que le permite interactuar con el sistema y los subsistemas, donde es consciente de la participación activa. En tal sentido, “los principios pedagógicos impactan en la supervisión y la formación del terapeuta en un enfoque investigativo-interventivo. Cuando estos son centrados en el coaprendizaje y la cibernética de segundo orden, que se ocupa del observador dentro de lo observado” (Bustamante y Ramírez, 2021, p. 2).

El equipo reflexivo emerge como otra herramienta o recurso que, de acuerdo con Rodríguez (2018), se convierte en un ejercicio heterorreferente una “experiencia grupal [que] cobra relevancia en la medida en que devela permanentemente características de los participantes, y formas de relación que posibilitan el aprendizaje, a través de la reflexión de las situaciones que en dicho contexto emergen” (p. 95). Es así como se infiere que este recurso se convierte en otro espejo del terapeuta familiar sistémico para su entrenamiento, el cual contribuye al fortalecimiento de elementos emergentes de la observación, bien sea de familia-terapeuta/coterapeuta, del terapeuta/coterapeuta-equipo reflexivo y viceversa o entre terapeuta-coterapeuta únicamente.

Darle validez a las propias observaciones y las que realizan los demás en el espacio terapéutico modifica comportamientos y estilos que favorecen la práctica terapéutica con los sistemas familiares en la búsqueda de cambios, y en sintonía con los motivos de consulta o demandas, lo cual implica “darle significado y valor a los aportes de mis compañeros, entender que cada uno desde su historia, puede ver a la familia desde sus múltiples posibilidades, sobre todo, cuando actúan desde el lugar de un equipo reflexivo” (TF43).

En otras palabras, equivale a los procesos colaborativos entre estudiantes y supervisores, mediados por diálogos reflexivos enfocados hacia logros de aprendizaje, considerados vitales en la práctica terapéutica, en articulación a la praxis adquirida en el curso de entrenamiento:

El conocimiento se regenera así mediante conversatorios reflexivos que movilizan la creación de diferentes niveles de observación y mayores niveles de complejidad, desde la polifonía de voces de los agentes del contexto de formación que inciden en la construcción y transformación del cambio epistémico y paradigmático (Garzón, 2008, p. 166).

Los diálogos reflexivos llevan a la construcción de nuevos saberes; de ahí la importancia de fomentar la formación de profesionales reflexivos capaces de evaluarse a sí mismos, como bien lo manifiestan Tardif y Nunez (2018, p. 400) al indicar que

El profesional reflexivo juega un rol crucial para los formadores universitarios, ya que posee una visión conceptual de la práctica docente coherente con la cultura universitaria, poniendo a la vez el énfasis en el actuar profesional y la formación del profesional a través de la acción.

Otra estrategia fundamental para estos procesos colaborativos es la comunicación del supervisor, terapeuta, coterapeuta y equipo reflexivo; ser observado por otro observador y observar lo observado no es algo sencillo que va más allá de un juego de palabras, implica desde el entrenamiento terapéutico con familias, el acompañamiento de un supervisor, quien juega un papel relevante para mantener niveles de estabilidad emocional, calma, armonía, además de fomentar un análisis cuidadoso de situaciones vinculadas a la heterorreferencia. Como bien lo describen Gálvez et al. (2020, p. 39), en el escenario académico “se debe insertar la invitación crítica a que los docentes profesionales de estas áreas propicien la reflexión de los estudiantes como competencia profesional”.

En el transcurso del entrenamiento, quienes participan del trabajo observacional subjetivo, presentan fortalezas personales y formativas; al respecto, Domingo (2009) refiere que “precisamente las situaciones en que se produce el conocimiento están cargadas de reflexiones e intervenciones personales, y los procesos de autoestima son, en estas ocasiones, muy frágiles en función del efecto que producen en los demás” (p. 43). De esta manera, cuando se propone el observador observado como un proceso de transformación de la práctica terapéutica, se hace alusión a la capacidad que tiene el sujeto de dejarse observar por otros y a su vez, observar a los que le están observando. En este caso se trata de una retroalimentación recursiva, la heterorreferencia como metacompetencia.

Conclusiones

La aventura de un viaje hacia el origen del terapeuta se convierte en una oportunidad de revisión y resignificación de la historia de vida familiar, el trabajo personal para el mejoramiento de la práctica terapéutica, en la cual el terapeuta se asume así mismo como recurso de cambio. Los tres vehículos propuestos como metáforas para realizar dicho viaje evidencian posibilidades de adquirir nuevos saberes y a su vez desarrollar competencias necesarias para la práctica enfocada en cambios que beneficien el sistema terapéutico.

Además, dejarse tocar terapéuticamente hablando por otros a través de las reflexiones, interpretaciones, expresiones y manifestaciones de cambio en el quehacer como retroalimentación recursiva se convierte en una herramienta fundamental cuando el observador es observado por otros observadores que también están inmersos en la práctica terapéutica (Ospina et al.,

2021). Por eso, el observador observado es un llamado a la humildad subjetiva para construir con otros el conocimiento y mejorar el estilo y los ejercicios en terapia.

Al asumir auto y heterorreferencia como metacompetencias, se hace alusión a la posibilidad de que los profesionales trabajen sobre sí mismos para desarrollar con mayor habilidad sus competencias y adquirir otras que se requieran en el proceso. Estas puede corresponder tanto a herramientas cognitivas como a las personales, emocionales y sociales. Se trata de ir más allá del aprendizaje académico y lograr uno más integral.

Acorde a lo expuesto, la intención de este artículo es convocar a estudiantes y profesionales en terapia familiar para que hagan una revisión de sí mismos, considerada como una necesidad para la intervención con familias. Esto implica reconocer su lugar en la intervención, rol y estilo terapéutico como potencializadores y movilizadores de cambios en el sistema o, por el contrario, obstáculos. El entrenamiento terapéutico implica el desarrollo de recursos personales y profesionales reconocidos como metacompetencias, en cuanto posibilitan el aprender a aprender. Finalmente, se invita a la comunidad académica a seguir revisando el tema propuesto y dar más fuerza conceptual a planteamientos como aprender a *aprender*.

Bibliografía

- Albertín, C. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18. <http://hdl.handle.net/11441/55274>
- Alvear, M., Jerez, R. y Chenevard, C. (2012). Formación de terapeutas en un programa de especialización en Terapia Familiar Sistémica. *Psicología Em Estudo*, 17(2), 183-193. <https://www.scielo.br/j/pe/a/jqtp3PJ4fV3Cnm7RNwGQMZC/>
- Boetsch, T. y Grez, M. (2019). Instituto Chileno de Terapia Familiar: 35 años en la Formación de Terapeutas. *Revista de Familias y Terapias*, 28(46), 21-28. <https://doi.org/10.29260/DFYT.2019.46A>
- Bustamante, O., y Ramírez, D. (2021). Revisión del concepto de autorreferencia en la formación de terapeutas sistémicos. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 13(1), 1-26. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.e342261>
- Butler, C., Sheils, E., Lask, J., Joscelyne, T., Pote, H., y Crossley, J. (2020). Measuring competence in systemic practice: development of the 'Systemic Family Practice-Systemic Competency Scale' (SPS). *Journal of Family Therapy*, 42(1), 79-99. doi: 10.1111/1467-6427.12251
- Ceberio, M., Moreno, J. y Des Champs, C. (2000). La formación y el estilo del terapeuta. *Revista Perspectivas Sistémicas*, (60). <http://www.redsistemica.com.ar/formacion3.htm>
- Chao, W., y Lou, Y.C. (2018). Construction of core competencies for family therapists in Taiwan. *Journal of Family Therapy*, 40(2), 265-286. doi: 10.1111/1467-6427.1220
- Díaz, P. (2021). *Cuaderno de talleres psicoterapéuticos para la reconstrucción emocional*. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó.
- Domingo, R. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista Panamericana de Pedagogía, saberes y quehaceres del pedagogo*, (14-15), 33-57. <https://hdl.handle.net/20.500.12552/4311>
- Domingo, A; y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Elkaïm, M. (1996). De la auto-referencia a los ensamblajes. *Revista de la Asociación Andaluza de Terapia Familiar y Sistemas Humanos*, 12-26.
- Gálvez, S., Lorca, A., Pérez, M., y Rivera, M. (2020). Supervisión y acompañamiento de prácticas profesionales. Desarrollo de un enfoque de reflexividad práctica desde un self-study colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 31-50. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3682>

- García, F., Yurén, T. y López, I. (2019). La Metacompetencia "Aprender a aprender" en educación superior: algunas implicaciones prácticas y éticas. En Lugo, E., Villaseñor, E. L., y Camarena, M. T. Y. (Eds.), *Temas transversales en educación superior, perspectivas y estudios en casos* (pp.69-87). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. https://www.researchgate.net/publication/337875027_
- Garzón, D. (2008). Autorreferencia y estilo terapéutico: su intersección en la formación de terapeutas sistémicos. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 4(1), 159-171. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67940113.pdf>
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante el coeficiente intelectual*. Le libros. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Herrera Rivera, O., y Bedolla Cardona, L. M. (2021). El genograma y el juego en la intervención psicosocial en temas de crianza. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (62), 243-275. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n62a10>
- León, M., Hidalgo, G., Jiménez, G. y Lorence, L. (2015). Estilos relacionales en Terapia Familiar: necesidades de apoyo para el proceso de intervención. *Mosaico*, 60, 16-30. <http://hdl.handle.net/11441/36380>
- McGoldrick, M. y Gerson, R. (1985). *Genogramas en la evaluación familiar*. Gedisa.
- Minuchin, S., Fishman, H. y Echeverry, J. (1984). *Técnicas de terapia familiar*. Paidós.
- Ortiz, D. (2008). *La terapia familiar sistémica*. Universidad Politécnica Salesiana
- Ospina, G. Rodríguez, B. y López, A. (2021). Acompañamiento terapéutico fuera de los límites del consultorio: una experiencia vital in situ. *Revista Criterios*, 28(2), 140-149. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/28.2-art9>
- Páez, M., Hernández M., Jiménez, V., Restrepo, T. y Zuluaga, G. (2017). *La autorreflexividad en la formación sistémica: sendero hacia la construcción terapéutica*. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3029>
- Ríos, S. T. (2018). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66. <https://revistateoria.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48177/50808>
- Robert, P. (2017). Addressing the Person of the Therapist in Supervision: The Therapist's Inner Conversation Method. *Family process*, 56(2), 487-500. <https://doi.org/10.1111/famp.12220>
- Rodríguez, M. (2018). *El genograma. Un viaje por las interacciones y juegos familiares*. Morata.

- Russell, T. y Martin, A. (2017). Teacher education needs an epistemology of practice. En J. Mena, A. García-Valcárcel, F. García y M. Martín del Pozo (Eds.), *Search and research: Teacher education for contemporary contexts* (pp. 111-118). Ediciones Universidad Salamanca
- Saiz, L. y Susinos, R. T. (2017). "Nos dabas la confianza para hablar". El supervisor universitario en un practicum reflexivo. *REICE*, 15(1), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.00>
- Salazar, S. y Samayoa, L. (2015). El pensamiento reflexivo en la formación del futuro profesor. *Ra Ximhai*, 11(4), 267-287. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596020.pdf>
- Sánchez, R. (2014). Auto y heterorreferencia: intervención, supervisión. *Trabajo Social*, 16(16), 127-141. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/47063>
- Tardif, M. y Nunez, . (2018). La noción de "profesional reflexivo" en educación: actualidad, usos y límites. *Cuadernos de Pesquisa*, 48, 388-411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Watzlawick, P. y Krieg, P. (1994). *El ojo del observador*. Gedisa.

Tendencias de la educación superior y reflejos en la pandemia

Sandra Mújica Roncery⁷
Camilo Andrés Peñuela⁸

⁷ smujica@unimonserrate.edu.co - Licenciada en Psicología y Pedagogía. Maestra en educación con énfasis en desarrollo cognitivo. Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate.

⁸ capenuela@unimonserrate.edu.co - Licenciado en Básica con énfasis en humanidades y lengua castellana. Magister en Comunicación Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Resumen

El presente artículo de reflexión es producto del Estudio de Políticas y Tendencias en Educación Superior realizado por la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate (2019) bajo el propósito de describir aquellos aspectos que persisten como tendencias en educación superior en Colombia, sobre la idea de que la coyuntura de la pandemia remarca o potencia tanto retos como tendencias que se vislumbraron con anterioridad en algunas políticas, normativas y referentes en educación superior, como es el caso del uso de la tecnología en educación.

Palabras clave: Educación Superior, tendencias, políticas educativas, tecnología en educación.

Abstract

Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate, during 2019, carried out a study of policies and trends in higher education as input for the design of the 2020-2025 Institutional Development Plan. The objective of the study was to identify the main policies in higher education in Colombia, crossing elements about the trends in higher education for Latin America and the Caribbean, which could be applicable or provide a direction of action for Unimonserrate. The elements found in the study, in addition to continuing in force, have been enhanced in different aspects as a consequence of the changes in the educational dynamics of the pandemic due to the implications of the use of technology, some of which are described in this article.

Keywords: Higher Education, trends, educational policies, technology in education.

Introducción

La Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate, durante el año 2019 realizó un estudio de políticas y tendencias en educación superior como insumo para el diseño del Plan de Desarrollo Institucional 2020-2025. El objetivo del estudio pretendió identificar las políticas principales en educación superior en Colombia, cruzando elementos acerca de las tendencias en educación superior para América Latina y el Caribe, que pudiesen ser aplicables o brindaran un norte de acción a la Unimonserrate. Además de continuar vigentes, varios de los elementos hallados en el estudio se han potenciado en diferentes aspectos como consecuencia de los cambios en las dinámicas educativas de la pandemia por las implicaciones del uso de tecnología. Algunos de ellos son descritos en el presente artículo.

Metodología

La perspectiva epistémica del Estudio de Políticas y Tendencias en Educación Superior, guarda la coherencia con un enfoque sociocrítico que, desde los Lineamientos Curriculares de la Unimonserrate (2021), y los desarrollos desde autoevaluación, currículo y calidad de la Institución, busca la transformación social, cultural y el desarrollo de los sujetos, el conocimiento y la ciencia, entre otros elementos. En este sentido, en el favorecimiento del análisis crítico y autocrítico del currículum (Kemmis, 1993, citado en Unimonserrate, 2021), se estableció la necesidad de analizar las tendencias y los retos en educación superior que se estaban gestando a la luz de los sistemas de aseguramiento de la calidad.

Así, la Unimonserrate, como Institución de Educación Superior, asume el horizonte estratégico institucional, a partir del análisis del sistema educativo, las políticas, normativas, alianzas y agentes educativos, en articulación con las exigencias de los contextos regional, nacional e internacional, profundizando en asuntos de calidad educativa.

El método del estudio realizado es de corte cualitativo, en la búsqueda de comprender la realidad de la educación superior (Flores y Valenzuela, 2012); la pretensión del mismo fue identificar las tendencias y retos de las políticas de educación superior de tal modo que, con dicho panorama, la Unimonserrate pudiese tomar decisiones de creación, actualización, renovación o transformación de políticas, lineamientos, procedimientos y procesos académicos y administrativos. El diseño del estudio es documental, con los procedimientos particulares del ciclo para lograr un conocimiento del fenómeno educativo, en este caso particular, de las políticas de educación superior, enfocando gradualmente el tema de investigación hacia los retos y tendencias que implican estas políticas.

El ciclo del estudio comprendió tres niveles de delimitación: en el primero, se recurrió a las fuentes sobre políticas nacionales de aseguramiento de la calidad en educación superior como el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Educación Superior CESU; internacionales y regionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos- OCDE. En el segundo nivel se consideraron organismos que influyen las políticas en educación como el Banco Mundial (2017), Educause e Instituciones de Educación Superior. Por último, en el tercer nivel se recurre a artículos que apuntan a profundizar en asuntos como actualización y prospectiva de las políticas en educación superior; avances, tendencias, retos, y lo que se está requiriendo a las instituciones para continuar desarrollando propuestas formativas con calidad, proyectadas a cubrir necesidades y situaciones emergentes en el desarrollo de políticas, prácticas y estrategias educativas.

Luego de revisar la literatura disponible y decantar las fuentes de información que respondían al objetivo del estudio, se realizó la integración temática, en articulación con el Acuerdo por

lo superior 2034 (CESU, 2014), sobre los siguientes temas: 1) acceso, permanencia, graduación y educación inclusiva; 2) regionalización; 3) ciencia, tecnología e innovación; 4) tendencias pedagógicas, metodológicas y didácticas; 5) extensión e internacionalización; 6) estructura de gobierno; 7) bienestar universitario; y 8) sostenibilidad financiera.

Para completar el ciclo del estudio, se realizó un ejercicio de evaluación crítica con la triangulación de la información de los diferentes documentos en torno a las temáticas anteriormente planteadas. Además, se procedió a la identificación de problemas, tendencias y retos, de tal modo que los resultados y discusión dieran lugar a la redacción del documento integrador el *Estudio de políticas y tendencias en educación superior*, que se describen brevemente a continuación.

Reflexión del problema: resultados y discusión

Hablar de la educación superior en Colombia puede tener muchas aristas, sin embargo, el foco del Estudio de Políticas y Tendencias en Educación Superior comienza con el horizonte de las normativas nacionales que, a partir de la Ley 30 de 1992 proveen elementos sobre la organización y gestión de las instituciones educativas, los fines de la educación superior, los mecanismos de seguimiento y control, entre otros elementos.

En la propuesta de política Acuerdo por lo Superior 2034 (CESU, 2014), el Ministerio de Educación Nacional - MEN lideró diferentes espacios de diálogo intersectorial, para promover acciones en educación inclusiva en las instituciones de educación superior (IES), así como procurar el fortalecimiento de la permanencia con calidad, la inclusión de procesos de regionalización, el fomento de la articulación con la educación básica y media, y el impulso a los procesos de bienestar en toda la comunidad académica, además de fijar nuevos focos, como la internacionalización en educación superior, y dar cuenta de estructuras académico-administrativas sólidas, con sistemas de gobernanza consolidados y sostenibilidad financiera.

Durante 2014 el MEN publicó los lineamientos *Política de Educación Superior Inclusiva*, los cuales presentan elementos como diversidad, integración, inclusión social, educación inclusiva, interculturalidad y equidad, entre otros. El objetivo con ello es responder a la necesidad de consolidar una sociedad incluyente, disminuir barreras de aprendizaje y potenciar la participación bajo los principios de integralidad y flexibilidad. Estos lineamientos se articulan con el documento *Índice de Inclusión para Educación Superior INES* (s.f.), donde el MEN y la Fundación Saldarriaga Concha proveen una herramienta para el análisis de los procesos de inclusión, acompañada de algunas estrategias y claves sobre buenas prácticas para promover la educación inclusiva.

En cuanto a bienestar universitario, se publicó también la *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en Instituciones de Educación Superior* (MEN, 2015), y los *Lineamientos Política de Bienestar para Instituciones de Educación Superior* (MEN, 2016), los cuales proporcionan instrumentos, estrategias y herramientas para la implementación de un modelo de bienestar eficiente, de calidad y que promueva la permanencia y graduación, el acompañamiento pertinente y a tiempo, el desarrollo de competencias para la vida, el fomento de la salud, la actividad física, la recreación y expresión en la comunidad universitaria.

Por otro lado, el *Plan Decenal de Educación 2016-2026* (MEN, 2017) propone desafíos en torno al alcance del derecho a la educación, al mejoramiento del sistema educativo, la construcción de política pública para la formación de maestros, el fortalecimiento del desarrollo para la vida —lo cual incluye el uso de tecnologías, la construcción de conocimiento y la innovación, entre otros elementos—, la construcción de una sociedad de paz, dar fuerza a la educación rural y el fomento de la investigación en todos los niveles educativos.

En 2018, el MEN publicó el *Plan Rural de Educación Superior* que, en búsqueda de ampliar la cobertura para el sector rural de la población, ancla aspectos como mejorar la calidad de vida en el territorio, la equidad social y la configuración de una sociedad de paz a los tres focos establecidos en el plan: 1) acceso, cobertura y permanencia; 2) aplicación de modelos educativos flexibles que se adapten al territorio y sus necesidades; y 3) el desarrollo territorial en perspectiva de sociedad de paz.

En este sentido, el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015 es modificado por el Decreto 1330 de 2019, en tanto emergen nuevos retos para el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la educación superior donde, además de separar los procesos de verificación de las condiciones de calidad institucionales y de programa y que las IES consoliden sus propios Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad, el mayor énfasis de la norma se ha puesto sobre las siguientes claves: 1) establecimiento de políticas, su divulgación, implementación, evaluación, seguimiento y configuración de indicadores de gestión; 2) estructuración y gestión de resultados de aprendizaje; 3) consolidación de un sistema institucional de créditos académicos; 4) fortalecimiento de los procesos de interacción de programas académicos, estudiantes y profesores, a través de propuestas como la internacionalización del currículo; 5) una nueva mirada a la estructura académica y administrativa de las IES, transversalizada por procesos de gobernabilidad, gobernanza y rendición de cuentas; y 6) reconocimiento de las particularidades por naturaleza y tipología institucional, modalidades y niveles de formación.

Si bien hay una gran cantidad de leyes, decretos, resoluciones reglamentarias y circulares externas que soportan o complementan las normativas ya abordadas, como la Ley General de Educación Ley 115 de 1994, del Decreto 1421 de 2017, la Circular Externa 32 de 2019, o las resoluciones 15224 y 21795 de 2020, no es objeto de este artículo realizar una crítica a lo anteriormente descrito —aunque existan muchos asuntos discutibles—, ni un desglose normativo a profundidad; los anteriores párrafos presentan un panorama general para analizar la tendencias en educación superior que serán narradas a continuación.

De acuerdo con Restrepo y Londoño (2014), las tendencias emergen de una fuerza macro, que tienen una relación directa con la política educacional, la teoría de la educación⁹, los discursos y los contextos de influencia.

En este sentido, se incluirán los tres tipos de tendencias definidos por el Ministerio de Educación Nacional, sin necesidad de hacer distinciones particulares entre ellas: *Tendencias de estímulo*, que corresponden a aquellas que son determinadas por procesos de planeación o construcción de conocimiento; las *tendencias de ruptura* que, como su nombre lo indica pretenden generar rupturas sobre lo establecido, con procesos de innovación o modalidades de acción que no han sido promovidas de manera suficiente; y las *tendencias de crisis*, que buscan impactar didácticas, interacciones, formas de seguimiento, entre otros aspectos (MEN, 2013).

El estudio se concentró en las categorías señaladas en el Acuerdo por lo Superior 2034 (CESU, 2014) referidas a: 1) acceso, permanencia, graduación y educación inclusiva; 2) regionalización; 3) ciencia, tecnología e innovación; 4) tendencias pedagógicas, metodológicas y didácticas; 5) extensión e internacionalización; 6) estructura y gobierno; 7) bienestar universitario; y 8) sostenibilidad financiera. A partir del análisis de estas categorías se identificaron las tendencias que se resumen a continuación.

⁹ Restrepo y Londoño (2014) toman la expresión teoría de la educación desde Oscar Espinoza (2009) acerca de las hipótesis que posibilitan alcanzar los propósitos de un sistema educativo.

Como tendencias de estímulo, la OCDE publicó un estudio en 2016 sobre las políticas educativas en Colombia, donde ya se vislumbraron retos como el cierre de brechas y el mejoramiento de la calidad educativa —aunque este aspecto tiene la apariencia de un discurso reiterado, implica grandes transformaciones de fondo e inversiones en la educación (no sólo económicas)—, la inclusión de los resultados de aprendizaje para asegurar la calidad, y de sistemas de información robustos, posibilitar a los aspirantes y estudiantes la toma de decisiones informadas, el análisis permanente de datos de los sistemas nacionales de información como el Observatorio Laboral para la Educación - OLE, y mejorar la cobertura en regiones con baja oferta de programas.

En 2019, en el documento *Educational Research and Innovation*, la OCDE propone como elemento transversal la innovación para poder enfrentar asuntos como la inequidad, o la potenciación de prácticas donde se desarrollen o pongan de manifiesto habilidades diversas. En este sentido, la Unesco (2018) sugiere algunas acciones de aseguramiento de la calidad a partir de la democratización del conocimiento, el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas, la articulación de acciones de investigación y extensión, y la formación de un ser humano como fin último de la educación desde una perspectiva valorativa. Esto implica el diseño de modelos organizacionales y financieros que permitan atender a las características de poblaciones con necesidades, expectativas e intereses diversos, además de mantener buenas prácticas de gobernanza y autonomía.

El documento *Unesco Science Report Towards 2030* (2016), ya enunciaba la importancia de la capacidad creativa y la capacidad innovadora, e reforzó la idea de las interacciones entre diferentes perspectivas y experticias para abrir caminos investigativos o metas de progreso; a este respecto se propone liderar procesos de biotecnología para generar soluciones a necesidades del nivel local, regional y nacional.

En las tendencias de ruptura se pueden encontrar asuntos como la promoción de iniciativas de aprendizaje móvil, o el desarrollo de habilidades en diversos contextos como lo expresa la Unesco en el documento *A lifeline to learning - Leveraging Technology to support education for refugees* (2018). En el *NMC Horizon Report* (2018) se reitera la idea del aprovechamiento del internet —lo cual no implica desconocer las inequidades de acceso a la red—, y propone iniciar procesos de aprendizaje adaptativo para gestionar contenidos que desarrollen habilidades propias a partir del surgimiento de tecnologías que se adapten en tiempo real a sus necesidades (incluye soluciones a necesidades de acceso, costo y calidad). De igual forma, se expresa la necesidad de generar emprendimientos e innovaciones alrededor de la experimentación en contextos reales y la construcción de estrategias y herramientas de progreso local o regional.

Continuando en la línea del *NMC Horizon Report* (2018), el desarrollo tecnológico implica un rediseño de ambientes de aprendizaje que se soporten en el diseño y el uso de Recursos Educativos Abiertos¹⁰, el desarrollo de software, la articulación entre realidad virtual y experiencias en contexto, la integración de la realidad aumentada para trascender el espacio físico de aprendizaje, o fenómenos como el uso de la robótica y la inteligencia artificial. A propósito de estas fórmulas, la Universidad de Laguna (2019) añade elementos como los asistentes virtuales y el manejo de datos con mecanismos como el de blockchain (cadena de bloques) para facilitar la gestión de la educación superior.

¹⁰ En Colombia desde el 2012 el MEN ha promovido una Estrategia Nacional de Recursos Educativos Digitales Abiertos, donde se gestionan diferentes formas de contenido.

La Unesco (2018) refuerza la idea del desarrollo de procesos de internacionalización, la cooperación inter e intrarregional teniendo como horizonte la producción de conocimiento, el desarrollo curricular y la formación profesoral, lo cual implica tres elementos fundamentales:

El primero consiste en considerar la educación como un instrumento para enfrentar el mundo moderno, formar ciudadanos capaces y fortalecer la capacidad de análisis, de anticipación y visión propositiva de alternativas de desarrollo, para enfrentar los problemas emergentes de la realidad en transformación. El segundo establece que el conocimiento es un bien social. Y finalmente, el tercero establece que la educación superior se cimienta en la perspectiva del desarrollo social, centrado en el aprendizaje, el emprendimiento y la indagación para una docencia investigativa destinada a la acción social (p. 13).

De igual forma, en el documento Unesco Science Report Towards 2030 (2016) se enuncia la necesidad de generar procesos de innovación y transferencia tecnológica como parte de los propósitos de enseñanza de los programas académicos, de tal modo que se promuevan estrategias como disrupción digital, gestión de información en la nube, desarrollo de herramientas hipertextuales, entre otras, con el fin de revolucionar las formas de leer y producir en el ámbito científico, cultural e investigativo en la educación.

El Ministerio de Educación Nacional, a lo largo de los años ha promovido estrategias de ciencia, tecnología e innovación como: los centros de excelencia y la comercialización de resultados de investigación (2015); la sistematización de experiencias y buenas prácticas (2016); la gobernanza sobre el uso, gestión de los datos y la divulgación de la información a través de sistemas de información, con redes internacionales, la promoción de investigaciones de frontera, la dinamización de parques científicos y el emprendimiento con bases tecnológicas (2017); el desarrollo del territorio, las relaciones armónicas con el medio, la investigación inter, multidisciplinaria y cultural (2018); y la configuración de centros de investigación y desarrollo tecnológico a partir de desarrollos académicos (2019).

En las tendencias de crisis, se pueden identificar propuestas como la del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017) que sugiere el tránsito de Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS) a una nueva generación de entornos virtuales de aprendizaje aprovechando estrategias de Bring Your Own Device (BYOD), dados los avances en dispositivos móviles.

Para las instituciones educativas emergen diversos retos: el NMC Horizon Report (2018), la Cátedra Unesco de Educación a Distancia - CUED (2018) y el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2018), describen asuntos como la potenciación de las experiencias interdisciplinarias, la investigación en el desarrollo de estructuras de datos, el diseño de aplicaciones geoespaciales y herramientas de fuente abierta, la generación y uso de sistemas holográficos, realidad aumentada, simuladores e interacción con objetos 3D, programas académicos que posibiliten el diálogo transdisciplinar, experiencias de aprendizaje que conecten al estudiante con la resolución efectiva de problemas con metodologías inmersivas y metacognitivas, y sistemas transversales como el STEM o STEAM y la gamificación. Se trata de estrategias, metodologías, modalidades y herramientas que respondan a las necesidades de un mundo globalizado y dinámico que exige la actualización permanente de habilidades y destrezas en escenarios diversos.

Por otro lado, emergen estrategias para las instituciones de educación superior como la configuración de ecosistemas de innovación, para estructurar la gestión bajo la mirada de las organizaciones que aprenden, con procesos de regulación sistematizados y desarrollos académicos articulados con otros sectores, además de pensar en la configuración de escenarios de bienestar

que afecten de manera positiva los ambientes de aprendizaje donde los procesos de innovación redunden en formar personas más felices (OCDE, 2019). La Unesco (2018) pone de manifiesto algunos escenarios importantes para las instituciones de educación superior: transiciones efectivas entre niveles de formación y hacia el posgrado, las matrículas duales, articulación dentro de la educación superior, transformaciones en desarrollo profesoral, investigación y extensión desde la articulación entre sectores, procesos de gestión estratégica, internacionalización solidaria y fomento de la responsabilidad social.

Guijosa (2018) enuncia que la innovación, el emprendimiento, la experimentación y el aprendizaje por descubrimiento implica la eliminación de barreras, el mejoramiento de métodos de enseñanza y la evaluación crítica del currículo.

A este respecto, el MEN (2018) en la misma vía de Guijosa, enuncia que la reflexión y transformación de los componentes estructurales de los currículos es inminente, dado que se requiere fomentar el uso de modelos educativos más adaptables o flexibles, que respondan tanto a los sujetos como a las condiciones del territorio y las regiones, asuntos que también son analizados en los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva (MEN, 2014).

De igual forma, es importante el fortalecimiento de estrategias de aprendizaje autónomo como el diseño de Mass Online Open Courses - MOOCS, la clase invertida o flipped classroom, la flexibilidad en las modalidades, las transferencias de créditos, y las prácticas pedagógicas interactivas (MEN, 2013).

Los elementos nombrados en las tres tendencias fueron puestos a prueba en las dinámicas educativas que se han desatado durante el periodo de pandemia por el COVID-19 y ha cobrado gran importancia el Plan Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2017), acerca del desafío del fomento de la formación soportada en el desarrollo integral desde perspectivas de diversidad, el aprendizaje mutuo y contextualizado, la promoción de la creatividad, el pensamiento crítico, las competencias afectivas (socioemocionales) y socioculturales. Sin embargo, de acuerdo según Lugo et ál. (2020), el desarrollo de las políticas digitales en América Latina es muy heterogéneo, dadas las situaciones particulares de cada región y que dependen de elementos fundamentales como la garantía de los derechos y el acceso a los recursos, el aprendizaje en el uso de dichos recursos —como el internet o las aplicaciones educativas—, el lugar de las tecnologías digitales en los procesos de formación y el tipo de modelo de política digital que se dinamiza.

En este contexto, se han identificado tres modelos: 1) el tradicional, enfocado en el uso de las tecnologías de manera transversal en el proceso formativo; 2) el modelo 1 a 1 donde tanto estudiantes como docentes tienen acceso a un computador; y 3) el modelo centrado en habilidades digitales, anclado al desarrollo de habilidades digitales, computacionales y de programación. Independientemente del modelo aplicado, se hizo evidente la brecha entre la demanda educativa y lo que las instituciones educativas podían ofrecerles a sus estudiantes, no sólo por el acceso a recursos, sino por la disparidad frente al uso de las tecnologías y las habilidades que ello implica. En este sentido, plantean las siguientes estrategias (Ibíd., p. 32-34):

- Definir el sistema educativo como parte de un ecosistema digital ampliado.
- Explicitar los objetivos, la escalabilidad y la gradualidad de las políticas digitales educativas en el contexto de emergencia y pospandemia.
- Fomentar iniciativas para promover la conexión universal.
- Proveer, garantizar y mantener los dispositivos digitales para toda la comunidad educativa.
- Diseñar un currículum que integre explícitamente las tecnologías digitales.
- Integrar competencias digitales para el ejercicio de una ciudadanía digital.

- Crear un sistema educativo digitalizado que permita ampliar el acceso a los contenidos y recursos digitales, desarrollar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, así como la gestión educativa.
- Diseñar propuestas de evaluación de políticas digitales educativas y la creación de indicadores.
- Crear alianzas y fortalecer la intersectorialidad de las políticas digitales y la participación de diversos actores del campo de la educación y la tecnología durante y posterior a la pandemia.
- Generar redes locales, nacionales y regionales que permitan pensar en conjunto soluciones y alternativas donde se puedan potenciar las fortalezas de cada uno de los gobiernos locales y nacionales.

Por otro lado, Castaño (2020) analiza otros elementos importantes por los que se ha transitado durante la coyuntura de la pandemia, como nuevas formas de acceder al conocimiento o de inmiscuir las cotidianidades de las familias en el proceso formativo, y suscita la reflexión sobre elementos emocionales, atencionales y cognitivos que han desarrollado estos cambios de ambiente educativo. Como consecuencia, han producido grandes rupturas de paradigmas tanto a nivel de aprendizaje como en las interacciones y la adaptabilidad a los entornos.

Responder a estos escenarios implica mejorar los procesos de enseñanza y el desarrollo de capacidades pedagógicas adicionales a la formación profesional (OCDE, 2016), lo que requiere configurar procesos de formación docente robustos con intercambios académicos interinstitucionales, intersectoriales e internacionales. En este sentido, se pueden evocar a modo de ejemplos estrategias de formación profesoral de carácter internacional desarrolladas durante 2021: *el Seminario virtual de e-learning avanzado* de la Universidad de Ávila, donde se trabajaron asuntos como el diseño de materiales didácticos para ecosistemas digitales, redes sociales y su uso en educación, estrategias para diseño y desarrollo de la metodología de gamificación, *soft skills* en entornos virtuales o algunas propuestas para conectar y motivar a los estudiantes a través de las TIC; y el *V Congreso Internacional Dokuma, tendencias de la innovación educativa* (2021), que incluyó experiencias en torno a la creatividad, experiencias significativas en STEM, pedagogías alternativas, inclusión, arte e innovación, gamificación, emprendimiento, innovación social, educación emocional, soluciones tecnológicas, tecnologías educativas inclusivas, robótica, lectura digital y comunicación digital, entre muchos otros temas y experiencias.

Estas tendencias suponen el desarrollo de mayores habilidades comunicativas en medios tecnológicos, producción académica con mejores canales de divulgación, y producción con calidad de contenido para diferentes sujetos y grupos sociales (Restrepo y Londoño, 2014). En el documento *La urgencia de ir hacia adelante: perspectivas desde la experiencia internacional para la transformación de la educación superior en Colombia* (2013), el MEN describe como el desarrollo de las competencias globales precisan la movilización de estudiantes y académicos, el desarrollo de procesos formativos en inglés y la evaluación de resultados de los egresados en su desempeño laboral.

Tendencias emergentes en pandemia y postpandemia

La pandemia indudablemente ha planteado retos importantes y sobre todo elementos emergentes en cuanto a los usos de las tecnologías. Por un lado, los docentes y estudiantes tuvieron que hacer un salto en tiempo récord a las dinámicas sincrónicas y asincrónicas. Por otro lado, las instituciones de educación superior que no contaban con una infraestructura robusta o actualizada invirtieron un rubro enorme para poder facilitar los procesos tecnológicos y proporcionar lo necesario con el objetivo de que la formación siguiera adelante.

Para hablar del primer elemento señalado, hay que resaltar que el proceso de adaptación de los estudiantes fue igual de complejo que el de los docentes y las instituciones. En un sentido, comprender que el uso de elementos tecnológicos digitales no implicaba impostar las clases presenciales a una pantalla tomó tiempo, pues muchos docentes se volcaron a digitalizar su material presencial sin tener en cuenta que las dinámicas mediadas por las tecnologías requerían entender nuevas formas de gestionar la información, de conocer y sobre todo de aprender y enseñar.

Testigos de un escenario disruptivo provocado por la pandemia, que demandó a las instituciones de educación superior y a sus actores docentes y estudiantes nuevas formas de enseñar y aprender, nos encontramos ante una transformación abrupta de las actividades que tradicionalmente se desarrollaban en la academia de forma presencial. Ante el contexto anterior, se vivenciaron momentos de incertidumbre que llevaron a tomar acciones improvisadas, por ejemplo, una docencia universitaria que atendió lo inmediato, denominada por algunos 'enseñanza remota de emergencia' o 'educación a distancia de emergencia', que en primera instancia intentó garantizar la continuidad de las actividades académicas (Cascante y Villanueva, 2020, p. 1).

Debemos reconocer que en el sector de la educación superior tampoco estábamos preparados para una disrupción como la que ha traído consigo la pandemia de la COVID-19. Los cierres, como medida para contener la pandemia, han llevado a un despliegue acelerado de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica también en la educación superior. Los obstáculos son múltiples, desde tecnológicos y pedagógicos hasta financieros (Pedró, 2020, p. 1).

Estos dos ejemplos exponen un escenario que se movió entre la incertidumbre, la improvisación, la atención inmediata y los retos desde lo pedagógico, tecnológico y financiero, que describe perfectamente el panorama de emergencia vivido en la pandemia. Sin lugar a dudas, produjo una movilización forzada que, en algunos casos, obligó a considerar a la tecnología como aliada y comprender un poco mejor sus potenciales de aprendizaje y enseñanza. No obstante, la falta de habilidades en las competencias digitales se hizo evidente, y generó continuas crisis.

Los modelos educativos tradicionales quedaron cortos frente a las necesidades pedagógicas impuestas por la pandemia, aunque antes de este evento disruptivo ya se hablaba de Educación 2.0¹¹ y de una teoría de aprendizaje *conectivista*¹², muchos educadores y estudiantes eran analfabetas digitales, lo que trajo consigo más tensión desde lo emocional y operativo. En este horizonte, la pandemia trajo consigo una adaptación por necesidad al vínculo entre tecnologías digitales y educación que en alguna medida forzó el desarrollo acelerado de las competencias digitales.

En las prácticas pedagógicas se evidenció la búsqueda de algunas estrategias didácticas y metodológicas que, a pesar de estar circulando por la red desde hace bastante tiempo, la necesidad de adaptación las dejó en evidencia. Muchos docentes exploraron, indagaron e investigaron desde la práctica maneras coherentes y efectivas de llegar a sus estudiantes e incluso de mantenerlos, pues no es un secreto que este evento desanimó a muchos, incluso a algunos maestros que sintieron el drástico cambio de la presencialidad a lo sincrónico. Estas nuevas formas de enseñar tuvieron que estar en línea con lo mediático, lo colaborativo y cooperativo.

¹¹ Se entiende como las prácticas educativas que traen consigo las dinámicas de la web 2.0

¹² Concepto acuñado por George Siemens y se refiere a la comprensión del aprendizaje en red desde los procesos, el cual tiene como fundamento las inteligencias colectivas.

Es importante señalar que el tema tratado aquí es lo suficientemente amplio como para incluir y describir todos sus componentes importantes, por lo que algunos de ellos se escapan. Es el caso de asuntos como la Responsabilidad Social Universitaria, la Responsabilidad Social Territorial o la formación en segunda lengua, entre otros, y que no son de menor importancia.

Conclusiones

Las políticas en educación superior en Colombia se determinan a partir del surgimiento de nuevas tendencias y, si bien las instituciones vienen desarrollando acciones con respecto a estas disposiciones, no es un trabajo del corto o mediano plazo responder a obligaciones, necesidades, retos y cambios estructurales que dichas tendencias traen de fondo.

Resulta un desafío para las IES el análisis de la oferta de programas académicos que integren o posibiliten procesos inclusivos, la eliminación de barreras, las adecuaciones de los componentes estructurales de los currículos, la inclusión de los resultados de aprendizaje en los proyectos educativos de programa, la potenciación de la internacionalización y las interacciones con diversos sectores, entre otros elementos, y que además se adecúen a los cambios académico administrativos, o al diseño de políticas, junto a su respectiva implementación y evaluación, todo ello bajo sistemas de indicadores y evidencias. A lo anterior se suman otros escenarios que pueden superar las capacidades de acción de las instituciones pero que aun así están llamadas a responder a las tendencias descritas a lo largo de este artículo.

Otro elemento que emerge a lo largo del texto es que, si bien las políticas y los referentes internacionales ya sugerían el rumbo idóneo de la educación superior, los actores educativos y las instituciones han vivido durante la coyuntura de la pandemia transformaciones importantes y rápidas para poder responder a las necesidades de formación en contextos remotos, virtuales o alternancias. A su vez, estos han mostrado problemas de acceso, inequidades y dificultades en el uso de la tecnología por falta de formación o desarrollo de las habilidades que requieren los nuevos entornos educativos.

Bibliografía

- Banco Mundial. (2017). *La Educación Superior se expande en América Latina y el Caribe, pero aún no desarrolla todo su potencial*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/05/17/higher-education-expanding-in-latin-america-and-the-caribbean-but-falling-short-of-potential>
- Cascante, N. y Villanueva, L. (2020). Formación docente en didáctica universitaria en la pandemia: entre la reflexión pedagógica y la instrumentalización. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2), 107-118. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-01262020000200107
- Castaño González, F. (2020). El futuro de la educación. Desafíos de lo presencial a lo virtual. En J. Orejuela Gómez, F. Castaño González, J. Quintero Torres, W. Reyes Sevillano, J. Patiño Torres, J. Moncayo Quevedo y A. Loaiza Mejía (Eds.), *Reimaginar el futuro pospandemia* (pp. 32-41) Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9789585147096.2>
- Cátedra Unesco de Educación a Distancia (2018) *Tendencias 2018: Informe Horizon 2017 en Educación Superior*. CUED. <http://blogcued.blogspot.com/2018/03/tendencias-2018-informe-horizon-2017-en.html>
- CESU (2014). Acuerdo por lo superior 2034. *Propuesta de Política Pública para la excelencia de la Educación Superior en Colombia en el escenario de la paz*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344500_Brochure_acuerdo_Superior.pdf
- DOKUMA (2021). V Congreso Internacional DOKUMA. Tendencias de la Innovación educativa. <https://www.congresodokuma.com/>
- Flores, M. y Valenzuela, J.R. (2012). *Fundamentos de investigación educativa*. Volumen 2. Editorial Tecnológico de Monterrey.
- Guijosa, C. (2018). *Tendencias y desafíos de la educación superior rumbo al 2023*. Tecnológico Monterrey. Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/tendencias-y-desafios-de-la-educacion-superior-rumbo-al-2023>
- INTEF (2017). *Resumen Informe Horizon*. Educalab. http://educalab.es/documents/10180/38496/Resumen_Informe_Horizon_2017/44457ade-3316-418e-9ff9-fd5e86fc6707
- Lugo, M.T, Ithurburu, V., Sonsino, A. y Loiacono, F. (2020) Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (73), 23-36. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1719>
- MEN (2012). *Recursos Educativos Digitales Abiertos -Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. <http://186.113.12.159/Documentacion/LibroREDA.pdf>

- MEN (2013). *La urgencia de ir hacia adelante: perspectivas desde la experiencia internacional para la transformación de la educación superior en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-338200_archivo_pdf.pdf
- MEN (2014). *Lineamientos Política de educación superior Inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf
- MEN (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de Educación Superior*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf
- MEN (2016). *Lineamientos de política de bienestar para instituciones de Educación Superior*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360314_recurso.pdf
- MEN (2017) *Plan Decenal de Educación 2016-2026*. Ministerio de Educación Nacional. http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf
- MEN (2018) *Plan Rural de Educación Superior*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-374283_recurso.pdf
- MEN (2019). *Documento guía trámite de registro calificado*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-387543_recurso.pdf
- MEN y Fundación Saldarriaga Concha (s.f.) *Índice de inclusión para educación superior INES*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf
- NMC Horizon Report (2018). *2018 NMC Horizon Report*. Educause. <https://library.educause.edu/resources/2018/8/2018-nmc-horizon-report>
- OCDE (2016). *Revisión de políticas nacionales en educación. La educación en Colombia. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- OCDE (2019) *Educational research and innovation. Measuring innovation in education 2019. What has change in the classroom?* OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264311671-enpdf?expires=1565204007&id=id&accname=guest&checksum=C16053B3FE439DD2BECE69C7C8A0EAFE>
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina* (36), pp. 1-15. https://doi.org/10.33960/ac_36.2020

- Restrepo, C. y Londoño, J. (2014). *Análisis del estado actual de las políticas de educación superior en Colombia*. Universidad Santo Tomás de Aquino. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4712/Socorroclaudia2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Unesco (2011) *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores*. ONU. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000216099&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_ed76e8b1-7242-43f6-bbc2-f01636957f21%3F_%3D216099spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000216099/PDF/216099spa.pdf#page=1&zoom=auto,-16,840
- Unesco (2016). *Unesco Science Report Towards 2030*. ONU. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235406>
- Unesco (2018). *Tendencias en Educación Superior en América Latina y el Caribe*. ONU. http://obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/libro_tendencias_cres.pdf
- Unimonserrate (2019). *Estudio de Políticas y Tendencias en Educación Superior*. Fundación Universitaria Monserrate.
- Unimonserrate (2021). *Lineamientos Curriculares*. Fundación Universitaria Monserrate. <https://www.unimonserrate.edu.co/wp-content/uploads/2021/09/UMS-INS-L-01-Lineamientos-Curriculares.pdf>
- Universidad Católica de Ávila (2021). *Seminario virtual de e-learning avanzado*. Universidad Católica de Ávila. <https://www.ucavila.es/formacion/cursos/seminarios-y-jornadas/seminario-virtual-de-e-learning-avanzado-estrategias-educativas/>
- Universidad de Laguna (2019). *Avance del Horizon Report 2019: Higher Education Edition sobre Tendencias en Tecnología Educativa*. UL. <https://manarea.webs.ull.es/avance-del-horizon-report-2019-higher-education-edition-sobre-tendencias-en-tecnologia-educativa/>
- Universidad EAFIT (2017). *Las tendencias en la educación superior para los próximos cinco años según Horizon Report 2017*. EAFIT. <http://www.eafit.edu.co/proyecto50/novedades/Paginas/Horizon-tendencias-2017.aspx>

Reincorporación económica de las FARC en los acuerdos de la Habana. Periodo 2016-2020

Jorge Armando Cañón Niño ¹³

¹³ jacanonn@unal.edu.co - Estudiante de Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, Magister en Sociología, Economista.

Resumen

El presente artículo expone las diferentes conclusiones que se obtienen de los trabajos que se han realizado en el tema de la reincorporación económica de las FARC-EP hasta el 2020, en el marco del posacuerdo tras la negociación entre el estado colombiano y dicha guerrilla. El objetivo fundamental es identificar los temas sobre los cuales no se ha profundizado y que tienen relevancia para el aporte a la construcción de paz desde la academia. Se hizo una búsqueda de todos los trabajos que mencionaran literalmente Reincorporación Económica, clasificados según la naturaleza de la investigación, entre abordajes estructurales y subjetivos. Así, se distingue entre artículos, informes institucionales, libros, tesis de pregrado y posgrado. Se analizan las conclusiones destacadas hasta el momento y se concluye identificando algunos temas de los cuales no existen investigaciones muy profundas, como el enfoque limitado en la percepción de los actores participantes del proceso, la desarticulación entre los estudios de tipo estructural y los de tipo subjetivo, la poca participación de las facultades de economía y sociología en el estudio del tema, la articulación de los proyectos productivos con las políticas de desarrollo rural en los municipios PDET (Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial), etc.

Palabras clave: Reincorporación económica, proceso de paz con las FARC-EP, diálogos de la Habana, posacuerdo, procesos DDR, inserción, reintegración.

Abstract

The present article exposes the different conclusions obtained from the work carried out on the subject of the economic reintegration of the FARC-EP until 2020, in the framework of the negotiation post-agreement between the Colombian state and this insurgency group. The fundamental objectives are identifying the subjects on which it has not been deepened and are relevant to the contribution to the construction of peace from the academy. It was a search for all the works that mentioned "Reincorporación Económica". The works are classified in the first instance by the nature of the research, distinguishing between structural and subjective approaches. Inside of each of these two sections, the works are classified according to their academic presentation, that is, they are distinguished between: Articles, institutional reports, books, undergraduate and graduate theses. We analyze the conclusions highlighted so far and conclude by identifying some subjects for which there are no very thorough investigations such as: The limited approach in the perception of the actors involved in the process, the disarticulation between structural and subjective studies, the limit involvement of the faculties of economics and sociology in the study of the subject, the articulation of productive projects with rural development policies in municipalities PDET (Development programs with a Territorial Approach), etc.

Keywords: economic reintegration, peace process with FARC-EP, dialogues in Havana, post-agreement, processes DDR, reinsertion, reintegration.

Introducción

La reincorporación de las FARC-EP es uno de los componentes más importantes en el inicio de la construcción de paz en el contexto del posacuerdo, tema contenido en el punto 3 de los acuerdos de la Habana, denominado Fin del conflicto y estipulado como el paso de una vida armada a una vida civil y política. Es por tanto un punto clave para el inicio de la construcción social de paz en Colombia.

La reincorporación se entiende como el proceso que llevan a cabo los y las excombatientes en su paso de la vida de conflicto armado a la vida civil y política. Para que esto sea viable en términos de auto sostenimiento de estos actores, se debe elaborar una estrategia para generar ingresos y poder pasar a hacer parte de la vida civil de manera autónoma. El proceso en el que se formula la estrategia para dicho auto sostenimiento económico se conoce como reincorporación económica.

La reincorporación económica se diferencia de otros conceptos como reinserción o reintegración, debido a sus componentes colectivos, en términos de mantener la estructura de las FARC-EP en el paso de vida armada a la vida política. En ese sentido, la estrategia que se formula para el auto sostenimiento de los y las excombatientes son emprendimientos productivos que van a ser sustentados con los recursos destinados para el posacuerdo, principalmente de tipo colectivo. Sin embargo, en el punto 3 del Acuerdo, no se descarta la opción de los emprendimientos individuales.

Vamos a repasar los trabajos que se han escrito hasta el momento para establecer un panorama general del análisis y poder identificar aspectos que no hayan sido estudiados hasta el momento y que sean relevantes para fortalecer los procesos de reincorporación económica en el marco del actual proceso de paz.

Consideraciones metodológicas

Para esta investigación se tuvo en cuenta la existencia de las diferencias teóricas y contextuales entre varios conceptos: reinserción, que hace referencia a un proceso individual y de corrección de un supuesto desvío de la conducta “normal” de unos actores que se enfrentaron al Estado, aplicada en Colombia en los años 80 con las guerrillas del M19, EPL PRT entre otros; reintegración, que tiene una connotación de desarme y desmovilización de los grupos violentos, aplicada en Colombia en los años 2000 para el sometimiento colectivo a la justicia del grupo paramilitar AUC; y reincorporación, término propuesto en el diálogo entre el Estado Colombiano y las FARC-EP en los Acuerdos de la Habana, que hace alusión a un tránsito político de las armas a la vida civil, con connotaciones comunitarias y colectivas.

En ese sentido, *reincorporación* fue el primer término de nuestra búsqueda. A este se le añadió el adjetivo “económica” al referirnos a la dimensión productiva, distributiva y de consumo de los excombatientes de las FARC-EP una vez que llegan a la vida civil y dejan de lado las economías de guerra y la ilegalidad de sus actividades en la lucha política armada. Entonces, integralmente, nuestro primer término de la búsqueda fue reincorporación económica. Para no confundirnos con otros procesos que usen el término de forma descontextualizada, sumamos la simultaneidad en la búsqueda con el operador booleano AND y la palabra FARC.

Posteriormente, tuvimos en cuenta la producción académica en Colombia, defendiendo la territorialización de los estudios del conflicto y dejando de lado un par de publicaciones que hablan de problemas muy contextuales desde la lejanía y con cierta voz de autoridad científica desconectada de la realidad. Este hecho está justificado en la sensibilidad del tema y en la defensa de cierta soberanía nacional en términos de conocimiento. Es por eso que la fórmula de búsqueda de la investigación fue: “Reincorporación Económica” AND FARC AND Colombia

El periodo que se contempló para la búsqueda de información fue desde 2016, cuando se firmaron los acuerdos, y 2020, tiempo en el cual se lleva a cabo esta investigación. La búsqueda se realizó en Scopus y, debido al corto alcance que se obtuvo con este tema, se repitió la búsqueda bibliográfica en Google Scholar, llegando a un total de 40 publicaciones totales para este estudio. La información encontrada se clasificó según su tipo: informes institucionales, libros, artículos de investigación, y trabajos de pregrado y posgrado.

Las categorías analíticas que se consideraron para este ejercicio de revisión vienen dadas por las explicaciones teóricas del conflicto que parten de las causas y la prolongación de la lucha armada y tienen que ver con dos dimensiones: una estructural-objetiva y una subjetiva-contextual. Cruzando la tipología de los estudios con las categorías definidas se obtuvieron los resultados presentados a continuación.

Estado del arte sobre la reincorporación económica de las FARC en Colombia

Existe una gran cantidad de trabajos que hablan sobre el proceso de paz entre el gobierno colombiano y las FARC-EP. En primera instancia, se seleccionaron los referentes al posacuerdo, pero estos no logran delimitar el tema de estudio económico. La mayoría de estos trabajos se enfoca en la reincorporación política de las FARC y asuntos que tienen que ver con la democracia representativa de Colombia. En general, las investigaciones encontradas, en consideración con las categorías analíticas propuestas, se clasifican en: aquellas que hacen referencia a análisis estructurales, que contienen cifras de la implementación, problemas categorizados como objetivos, conclusiones teóricas y aspectos políticos de los actores participantes, los cuales abundan en los repositorios; y aquellas que, por otro lado, hacen referencia a los sujetos directos, los y las excombatientes de las FARC, sus percepciones y acciones sobre el proceso de paz en relación con su territorio y sus relaciones sociales, en donde existe una gran escasez analítica. A continuación se presentan a profundidad los avances académicos en cada una de las dimensiones analíticas, clasificando la información según su tipología.

Análisis de tipo estructural

Artículos

Entre los documentos que realizan análisis estructurales se encuentran los artículos de Valencia Agudelo (2018; 2019), Castrillón-Torres y Cadavid-Ramirez (2018) y Quintero (2019), quienes hacen referencia principalmente a asuntos de la centralidad y la territorialidad del proceso de reincorporación, la apuesta política de los actores y al proceso de implementación de lo acordado con cifras y discusiones acerca de estas.

El artículo de Valencia Agudelo (2018) nos habla de la falta de territorialización en la implementación de los acuerdos. Pese a que lo pactado en la Habana resaltaba la importancia de priorizar las zonas afectadas por el conflicto, en el proceso del posacuerdo no se ha logrado una articulación desde los territorios en la toma de decisiones normativas y administración de los recursos, ya que estas tienden a ser centralizadas y enfáticas en el proceso de dejación de armas y asuntos del tránsito político, pero han sido limitadas en el ámbito de la reincorporación económica y social.

Castrillón-Torres y Cadavid-Ramirez (2018) discuten acerca de los retos que tienen las instituciones colombianas en el proceso de reincorporación. En primera instancia, definen la construcción de paz y describen a los actores participantes, los clasifican y hacen énfasis en el

papel que cumplen las instituciones en dicho proceso. Se parte de un análisis del papel que han cumplido estas instituciones a lo largo de la historia de los procesos de paz en Colombia e identifican los puntos en los que deben enfrentar retos a la hora construir paz.

Por su parte, Quintero, L. Z. (2019) plantea los desafíos a los que se enfrenta la guerrilla FARC-EP en una apuesta colectiva de reincorporación y tránsito a la vida civil. Al respecto, destaca en particular el entorno adverso al que se enfrentan a la hora de permanecer en la legalidad. La autora resalta cuatro cambios estratégicos importantes que enfrenta esta organización en su transformación: el convencimiento de dejar las armas, la recuperación del factor político, la unificación de mandos y la apuesta por la reincorporación colectiva. En esta última se encuentra resistencia en las instituciones del Estado, ya que es mucho más sencillo llevar un proceso individualizado. Aquí se presentan problemas asociados con las tierras productivas asignadas a los proyectos y la tenencia de estas.

Valencia Agudelo (2019) muestra un panorama positivo resaltando los logros alcanzados en el ámbito territorial, luego de los inconvenientes presentados en la primera parte del proceso de reincorporación. Se habla de la capacidad colectiva en los proyectos productivos y en el cooperativismo conservado en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), que han servido para la integración con las comunidades cercanas y la participación de organizaciones internacionales en el proceso, la recomendación final del autor es la posibilidad de adquirir las tierras en donde se llevó a cabo este proceso para mantenerlo.

Informes

Se encontraron variados informes sobre la reincorporación, elaborados por diferentes instituciones implicadas en el proceso de paz y otras externas, se desatacan los más recientes, ya que contienen datos más actuales: la Agencia para la Reincorporación y Normalización (ARN), que se encarga de formular la metodología de la reincorporación, hacer seguimiento al proceso y recolectar las cifras (ARN, 2018); el Consejo Nacional de Reincorporación (CNR) encargado de evaluar los proyectos productivos de la reincorporación económica, tiene un componente del gobierno y otro de las FARC (CNR, 2017) (CNR-FARC, 2019); la Organización de Naciones Unidas (ONU) es la encargada de hacer seguimiento internacional a la implementación del acuerdo y entregar un informe trimestral con lo hallado (ONU, 2019a; 2019b; 2019c; 2019d; 2020). Otras instituciones son: la Defensoría del Pueblo (Defensoría del Pueblo, 2018); El Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ, 2019); la Universidad Nacional de Colombia (UNAL, 2018); la Paz y Reconciliación (PARES, 2017; 2018a; 2018b) y finalmente la Fundación Ideas para la Paz, en donde se encuentra un desarrollo más profundo del tema económico y los retos estructurales la reincorporación económica (FIP, 2019a, 2019b; 2019c).

La ARN (2018) realiza un seguimiento a los proyectos productivos propuestos como fórmula para la reincorporación económica de las FARC y otras cuestiones que se acordaron, como el pago de una renta básica (90% de SMLV durante 24 meses, este plazo se ha extendido) y una asignación única de normalización por \$2'000.000 para compra de enseres personales, entre otros. La ARN se encarga de administrar los recursos y hacer el seguimiento en los ETCR a mediano plazo. Es la institución encargada de suministrar las cifras oficiales de la reincorporación y recomendaciones para la sostenibilidad de los proyectos productivos.

El CNR (2017) es una institución creada a partir del acuerdo de paz y tiene como función definir las actividades, establecer el cronograma, y hacer seguimiento a la reincorporación de los y las excombatientes a la vida civil. Tiene dos componentes: dos delegados del gobierno, el alto

comisionado para la paz y el director de la ARN; y dos delegados de la FARC. Este consejo fue el encargado de transformar los ETCR a partir de las Zonas Veredales Transitorias de Normalización (ZVTN) y aprobar la viabilidad de los proyectos productivos. Por tanto, los informes que encontramos, sobre todo del componente de la FARC, muestran los avances, datos y retos de este hecho en particular. (CNR-FACR, 2019).

En el Acuerdo de Paz quedó estipulado que la Organización de Naciones Unidas es la encargada de hacer seguimiento internacional y entregar un informe trimestral con lo hallado (ONU, 2019a; 2019b; 2019c; 2019d; 2020). En la estructura de estos informes se presenta, en primera instancia, los principales acontecimientos en el entorno de la implementación de los acuerdos de paz; luego hay un informe detallado de las tareas específicas de verificación que tiene la misión de la ONU, en que donde un punto importante es la reincorporación. Se dedica, en cada informe, un subtítulo a la reincorporación económica y social, en donde se presentan cifras sobre la aprobación y consolidación de los proyectos productivos de los y las excombatientes, acontecimientos políticos alrededor de la reincorporación económica, dinámicas sociales de los territorios en los que se llevan a cabo las actividades de reincorporación y los demás componentes sociales de la reincorporación.

El Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ, 2019) junto con La Cumbre Agraria, Campesina, Étnica y Popular (CACEP) y la Coordinación Social y Política Marcha Patriótica opinan, en un informe entregado a la opinión pública, que uno de los principales inconvenientes que existe en el proceso de reincorporación es la seguridad de los y las excombatientes, y añade un análisis conjunto de las violencias y conflictos territoriales que se superponen al proceso de paz y la violencia en contra de líderes y líderes sociales. El principal inconveniente es la carencia de seguimiento institucional en las zonas rurales en donde las violencias estructurales se mantienen, a pesar de los acuerdos de la Habana.

La defensoría del pueblo (2018), en su objetivo de defender los derechos humanos y velar por la seguridad de los participantes de la reincorporación, visitó algunos ETCR para realizar un informe de lo observado. Publicó un reporte de las protestas sociales llevadas a cabo en las zonas aledañas a los ETCR, presentó los avances en la adecuación de los ETCR, y analizó los factores de riesgo para la seguridad de los y las excombatientes; teniendo en cuenta un enfoque diferencial y tratamiento especial para los menores de edad.

La Universidad Nacional de Colombia (UNAL, 2018) es una institución que también quedó con un rol asignado en la verificación de la implementación del acuerdo de paz, a partir del punto 3, Fin del conflicto, en los Acuerdos de la Habana. El compromiso de la Universidad Nacional fue la realización de un censo socio económico de los firmantes del acuerdo para recomendar una formulación de política en la reincorporación del proceso. En este informe, la Universidad Nacional rinde cuentas de la utilidad del censo y las políticas públicas que se han tomado después de la formulación de dicha propuesta, para analizar el estado y funcionamiento de las instituciones que participan en el proceso de reincorporación y las decisiones que se toman por parte de estas.

La Fundación Paz y Reconciliación (PARES, 2017; 2018a; 2018b) en el informe PARES (2017) destaca, principalmente, los hechos de seguridad alrededor de los y las excombatientes. Este punto es importante para la reincorporación económica de los y las excombatientes, ya que el primer paso del éxito de este punto es que se preserve la vida, además de que la inseguridad puede desencadenar retrocesos en el proceso. En los siguientes informes de PARES (2018a; 2018b), la línea temática que mantiene la fundación es el análisis sobre los llamados *spoilers* de la paz, que son esas condiciones estructurales que pueden llevar a los y las excombatientes a reincidir, como

mercados ilegales con gran remuneración, o las condiciones de seguridad de los participantes del proceso. Adicionalmente, se dedica un título a presentar avances de la reincorporación, línea temática que se divide en cuatro partes: política, socioeconómica, jurídica y de seguridad. En la parte socioeconómica, se analiza el alcance de los proyectos productivos y los demás componentes en términos de cifras y administración de recursos.

La Fundación Ideas para la Paz (FIP, 2019a, 2019b; 2019c) presenta informes acerca de la implementación de lo acordado y su eje temático son las condiciones económicas para la construcción de paz, principalmente, los análisis se presentan en relación con el sector empresarial, ya que este gremio es el que financia la fundación. El primero de los tres informes presentados en 2019 (FIP, 2019a) presenta los antecedentes normativos de la reincorporación, el estado en cifras y los retos a futuro, con recomendaciones institucionales; el segundo (FIP, 2019b) presenta los riesgos asociados a la reincorporación dependiendo de las posibles trayectorias de los y las excombatientes; y el tercero (FIP, 2019c) presenta las cifras de la reincorporación, delimita los retos estructurales para que esta se lleve a cabo de manera exitosa y finaliza con una serie de propuestas dirigidas a los empresarios para contribuir en esta tarea.

Libros

Entre los libros que mencionan la reincorporación económica en términos estructurales, se encuentran los siguientes: *La paz ausente. Un Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022) sin capítulo específico de la implementación*, *La implementación del acuerdo de paz durante el gobierno de Iván Duque* y *Estado General de la Implementación del Acuerdo de Paz en Colombia: en Claro Oscuro* del Centro de pensamiento y diálogo político del partido FARC (CSIVI-FARC, 2019a; 2019b, 2020). Además, los libros *El Acuerdo de paz en Colombia. Entre la perfidia y la potencia transformadora* (Estrada et al, 2019) y *Rutas y Retos de la implementación del acuerdo de paz* (Vargas et al, 2018) teniendo en cuenta únicamente los más recientes.

El libro *La paz ausente. Un Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022) sin capítulo específico de la implementación*, publicado en 2019 por CSIVI-FARC, analiza el marco normativo que regula la implementación de los acuerdos de La Habana, y compara la diferencia entre lo negociado y lo implementado, con un énfasis en los vacíos presentes en las normas adoptadas por el gobierno nacional en términos de implementación y que no logran dar respuesta a lo pactado. En este análisis se incluye la normativa relacionada con la reincorporación.

El libro *La implementación del acuerdo de paz durante el gobierno de Iván Duque*, publicado en 2019 por CSIVI-FARC, realiza un estudio de la interpretación de lo acordado en el momento de la implementación, e ilustra los resultados y avances en materia de implementación de los acuerdos de La Habana; en tercer lugar, menciona algunas cuestiones que no se logran resolver en el marco de la implementación de lo acordado. En cuanto a la reincorporación socioeconómica, en el capítulo 5 de la segunda parte se presentan balances de lo cumplido hasta el momento en términos sociales de educación, salud y vivienda. En términos económicos de los proyectos productivos, estos resultados se miden en cifras.

En el libro *Estado General de la Implementación del Acuerdo de Paz en Colombia: en Claro Oscuro*, del Centro de pensamiento y diálogo político del partido FARC publicado en 2020, en el capítulo 4 se toca el tema de la reincorporación socioeconómica y se hace un balance entre lo que se ha cumplido y lo que falta por cumplir de lo pactado. Allí, el análisis se enfoca en el ámbito normativo y en las cifras que miden el alcance de las políticas que fueron pactadas.

En el libro *El Acuerdo de paz en Colombia. Entre la perfidia y la potencia transformadora* (Estrada et al, 2019), el cual es un recopilatorio de varios artículos, encontramos el texto de Juan Pablo Torres-Henao *Ausentes de estrategia: La disputa entre el Gobierno Nacional y la FARC por dotar de un horizonte de sentido el proceso de (re)incorporación económico y social*, enfocado en resaltar la falta de garantías institucionales para llevar a cabo el proceso de reincorporación económica de manera colectiva.

Y finalmente, en el libro *Rutas y Retos de la implementación del acuerdo de paz* (Vargas et al, 2018) se resaltan las dificultades de tipo normativo, presupuestal, institucional y estructural que se deben superar para llevar a cabo una correcta implementación de lo acordado en La Habana. Por supuesto, también se incluyen aquellos aspectos específicos de la reincorporación económica de los y las excombatientes.

Tesis de posgrado y pregrado

A nivel estructural se encuentran además varios trabajos de posgrado: Bonilla Matiz (2019); Duarte Laverde (2017); Páez Vargas (2018). Estos hacen referencia a la situación laboral de los y las excombatientes, la posibilidad de reincidencia y los retos de los gobiernos territoriales. Los trabajos de pregrado (Caicedo Sánchez, Guerrero Cifuentes y Hurtado Peña (2019); Casas Ospina (2019); Ramírez Rivadeneira (2017)) analizan teórica y empíricamente la reincorporación económica.

Bonilla Matiz (2019), de la Universidad Externado de Colombia, en su trabajo de grado para la maestría en Justicia y Tutela de los Derechos con énfasis en Derecho del Trabajo, analiza las políticas laborales en los procesos de paz en Colombia y hace énfasis en el proceso de reintegración de excombatientes de AUC y el proceso de reincorporación de las FARC-EP en términos jurídicos. Concluye con un análisis de los principios que deben guiar la formulación de políticas públicas para el proceso de reincorporación de FARC-EP.

Duarte Laverde (2017), de la Universidad Militar Nueva Granada, para el programa de Especialización en Alta Gerencia en Seguridad y Defensa, realiza un análisis de los factores de reincidencia de actividades criminales, y habla de reintegración y reinserción de los excombatientes, sin diferenciar de manera clara este término con el proceso de reincorporación, específico del pos acuerdo con las FARC-EP. Sin embargo, es importante resaltar que estudia aspectos de percepción sin la voz de los actores, desde un punto de vista economicista, en donde se argumenta que son factores de riesgo, al preferir la “vía fácil”, los siguientes: la educación, la seguridad personal de los y las excombatientes, la ausencia de influencia política (no de participación), la falta de prestigio (no la estigmatización) y la seguridad económica.

Páez Vargas (2018) de la Universidad Militar Nueva Granada, para el programa de Especialización en Alta Gerencia en Seguridad y Defensa, estudia la situación laboral de los desmovilizados y los retos y desafíos de las instituciones públicas y privadas en la creación de puestos laborales (no habla de excombatientes y aclara que en el proceso de paz de La Habana no hubo desmovilización). El análisis de estos retos de empleabilidad se da en un escenario de posconflicto y DDR (desconociendo la especificidad y los puntos acordados entre el gobierno y las FARC-EP sobre dejación de armas, reincorporación y normalización) como un factor de riesgo para la reincidencia delictiva. La conclusión se mueve en torno a la generación de empleo por parte del estado y del sector privado, desconociendo la apuesta por los proyectos colectivos del proceso de paz actual.

Caicedo Sánchez, Guerrero Cifuentes y Hurtado Peña (2019), del programa de Trabajo Social de la Universidad de la Salle, aportan un análisis teórico de los conceptos que surgen en el proceso de reincorporación de las FARC. Realizan un análisis de los conceptos de reinserción, reintegración y reincorporación durante los diálogos de paz en Colombia, identificando las discusiones que hay al respecto y los retos que se plantean para los y las excombatientes del actual proceso.

Casas Ospina (2019) de la Pontificia Universidad Javeriana para la carrera de Ciencia Política, compara el seguimiento de verificación y acompañamiento de la reincorporación realizado por la ARN y la ONU. Comienza con un análisis de las políticas públicas de la implementación, y posteriormente compara los modelos de verificación usados por estas dos organizaciones. Concluye que sus metodologías son similares, pero que los informes de la ARN se acercan más al tipo cuantitativo, mientras que los de la misión de verificación de la ONU, al tipo cualitativo. Resalta que no existe consenso entre los actores directos y las instituciones en cuestiones del planteamiento de los resultados que contienen los informes.

Ramírez Rivadeneira (2017) de la Universidad Católica de Colombia para el programa de Derecho, realiza un estudio comparado de los procesos de desarme, desmovilización y reinserción entre los ocurridos en El Salvador, Sudáfrica y el que actualmente se lleva a cabo en Colombia. Señala los principales inconvenientes que se han presentado, sobre todo en El Salvador y Sudáfrica, y subraya los puntos a superar, para concluir que el proceso de paz actual entre el estado y las FARC-EP es mucho más completo y mejor estructurado en su redefinición de dejación de armas, reincorporación y normalización.

Análisis de tipo subjetivo

Artículos

Luego de destacar los principales aportes que se han hecho a nivel estructural, es preciso destacar algunos trabajos que han profundizado en la subjetividad de los actores directos, los y las excombatientes. Estos trabajos son mucho más escasos y podemos destacar el artículo de Agudelo y Colorado (2019) quienes hablan del carácter colectivo de la reincorporación. Allí, realizan un análisis cualitativo a través de la observación participante y entrevistas a profundidad para identificar las características de cooperativismo en el proceso de reincorporación económica de los y las excombatientes de las FARC. Destacan el papel de Ecomún, la cooperativa de proyectos productivos del partido FARC y concluyen diciendo que este puede ser un caso inédito en los procesos de paz en el mundo por la apuesta colectiva.

Tesis de posgrado y pregrado

Encontramos la tesis de posgrado de Muñoz Mesa (2018) quien habla de las percepciones de los académicos involucrados en la reincorporación y la tesis de Sepúlveda Villarraga (2019), quien propone un modelo de gobernanza alternativo, después de sistematizar la experiencia de uno de los ETCR. Se encuentran las tesis de pregrado que destacan las percepciones, subjetividades y significados en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), pero que no tienen un trabajo de campo fuerte y por tanto, no profundizan mucho en los retos cotidianos de la reincorporación económica (Cadena Perdomo (2018); Celis Ferreira (2019); Forero Sanabria (2018); Pérez Bustos, Polanía Meza y Ramírez Gaitán (2019); Sánchez Caicedo (2019)). Como dato adicional, no se encuentran trabajos académicos de la reincorporación económica desde ningún programa de sociología.

Muñoz Mesa (2018), de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto) virtual y a distancia para la Maestría en paz, desarrollo y ciudadanía, realizó un estudio acerca de las percepciones que los estudiantes y docentes del programa de trabajo social tienen respecto a los actores que participan en el proceso de reincorporación de las FARC. Establece las categorías amigo y enemigo para clasificar a las instituciones, al gobierno y a los (las) excombatientes, según lo descrito por la población analizada.

Sepúlveda Villarraga (2019), de la Pontificia Universidad Javeriana, para la Maestría en Gobierno del Territorio y Gestión Pública, realiza un proceso de sistematización de experiencias de gobernanza llevadas a cabo en el municipio de Planadas, Tolima, como resultado de una investigación que indaga por nuevas formas de gobierno territoriales que respondan a alternativas para la reincorporación económica y social, la reconciliación y el desarrollo rural. Las principales conclusiones de la Escuela Territorial de Culturas Cafeteras, es la oportunidad de reconstruir el tejido social a partir de modelos de gobierno alternativos, que dejaron como resultado dos productos de café con calidad de exportación. Se recomienda la participación activa de sectores empresariales e institucionales para apoyar este tipo de proyectos en otras regiones del país. Este trabajo logra incorporar partes estructurales de la reincorporación económica, con retos y obstáculos cotidianos para enfrentarlos y es pertinente profundizar en este tipo de análisis.

Cadena Perdomo (2018) de la Pontificia Universidad Javeriana, para el programa de Ciencia Política, identifica algunas percepciones que los y las excombatientes tienen del proceso de reincorporación, para lo cual realiza entrevistas. Comienza aclarando el origen del concepto de reincorporación en el contexto colombiano, el proceso que se ha llevado a cabo en el ETCR Georgina Ortiz y establece un diálogo entre las perspectivas institucionales y la de los actores, para identificar que partes de los acordado no se han logrado cumplir.

Celis Ferreira (2019) de la Universidad Nacional Abierta y A Distancia (UNAD) para el programa de psicología, analiza las percepciones que tienen los jóvenes presentes en la ruralidad cercana a un lugar de reincorporación. Esto con el fin de identificar las subjetividades que se construyeron a partir de la interacción de estos sujetos con el proceso de reincorporación llevado a cabo allí. Concluye describiendo los sentimientos que se perciben desde los sujetos y los relaciona con aspectos y características prácticas del proceso de reincorporación, como la seguridad, la participación ciudadana, la inclusión social, entre otras.

Forero Sanabria (2018), de la Pontificia Universidad Javeriana para la carrera de Ciencia Política, realiza un análisis conceptual de la construcción de paz, compara la formulación del DDR con el proceso específico de La Habana y las nuevas dinámicas que allí se enmarcan, e indaga por las posibles inferencias analíticas desde la voz de excombatientes y expertos en la materia, para concluir que el proceso de reincorporación, en los términos cooperativos en que quedó formulado, es una oportunidad para superar problemas estructurales de la pobreza y la desigualdad, en donde se marcan algunos retos que se deben superar para este proceso.

Pérez Bustos, Polanía Meza y Ramírez Gaitán (2019) también realizan un análisis de la construcción de paz para el programa de trabajo social de la Universidad de la Salle. Allí, se logra más profundidad que en el anterior porque se enfocan en un solo ETCR como unidad de análisis. El objetivo de esta investigación fue identificar los escenarios de construcción de paz en este territorio. Concluyen con unas recomendaciones a las instituciones participantes y a los habitantes de dicho ETCR, entre las que se incluyen el fortalecimiento de los proyectos productivos y la consolidación de imaginarios de esperanza en la construcción de paz.

Sánchez Caicedo (2019), para el programa de comunicación social de la Pontificia Universidad Javeriana, realiza un trabajo en el mismo ETCR del trabajo anterior, el de Pondores. La autora realiza un trabajo periodístico en donde se exponen las voces de los actores con el ánimo de visibilizar los procesos de construcción de paz y tratar de comprender las transformaciones sociales que se llevan a cabo en dicho espacio estudiado. Concluye resaltando las dificultades que se presentan en la vida cotidiana de excombatientes debido al abandono estatal y el incumplimiento de lo acordado. Además, señala la importancia de visibilizar los proyectos productivos.

Conclusiones

Se observa que se han hecho grandes avances en identificar los retos que deben afrontar los actores que participan en el proceso de reincorporación de las FARC. Se observa que los trabajos realizados hasta el momento tienden a ser más de tipo estructural y resaltan los retos institucionales. Los trabajos que resalta la agencia de los y las excombatientes son más limitados, y pocos logran integrar las dos perspectivas como un elemento necesario para un análisis social más completo; de estos segundos no existen análisis institucionales ni libros.

Otro aspecto importante que se analiza a partir de esta revisión es que no se han realizado trabajos, desde las instituciones educativas, que toquen el tema específico de la reincorporación económica, desde el punto de vista de la economía, ni de la sociología. Existe un gran vacío en esta materia y sería interesante analizar la integración de los proyectos productivos de la economía en los mercados aledaños y su oportunidad para aportar en el desarrollo rural, recordemos que algunos procesos de reincorporación se llevan a cabo cerca de los municipios PDET (Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial).

Otro aspecto para profundizar está en los retos que enfrentan en la vida cotidiana los y las excombatientes, no se tocan temas como la estigmatización o las percepciones culturales e identitarias de estos grupos sociales, que pueden llegar a ser conflictivas frente a las percepciones e interacciones sociales de una parte de la sociedad colombiana. Este tipo de análisis desde las ciencias sociales son necesarios para la construcción social de paz efectiva en nuestro territorio. Finalmente, un aspecto fundamental sobre el que vale la pena profundizar, es la economía política del sector agrario en Colombia, para caracterizar los encuentros y desencuentros entre las diferentes poblaciones rurales en el objeto de la construcción social de paz.

Se destaca el gran aporte a nivel teórico en el análisis de los acuerdos de paz y los conceptos que se tocan en el tema de la reincorporación económica, como la reincorporación, la participación ciudadana, la construcción social de paz, el enfoque de paz positiva, la dejación de armas, la normalización, etc. Estos se han construido alrededor del fenómeno de los diálogos de La Habana y contribuyen al análisis de la resolución de conflictos y la construcción de sociedad. Se esperan desarrollos más profundos a partir de los trabajos iniciales que se han realizado. Estos futuros trabajos se deben realizar de manera integral, como lo plantea la dinámica del acuerdo de paz, y es necesario mantener la diversidad de enfoques y el carácter transdisciplinario de los estudios.

Bibliografía

- ARN (2018). *Seguimiento al proceso de reincorporación de la agencia para la reincorporación y la normalización*. ARN
- Bonilla Matiz, T. (2019). La aplicación de los principios del trabajo decente como herramienta de reincorporación económica y social de los excombatientes de las FARC-EP. Trabajo de grado. Universidad Externado de Colombia.
- Cadena Perdomo, N. (2018). Visiones, percepciones y realidades de la reincorporación: espacio territorial de capacitación y reincorporación Georgina Ortiz, Vistahermosa, Meta. Trabajo de grado. Pontificia Universidad Javeriana.
- Caicedo Sánchez, C. E., Guerrero Cifuentes, A. V., y Hurtado Peña, Y. P. (2019). Aportes teóricos, sobre la reincorporación, reinserción y reintegración de los excombatientes FARC-EP en los últimos 10 años. Trabajo de grado. Universidad de la Salle.
- Casas Ospina, L. A. (2019) Modelos de seguimiento y monitoreo en el proceso de reincorporación socioeconómica de las FARC-EP: estudio comparado entre la agencia nacional para la reincorporación y normalización y la misión de verificación de la ONU en Colombia. Trabajo de grado. Pontificia Universidad Javeriana.
- Castrillón-Torres, G. A. y Cadavid-Ramirez, H. J. (2018). Proceso de paz entre gobierno colombiano y las FARC-EP: camino hacia la reincorporación de combatientes. *Entramado*, 14(2), 148-165.
- Celis Ferreira, C. L. (2019). Representaciones sociales de los jóvenes rurales que residen en veredas aledañas al corregimiento de Gaitania-Tolima, sobre la reincorporación económica y social de las Farc a la vida civil. Trabajo de grado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.
- CNR (2017). *ABECÉ de la reincorporación*. CNR.
- CNR-FARC (2018). *Informe del consejo nacional de reincorporación (CNR) componente FARC*. CNR-FARC
- CSIVI-FARC (2019a). *La paz ausente. Un Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022) sin capítulo específico de la implementación del Acuerdo de paz*. CSIVI-FARC.
- CSIVI-FARC (2019b). *La implementación del Acuerdo de paz durante el gobierno de Iván Duque. Tendencia a la perfidia y simulación*. CSIVI-FARC.
- CSIVI-FARC (2020) *Estado General de la Implementación del Acuerdo de Paz en Colombia: en Claro Oscuro*. CSIVI-FARC.

- Defensoría del Pueblo (2018). *Informe Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación*. Defensoría del pueblo.
- Duarte Laverde, J. Y. (2018). Factores de riesgo que permiten la reincidencia de miembros de las FARC en actividades criminales. Trabajo de grado. Universidad Militar Nueva Granada.
- Estrada, J. (2019). *El acuerdo de paz en Colombia. Entre la perfidia y la potencia transformadora*. CEPDIPO, Gentes del Común, CLACSO.
- FIP (2019a). *La reincorporación económica de los excombatientes de las FARC Retos y riesgos a futuro*. FIP.
- FIP (2019b). Las trayectorias de la reincorporación y la seguridad de los excombatientes de las FARC. Riesgos, respuestas del Estado y tareas pendientes. FIP.
- FIP (2019c). La reincorporación de las FARC tres años después. Desafíos y propuestas. FIP.
- Forero Sanabria, A. C. (2018). Análisis de la reincorporación económica y social de excombatientes de las FARC a la sociedad civil y su relación con el proceso de construcción de paz. Trabajo de grado. Pontificia Universidad Javeriana.
- INDEPAZ (2019). *Informe parcial de la implementación*. INDEPAZ.
- Muñoz Mesa, R. (2018). Percepciones presentes en docentes y estudiantes del programa de trabajo social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios seccional Bello sobre el dualismo amigo-enemigo entorno al proceso de reincorporación de excombatientes de las FARC en el marco del proceso de paz colombiano. Tesis doctoral. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- ONU (2019a). *Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Colombia. Informe del Secretario General*. Marzo. ONU.
- ONU (2019b). *Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Colombia. Informe del Secretario General*. Junio. ONU.
- ONU (2019c). *Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Colombia. Informe del Secretario General*. Octubre. ONU.
- ONU (2019d). *Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Colombia. Informe del Secretario General*. Diciembre. ONU.
- ONU (2020). *Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Colombia. Informe del Secretario General*. Marzo. ONU.
- Páez Vargas, F. M. (2018). La realidad laboral de los desmovilizados en Colombia en un escenario de posconflicto. Trabajo de grado. Universidad Militar Nueva Granada

- PARES (2017). *Cómo va la paz. Segundo informe de la iniciativa unión por la paz*. PARES.
- PARES (2017a). *Cómo va la paz. Reestructuración unilateral del acuerdo de paz*. PARES.
- PARES (2018b). *Cómo va la paz*. PARES.
- Pérez Bustos, G. C., Polanía Meza, K. A., y Ramírez Gaitán, V. E. (2019). *Línea de derechos humanos y fortalecimiento democrático sublinea educación para la paz*.
- Quintero, L. Z. (2019). La reincorporación colectiva de las FARC-EP: una apuesta estratégica en un entorno adverso. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (121), 45-66.
- Ramírez Rivadeneira, M. (2017). Procesos de desmovilización, desarme y reinserción de excombatientes a la vida civil. Un estudio comparado: El Salvador, Sudáfrica y Colombia. Trabajo de grado. Universidad Católica de Colombia.
- Sánchez Caicedo, L. M. (2019). *Sembrando en el desierto: Pongores, territorio de paz*. Trabajo de grado. Pontificia Universidad Javeriana.
- Sepúlveda Villarraga, C. (2019). Implementación de un modelo de gobernanza en territorios rurales, como respuesta a las necesidades del proceso de reincorporación productiva de los exintegrantes de las FARC-EP Mesa Técnica Cafetera para la Reconciliación desarrollada en el corregimiento de Gaitania, municipio de Planadas, Tolima. Trabajo de grado. Pontificia Universidad Javeriana.
- UNAL (2018). *Rendición de cuentas implementación*. Universidad Nacional de Colombia.
- Valencia Agudelo, G. D. y Chaverra Colorado, F. A. (2019). Cooperativismo y reincorporación socioeconómica de exintegrantes de las FARC-EP en Colombia. *Revista de Paz y Conflictos*, 12(2), 227-248.
- Valencia Agudelo, G. D. (2018). El posconflicto colombiano es centralista y no territorial como se prometió. *Estudios Políticos*, (53), 9-15.
- Valencia Agudelo, G. D. (2019). Reincorporación territorial en Colombia. *Estudios Políticos*, (56), 9-16.
- Vargas A. (Ed.). (2018). *Rutas y retos de la implementación del acuerdo de paz*. Universidad Nacional de Colombia.

La apertura mental como aparte al bienestar psicológico del individuo

Mario Alejandro Haro Almerico¹⁴

¹⁴ licenciadoharo@gmail.com - Licenciado en Psicología (UNSTA -2005); Máster en TTG (VIU - 2017); Maestrando en Filosofía con orientación en Cs naturales y cognitivas (IF - Universidad Austral Argentina); Becario J. Templeton Foundation – Austral; UNSTA - Univ. Austral Argentina.

Resumen

Este artículo vincula dos ámbitos diversos del saber: la psicología positiva y la epistemología de las virtudes. Para ello se presentan, por un lado, qué son las virtudes intelectuales, dónde y cómo se inscribe la apertura mental, y por otro, qué es la psicología positiva y qué se entiende por bienestar psicológico desde ese paradigma. Se profundizará un tipo específico de bienestar: la experiencia óptima o *flow*, que connota la más alta experiencia de bienestar posible según la psicología positiva. El estudio de las virtudes intelectuales se realiza desde la epistemología de las virtudes, considerando que las mismas enriquecen el trabajo intelectual. Se analizan las mutuas implicancias entre estas nociones, así como los beneficios derivados de esa relación: flexibilidad psicológica, emergencia de un tipo de pensamiento distinto (más creativo), y mayor amplitud en el horizonte de reflexiones intelectuales, entre otros. Se concluye que la virtud intelectual de la apertura mental favorece el bienestar psicológico del individuo. De igual modo, el bienestar psicológico óptimo promueve condiciones de apertura mental. Por último se extraen algunas conclusiones finales, y se proponen temas necesarios a abordar en futuras consideraciones sobre el tema.

Palabras clave: apertura mental, experiencia óptima, psicología positiva, epistemología de las virtudes, *flow*.

Abstract

This article links two different fields of knowledge: positive psychology and the epistemology of virtues. To this end, it presents, on the one hand, what intellectual virtues are, where and how open-mindedness is inscribed, and, on the other hand, what positive psychology is and what psychological well-being is understood from this paradigm. A specific type of well-being will be explored: optimal experience or *flow*, which, according to positive psychology, is the highest possible experience of well-being. The study of intellectual virtues is carried out from the epistemology of virtues, considering that they enrich intellectual work. The mutual implications between these concepts are analysed, as well as the benefits derived from this relationship: psychological flexibility, the emergence of a different type of thinking (more creative) and a greater breadth in the horizon of intellectual reflection, among others. It is concluded that the intellectual virtue of open-mindedness favours the psychological well-being of the individual. Similarly, optimal psychological well-being promotes conditions of open-mindedness. Finally, some final conclusions are drawn and necessary questions for future reflection on the subject are suggested.

Keywords: open-mindedness, optimal experience, positive psychology, virtue epistemology, *flow*.

Introducción

Las virtudes intelectuales son las cualidades personales profundas o las fortalezas del carácter de un buen pensador. Incluyen cualidades como la curiosidad, la amplitud de miras, el coraje intelectual y la tenacidad intelectual. Se dividen en tres categorías o dimensiones del aprendizaje:

1. al inicio del proceso de aprendizaje y para encaminarlo en la dirección correcta;
2. para hacer que el proceso de aprendizaje vaya bien;
3. enfocado en la superación de los desafíos del aprendizaje productivo.

En los últimos años ha resurgido el interés por el estudio de las virtudes intelectuales dentro de la filosofía del conocimiento, originando una nueva escuela de pensamiento conocida como epistemología de la virtud.

Entre las virtudes intelectuales más estudiadas recientemente se encuentra la apertura mental. Se trata de una virtud intelectual que requiere un trascender cognitivo de los propios pensamientos, lo cual supone voluntad inicial a tal fin, y un anhelo de búsqueda de la verdad que servirá como objetivo en torno al cual se ordenarán los movimientos de ideas. En este artículo se utilizarán indistintamente los términos apertura mental, mentalidad abierta y mente abierta.

La psicología positiva se inicia como una corriente en la psicología norteamericana que impulsa a estudiar el bienestar humano y a abandonar el excesivo énfasis puesto en el estudio de lo psicopatológico. No tiene pretensiones de erigirse en escuela o movimiento independiente sino más bien en una confluencia de estudios e intereses comunes que versen sobre lo que le hace bien a los individuos. Para la psicología positiva, el ser humano está impulsado por valores que son el motor de sus acciones en la búsqueda del propio bienestar. La psicología positiva se centra así en el estudio científico del bienestar humano, y de las fortalezas del carácter que permiten a los individuos, las comunidades y las sociedades prosperar.

Cuando desde la psicología positiva se aborda el estudio de las fortalezas del carácter incluidas en la virtud de la sabiduría, se encuentra entre ellas la apertura de mente, vinculando así una categoría intelectual con un logro existencial.

Este artículo se propone analizar una particular relación: aquella que se da entre la virtud intelectual de la apertura mental y el logro del bienestar psicológico. La apertura mental favorece una vida armónica con bienestar psicológico, propiciando condiciones necesarias, aunque no suficientes, para la vivencia de una experiencia óptima de la vida (*flow*), además de enriquecer el horizonte de reflexión intelectual. De igual modo la vivencia de la experiencia óptima, promueve condiciones de apertura mental muy beneficiosas para el trabajo intelectual.

En la primera sección del texto se abordan las nociones centrales involucradas en la discusión: por un lado las virtudes intelectuales desde la perspectiva de la epistemología de las virtudes, y la apertura mental; por otro lado, se presenta a la psicología positiva y su concepción del bienestar psicológico. En la segunda sección, se analiza la relación entre la virtud de la apertura mental y el bienestar psicológico, su mutua relación y sus beneficios. Concluye además con algunas reflexiones finales.

Agradecimiento a la Dra. Claudia Vanney (IF - Austral) por su colaboración.

Nociones introductorias

Virtudes intelectuales

Etimológicamente, virtud significa fuerza (*virtus*), poder. Existen diversas acepciones y comprensiones del término a lo largo de la historia del pensamiento humano. Su comprensión se halla ligada al hábito o modo de ser. Para Aristóteles no bastaría decir que la virtud es un hábito, sino que se debería decir en forma específica cuál es esta manera de ser. La caracterización aristotélica identifica a la virtud en relación directa con la felicidad que reside tanto en la posesión de la virtud por parte del alma racional así como, fundamentalmente, la actividad plena según tal virtud como un cierto modo de vida (Vigo, 2007).

Las virtudes intelectuales son las cualidades personales profundas o las fortalezas del carácter de un buen pensador. Incluyen cualidades como la curiosidad, la amplitud de miras, el coraje intelectual y la tenacidad intelectual. Las virtudes intelectuales difieren de las habilidades cognitivas naturales como la inteligencia bruta o el coeficiente intelectual y se caracterizan por ser necesarias para pensar y aprender bien. Estas virtudes se diferencian de las virtudes morales en tanto estas últimas son fortalezas del carácter en orden al obrar, mientras que las virtudes intelectuales tratan de aquellas relacionadas al pensar y al trabajo intelectual. Desde la epistemología de virtudes, se reconocen nueve virtudes maestras, con un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento. Se dividen en tres categorías, que pueden ser comprendidas como etapas o dimensiones del aprendizaje: i) al inicio del proceso de aprendizaje y para encaminarlo en la dirección correcta; ii) para hacer que el proceso de aprendizaje vaya bien; y iii) enfocado en la superación de los desafíos del aprendizaje productivo (Iva, 2021). Las virtudes intelectuales referenciadas son:

- a) Al inicio: curiosidad, humildad intelectual, autonomía intelectual;
- b) Durante la ejecución misma de la tarea intelectual: atención, cuidado intelectual, minuciosidad intelectual;
- c) Respecto a los desafíos que plantea todo trabajo intelectual: mentalidad abierta, coraje intelectual y tenacidad intelectual.

Apertura mental

Esta virtud también puede caracterizarse como mente o mentalidad abierta. Jason Baehr sostiene que una persona de mente abierta se caracteriza por estar dispuesta y capaz (dentro de ciertos límites) a trascender su propio punto de vista cognitivo predeterminado con el fin de asumir o tomar en serio los méritos de un punto de vista cognitivo diferente al propio (Baehr, 2011). La apertura mental se relaciona con otras virtudes intelectuales como la imparcialidad y la honestidad intelectuales. Sin embargo, a los fines de este trabajo, la definiremos en forma individual como aquella virtud que requiere un trascender cognitivo de los propios pensamientos, lo cual supone voluntad inicial a tal fin, y un anhelo de búsqueda de la verdad que servirá como objetivo en torno al cual se ordenarán los movimientos de ideas. Se necesita dar lugar a la opinión de los otros en su justa medida para poder considerar los aspectos planteados por ellos, y tener una disposición a modificar las propias conclusiones al respecto.

Wayne Riggs sostiene que la apertura mental se halla parcialmente constituida por dos cualidades: autoconocimiento y autocontrol (Riggs, 2010). Para Baehr, sin embargo, estas dos cualidades no deben ser consideradas partes constitutivas de la apertura mental sino pre condiciones necesarias, aunque no suficientes, para acceder a ella. Las define como un telón de fondo de la conciencia que se necesita para poder tener mente abierta.

Según Linda Zagzebski, la mentalidad abierta es la disposición para salir de su propio punto de vista para considerar los méritos también de otras perspectivas, con la voluntad de cambiar de opinión cuando ello se justifica. La apertura mental resulta así fruto tanto de un amor genuino por la verdad como de la humildad de admitir una posible equivocación (Zagzebski, 2015). De alguna manera, la apertura mental podría ayudar a despojar la realidad de los propios presupuestos en la mayor medida posible. Esto es quizás algo similar a lo que los fenomenólogos llaman la *epoché*. Es esa suspensión del juicio previo que tenemos sobre las cosas, de manera que, si bien no podemos negar lo que conocemos previamente sobre algo, es posible hacer un ejercicio consciente y deliberado de observación y percepción de lo que acontece ante nosotros tal y como se nos presenta.

Psicología positiva

Para la psicología positiva, el ser humano está impulsado por valores que son el motor de sus acciones en la búsqueda del propio bienestar. La psicología positiva se centra así en el estudio científico del bienestar humano, y de las fortalezas del carácter que permiten a los individuos, las comunidades y las sociedades prosperar. La psicología positiva asume que las personas aspiran a una vida llena afectos positivos y de satisfacción (bienestar hedónico), y plena de significado (bienestar eudaimónico). Promueve, por tanto, el cultivo de lo mejor de ellos mismos, buscando mejorar sus experiencias de amor, trabajo y diversión (Mesurado, 2017).

Los pioneros de la Psicología Positiva abordaron un arduo trabajo de investigación sobre un grupo de valores que ellos consideran universales, ya que están presentes en diferentes culturas, en distintos momentos históricos y en diversos contextos humanos (Peterson et ál., 2004). Se trata de seis valores: el coraje, la justicia, la humanidad, la templanza, la sabiduría y la trascendencia. De estos valores se desprenden a su vez veinticuatro fortalezas del carácter. Estas son “indicadores de” y “camino para” la vivencia de virtudes.

Cuando desde la psicología positiva se abordan las fortalezas incluidas en la virtud de la sabiduría, se encuentra entre ellas la apertura de mente, vinculando así una categoría intelectual con un logro existencial. Ya Aristóteles había considerado a la sabiduría (contemplación) como una virtud. La psicología positiva se apoya en esta tradición, articulando y operacionalizando la misma, para buscar caminos en orden a un desarrollo más armónico del individuo.

Los psicólogos positivos postulan que hablar de felicidad en el individuo es complejo porque ésta incluye muchos aspectos, tanto objetivos como subjetivos. Por esta razón, prefieren utilizar el término *bienestar* como un criterio de más fácil evaluación. Ciertamente, hablar de bienestar no connota unívocamente sabiduría, ya que son términos distintos. Por un lado, sabiduría implicaría una perspectiva de la vida que iría de la mano con el buen vivir, es decir, vivir de una manera virtuosa. El bienestar que postula la psicología positiva promueve la sabiduría, pero no se identifica a priori con ella. Podríamos decir que uno de los frutos de vivir en bienestar eudaimónico podría ser la sabiduría, como un modo de vivir las virtudes humanas en su más alta expresión.

Para la psicología positiva, existen dos tipos de bienestar en las personas: el *bienestar subjetivo* y el *bienestar eudaimónico*. El primero está representado por aquellas vivencias de corte más subjetivo, incluyendo la autopercepción (tanto cognitiva como afectiva), que proporcionan un sentimiento (placentero o displacentero) respecto a la propia vida. Mientras que el bienestar psicológico o eudaimónico, estaría representado por la vivencia de un estado de funcionamiento psicológico óptimo.

La teorización de este constructo psicológico recoge aportes de diferentes y reconocidos autores de la historia de la psicología (Abraham Maslow, Carl Rogers, Víktor Frankl, Erik Ericson, entre otros), y se articula en torno a seis aspectos que permiten observar el funcionamiento psicológico óptimo. Ellos son (Mesurado, 2017):

1. *El sentido de la vida*: sentimiento de que su vida tiene un significado, un propósito;
2. *Autonomía*: vivir de acuerdo a las propias convicciones personales;
3. *Crecimiento personal*: el uso de los talentos y el potencial personal;
4. *Dominio del entorno*: cuán bien manejan las diferentes situaciones de su vida;
5. *Relaciones positivas*: la profundidad de conexión con los otros significativos;
6. *Autoaceptación*: conocimiento y aceptación de uno mismo y de sus limitaciones.

Bienestar psicológico y experiencia óptima (*flow*)

Recientemente, nuevos estudios han postulado un concepto para dar cuenta del estado de funcionamiento óptimo: la vida floreciente (*flourishing life*). Esta incluye tanto las emociones positivas (bienestar subjetivo) como el buen funcionamiento social y psicológico.

Keyes (2013) sostiene que la vida floreciente es el arquetipo del adulto mentalmente sano, con altos niveles de bienestar emocional, contento y satisfecho consigo mismo, que ha encontrado el sentido de su vida, siente algún grado de dominio del ambiente, se acepta a sí mismo, busca continuamente el propio crecimiento personal y, por último, también tiene un sentido de autonomía y un locus de control interno: siente que eligió el destino de su vida, en lugar de ser víctima del destino. Las personas florecientes también tienen altos niveles de bienestar social. Este bienestar social se basa en la satisfacción del individuo con su entorno cultural y social (Mesurado, 2017).

Desde la perspectiva de la visión eudaimónica de la psicología positiva, el bienestar psicológico no está vinculado a la vivencia de situaciones placenteras o a la satisfacción de necesidades. Estas pueden resultar gratificantes, pero sólo de modo pasajero. En cambio, una visión más armónica está representada por un funcionamiento psicológico sano que se basa en dos indicadores: a) adecuada satisfacción de necesidades psicológicas básicas (principalmente tres: autonomía, vinculación y competencia); b) sistema de metas congruente y coherente.

En este contexto debemos contextualizar lo que llamamos experiencia óptima (*flow*) que se da cuando existen metas claras de acción y se cuenta con los recursos necesarios para afrontarla, y se manifiesta en un estado de disfrute, control y atención focalizada (Vásquez, Carmelo y Hervás, 2009). El *flow* pondría de manifiesto una vivencia armónica en la persona donde se logran atender las propias necesidades a través de los propios medios y recursos, y a la vez, experimentar un estado de realización personal que excede la mera serenidad o gratificación inmediata, para dar lugar a una experiencia de serenidad que puede coexistir con la autoconciencia del individuo de sus propios déficits, sin que ello resulte perturbador. La experiencia óptima no constituye un logro definitivo y permanente en la vida humana, sino que representa un logro (o un momento) dentro de un continuo de vivencias y experiencias que pueden oscilar entre la ansiedad por superar desafíos con los recursos con los que se cuenta, y el aburrimiento por alcanzar metas pobres que no resultan suficientemente motivadoras.

Argumentación

La apertura mental puede operar sobre el bienestar subjetivo y psicológico

La apertura mental es una virtud de carácter intelectual ordenada al buen conocer y pensar. No

basta con conocer (o saber) para que un trabajo intelectual sea fructífero y tenga efectos positivos en la persona. Pensemos, por caso, en cómo acumulamos conocimientos de todo tipo de una forma muy accesible en esta era de avances tecnológicos vertiginosos e increíbles. Claramente, en las últimas décadas, diversos tipos de información se han socializado ampliamente. Por citar algunos ejemplos, la compleja teoría de la relatividad general de Einstein, una comprensión cada vez mayor sobre el origen y el desarrollo de las formaciones tumorales en el cuerpo humano, la decodificación del genoma humano como posible predictor de la vida, o poder explicar con claridad cómo operan las neuronas en el intestino humano. Quizás, como en ninguna otra época de la historia humana, los individuos accedemos a las fuentes disponibles de información bastante amplia y variada acerca de la realidad.

Sin embargo, tener a disposición mucha información no es condición suficiente para aportarnos niveles aceptables de bienestar por sí solos. Aquí es donde nuestra mirada debe volver al mundo de las virtudes intelectuales como un ámbito de promoción de vida sana y buena vida.

La virtud de la apertura mental supone, como ya se dijo, la decisión de abrir espacio a otras opiniones sobre la base de considerar que las propias ideas pueden no ser las mejores o más ajustadas a la realidad (algo que identificamos como humildad intelectual) y que, por tanto, escuchar las opiniones ajenas puede aportar nuevos puntos de vista que enriquezcan el bagaje individual sobre el tema. El cultivo de la mentalidad abierta también favorece una sensación de logro y felicidad en la medida que los propios puntos de vista son tenidos en cuenta por otros, así como una experiencia de satisfacción relacionada con la colaboración intelectual (bienestar subjetivo). Asimismo, ya que la apertura mental cumple un papel facilitador de cierta empatía intelectual (aquello que implica pensar un determinado aspecto desde la óptica de los otros), reviste claramente una experiencia de relaciones más positivas. Ello producirá una mutua colaboración intelectual, y más autoaceptación, porque ya no hay ideas que defender sino pensamientos que proponer en un debate más plural, y con mayor dominio del entorno, pues así las relaciones con las personas fluyen de otra manera. Todos estos temas fundamentan el bienestar eudaimónico.

La apertura mental y la flexibilidad psicológica

Ya desde mediados del siglo pasado, la psicología postula que una personalidad saludable es aquella que, entre otros componentes, requiere dosis aceptables de flexibilidad psicológica. Por el contrario, una personalidad excesivamente rígida en sus aspectos nucleares, así como en su repertorio de patrones vinculares y comportamentales, puede ser indicador de problemas que incluso podrían llegar a convertirse en patológicos. Más recientemente, hay diversos estudios en el marco de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), donde se postula la flexibilidad psicológica como la capacidad de contactar plenamente con el momento presente, incluyendo los sentimientos y pensamientos que contiene, para cambiar o mantener el comportamiento con el objetivo de alcanzar fines valiosos (Aguirre y Moreno, 2017).

Asimismo, la flexibilidad psicológica se relaciona positivamente con cada una de las dimensiones que definen el bienestar y, además, influye en el nivel de las mismas. Esto implica que cuanto más flexible es una persona, mayores son los niveles de bienestar que experimenta y, además, predice un aumento de dicho bienestar. Dicha relación puede deberse a que las personas más flexibles psicológicamente consumen menos recursos energéticos al no luchar constantemente contra los eventos privados negativos, lo cual favorece una mayor vitalidad para comportarse de tal manera que les acerca a sus valores (Blanco et ál., 2017).

La mentalidad abierta actuaría entonces como una virtud promotora de flexibilidad psicológica en tanto existiría una mejor gestión de los propios recursos energéticos al no tener que luchar u oponer argumentaciones sino más bien concebir el trabajo intelectual como una mutua colaboración y complementación. La apertura mental, como ejercicio de descentramiento y empatía intelectual, permite invertir mejores recursos propios en otras tareas que promuevan un mayor bienestar de la mano de una saludable flexibilidad psicológica.

Un aspecto adicional a considerar en esta vinculación tiene que ver con los límites de la apertura mental. Si bien ya se argumentó sobre los efectos beneficiosos de mentalidad abierta sobre la flexibilidad psicológica, no podemos asumir que toda apertura mental es virtuosa per se. De hecho, podrían haber situaciones en las que ser abierto mentalmente derive en una situación no-virtuosa, o viciosa, intelectualmente.

Uno de los aspectos clarificadores de este punto es considerar el objetivo general o el fin de la virtud intelectual (Baehr, 2011). Algunos criterios para diferenciar un ejercicio de apertura mental virtuoso de uno que no lo sea (o que lo sea en menor medida) son analizados por Baehr en un espectro de posibilidades que resulta interesante para comprender los límites de la apertura mental:

- a) Cuando una persona participa de una actividad de apertura mental, lo hace para alcanzar la verdad. Por el contrario, quien arribara a resultados sin haber sido guiado por la búsqueda de la verdad, no podría ser considerado una actividad virtuosa.

- b) Cuando una persona participa en una actividad característica de apertura mental en ciertas circunstancias, en tanto sea razonable para ella que, al hacerlo, alcanzará la verdad.

- c) Cuando una persona participa en una actividad característica de apertura mental en ciertas circunstancias, sólo si es razonable que ella crea que participando de tal actividad es útil para alcanzar la verdad.

A partir de lo analizado por Baehr, es claro señalar que la apertura mental tiene límites para que sea considerada una virtud. La diferencia estribaría en la clara conciencia del individuo de estar inmerso en una actividad que, más o menos directamente, implique la búsqueda de la verdad. Por tanto, en mi opinión, convergente con la escuela responsabilista, no sería suficiente la flexibilidad psicológica para considerar a la apertura mental como una virtud intelectual, sino que se requiere también tener en cuenta la finalidad a la cual se dirija la actividad o la reflexión intelectual.

Beneficios del bienestar psicológico sobre el trabajo intelectual

Hasta aquí analizamos la relación en una sola dirección: cómo la mentalidad abierta o la apertura mental puede propiciar mayores niveles de bienestar psicológico. Ahora bien, también es posible considerar los aportes que se realizan en la dirección opuesta, es decir, cómo el bienestar psicológico puede influir beneficiosamente sobre el trabajo intelectual.

La experiencia del bienestar psicológico óptimo (*flow*) se puede verificar en algunos aspectos ya mencionados, como la autonomía, el sentido de vida y el crecimiento personal. Esto implica que una persona que experimenta bienestar eudaimónico, entre otras cosas, tiene desafíos y propósitos por los cuales vivir, lo hace a partir de convicciones personales y despliega sus talentos y su potencial a tal fin. Todas estas caracterizaciones son, a la vez, condiciones para un buen desem-

peño intelectual ya que —independientemente de la profundidad y el tipo de pensamientos que se produzcan— al hacerse de una forma armoniosa y congruente con metas, valores, y propósitos individuales reditúan en beneficio no solo subjetivo sino eudaimónico.

Además, es bueno considerar que el trabajo intelectual, realizado en el contexto de *flow*, no se agota sólo en la mera especulación o según principios lógicos, sino que permite poner en juego otras dimensiones del trabajo intelectual que la tradición académica a veces ha soslayado, como el pensamiento intuitivo o el pensamiento creativo, que Edward de Bono llamó lateral (De Bono, 1986).

El pensamiento lateral es definido como creador, porque abre nuevas direcciones, no sigue una sola vía concreta, es provocador, no rechaza ningún camino, explora incluso lo que parece completamente ajeno al tema, no mira una realidad dicotómica. En cambio, el pensador vertical afirma: “sé lo que estoy buscando”.

Los postulados de De Bono sobre el pensamiento lateral, sostienen que de ninguna manera éste se encuentra en las antípodas al pensamiento vertical, sino que, por el contrario, es complementario. Este tipo de pensamiento, si bien comparte los orígenes con otros procesos mentales como la creatividad y el ingenio, se diferencia en que éstos son de carácter involuntario (espontáneo) mientras que el pensamiento lateral puede aprenderse y entrenarse.

El pensamiento lateral afirma: “busco, pero no sabré lo que estoy buscando hasta que lo encuentre” (Jara, 2012). A este tipo de pensamiento suelen acceder individuos con alta motivación y con recursos suficientes para ello, y el contexto de *flow* es el ámbito propicio donde se producen las condiciones para que pueda emerger.

Una experiencia de *flow* promueve un contexto de bienestar profundo, que va más allá de la satisfacción inmediata de necesidades para dar paso a un estado de serenidad interior acompañado de vivencias de logro y realización personal. Este estado de cosas permite y promueve una sinergia entre las diferentes capacidades, potencialidades y conocimientos que confluyen en un trabajo con características originales, ya sea en su génesis o en su manifestación. El *flow* no es garantía de veracidad de un trabajo intelectual. Aunque esto se debe juzgar con otros criterios, podemos afirmar que el producto intelectual de un trabajo en contexto de *flow* muy probablemente sea virtuoso. Sin embargo, al complementarse con apertura mental, los beneficios de dicha síntesis enriquecerán ambas instancias.

Una nueva perspectiva del trabajo intelectual como promotor de bienestar psicológico humano

El recorrido realizado da lugar a algunas reflexiones finales. El trabajo intelectual es habitualmente vinculado al mundo del pensamiento vertical, desde la comprensión de De Bono, por los aspectos que se hallan relacionados a él (análisis, reflexión, crítica, sistematización, entre otros). Podríamos mencionar muchos ejemplos de ello, pero eso excedería el cometido de este artículo.

Sin embargo, cuando pensamos en trabajos que involucran el pensamiento lateral no es tan claro que reciban el mismo respeto y consideración. Probablemente, esto ocurre porque hay un sesgo que induce a pensar que el trabajo intelectual que se realiza bajo ciertas premisas diferentes a las habituales (pensamiento vertical), es menos riguroso o quizás, incluso, sospechoso de poco serio. Este sesgo, como otros, emerge como resultado de un déficit de apertura mental que, lejos de propiciar un enriquecimiento del horizonte de comprensión intelectual, la constriñe y la cierra sobre sus propios esquemas.

Aquí se abre un interrogante acerca de qué debe hacer (o cómo debe ser) un buen intelectual. La categoría de bueno aplicado a un intelectual no sólo proviene de su profundidad y rigurosidad, sino también de las virtudes que acompañen su labor y, fundamentalmente, de su objetivo rector en la empresa en la que se embarca: ser un buscador de la verdad. Un buen intelectual es, a su forma y según sus métodos y originalidad, de alguna manera y en alguna medida, un buscador de la verdad. Por lo tanto, no puede prescindir de la virtud de la apertura mental en su ejercicio intelectual, lo cual le redituará en condiciones de posibilidad para la vivencia de bienestar psicológico (*flow*) así como en una ampliación del horizonte de su reflexión.

El bienestar eudaimónico, que también se podría considerar como una forma de buen vivir, reclama de los individuos elecciones conscientes y deliberadas que construyan ese estado de bienestar. Al hacerlo desde la apertura mental se está optando por una visión colaborativa y abierta del trabajo intelectual que promueva coherencia y autenticidad en las personas. La primera implica una coincidencia entre lo que se piensa y se dice, mientras que la segunda supone una convergencia entre en qué se cree y cómo se vive. Ambas son indispensables para que emerja un trabajo intelectual unificado y armónico, quizás falible en algunos conceptos, pero íntegro éticamente respecto de la persona que lo realiza.

Bibliografía

- Aguirre, A. y Moreno, B. (2017). La relevancia de la flexibilidad psicológica en el contexto del cáncer: una revisión de la literatura. *Psicooncología*, 14(1), 11-22.
- Aristóteles. (s.f.) *Ética a Nicómaco*.
- Baehr, J. (2011). The Structure of Open-Mindedness. *Canadian Journal of Philosophy*, 41(2), 191-213.
- Blanco, L.M., García, C., Moreno, B., Pinta, M.L.R., Moraleda, S. y Garrosa, E. (2017). Intervención breve basada en ACT y mindfulness: estudio piloto con profesionales de enfermería de UCI y Urgencias. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17(1), 57-73.
- Calleja, M. G. (2021). La apertura mental como virtud deseable en la investigación interdisciplinar. *Quarentibus, Revista de Teología y Ciencia*, 16(9), 31-37.
- Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. (1998). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Desclée de Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Paidós.
- Ferrater Mora, J. (2001). *Diccionario de filosofía* (Tomo 2). Ariel.
- Jara, V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (12), 53-66.
- Keyes, C. L. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American journal of orthopsychiatry*, 76(3), 395-402.
- Mesurado, B. (2017). Psicología positiva. En *Diccionario Interdisciplinario Austral*, C. Vanney, I. Silva y J. Franck. DIA. http://dia.austral.edu.ar/Psicolog%C3%ADa_positiva
- Patternotte, C. y Ivanova, M. (2017). Virtues and vices in scientific practice. *Synthese*, 194, 1787-1807.
- Pieper, J. (2017). *El ocio y la vida intelectual*. RIALP.
- Pieper, J. (1976). *Las virtudes fundamentales*. Morgan Editores.
- Riggs, W. (2010). Open-mindedness. *Metaphilosophy*, 172-188.

- Vanney, C. (2018). El fenómeno de atención conjunta en la investigación interdisciplinar. Una fundamentación para el diálogo entre ciencia y religión. En M. de Ansúa y P. Figueroa, *Ciencia, Filosofía y Religión. Nuevos aportes para el diálogo* (pp. 23-42). Ágape.
- Vásquez, C. y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva*. Alianza Editora.
- Vigo, A. G. (2007). *Aristóteles, Una introducción*. Instituto de Estudios de la Sociedad.
- Zagzebski, L. (2015). *Virtue Ethics, Intellectual virtues*. University of Oklahoma.

El rol de la evangelización en la formación de "excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad" en el marco de la implementación del Proyecto de Vida - SEAB

Felisa Mújica Roncery ¹⁵
Cindy Castillo Hurtado ¹⁶

¹⁵ M.A en Ciencias del Arte y el Diseño de la Folkwang Universität der Künste; Maestrante del programa 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. fmroncery@unimonserate.edu.co

¹⁶ Maestrante del programa 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. asesoriaeducacionvirtual2@unimonserate.edu.co

Resumen

El presente artículo recoge resultados específicos en torno al rol de la evangelización y la formación de excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad por medio de la apuesta educativa transversal *Proyecto de Vida - SEAB*, implementada en todas las instituciones del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. Estos hallazgos se logran en el marco de la investigación *Proyecto de vida - SEAB: construyendo un camino para el desarrollo humano integral, transversal y transformador*. Este estudio de corte fenomenológico hermenéutico interpretativo y con un enfoque cualitativo, busca comprender las transformaciones que han ocurrido en las comunidades académicas (estudiantes, docentes, administrativos, padres de familia y personal de apoyo) de las instituciones Parroquial del Santo Cura de ARS, Parroquial Monseñor Emilio de Brigard, Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo, Liceo Parroquial San José y la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate desde la implementación del *Proyecto de Vida-SEAB*, frente a las cinco dimensiones focales personal, espiritual, ecológica, social-comunitaria y profesional.

Palabras clave: proyecto de vida, formación integral, desarrollo humano, evangelización, investigación educativa.

Abstract

This article collects specific results regarding the role of evangelization and the formation of excellent human beings, authentic Christians and true servants of society through the transversal educational proposal *Proyecto de Vida-SEAB*, implemented in all the institutions of the Educational System of the Archdiocese of Bogota. These findings are achieved within the framework of the investigation "*Proyecto de Vida-SEAB: Building a path for integral, transversal and transformative human development*". This phenomenological hermeneutic interpretive study with a qualitative approach seeks to understand the transformations that have occurred in the academic communities (students, teachers, administrators, parents and support staff) of the Parroquial del Santo Cura de ARS, Parroquial Monseñor Emilio de Brigard, Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo, Liceo Parroquial San José y la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate-Unimonserrate since the implementation of the *Proyecto de Vida-SEAB*, facing the five focal dimensions personal, spiritual, ecological, social -community and professional.

Keywords: Life Project, Comprehensive Training, Human Development, Evangelization, Educational Research.

Introducción: contextualización de la apuesta de proyecto de vida

El Proyecto de Vida¹⁷ es una apuesta generada y desarrollada como parte del proyecto educativo del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB). La apuesta está fundamentada en los principios de la escuela católica¹⁸, la pedagogía del cuidado¹⁹, la formación integral²⁰, la formación humano-cristiana²¹, la experiencia²², la transformación y el desarrollo humano²³.

¹⁷ Esta apuesta educativa de Proyecto de Vida, diseñada e implementada por el SEAB, busca profundizar la visión histórica del ser humano. En la construcción de historia, el sujeto se forma a sí mismo y construye con otros. Se trata de una reflexión y observación constante de la dimensión existencial del ser, y trabajar además la capacidad de hacer y rehacer la historia, desde una perspectiva no lineal de la vida. Por este motivo, es muy importante que el Proyecto de Vida se haga de acuerdo a las etapas de desarrollo en la que se encuentre la persona.

¹⁸ La misión de la Iglesia es entonces evangelizar, es decir, proclamar a todas las personas el anuncio del Reino de Dios y engendrar nuevas criaturas para que al educarlas vivan conscientemente como hijos e hijas de Dios. Es deber esencial de la Iglesia desarrollar su misión adaptando los medios a las cambiantes condiciones de los tiempos y a las nuevas necesidades del género humano (CIEC, 2020). El amor de Dios como fuente. Una escuela para todos y todas, es decir, incluyente. Una escuela centrada en los niños y jóvenes, que propone una educación integral, cristiana y católica con espíritu de comunidad. Esto es una escuela en proyecto, en diálogo con las pedagogías contemporáneas, que educa en los múltiples espacios, escenarios y mediaciones, con profesores con fe y vocación, y en solidaridad con los pobres.

¹⁹ Esta pedagogía se enmarca en la cercanía, el acompañamiento, el reconocimiento y por ende el cuidado ofrecido y dado a la persona misma y hacia los demás. El cuidado, en este caso, es visto como una necesidad fundamental del ser humano, al necesitar sentirse querido y querer a otros, sean estos los padres, las madres, los maestros, los amigos, los vecinos, etc.

²⁰ Se entiende como “un proceso continuo, abierto, consciente, libre y participativo que tiene como finalidad el desarrollo armónico y equilibrado de todas las dimensiones del sujeto (espiritual, cognitiva, afectiva, relacional, corporal, estética, comunicativa, ecológica, sociopolítica y ética). (...) este proceso de formación propicia una serie de ambientes pedagógicos en los que el sujeto se reconoce y pone en movimiento todas las potencialidades para alcanzar los sueños, esperanzas y metas que se ha propuesto” (SEAB, 2019, p. 26-27).

²¹ Compreendida como “La formación Humano Cristiana nace como una iniciativa Evangelizadora que da lugar a la formación Integral, a través de la construcción y consolidación de un proyecto de Vida que lleve a desarrollar en los estudiantes relaciones de comunión, que les permitan aportar en la transformación de su historia y de su contexto. Lo anterior requiere asumir lo educativo desde la óptica del desarrollo humano y como respuesta a las dinámicas vitales que se dan en los procesos personales, sociales y ecológicos, sin perder de vista la búsqueda de la excelencia integral del sujeto (SEAB, 2021, p. 5).

²² En este caso, la experiencia en sí misma es una categoría fundamental dentro del proceso que se vive en el marco del Proyecto de Vida. En términos prácticos, esta experiencia está mediada por el docente, mayormente debido a la aplicación de materiales y planes en el espacio curricular que tiene proyecto de vida en todos los ciclos y sus grados correspondientes. Aquí, la experiencia es entendida en clave comunitaria, al conectarse los sucesos que ocurren en el individuo, en el espacio con el otro y lo otro, y se reflexiona sobre las acciones que el sujeto vive y cómo esto se convierte en un elemento mediador de sus procesos. Específicamente el concepto se aborda desde la categoría de experiencia educativa, donde se observan de forma particular los sucesos o fenómenos educativos; estos son vividos subjetivamente y no pasan desapercibidos, pues dejan huella y hacen al sujeto consciente de ellos. Estas vivencias necesitan ser pensadas y entendidas en su novedad, y requieren “un nuevo lenguaje, un nuevo saber para hacerlas presente en el presente” y que así puedan significar algo al sujeto (Contreras y Pérez, 2010, p. 24). Entonces, la experiencia educativa se ve como un tipo de experiencia humana, donde el sujeto no es un espectador, sino un actor que se afecta y es afectado por lo que sucede. Las experiencias cumplen con la función de generar transformaciones y reflexiones sobre lo que ha dejado huella en el sujeto, dando una nueva significación en su acción y en la vida del sujeto.

²³ Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014) el desarrollo humano entra en un paradigma que va más allá de aumentar o disminuir los ingresos de un país, es decir, incluye la creación de un ambiente donde los sujetos pueden desarrollar su máximo potencial y llevar una vida productiva y creativa, conforme a sus necesidades e intereses individuales y colectivos.

El proyecto se ha ido implementando desde 2015 de manera contextualizada en cada una de las 19 instituciones del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá, incluyendo a la Fundación Universitaria Monserrate.

En el marco de la investigación Proyecto de vida - SEAB: *construyendo un camino para el desarrollo humano integral, transversal y transformador* que lleva a cabo la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate desde el 2022, el objetivo general es visibilizar las transformaciones que ha generado la implementación del *Proyecto de Vida-SEAB* en cada una de sus instituciones. Este proyecto educativo²⁴ se presenta como un lineamiento de construcción y reconstrucción continúa establecido para los 19 colegios parroquiales y la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate, que componen el Sistema y que aúna esfuerzos por ofrecer una formación integral a niños, niñas, jóvenes y adultos que hacen parte del Sistema. Esto contribuye al desarrollo de sujetos competentes e integrales dentro de la sociedad, y brinda la posibilidad de trabajar en un sistema unificado, pero que respeta y reconoce las diversidades y necesidades propias de cada contexto y de los sujetos que los habitan²⁵.

Sin embargo, el tema central que compete a este artículo está enfocado en evidenciar el rol de la evangelización en la construcción del Proyecto de Vida personal y comunitario, como un modelo bajo el cual se desarrolla la dimensión espiritual, junto con un marco ético, moral y unos valores que orienten el desarrollo del ser humano y su vida en sociedad, con la intención de formar “excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad”²⁶.

La comprensión de las transformaciones, así como del rol específico de la evangelización dentro de la implementación del Proyecto de Vida, se realiza en clave de las cinco dimensiones focales: *personal, espiritual, ecológica, social-comunitaria y profesional* dentro de las comunidades educativas de los colegios Parroquial del Santo Cura de Ars, Parroquial Monseñor Emilio de Brigard, Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo, Liceo Parroquial San José y la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate.

El *Proyecto de Vida* en el SEAB es auténtico, al erigirse desde la transversalidad del sujeto, la mirada integral a todas sus capacidades y habilidades para ser y hacer en contexto, el énfasis en el respeto y comprensión por la diferencia y las diversidades propias y del entorno, así como contribuir a la reflexión y transformación a nivel individual y social, dado su carácter crítico frente a la experiencia de vida propia y en comunidad. Las etapas futuras de la vida se desarrollan en base a las lecciones y aprendizajes del pasado logradas por medio de experiencias y vivencias del sujeto, sus valores y objetivos vitales (D'Angelo, 2005, p.16).

Siguiendo esta línea de pensamiento y al tener el proyecto de vida como eje transversal del desarrollo integral del ser humano, es necesario identificar su base pedagógica, la cual está cobijada específicamente por la pedagogía del cuidado. En este caso el cuidado es vital en la práctica para la educación, al mostrarse como una “actitud de preocupación positiva por el aprendizaje y bienestar del otro, tanto desde la perspectiva del padre o de la madre, como del docente hacia los estudiantes o del estudiante hacia sus compañeros. El cuidado²⁷ va transformando la familia, la clase, la escuela

²⁴ Proyecto de vida-SEAB se define como “la dirección que el sujeto va descubriendo y construyendo a partir del conjunto de valores que integra y jerarquiza vivencialmente, a la luz de los cuales se compromete en las múltiples situaciones de existencia” (SEAB, 2019, p. 28)

²⁵ El SEAB está conformado por una población aproximada de 18.000 personas (estudiantes, padres de familia, docentes, personal administrativo, funciones sustantivas y personal de apoyo) (SEAB, 2023).

²⁶ Lema SEAB (SEAB, 2019, P.10).

²⁷ Según Noddings (1992, p. 18), “el cuidado es la columna vertebral de nuestra vida. He aquí por qué debemos cuidar y a quién. Cuando vivimos en relación de cuidado, enseñamos a los demás, con nuestro ejemplo y confirmación, que se trata de una enorme responsabilidad. Los maestros deben crear relaciones de cuidado y están llamados a ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de cuidar”.

y la sociedad en un ambiente de vida. El cuidado consciente es ante todo un ambiente educativo que permite a las personas desarrollarse de la mejor manera y conocer, producir y contribuir al aprendizaje de los demás y al desarrollo de la ciencia (Pulido, 2014, p. 16).

Ahora, para abordar el concepto del desarrollo humano en el marco de la evangelización, a partir de diferentes autores y de un acercamiento a las subcategorías, se desprenden las diferentes dimensiones del ser humano: personal, espiritual, social, comunitaria, ecológica y profesional. Teniendo en cuenta la definición que se hace al inicio del artículo, es necesario comprenderlo desde la complejidad e integralidad del sujeto, esto es, la dimensión humana que contempla procesos físicos, biológicos, espirituales, emocionales, sociales y cognitivos del ser.

Según Morín (1995, citado en Múnera, 2007, p. 50) “el verdadero desarrollo debe concebirse de modo antropológico. El verdadero desarrollo es el desarrollo humano”. Este postulado concuerda con la visión antropológica basada en la Biblia que maneja el SEAB y por ende el *Proyecto de Vida*²⁸. Esto quiere decir que, dentro de la formación integral del sujeto con base en la evangelización y la Escuela Católica, al sujeto ser y conocerse a sí mismo, puede y debe ser autónomo, lo que le permite obrar conscientemente desde la responsabilidad y por lo tanto dar de sí a través del compromiso y darse desde el amor (González, et al., 1988, p. 16).

Por lo que se refiere a las dimensiones focales, es clave destacar y retomar que son el modo de comprender al sujeto y sus relaciones con el entorno, bajo formas concretas de cercanía y cuidado. Estas dan respuesta a las dinámicas vitales del desarrollo humano, y se dividen en: *dimensión personal*²⁹, *dimensión espiritual*³⁰, *dimensión social-comunitaria*³¹, *dimensión ecológica*³² y *dimensión profesional*³³.

²⁸ Desde la dimensión religiosa, el Proyecto de Vida es trabajado desde la antropología cristiana. Es importante comprender que la fundamentación no es católica porque el sistema educativo sea católico, sino porque desde la perspectiva de la antropología cristiana todos somos hijos de Dios, toda construcción de la vida es válida y se cumple el plan de Dios de ser felices con otros. Al reconocerse como hijo de Dios, una persona se hace un excelente humano, y el buen cristiano lo es porque pone su vida al servicio de otros.

²⁹ Implica el “reconocerse como individuo desde su corporeidad, emociones, sentimientos y pensamientos” (SEAB, 2014a, p. 1). Específicamente, esta dimensión tiene un referente concreto en el conocimiento, reconocimiento y aceptación de sí mismo, al fortalecimiento de las expresiones, mirada introspectiva que permite una identidad propia. Parte además, de una antropología cristiana que ve al sujeto “como un ser humano en proceso de construcción” (SEAB, 2019b, p. 15) atendiendo a su carácter pluridimensional.

³⁰ Se relaciona “con la trascendencia, pasando los límites de lo meramente material y que pone de manifiesto su relación con Dios” (SEAB, 2014a, p. 1). Esta dimensión implica la apertura a la trascendencia del ser humano, teniendo presente la búsqueda de sentido de su fe mediante la diversidad de las prácticas y experiencias espirituales.

³¹ Propone “identificar las diversas formas de relación con los demás y con el contexto al que pertenece, (...) como parte de una familia y como ciudadano” (SEAB, 2014a, p. 1), reconociendo el proceso relacional que deben vivir los sujetos a lo largo de su vida. Es una mirada desde las interacciones y relaciones establecidas de los sujetos con otros y la otredad.

³² Busca “reconocer su relación y cuidado con el medio ambiente y con todas las formas de vida que se encuentran involucrados con la construcción de su proyecto de vida” (SEAB, 2014a, p. 1) por ello, esta dimensión se enmarca en el cuidado y equilibrio que se puede practicar con el ecosistema, manteniendo relaciones ecológicas sin daño y valorando la vida en acción con el entorno.

³³ Es vista como el “reconocer las posibilidades de articulación con el proyecto vocacional y con el impacto que éste puede tener en escenarios profesionales, que requieren ser transformados de manera positiva” (Formación Humano-cristiana, 2021, p. 25). Es así como esta dimensión se inclina por el desarrollo de competencias que hagan la profesión viable enmarcadas en el desarrollo personal de cada sujeto y así mismo contribuya al progreso social de una comunidad en particular.

En consideración a lo dicho anteriormente, es importante precisar el lema y su relación con el concepto de evangelización. *Formar excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad* a la luz del evangelio implica analizar a qué se refiere la apuesta con la acción de evangelizar y cuál es su rol en una población donde no todos sus actores profesan la religión católica, a pesar de ser parte de la comunidad educativa del Sistema.

En este caso, la fundamentación antropológica del Proyecto de Vida - SEAB, se establece desde la Escuela Católica como modelo de la propuesta educativa y el plan de evangelización de la Arquidiócesis de Bogotá, en conjunto con una pedagogía del encuentro y del cuidado, impulsada por el Papa Francisco.

El proyecto de vida no es un concepto ni una apuesta nueva en el ámbito educativo, de las humanidades y las ciencias de la salud. Usualmente, se enfoca el desarrollo de dicho proyecto de vida en el marco individual, más que el comunitario. En ese sentido, el Proyecto de Vida SEAB tiene un enfoque novedoso al plantearse desde la evangelización, por lo que crea un marco de referencia en la práctica y el discurso, desde el establecimiento de valores³⁴ y una ética y moral concreta (basada en los principios cristianos), que permite incorporar el desarrollo de la dimensión espiritual (como valor agregado frente a otras propuesta de Proyecto de Vida) y del construir junto con el otro el proyecto de vida propio³⁵.

Esto tiene presente, desde la antropología cristiana, que el ser humano se desarrolla plenamente cuando se relaciona con el otro de forma armónica y crea comunidad. Si yo estoy bien, la comunidad está bien y viceversa, ya que ello influye en el ambiente (seguridad, estabilidad, cuidado del entorno, etc.), en la salud física, mental y espiritual de los individuos y la sociedad donde estos se emplazan.

De esta manera, la Arquidiócesis de Bogotá (2014) responde a su misión evangelizadora y al dinamizar a través de los ambientes educativos y desde la acción pastoral³⁶ *salir, acompañar y fermentar*. Salir al encuentro del otro, ese otro que se encarna en el sujeto, con unas realidades particulares. Acompañar el camino, no sólo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje sino desde la construcción, co-creación (con el otro) y concreción del proyecto de vida de la persona. Fermentar la vida del otro, posibilitando el ambiente, las relaciones y las condiciones que permitan al sujeto encontrar sentido y goce.

Es importante entender cómo el Sistema moldea el Proyecto de Vida y su transversalidad, y formula una perspectiva de cómo un proyecto y una apuesta educativa que nace de una fundamentación cristiana-católica puede ser usada y aprovechada por comunidades que, más allá de las religiones, credos, culturas o ideologías que profesen, pueden servirse de esta visión para mejorar la vida de sus comunidades, especialmente aquellas que se dedican al campo de la formación y la educación, ya sean instituciones públicas, privadas, distritales, de educación formal, no formal o informal.

³⁴ Se trata de valores como la “comprensión, disponibilidad y solidaridad; desde donde se contribuye, como ciudadano, a la transformación social y del contexto” (SEAB, 2014c, p.5). También se incluye el respeto mutuo, el compromiso, el sentido de pertenencia, la cooperación, etc.

³⁵ Un “ser humano que construye su propio proyecto de vida a través de la interacción con su contexto, que es medio para hacerse sujeto. Un ser creado y limitado, que proviene de otros, está con otros y se hace con otros; de ahí su naturaleza social. Un ser abierto a un mundo de posibilidades de ser” (SEAB, 2015, p. 8)

³⁶ En el SEAB, la pastoral se entiende como una lectura y una mirada cristiana, en primer lugar de la realidad y luego de la persona misma. Se trata de ver el entorno educativo y verse a sí mismos delante de Jesucristo, para comprender la ruta y el discernimiento que Él propone. Esto implica educar la mirada para aprender a ver con los ojos del corazón, es decir, reconocer el valor de la persona y de su historia. Los ojos del cristiano son como los ojos de Cristo que saben reconocer y sienten el dolor de los demás y, por ello, se mueven hacia la compasión. (SEAB, 2019b, p. 32)

Comprender cómo se ve el Sistema y cuál es su misión, no sólo esclarece la visión educativa de este, sino el cómo lo hace por medio del *Proyecto de Vida-SEAB*, siendo el proyecto transversal en todas sus comunidades educativas. Qué se entiende por formar excelentes seres humanos y qué es ser un excelente ser humano; qué implica ser un auténtico cristiano y cómo ser un verdadero servidor de la sociedad. Estas son inquietudes que se busca desglosar y ejemplificar por medio de las acciones y los hallazgos surgidos hasta el momento en el marco de la investigación.

En términos generales, para el SEAB, la construcción del proyecto de vida es un proceso continuo y permanente de comunidad, donde cada sujeto tiene un impacto principalmente en el contexto inmediato, tomando como referencia la vida de Jesucristo; de esta manera, se pretende dar un testimonio real de una formación basada en valores cristianos que pueda evidenciarse en el ser de la persona, en su cotidianidad al reconocerse como sujeto autónomo y al valorar la presencia del “otro” como un actor co-constructor de este proceso. De igual forma, surge la manera en la que el sujeto establece relaciones de cuidado de la casa común³⁷.

Si bien la evangelización es un elemento característico de la escuela católica, la propuesta educativa del SEAB busca hacer de la evangelización un elemento que favorezca los procesos de formación, sin forzar a la persona y sin invadir las creencias personales del sujeto. Sin embargo, sí existe un interés por acercar a la persona hacia la experiencia de vida de Jesucristo como un referente del ser y, desde allí, orientar la formación del sujeto, como un excelente ser humano, como un auténtico cristiano que reconoce al otro desde una mirada misericordiosa, y como un verdadero servidor de la sociedad que, desde su saber y su hacer, contribuye a la transformación y el mejoramiento de su entorno.

Metodología

La investigación se sitúa dentro del *paradigma fenomenológico interpretativo*, el cual se interesa por las perspectivas y puntos de vista particulares de los otros y su experiencia, respetando dichas perspectivas con las respectivas diferencias o semejanzas existentes (Flores Macías, 2018, p. 18). Precisamente, esta comprensión de la realidad es vital para poder observar y analizar las transformaciones y apropiaciones particulares que hace cada institución sobre el Proyecto de Vida - SEAB.

Específicamente desde la teoría el estudio se fundamenta en la *fenomenología existencial hermenéutica* de Heidegger, la cual busca el entendimiento de “la perspectiva particular de la existencia de los individuos” (Ibíd., p. 20), teniendo presente que no hay una única verdad, describiendo entonces “una perspectiva de la realidad de lo que se describe” (Ibíd.).

A su vez se sitúa dentro de un *enfoque cualitativo*, entendido como un medio para explorar y entender el significado que los individuos o grupos adscriben a un problema social o humano. Dicho proceso de investigación comprende preguntas y procedimientos emergentes, información recolectada en el contexto de la población participante del estudio, análisis de datos con construcción inductiva de detalles a temas generales y el investigador haciendo interpretaciones sobre el significado de la información (Creswell, 2009, p. 23).

Este tipo de diseño metodológico es ideal para la descripción y comprensión de los puntos de partida de las *comunidades educativas* de las instituciones y las respectivas transformaciones que dicha comunidad vivió, conforme se dio la implementación del Proyecto de Vida - SEAB. Igualmente, como metodología se toma la hermenéutica, al ser un camino que posibilita describir y entender “cómo aparecen las cosas y de que las cosas hablen por sí mismas” (Flores Macías,

³⁷ Citando al Papa Francisco, “el desafío urgente de proteger nuestra casa común incluye la preocupación de unir a toda la familia humana en la búsqueda de un desarrollo sostenible e integral, pues sabemos que las cosas pueden cambiar. El Creador no nos abandona, nunca hizo marcha atrás en su proyecto de amor, no se arrepiente de habernos creado. La humanidad aún posee la capacidad de colaborar para construir nuestra casa común” (Papa Francisco, 2015, p. 12).

2018, p. 21), siendo además interpretativo al reconocer que no existe fenómeno no interpretado (Smith y Pietkiewicz, 2014, citados en Flores Macías, 2018, p. 22). Esto tiene en cuenta las subjetividades tanto de las investigadoras como de los actores de las comunidades educativas y sus dinámicas propias institucionales.

Al respecto de la ruta de interpretación de la información, se usa el análisis de contenido. Para esta primera etapa de la investigación, basada en el análisis documental con un periodo de duración de dos años, dada la cantidad y dimensión de la información obtenida de las instituciones entre el periodo 2015-2019. Para ello, se usan categorías específicas que permiten codificar la información. En la Tabla 1 se puede observar la división en categorías principales y sus subcategorías.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ELEMENTOS DE ANÁLISIS DE LA SUBCATEGORÍA
Proyecto de Vida	Formación integral	Formación humano-cristiana
		Formación disciplinar
		Formación profesional
	Enfoques pedagógicos del Proyecto de Vida	Pedagogía del cuidado
Pedagogía del amor		
Dimensiones Focales	Personal	
	Espiritual	
	Social-comunitaria	
	Ecológica	
	Profesional	
Transformación	Condición de base institucional	
	Situaciones problemáticas	
	Acciones estratégicas implementadas	
	Evidencias de cambio	

Tabla 1. Cuadro de categorías de investigación. Nota: Esta tabla muestra las categorías de investigación en las cuales se basa el proceso de codificación, análisis e interpretación de los datos provenientes de los múltiples documentos que se analizan en la etapa uno (1) de investigación, de la cual salen los resultados presentados en este artículo.

Fuente: Elaboración propia.

Con esta información se posibilita una comprensión clara frente a los datos que se presentan, específicos, entorno a la evangelización y ciertos aspectos de la formación integral y humano-cristiana que fundamenta el Proyecto de Vida, entre otras aristas que se pueden relacionar con las dimensiones focales, particularmente la espiritual.

Al respecto de las etapas de investigación (planeadas hasta 2026), estas se dividen en tres (3). Sin embargo, para efectos de este artículo, la información presentada responde a la primera etapa de investigación, por lo que no se relacionará información metodológica o de detalle de las etapas que siguen, teniendo presente que ésta aún no ha finalizado. La información aquí mencionada fue analizada en el transcurso de los años 2022 y 2023. Aquí se articula el análisis documental y teórico de las categorías principales de investigación y el análisis conceptual y epistemológico de: Documentos Institucionales del SEAB³⁸ y Proyecto de Vida, Actas de Visita de acompañamiento del Proyecto de Vida⁴⁰, Evaluaciones de Proyecto de Vida⁴¹ de las instituciones del SEAB escogidas, Informes de gestión institucionales⁴² e Informes de gestión y proyección del SEAB⁴³.

³⁸ Documentos base del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá SEAB: Sistema conceptual pedagógico, documento de trabajo, 2014. Este documento contiene definiciones y orientaciones de su labor, además se desarrolla un conjunto de conceptualizaciones de orden pedagógico, para las comunidades educativas del Sistema. Una propuesta: Un camino, documento de trabajo, 2014. Este documento enmarca el horizonte general del SEAB, se desarrolla a partir de las preguntas: Qué significa SEAB, quiénes somos, qué propósitos tenemos. Revista Virtual Nuevas Búsquedas, Vol. 1. N°1 Enero de 2015. De esta revista se analizan dos artículos: 1) El SEAB, una apuesta pedagógica para consolidar una comunidad que educa con sentido (Sandra Milena Gamboa Quintero). 2) Calidad: otro de los retos del sistema educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. Patricia Orbezo Jiménez, p. 52. Además, se estudiaron también: 3) Proyecto educativo del SEAB, 2019. Este documento es orientador para las instituciones del Sistema, desarrolla elementos de la identidad, las funciones sustantivas, las líneas transversales, la comunidad académica y la gestión administrativa. Y 4) Presentación general del SEAB, 2019. Es un recurso a través del cual se describen elementos generales del Sistema.

³⁹ Documentos base de la propuesta educativa del Proyecto de Vida: 1) Dimensiones del proyecto de vida, 2014. Es un archivo gráfico que menciona de manera breve el significado de las dimensiones del proyecto de vida. 2) Documento base del proyecto de vida SEAB, 2015. Este documento desarrolla los aspectos fundamentales del proyecto de vida, qué es, qué comprende, cuáles son las dimensiones y por qué los dinamismos. 3) Fundamentos y posibilidades de la bitácora en la construcción de mi proyecto de vida, 2019. En este documento se desarrollan algunas orientaciones frente al uso de la bitácora como herramienta para la construcción del proyecto de vida. 4) Documento general: formación humana cristiana, proyecto de vida, 2021. Documento institucional de la Fundación Universitaria Unimonserate de la Vicerrectoría de Pastoral y Bienestar en el que se desarrollan los principios de la formación humano-cristiana.

⁴⁰ Las actas de visita de acompañamiento son registros digitales que realizó el equipo técnico del SEAB durante las visitas periódicas que se hicieron a las instituciones del Sistema en el periodo comprendido entre 2015 y 2019. A través de estas actas se reportan algunos aspectos específicos de la visita, tales como: asistentes, fecha, acciones desarrolladas, conclusiones y compromisos. El equipo investigador tuvo acceso a las actas de visita de cuatro de las instituciones que hacen parte del estudio: Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo, Colegio Parroquial del Santo Cura de Ars, Colegio Parroquial Monseñor Emilio de Brigard y Liceo Parroquial San José (SEAB, 2015a).

⁴¹ Evaluaciones del proyecto de vida. Un instrumento a través del cual se recoge la percepción de los estudiantes del Sistema en relación con la experiencia del proyecto de vida. El equipo investigador tuvo acceso a los instrumentos de evaluación del periodo 2015-2019. (SEAB, 2015b).

⁴² El informe de gestión institucional es un formato que recoge los logros y resultados alcanzados para cada una de las instituciones del SEAB en relación con el proyecto de vida, la gestión académica y convivencial, el trabajo de la pastoral y la capellanía, orientación escolar y el proceso administrativo. El equipo investigador, tuvo acceso a los informes de gestión institucional del año 2015 al 2019 de cuatro de las instituciones que hacen parte del estudio: Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo, Colegio Parroquial del Santo Cura de Ars, Colegio Parroquial Monseñor Emilio de Brigard y Liceo Parroquial San José (SEAB, 2015c).

⁴³ El informe de gestión y proyección del SEAB, corresponde a un documento que da cuenta de los resultados alcanzados como SEAB en relación con los proyectos y actividades realizadas durante el año, además se mencionan las proyecciones de trabajo para el año siguiente. El equipo investigador tuvo acceso a los informes de gestión y proyección del SEAB del periodo 2015-2019 (SEAB, 2015d).

Cabe aclarar que tanto el proceso de observación como el de análisis y comprensión, en todas las etapas, abordan los espacios curriculares de Proyecto de Vida dentro de las instituciones. La población escogida son las instituciones Parroquial del Santo Cura de ARS, Parroquial Monseñor Emilio de Brigard, Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo, Liceo Parroquial San José y la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate-Unimonserrate, resultando en cinco instituciones del SEAB.

Toda la información presentada en los resultados, deviene del análisis de los documentos institucionales (los cuales incluyen afirmaciones e información dada por personas, comunidades e instituciones), comprendidos desde las categorías de investigación postuladas anteriormente, por lo que toda afirmación o testimonio tiene un origen explícito en cada uno de los documentos analizados.

Resultados y discusión

Los resultados a continuación se dan de manera global, teniendo presentes todas las instituciones, por lo que hay resultados particulares por colegio. Adicionalmente, se presentarán dentro de las categorías bajo las que fue analizada la información; si bien no responden a todas las categorías abordadas en el estudio, sí responden a las que más resultados dieron frente al tema específico (evangelización) del presente artículo.

Al respecto de la *condición institucional de base*, se hace evidente en las instituciones al respecto de las condiciones estructurales, comunicativas, organizativas, operativas, de funcionamiento, convivenciales, etc., que existe la necesidad por comprender la propuesta del SEAB en tanto el Proyecto de Vida y los campos de pensamiento, ya que gran parte de la población no muestra claridad frente a los objetivos del Proyecto de Vida - SEAB.

Se observa el requerimiento de más espacios de reunión de equipos docentes y consejo académico. Dentro de la implementación de las sesiones de proyecto de vida en direcciones de grupo (durante la etapa de diagnóstico), se desarrollan algunas dimensiones, pero ese desarrollo no se evidencia con claridad. Igualmente, se hace visible la necesidad de propiciar las condiciones estructurales para la implementación del proyecto de vida, pero no se especifica cuáles serían las condiciones faltantes.

Igualmente se menciona el desarrollo de espacios de convivencia y escuela de padres sin dar mayor detalle frente a su rol y efectividad al respecto de la implementación. En muchos casos, esta falta de claridad se evidencia al iniciar el acogimiento del proyecto de vida en cada institución, durante el primer año (2015).

Frente a la formación cristiana, se menciona una revisión y confrontación de lo que se tiene con lo que se propone al respecto de la implementación del proyecto de vida, por lo que se identifica como un proceso de contraste desde el momento en que se dio marcha al proyecto, hasta la actualidad. Estos proyectos iniciales no comprendían una visión de sistema, y aún no acogían posturas más amplias como la diversidad y la inclusión, así como las diferencias de credo y cultura que sí aborda el Proyecto de Vida - SEAB.

En cuanto a las convivencias, encuentros de padres, acompañamiento de grupo y “otros” (así se explicita en los documentos), si bien son estrategias que se mencionan reiteradamente en las actas, en términos generales no cuentan con la suficiente información o descripción de su temática e influencia en el proceso de implementación del Proyecto de Vida. Para ello habría que indagar cuál es la conexión específica de estas actividades con las acompañantes de visita. En algunas instituciones se describe la exposición del ejercicio de análisis del plan pastoral, pero no se da información adicional al respecto.

Finalmente, al respecto de estas categorías específicas, los documentos de formulación promueven una “actitud y trabajo colaborativo que permita conformar comunidades de aprendizaje entre los docentes del Sistema” (Orbegozo, 2015, p. 60). Esto evidencia que el trabajo en equipo es un elemento de consolidación de un sistema de maestros, que se caracteriza por contar con personas afines a la identidad SEAB, es decir, no se trata de la institución en la que trabajan sino del entorno general de una propuesta pedagógica que los invita a trabajar por un mismo propósito.

Parte de estas variables y obstáculos desembocan en *situaciones problemáticas* dentro de las instituciones. Aquí se encontró una falta de claridad frente a los dinamismos en la propuesta del proyecto de vida, es decir, a qué hacen referencia los dinamismos, situación que reincide en varios momentos posteriores, dentro de los registros de diferentes visitas.

Asimismo, es notorio el gran reto que implica el trabajo de formación con los profesores quienes están acompañando a los grupos en el aula de clase. Al parecer, el proyecto de vida ha generado espacios con situaciones muy personales donde está en riesgo información y el manejo de situaciones particulares donde hay temas muy personales en lo que trasciende la labor del maestro.

En cuanto a la bitácora como instrumento se ve una dificultad que corresponde al tipo de información que allí se recoge y cuál es el papel del maestro en esta tarea específica. Los tiempos requieren ser evaluados, porque como se menciona, el trabajo de proyecto de vida es demandante y abre espacios en los cuales el maestro no tiene experticia y por ende se convierte en una carga de la cual necesitan descansar y consideran necesario que ellos también deben ser escuchados.

Debido a esto, se hace patente la necesidad de un cuidado especial al instrumento de bitácora, siendo esta una herramienta fundamental desde el enfoque humanístico y la formación humano-cristiana. Pese a ello, dentro de los datos recogidos, no se explica de qué se trata específicamente dicho enfoque, ni la manera en la cual se trabaja el Proyecto de Vida desde la bitácora o si se le da el mismo uso en los diferentes niveles desde las dimensiones y dinamismos propuestos por el SEAB.

De la misma manera, se ve como importante tener el apoyo por parte de rectoría, siendo este fundamental para la implementación de los proyectos transversales del SEAB. En esta misma línea, dentro del desarrollo de las acciones específicas del SEAB, los maestros no tienen tiempo; hay periodos (aproximadamente dos meses) en los que no se registran las acciones o tareas específicas del Proyecto de Vida, al parecer, según manifiestan los docentes, porque no se tenía el tiempo para preparar y aún no se había dado una dirección y tampoco un espacio para poder hacerlo. Es claro en los datos que se presentó una dificultad referente a la articulación entre el Proyecto de Vida y las áreas de conocimiento de contenidos curriculares. Esto se muestra como resultado del ejercicio comprensivo implementado (del cual no hay información sobre el tema central y cómo fue su estructura). Se observa que, a pesar de la transversalidad del Proyecto de Vida, no es fácil enlazar las áreas de conocimiento con este.

Un ejemplo de esto es la confusión que tienen algunos docentes al combinar el espacio y los contenidos de la clase de religión con aquellos que le corresponden a espacio de Proyecto de Vida. Esto se relaciona con la comprensión o falta de ella que tienen algunos miembros de la comunidad educativa (docentes y administrativos) sobre el proyecto de vida (formulación) y con la dimensión espiritual y el desarrollo humano, así como la formación humano-cristiana desde una perspectiva más amplia e incluyente.

Si bien, entender el Proyecto de Vida es entender el SEAB y viceversa, el desconocimiento de ambas estructuras y apuestas implica la generación de inconsistencias y obstaculiza los procesos en las instituciones. Una parte de esto, además de las problemáticas ya mencionadas, aparece la frente a la falta de participación de algunos docentes en el acompañamiento de grupo (los cursos en cada grado), lo cual dificulta el proceso de recolección de evidencias por medio del instrumento de la bitácora. No es claro en los datos recolectados, si los documentos se refieren únicamente a la bitácora que llevan los docentes, o si también se habla de la que llevan los estudiantes.

Además, las actas evidencian una falta de vinculación entre el proceso convivencial, el despliegue del Proyecto de Vida y el trabajo con los padres de familia. Si bien el ejercicio parece ser útil para reiterar y confirmar las situaciones problemáticas que ya había identificado el equipo del SEAB con el grupo de administrativos presentes en las visitas institucionales, es vital hacer un seguimiento frente a los planes de acción tomados institucionalmente para darle solución al problema de los tiempos y cargas de trabajo que tienen los docentes. Este parece ser un punto álgido en la implementación de procesos generales del SEAB y de Proyecto de Vida.

Precisamente al respecto las *acciones estratégicas implementadas* en las instituciones, como respuesta a las *situaciones problemáticas*, se identificó que los colegios pusieron en práctica varios ejercicios para mitigar las situaciones problemáticas y los obstáculos encontrados. Como primera medida se hizo una revisión a los planes de estudio resultantes del diseño curricular de las instituciones, con el fin de lograr un mejor empalme con el espacio curricular del Proyecto de Vida.

Seguidamente, se apertura a nivel Sistema el espacio denominado Semana SEAB que recoge múltiples experiencias de diversa índole en todas las instituciones del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá y se genera un espacio de encuentro entre todas ellas (virtual y presencial). También se fortaleció la acogida a la retroalimentación recibida por parte del equipo técnico del SEAB⁴⁴.

De esto último, también resulta la implementación de material audiovisual a las sesiones de proyecto de vida. Después de todo, se pudo observar una asimilación de manera global de los procesos que establece el sistema SEAB, desde su lógica y campos de pensamiento, el trabajo de las instituciones fue evidente con relación a las propuestas de desarrollo. También es de vital importancia el énfasis en la implementación de los ejercicios pastorales, los cuales posibilitaron el acercamiento y apropiación del Proyecto de Vida, como una apuesta indispensable que marca la trazabilidad de los estudiantes que se forman en los colegios parroquiales pertenecientes al SEAB y la característica fundamental de su reconocimiento como seres humanos integrales.

Finalmente, al respecto de las *evidencias de cambio*, se constató que hay cambios en el proceso, destacándose que desde las instituciones proponen para el año 2019 (cuatro años después del inicio de implementación), incluir otras dimensiones a la propuesta de Proyecto de Vida del SEAB, siendo éstas la tecnológica, la ética, la científica y la política.

Paralelamente, se comprende el sentido de la propuesta de proyecto de vida del SEAB como un aspecto fundamental de la formación, así como el ejercicio de renovación curricular con el equipo docente. También mencionan un ajuste estratégico en la misión institucional en torno a tres ejes: el evangelio, el modelo pedagógico institucional y la argumentación moral.

⁴⁴El equipo técnico tiene la responsabilidad de establecer las líneas de acción para los distintos ámbitos pedagógicos del Sistema y acompañar a las instituciones y a sus equipos en el desarrollo de las funciones sustantivas. Está conformado por: a) un director general, quien dirige la acción del Sistema en sus diferentes áreas y acompaña a las directivas de las instituciones en el desarrollo de sus procesos formativos; b) un capellán general, quien coordina y acompaña todas las acciones pastorales que se desarrollan en el Sistema y que se concretan en los proyectos pastorales de cada institución; y c) un equipo de apoyo: directora técnica, asesora pedagógica, coordinación de la red de orientadores y asistente general (SEAB, 2019, p. 62).

Con esto, se refleja y ratifica que entender el Proyecto de Vida es entender el SEAB, al tener claro que su perspectiva humanista “implica el protagonismo del sujeto y su participación responsable en su desarrollo como ser humano a través de la búsqueda de sinergias y de actitudes propositivas que miran la existencia con esperanza. Por consiguiente, la acción humana se entiende como un ejercicio constante de la libertad en la toma de decisiones que van permitiendo construir el proyecto de vida con fundamento ético y moral” (SEAB, 2019). Así, desde las condiciones de base se van desarrollando vínculos de trabajo estables en toda la comunidad educativa en compañía del sistema, a pesar de las problemáticas surgidas en estos años.

Ahora, al respecto de la *Pedagogía del Cuidado*, se encontraron varios procesos de revisión y construcción del PEI (Proyecto Educativo Institucional) en los colegios, donde pidieron asesoría al Equipo Técnico del SEAB. Esto hace referencia a que la visión institucional se fue sintonizando con la visión que el SEAB estableció como Sistema. Aunque en 2015 no existía el documento institucional del Proyecto Educativo SEAB, las instituciones iniciaron la identificación de la visión a la luz del lema del Sistema.

Estos procesos reflejan la construcción del Proyecto de Vida desde la pedagogía del cuidado, pues las instituciones están orientando la visión de su quehacer a la luz de lo que ha establecido el SEAB, en términos de formación espiritual, humana y social. Un ejemplo de esto son las escuelas de padres, donde se los enuncia como eventos de suma importancia, al dejar claro que tienen como tema central el autocuidado de la familia y de los jóvenes. Sin embargo, no se explicita en qué consisten sus encuentros u objetivos y cómo aportan de manera específica y en términos de acciones al Proyecto del SEAB.

En cuanto a la *formación integral*, se puede identificar en los documentos institucionales que la formación en el SEAB busca enmarcarse en la construcción de lo comunitario, el reconocimiento personal para impactar a los demás al compartir un escenario de enseñanza-aprendizaje. También hay un fuerte énfasis en el encuentro con Cristo como un ejercicio de humanización, que permite reconocerse desde las diferentes dimensiones, evaluarse desde el sentido que se da a la vida y cómo desde ese proceso se puede transformar el relacionamiento con los demás. Esto quiere decir que cada actor está llamado a trabajar en su ser para renovarse constantemente (excelentes seres humanos) a la luz de lo que es Cristo en sus vidas (auténticos cristianos) que, a través de sus relaciones impactan en los contextos de los que hacen parte (verdaderos servidores de la sociedad) (Gamboa 2015, p. 42). Es un ejercicio de autonomía y responsabilidad consigo mismo y con el otro, bajo unos derroteros de comportamiento y cuidado específicos.

En esta misma línea y ligando los resultados específicamente a la *formación humano-cristiana*, se encontró que este tipo de formación se liga a la formación cristiana-católica, la cual guía seres humanos autónomos que creen en el vivir sin pecado y que de esta manera forman la proyección en su vida. Esta visión particular dentro de las instituciones se plantea bajo una estrecha relación con las metas del SEAB y dentro de ellas la mención específica del proyecto de evangelización, que adquiere importancia en el desarrollo de las jornadas de planeación y ejecución de acciones.

Teniendo presente la comprensión de la formación integral (en términos globales de análisis de la categoría), el Proyecto de Vida se identifica como una propuesta de formación humano-cristiana, atravesada e influenciada por el acompañamiento del docente y su propia experiencia de vida. Paralelamente se articulan las convivencias con estudiantes como escenario de formación y crecimiento, en el marco de los objetivos del Proyecto de Vida.

Cabe destacar que el nexo entre la educación católica, la formación desde el evangelio y la formación humano-cristiana, pareciera por momentos presentarlos como sinónimos, que apun-

tan a reconocer la importancia del enfoque fundamentado Dios como base en la formación de niños, niñas y jóvenes de las instituciones.

La integralidad desde las diferentes dimensiones del ser humano que impactan su ser y su quehacer en comunidad, si bien el enfoque está centrado en lo evangelizador, se manifiesta constantemente la importancia de las relaciones interpersonales, caminar juntos en la cotidianidad y procurar el mantenerse en constante crecimiento. Aquí es vital enfatizar el ejercicio de formación establecido, que involucra al maestro, pero más allá de su labor de enseñar; lo involucran también en el ejercicio de construirse y formarse continuamente, lo que a la larga evidencia una manera de comprender que la formación integral y la formación humano-cristiana es para toda la comunidad (Gamboa, 2015).

Al respecto de la *formación disciplinar*, se logró identificar que varias de las instituciones adoptan el trabajo en torno al Proyecto de Vida desde varias aristas, como las formas de cuidado y la visión de la persona como sujeto integral en esa construcción propia de su proyecto de vida, en compañía del capellán. Si bien existen dificultades en la vinculación del proyecto y su despliegue, se ha observado en los colegios parroquiales la dinámica de buscar estrategias integrales en la trazabilidad con las asignaturas de pastoral agendado contenido y queriendo ser proyectado en la malla curricular de manera integral.

Igualmente, se retoma y enfatiza que, dentro de la formación integral, hay una gran necesidad de trabajar el proyecto de vida con los maestros en la institución, para enfocar el trabajo del cuidado, la sensibilización en el manejo de lo íntimo, público y problemáticas de los niños. Para este punto, además, entre 2015 y 2016, aún no habían sido establecidas varias escuelas de padres de familia, que resultan vitales dentro del plan, pues cumplen un rol de equipo indispensable en los procesos relacionados a los estudiantes y al éxito en la creación y el desarrollo de sus Proyectos de Vida como parte de la comunidad educativa. No obstante, se ratifica la dificultad en los procesos de vinculación entre la convivencia y el despliegue de proyecto de vida y el trabajo con padres de familia.

Al respecto de la bitácora para la parte disciplinar del proyecto, se caracteriza como una herramienta de formación personal donde los estudiantes plasman sus proyectos de vida desde los grados más pequeños hasta el último grado, es decir, abarca como registro todo el proceso y desarrollo dentro de la duración de su proceso educativo. Pese a que existe esta claridad, los usos y comprensiones sobre esta herramienta son difusos entre las instituciones, y por lo tanto también sus metodologías e información compilada. Este elemento afecta la formación disciplinar en algunos puntos, así como el currículo, que es la herramienta de sistematización de experiencias personales en el proyecto. La revisión, el análisis, la reflexión y el uso de la información consignada allí representan aplicaciones y comprensiones variadas, lo que puede influir en cómo el sujeto se apropia del instrumento y le encuentra una función dentro de la estructuración de su proyecto de vida.

Adicionalmente, el avance del Proyecto de Vida en algunas instituciones, y su implementación, inició desde el área pastoral con una intensidad de una hora por semana, estableciendo jornadas de inducción con padres nuevos. De estas jornadas no hay suficiente información, pero se recalca la fuerza y la presencia del área del equipo de pastoral, encargado de encaminar el proceso del Proyecto de Vida desde la integralidad.

Es de vital importancia aclarar que el SEAB considera que las personas pertenecientes al Sistema aceptan su carácter confesional, pero reconocen que no todos los que pertenecen a él se identifican con esta idea. Por este motivo, la tarea de la pastoral es evangelizar para que, según los

parámetros del SEAB, se pueda llegar sin imposiciones o juzgamientos a los no creyentes, indiferentes a Dios, Jesús y la Iglesia.

Para finalizar, vale la pena destacar los hallazgos logrados frente a las dimensiones focales. Precisamente, y al respecto de la dimensión personal se hace patente una gran preocupación de asegurar un desarrollo creativo y aprendizaje significativo y en algunas instituciones se pide tener en cuenta el modelo constructivista.

Frente a la dimensión personal en conjunción con la espiritual se pide complementar dimensiones con enfoques que aborden en la categoría personal lo político, cognitivo, lúdico-recreativo, espiritual, ecológico, tecnológico, el emprendimiento y lo socio-afectivo. También abordan la importancia de conocer y estudiar los textos bíblicos desde edades tempranas en los procesos de los niños y jóvenes.

Específicamente para la dimensión espiritual y a partir de la búsqueda de un horizonte claro para la educación de todas las instituciones parroquiales, en este caso del SEAB, es evidente que la propuesta busca reconocer las diferentes realidades, pero desde el énfasis en la construcción de comunidad; es decir, cómo a través de las individualidades se puede aportar a la mejora constante de aquellos entornos educativos en los que converge una diversidad de ideas, creencias, valores y demás constructos sociales que enriquecen las instituciones y las convierten en un espacio particular de constante avance y transformación.

En este sentido, una de las maneras de comprender esas realidades está enmarcada en la relación establecida con el evangelio que, más allá de poder interpretarlo como un texto de referencia, se asocia a una manera particular de formarse y transformarse desde lo espiritual. Este aspecto está atado a prácticas convencionales como eucaristías, seminarios, convivencias y demás espacios de orden netamente de formación católica. Sin embargo, se ha identificado que aborda a profundidad la forma en la que se comprende la realidad en la que vive el sujeto y cómo se desenvuelve en ella.

Esto significa que la dimensión espiritual, en este caso, está relacionada con la posibilidad de reconocerse, construirse y relacionarse en el contexto educativo, que sin duda tiene como ejemplo de vida a Cristo Jesús, como ideal para orientar la educación de niños, niñas y jóvenes de las instituciones desde una formación encaminada a que vivan como verdaderos cristianos⁴⁵. Aquí también se encuentra una necesidad importante frente a poder reconocer a los diferentes actores de la comunidad (niños, niñas, jóvenes, maestros, directivas, padres de familia, etc.), quienes en cada uno de sus roles necesitan comprender que en el SEAB todos son servidores de la sociedad y el impacto de sus acciones marca un distintivo que los identifica como parte de esta comunidad.

Dentro del desarrollo de las ideas expuestas se reconoce que la línea de formación que aquí exponen desde lo espiritual las instituciones es desde donde buscan potenciar la integra-

⁴⁵ La expresión “verdaderos cristianos” aparece reiteradamente en los documentos institucionales, lo que no es de extrañar dada la naturaleza institucional católica tanto de la Unimonserrate como del SEAB. Sin embargo, el término puede no reflejar la apuesta más global que plantea el SEAB en sus documentos y en el Proyecto de Vida, ya que no se trata de una comprensión en el marco religioso únicamente, sino de la naturaleza humana, de todo lo que implica —con acciones, pensamientos y hechos— un ser humano bueno, correcto y al servicio de la sociedad. Continuamente la descripción de lo que es ser un “verdadero cristiano” en los documentos, termina reflejando en términos generales lo que es ser un buen ser humano (decente, respetuoso, al cuidado de sí mismo y de los demás, solidario, etc.) en el día a día sin tener necesariamente que regirse por una corriente religiosa o ideológica particular. Por ello se plantea el SEAB como un espacio donde todos tienen un lugar.

lidad formativa, no sólo se trata del ser (sujeto), pero sí es desde allí que se puede arrancar para poder articular todas aquellas áreas que hacen parte de la integralidad y diversidad formativa en el SEAB.

Ciertamente, teniendo presente lo elaborado anteriormente, para el caso de la dimensión social-comunitaria, y con relación los enfoques pedagógicos del Proyecto de Vida - SEAB, también se identificó la proyección lograda como instituciones educativas que pertenecen al SEAB, con un trabajo enfocado en la formación humana integral. Este trabajo no solamente incide en los procesos académicos, en las transformaciones de mallas, planeaciones, apertura a horario académico para trabajar el proyecto de vida; sino también desde lo social, en búsqueda de la transformación para la relación con los demás y con el contexto al que pertenece desde acciones como el trabajo en bitácora, las convivencias, talleres con padres de familia y el trabajo que se realiza desde pastoral en cabeza de los Padres Capellanes, motivando una ciudadanía responsable en sus actos sociales.

En términos claros, el Proyecto de Vida del SEAB se entiende como una construcción continua y permanente de comunidad, donde cada uno de los actores del proceso educativo tiene un impacto principalmente en el contexto más cercano que es la institución y por otra parte desde lo social al enfrentarse a una realidad que lo atañe y de la cual debe ser parte, impactando positivamente. Se procura dejar testimonio de una formación basada en valores cristianos y evidenciada en el diario vivir.

Conclusiones

Como primera medida, al no darse en varios casos referencias a los documentos donde se pueda encontrar información adicional o contextualizadora de los puntos abordados allí (talleres de padres, convivencias, capacitaciones, ejercicios, etc.), se da lugar a un amplio espectro de interpretación. El canal de información y su establecimiento, entre el SEAB y la coordinación o coordinaciones de las instituciones y de éstas a sus docentes, parece confundir por momentos a los docentes por la falta de información suministrada frente a las preguntas que surgen, por lo que piden un canal directo con el SEAB (un canal que pareciera ya existir vía correo electrónico con el Equipo del SEAB, pero que no suelen usar).

Varios miembros de las comunidades educativas no comprenden a cabalidad qué es el Proyecto de Vida y para qué sirve (su apuesta, alcance, motivación), y sumándole a ello, lo ven como una carga más. Tanto así, que hay reiteradas menciones de los docentes frente a la falta de tiempo para desarrollar las actividades relacionadas tanto con el Proyecto de Vida como con las correspondientes al SEAB (más generales).

Esto también prueba que, si bien hay disposición y cumplimiento por parte de las directivas y administrativos de las instituciones frente a los procesos de Proyecto de Vida y del SEAB, hay una desconexión por momentos en el equipo docente con las tareas asignadas a este respecto.

Un elemento vital a resaltar durante el tiempo de implementación analizado en las actas es el reto frente al trabajo de formación con los docentes que acompañan los grupos en el aula de clase, en el espacio de Proyecto de Vida. Se evidencian espacios y situaciones de carácter “muy personal”, lo que representa un riesgo frente al manejo de cierto tipo de información, así como de la capacitación de los docentes acerca de eventos particulares donde hay temas álgidos y privados, que por momentos trascienden la labor del maestro y sus capacidades de confrontación y solución de conflictos. Esto también refleja la necesidad de crear espacios donde los docentes no sólo sean capacitados, acompañados y apoyados en la implementación del Proyecto de Vida, sino que sean escuchados y aconsejados.

De la misma forma, al respecto de la bitácora como instrumento se ve una dificultad que corresponde también al tipo de información que allí se recoge y cuál es el papel del maestro en esta tarea específica (debe evaluarse, cómo se revisa, cuál es el contraste, cómo se mide el desarrollo, qué clase de información me puedo encontrar y si se está preparado para conocerla o procesarla, etc.).

Aunque este instrumento es entendido como una herramienta de formación personal (humano-cristiana), no se especifica cuáles son las formas de uso de la bitácora o cómo es entendida por cada institución. Esto es, si se comprende como un cuaderno, una agenda, un diario, etc., lo que implicaría distintas formas de acercarse a la estrategia de manera práctica y epistemológica, con resultados potencialmente opuestos en las instituciones, a pesar de ser una misma estrategia para toda la población del SEAB.

A su vez, se puede inferir que dentro de la formación integral nace la necesidad de trabajar el Proyecto de Vida con los maestros en la institución donde se enfatiza en el trabajo de cuidado, sensibilización en el manejo de lo íntimo, público y problemáticas de los niños, esto no únicamente con aquellos asignados al acompañamiento del espacio curricular, sino de toda la planta docente y administrativa de las instituciones.

Por otro lado, se identifican elementos específicos sobre la dimensión personal y espiritual que, desde las instituciones, proponen acoger como subcategorías de la dimensión personal, aspectos políticos, cognitivos, lúdico-recreativos, espirituales, ecológicos, tecnológicos, socio-afectivos y de emprendimiento. Paralelamente, se evidencia una gran preocupación de tener en cuenta las dimensiones de la persona y asegurar un desarrollo creativo y un aprendizaje significativo.

Se considera de vital importancia crear un equipo específico para el Proyecto de Vida, ya que el equipo del SEAB no da abasto con el cuerpo de trabajo que exige el Proyecto de Vida y que se necesita según lo que se ha analizado. Lo idóneo sería que dicho nuevo equipo fuera conformado por docentes a cargo del Proyecto de Vida de la Universidad. Esto último se debe a que entre las instituciones prácticamente no se comparten los desarrollos, fortalezas, debilidades, retos, etc. que viven al respecto de la implementación del proyecto, lo que sería de gran ayuda para formular una visión clara de la apropiación del proyecto mismo, así como de la identidad institucional y los niveles de adaptación y solución de problemas que emergen en medio de los procesos de esta apuesta y sus diversas situaciones.

Se ha encontrado un patrón recurrente al respecto de la fundamentación católica del Proyecto de Vida y cómo impacta esto la apuesta educativa en temas como la libertad de credo, moral y ética. En ciertos momentos, la autonomía del sujeto parece difuminarse debido a las apuestas evangelizadoras del Proyecto de Vida, que por momentos generan muchas inquietudes frente a la libertad de credo y acción, en un proceso fundamentado en los valores cristianos, así como ciertas discrepancias frente a lo que mencionan los documentos y lo que pasa en campo.

Esta fundamentación y base cristiana-católica puede confundir al lector por momentos, e incluso jugar con ciertos imaginarios sociales al respecto de la guía misma en la pedagogía de Jesús. El SEAB, como sistema, con esta apuesta, enfrenta un elemento complejo al abordar este proyecto transversal desde la antropología basada en la Biblia, así como la adaptación e inclusión de discursos y prácticas nuevas alrededor de la inclusión, el respeto a la diferencia y la diversidad. Esto sólo demuestra la cantidad de aristas que abarca el Proyecto de Vida y el tiempo que toma hacerlas dialogar y funcionar entre sí.

Los documentos institucionales y de fundamentación no evidencian la base de trabajo antropológica que permite comprender el aspecto meramente humano y el mensaje que atraviesa la apuesta del proyecto como un proceso encaminado a construir una mejor sociedad, y a formar personas buenas en términos éticos y morales, en el discurso y en la práctica, al servicio de los demás, cuidando de sí y del otro. Por ello, es crucial hacerlo explícito en las comunidades que conforman el SEAB, caracterizadas en la actualización de dichos textos.

Ciertamente, surgen varias preguntas frente al rol de ciertos miembros de la comunidad al respecto de la implementación del Proyecto de Vida, ya que gran parte parece caer en los docentes que acompañan el espacio curricular, así como las coordinaciones de las instituciones que son las que más contacto tienen con el equipo del SEAB. Aunque los documentos contemplan y hablan de toda la comunidad educativa, más allá de los docentes, no es evidente cuáles son las responsabilidades y funciones del estudiantado, así como las de las familias. En varios puntos, tampoco es claro cómo pueden participar los miembros de las áreas de servicios generales, parte de los docentes y los administrativos, en los procesos del Proyecto de Vida.

Finalmente, el Proyecto de Vida parte de una concepción holística del ser humano que tiene sus raíces en los valores humanos y cristianos y busca un desarrollo integral de la persona a partir de una intencionalidad formativa y del cuidado como un elemento constitutivo en la relación pedagógica que se da en su interior. En esa construcción del Proyecto de Vida confluye tanto la parte formativa como la parte humano-cristiana y la parte pastoral, buscando hacer un tejido.

Bibliografía

- Arquidiócesis de Bogotá. (2014). *Documento No. 5. El paradigma de evangelización en la arquidiócesis de Bogotá: fundamentos teológicos - pastorales*. <https://planebogota.com/centro-de-informacion/articulos/documento-no-5-el-paradigma-de-evangelizacion-en-la-arquidiocesis-de-bogota-fundamentos-teologicos-pastorales>
- Confederación Interamericana de Educación Católica. (2020). *Principios de la Educación Católica*. CIEC. <https://ciec.edu.co/principios-de-la-educacion-catolica-2/>
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Creswell, J.W. (2009). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4 Ed.). University of Nebraska–Lincoln.
- D'Angelo, O. (2005). Formación para el desarrollo de proyectos de vida reflexivos y creativos en los campos social y profesional. *Revista crecemos internacional*, 5(2), 1-25.
- Flores Macías, G. (2018). Metodología para la investigación cualitativa fenomenológica y/o hermenéutica. *Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial*, 17, 17-23. https://www.researchgate.net/publication/329130473_Metodologia_para_la_Investigacion_Cualitativa_Fenomenologica_yo_Hermeneutica_Palabras_claves_Metodologia_para_la_Investigacion_Cualitativa_Fenomenologica_yo_Hermeneutica
- Gamboa, S. (2015). El SEAB, una apuesta pedagógica para consolidar una comunidad que educa con sentido. *Revista Nuevas Búsquedas*, 1, 36-43. <https://www.unimonserate.edu.co/wp-content/uploads/2018/02/revista-virtual-nuevas-busquedas-SEAB.pdf>
- González, L.J., Sopó, A.M., Rodríguez, A., Salazar, R., Marquínez, G. y Suárez, J.A. (1988). *Antropología: perspectiva latinoamericana*. Ed. USTA.
- Múnera, M.C. (2007). *Resignificar el Desarrollo*. Universidad Nacional de Colombia.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in school: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Orbegozo, P. (2015). Calidad: otro de los retos del sistema educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. *Revista Nuevas Búsquedas*, 1, 52-61. <https://www.unimonserate.edu.co/wp-content/uploads/2018/02/revista-virtual-nuevas-busquedas-SEAB.pdf>
- Papa Francisco. (2015). *Laudato Si*. Carta Encíclica. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano. Sustener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. PNUD <https://www.undp.org/es/publications/informe-sobre-desarrollo-humano-2014>

Pulido Aguilar, R. (2014). *La pedagogía del cuidado: un desafío para la escuela de hoy*. Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2014a). *Dimensiones del Proyecto de Vida*. SEAB.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2014b). *Sistema Conceptual Pedagógico*. SEAB.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2014c). *Una propuesta un camino*. SEAB.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2015). *El Proyecto de Vida*. SEAB.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2015a). *Actas de visita de acompañamiento de: Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo, Colegio Parroquial del Santo Cura de Ars, Colegio Parroquial Monseñor Emilio de Brigard y Liceo Parroquial San José*. SEAB.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2015b). *Evaluaciones del proyecto de vida*. SEAB.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2015c). *Informe de gestión institucional de: Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo, Colegio Parroquial del Santo Cura de Ars, Colegio Parroquial Monseñor Emilio de Brigard y Liceo Parroquial San José*. SEAB.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2015d). *Informe de gestión y proyección* SEAB. SEAB.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2019). *Fundamentos y posibilidades de la bitácora en la construcción de mi proyecto de vida*. SEAB.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2021). *Documento General Formación Humano-Cristiana. Proyecto de Vida*. SEAB.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2023) *Proceso de construcción*. SEAB. <https://seab.arquibogota.org.co/node/13861>

El proyecto de vida como eje transformador del currículo en las instituciones del Sistema Educativo Arquidiocesano de Bogotá

Luisa Fernanda Pulido Rodríguez ⁴⁶
Viviana Galvis Silva ⁴⁷

⁴⁶ Ifernandapulido@unimonsserrate.edu.co - Magister en Educación desde y para las diversidades de la Fundación Universitaria Monserrate; Especialista En Educación y Orientación Familiar Fundación Universitaria Unimonsserrate; Licenciada En Educación Preescolar, Fundación Universitaria Monserrate; docente de la Escuela de Educación y de la Secretaría De Educación de Bogotá.

⁴⁷ vivianagalvis@unimonsserrate.edu.co - Magister en Educación desde y para las diversidades de la Fundación Universitaria Monserrate; Licenciada En Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate; docente de la Escuela de Educación.

Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados obtenidos hasta la fecha en la investigación que se está llevando a cabo en la Fundación Universitaria Unimonserate sobre el Proyecto de Vida "PROYECTO DE VIDA - SEAB: Construyendo un camino para el desarrollo humano integral, transversal y transformador". Se discutirá el impacto de la implementación de este proyecto en diversas instituciones del Sistema Educativo Arquidiocesano de Bogotá, con un énfasis en su relación con la propuesta pedagógica del SEAB y su influencia en las transformaciones curriculares de cada una de las instituciones que forman parte de este sistema. Se enfatiza que el objetivo principal de esta investigación no es estandarizar, sino preservar la identidad única de cada institución dentro del sistema.

Palabras clave: Proyecto de vida, Currículo, Identidad.

Abstract

This article focuses on presenting part of the results obtained so far from the research that is being carried out at the Unimonserate University Foundation, on the Life Project "LIFE PROJECT - SEAB: Building a path for human development integral, transversal and transformative" will talk about how this commitment has impacted the different institutions of the Archdiocesan Educational System of Bogotá. Emphasizing the Life Project strategy, it is analyzed in relation to the SEAB pedagogical proposal and examines how it has influenced the curricular transformations of each institution that is part of the system.

Keywords: Life project, Curriculum, Identity.

Introducción

El presente artículo se basa en los resultados de investigación obtenidos en los dos informes que se han generado de la primera etapa⁴⁸ de la investigación, con relación al estudio titulado “PROYECTO DE VIDA – SEAB: Construyendo un camino para el desarrollo humano integral, transversal y transformador” Esta apuesta se da desde el Sistema Arquidiocesano de Bogotá (SEAB⁴⁹), donde reúne diecinueve colegios parroquiales de Bogotá y la Fundación Universitaria Monserrate-UNIMONSERRATE, siendo este un sistema que respeta la identidad de cada institución, pero ofreciendo lineamientos desde sus propios documentos. La propuesta de proyecto de vida está fundamentada en aspectos como el acompañamiento humano-cristiano, la pedagogía del cuidado, la experiencia y transformación humana, dando acompañamiento a la construcción de los proyectos de vida individuales de las comunidades pertenecientes al sistema.

Es importante resaltar que dentro de los resultados obtenidos uno de los principales hallazgos es cómo la implementación del Proyecto de Vida SEAB genera transformaciones del currículo, dando una mirada diferente a los procesos educativos, y a las dinámicas propias institucionales de los diecinueve colegios, es válido aclarar que en la presente investigación se tomó para el proceso de observación, análisis y comprensión, los espacios curriculares de implementación de la propuesta Proyecto de Vida-SEAB dentro de las siguientes instituciones: Parroquial Santo Cura de ARS, Parroquial Monseñor Emilio de Brigard, Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo, Liceo Parroquial San José.

En este artículo se busca realizar un análisis del proceso de implementación del Proyecto De Vida en las instituciones educativas, abordando aspectos como su incidencia, desarrollo, situaciones problemáticas e implicaciones en las dinámicas curriculares. Asimismo, se examinará cómo las instituciones han adaptado la propuesta del Proyecto de Vida-SEAB según sus propias necesidades, conocimientos y trayectoria institucional.

Es importante subrayar que esta propuesta se basa en fundamentos teóricos, epistemológicos y prácticos respaldados por el equipo técnico del SEAB, que proporciona orientación y recursos, como la bitácora y las visitas periódicas de observación. Sin embargo, estas directrices son meramente una guía que establece un marco claro, permitiendo a las instituciones conservar sus diferencias, promover la diversidad y preservar su autenticidad. Esto les permite adaptar la implementación del Proyecto de Vida de acuerdo con sus contextos curriculares, evidenciando procesos de transformación propios.

Por lo tanto, es crucial analizar las transformaciones, desafíos, logros y repercusiones que la implementación del Proyecto de Vida ha tenido en las instituciones que forman parte del SEAB, y cómo estas influyen las estructuras curriculares. Desde esta perspectiva, el marco conceptual se enfoca en los siguientes conceptos:

⁴⁸La investigación se divide en tres etapas, y los resultados que se van a presentar se centran en la primera etapa. Esta fase implica el análisis de documentos obtenidos directamente del colegio, así como aquellos relacionados con el respaldo teórico.

⁴⁹El Sistema Arquidiocesano de Bogotá, como entidad perteneciente a la Iglesia Católica, se basa en una perspectiva integral del ser humano y promueve diferentes campos de pensamiento en su propuesta de proyecto de vida. Estos campos de pensamiento incluyen: espiritualidad, ética y valores, formación integral, desarrollo personal, compromiso social y arte y cultura.

Proyecto de vida

Dado los enfoques previamente discutidos por el SEAB, resulta pertinente la elaboración de la propuesta educativa denominada Proyecto de Vida-SEAB. Cuando se hace referencia a un proyecto de vida, emergen múltiples componentes que esbozan el horizonte de un individuo, no solamente durante la fase de planificación para establecer metas a corto y largo plazo, sino también al trazar el camino que le conducirá hacia la consecución de sus objetivos predefinidos. En este contexto, el Proyecto de Vida-SEAB se conceptualiza como "la dirección que una persona va descubriendo y construyendo a partir de los valores que experimenta y jerarquiza, comprometiéndose con ellos en las diversas situaciones de su existencia" (PE SEAB, 2019, p. 28).

De hecho, dentro del marco general de la Formación Humano-cristiana⁵⁰ se menciona que un Proyecto de Vida "se distingue por su capacidad de modelar y anticipar las principales actividades y el comportamiento del individuo, permitiéndole delinear los rasgos de su estilo de vida personal en consonancia con las características de la vida cotidiana en la sociedad. Por lo tanto, un proyecto de vida auténtico es aquel que se expresa plenamente, construyendo anticipadamente una extensión de lo que uno es, donde las próximas etapas de la vida se alinean coherentemente con la experiencia anterior, los valores y las metas vitales" (D'Angelo, 2005, p.16).

Los avances alcanzados por el SEAB en relación con el concepto de Proyecto de Vida se fundamentan en una visión holística del individuo, que contempla todas sus capacidades y destrezas para desenvolverse y tomar acción dentro de su entorno. Se pone especial énfasis en la valoración y comprensión de la diversidad y las discrepancias, a la par que se fomenta la reflexión y la transformación, tanto a nivel individual como en el ámbito social.

Transformaciones

En este estudio, se resalta la vital importancia de investigar las variaciones que se suscitan durante la implementación del proyecto de Vida. El enfoque en la transformación se fundamenta en el deseo de comprender minuciosamente las posibles alteraciones que puedan manifestarse en diversos contextos, especialmente en lo que respecta al crecimiento humano y personal. Freire (2002) sostiene la necesidad de una transformación personal como paso previo a la transformación social y cultural (SEAB 2019, P, 51). Este cambio individual y social impulsa todos los procesos educativos, por lo tanto, el concepto de transformación en el marco de SEAB implica una mirada introspectiva que promueve la acción y la reflexión conjunta.

La transformación social, desde la perspectiva de SEAB, se entiende como un proceso dialógico y de apropiación que permite analizar las realidades de manera crítica y tener la capacidad de proponer acciones de cambio que contribuyan a la construcción histórica del individuo y de la sociedad (PE-SEAB, 2019, P, 52).

Dimensiones focales

En relación con las dimensiones focales, estas representan la manera de entender al individuo y sus conexiones con el entorno a través de formas concretas de cercanía y cuidado. Además, responden a las dinámicas vitales del desarrollo humano. Estas dimensiones se dividen de la siguiente manera:

⁵⁰ Es la base de la propuesta curricular del sistema arquidiocesano de Bogotá.

En primer lugar, encontramos la dimensión personal. Según *Las Dimensiones del Proyecto de Vida* (2014), esta dimensión implica "reconocerse como individuo a través de su cuerpo, emociones, sentimientos y pensamientos" (p. 1). En ella se encuentra el conocimiento, reconocimiento y aceptación de uno mismo, fortaleciendo las expresiones y permitiendo una mirada introspectiva que fomenta una identidad propia. Esta dimensión se basa en una perspectiva antropológica cristiana que considera al individuo como un ser humano en constante proceso de construcción, atendiendo a su carácter "pluridimensional" (SEAB, 2019, p. 15).

En segundo lugar, está la dimensión espiritual, la cual se relaciona con la trascendencia y va más allá de lo meramente material, revelando la conexión del individuo con Dios (*Las Dimensiones del Proyecto de Vida*, 2014, p. 1). Esta dimensión implica la apertura a la trascendencia en la vida humana, teniendo en cuenta la búsqueda de sentido y fe a través de diversas prácticas y experiencias religiosas.

En tercer lugar, encontramos la dimensión social comunitaria. Esta dimensión busca "identificar las diversas formas de relación con los demás y con el contexto al que se pertenece, ya sea como parte de una familia o como ciudadano" (*Las Dimensiones del Proyecto de Vida*, 2014, p. 1). Reconoce la importancia de las interacciones y relaciones establecidas por los individuos con otros y con el entorno a lo largo de sus vidas.

Por otro lado, la dimensión ecológica busca "reconocer la relación y el cuidado con el medio ambiente y con todas las formas de vida que se ven involucradas en la construcción de su proyecto de vida" (*Las Dimensiones del Proyecto de Vida*, 2014, p. 1). Se centra en la práctica de un cuidado y equilibrio ecológico, manteniendo relaciones respetuosas con el ecosistema y valorando la vida en acción en armonía con el entorno.

Por último, la dimensión profesional, según lo enunciado en el documento *General de Formación Humano-cristiana* (2021), implica "reconocer las posibilidades de conexión con el proyecto vocacional y el impacto que este puede tener en escenarios profesionales, que deben ser transformados de manera positiva" (p. 25). Esta dimensión promueve el desarrollo de competencias que permitan la viabilidad de una profesión, enmarcadas en el crecimiento personal de cada individuo y contribuyendo al progreso social de una comunidad específica.

Currículo

Dentro de los documentos fundamentales del SEAB, se incluyen secciones específicas dedicadas al currículo, abordando especialmente su dimensión pedagógica académica, tal como se describe en el documento. "Una Propuesta Un Camino" (20014), las acciones pedagógicas están entendidas como el conjunto de principios, criterios y estrategias que orientan y canalizan la formación de excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad.

Se destaca en el Proyecto Curricular la importancia de las propuestas formativas de las instituciones educativas que forman parte del SEAB. Estas propuestas, que poseen sus particularidades, se articulan a través de un sistema conceptual, principios orientadores y un enfoque que abarca cuatro áreas fundamentales de formación: matemáticas, ciencias naturales, comunicación (que incluye Castellano e inglés) y la formación en ciudadanía católica.

El núcleo central del enfoque curricular del SEAB, como mencionamos previamente, se centra en el proyecto de vida. Este concepto es esencial ya que integra tanto el plan de evangelización como la identidad de la institución. escuela católica y la propuesta pedagógica en sí misma. (Orbegozo Patricia, 2014, pág. 16).

Westbury (1978, 283) señalaba en un trabajo reciente: "Un currículum sólo encuentra su

significado en la enseñanza, en las acciones y relaciones entre profesores y alumnos ocupados en las actividades mutuas que llamamos educación” (Angulo Rasco, 1994), en clave de esto, el currículo llega también a ser una propuesta curricular ya que es transversal en el desarrollo de los sujetos de manera integral.

Metodología

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo que busca explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano. El proceso de investigación implica plantear preguntas e implementar procedimientos, recopilar datos en el entorno de los participantes, analizarlos inductivamente para identificar temas generales y que el investigador interprete el significado de los datos (Creswell, 2009).

En conjunto con el paradigma, nuestro estudio se enfoca en una perspectiva fenomenológica que demuestra un genuino interés en comprender las perspectivas y puntos de vista de los demás, así como sus experiencias, al mismo tiempo que respeta tanto las diferencias como las similitudes que puedan surgir (Flores Macías, 2018). Este enfoque se fundamenta en la fenomenología existencial hermenéutica, inspirada en la teoría de Heidegger, con el propósito de explorar la singularidad de la existencia de cada individuo y reconocer que no existe una única verdad absoluta, sino más bien diferentes perspectivas de la realidad (Flores Macías, 2018).

Este enfoque es ideal para describir y comprender las características iniciales de las comunidades académicas de las instituciones y las transformaciones que experimentan a medida que se implementa el Proyecto de Vida. Centrado en comprender las relaciones e interacciones que surgen entre los diferentes sujetos y contextos que hacen parte de un entorno específico, y desde allí comprender la vida humana. Al combinar fenomenología y hermenéutica, se busca describir cómo se manifiestan las cosas y permitir que hablen por sí mismas (Flores Macías, 2018). Además, es interpretativo al reconocer que no hay fenómenos sin interpretación (Smith & Pietkiewicz, 2014 citado por Flores Macías, 2018).

Bajo este enfoque, se reconoce que los participantes de la investigación (investigadores y población participante) atribuyen significado a su mundo y construyen sus propias verdades basadas en su experiencia como sujetos en el mundo y también desde las relaciones e interacciones que surgen entre los sujetos y el entorno. Se busca establecer una relación entre objetividad y subjetividad (Fuster Guillen, 2019). Para interpretar la información recopilada, se utilizará el análisis de contenido, que permite profundizar en la comprensión de los elementos, temas y relaciones contextuales de las comunidades de las instituciones seleccionadas y los avances logrados en relación con el Proyecto de Vida.

El desarrollo de la investigación consta de tres etapas. En la primera etapa, se llevará a cabo la recopilación de datos mediante el análisis documental y teórico de las principales categorías de investigación, así como el análisis conceptual y epistemológico de documentos institucionales relacionados con el Proyecto de Vida. En este momento, la investigación se encuentra en esta fase se han analizado los documentos entre el periodo 2022 y 2023

La segunda etapa se centrará en la observación, análisis y comprensión de los espacios curriculares del Proyecto de Vida en las instituciones seleccionadas. La población objetivo incluye varias instituciones y se analizarán diferentes dimensiones del Proyecto de Vida en ciclos específicos. La tercera y última etapa implica la finalización del proceso de investigación, incluyendo la triangulación y la sistematización de la información recopilada.

Resultados y discusión

El Sistema Educativo Arquidiocesano de Bogotá (SEAB) tiene como objetivo ofrecer una educa-

ción integral a sus estudiantes, que les permita no solo adquirir conocimientos académicos, sino también desarrollar habilidades, valores y actitudes que les permitan enfrentar los desafíos de la vida de manera exitosa.

En este sentido, el Proyecto de Vida SEAB es una propuesta importante dentro del SEAB, ya que busca que los estudiantes reflexionen sobre su futuro y definan los objetivos y metas que quieren alcanzar en su vida personal y profesional. El Proyecto de Vida se considera una herramienta fundamental para la formación integral de los estudiantes, ya que les permite tomar decisiones de manera consciente y responsable, basadas en sus intereses, habilidades y valores, siempre desde una filosofía evangelizadora⁵¹, que respeta las diferencias y particularidades de los estudiantes.

A través del Proyecto de Vida se espera que los estudiantes del SEAB tengan la oportunidad de desarrollar habilidades como la planificación, la toma de decisiones, la creatividad y la innovación, así como también de fortalecer valores como la responsabilidad, la perseverancia, el compromiso y la autoestima. De esta manera, el SEAB busca formar personas autónomas, críticas y comprometidas con su entorno, capaces de enfrentar los desafíos de la vida de manera exitosa y contribuir al desarrollo de la sociedad, teniendo en cuenta la diversidad de cada una de las instituciones que hacen parte del sistema.

Las instituciones del SEAB han venido haciendo ajustes graduales en sus procesos académicos, para adecuarse a la propuesta Proyecto de vida-SEAB y poderla integrar en las dinámicas cotidianas de cada institución, respetando su identidad, se evidencia interés por avanzar en el proceso de articulación de esta con los currículos. Se ha implementado gradualmente la propuesta de proyecto de vida-SEAB, articulando con otros procesos institucionales, según las dinámicas propias de cada institución. Sin embargo, se han identificado dificultades de organización y operación, como la poca claridad en relación con el proceso académico, la falta de disponibilidad y motivación de algunos profesores para la implementación, y el horario y espacio en el que se trabaja el proyecto de vida con los estudiantes.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación en las instituciones parroquiales del SEAB durante el período comprendido entre 2015 y 2019. Estas instituciones forman parte de la muestra que se escogió para el estudio, y en ellas se identificaron elementos relevantes que profundizan en como la implementación a transformado el currículo. Esto se logró mediante el análisis de documentos como las actas de implementación, que brindaron una visión detallada de cómo se incorporó la propuesta del proyecto de vida SEAB en las dinámicas propias de estas instituciones

Los resultados provienen de la revisión y análisis de documentos del Sistema Educativo que abordan la implementación del proyecto de vida como eje transversal en el currículo, respetando la identidad de cada institución. También se incluyen documentos propios de las instituciones como las actas de visita⁵² y otros, estos revelan aspectos clave sobre la situación institucional y los desafíos en la implementación del Proyecto de Vida en las instituciones de muestra.

⁵¹Evangelización. Justamente, en el marco de los documentos institucionales bajo los cuales se fundamenta el SEAB y su propuesta educativa Proyecto de Vida - SEAB, se retoma el "El proyecto educativo SEAB", el cual guía la acción formativa de las instituciones que conforman el Sistema, a la luz de cinco capítulos, dentro de los cuales, se desarrollan la identidad del Sistema, las funciones sustantivas, las líneas transversales, la comunidad académica, organización y gestión administrativa.

⁵²Las actas de implementación son registros detallados que documentan las decisiones tomadas, los recursos utilizados, los hitos alcanzados y cualquier otro aspecto relevante durante la ejecución del proyecto. Estos documentos son importantes para llevar un seguimiento del progreso del proyecto, evaluar su efectividad y realizar ajustes si es necesario.

En primer lugar, se observa una dificultad en la comprensión de la propuesta del SEAB por parte de las instituciones. Se evidencia que se necesita una comprensión más profunda de los objetivos y conceptos fundamentales del Proyecto de Vida SEAB para su efectiva implementación y que se vea reflejado en las transformaciones del currículo.

Se hace referencia a la renovación curricular en relación con las metas de calidad, sin embargo, no se proporcionan detalles concretos sobre cómo estas metas afectan la ejecución de este proceso. Esto sugiere que la mejora de la calidad educativa es una prioridad, pero resulta fundamental contar con información adicional para comprender de manera exhaustiva los objetivos de esta renovación.

En lo que respecta a las condiciones institucionales, es importante resaltar la eficacia de la organización de reuniones, las cuales inician con una revisión de las actas previas. Además, se ha observado un notable avance en la clarificación de los objetivos, los cuales se vuelven cada vez más precisos durante estos encuentros.

También se evidencia la implementación de estrategias⁵³ como la planificación para el próximo año y el trabajo con los campos de pensamiento⁵⁴, en las actas de algunos colegios falta información más detallada acerca de cómo se construyen estas estrategias y que elementos se tienen en cuenta para la planificación del otro año.

En relación con las transformaciones y las condiciones⁵⁵ institucionales, se destaca el acompañamiento del equipo técnico⁵⁶ del SEAB, la disposición de recursos y la intención de cualificar al equipo de docentes. Sin embargo, en algunos colegios falta información de cómo se dieron estos acompañamientos.

Se hace referencia a la revisión de documentos relacionados con el proceso y a la necesidad de integrar de manera completa el ejercicio académico con la vida cotidiana. Esto es una práctica que algunos colegios realizan con el fin de comprender mejor las dinámicas de implementación del proyecto de vida y determinar los ajustes necesarios en el currículo para que el proyecto de vida sea un elemento fundamental que atraviese todos los procesos educativos.

Se evidencia la implementación gradual y articulada con otros procesos institucionales, como la capellanía y el equipo de docentes, reconociendo la transversalidad del proyecto de vida en toda la comunidad.

En 2019, se evidenció la apertura del espacio dedicado al proyecto de vida en las dinámicas institucionales, en conexión con otras áreas académicas como ética y religión. Surgió la reflexión

⁵³ Acciones estratégicas que devienen de la implementación del proyecto de vida, las cuales ayudan, buscan o proyectan soluciones iniciales, parciales o totales de situaciones problema específicas en cada una de las instituciones.

⁵⁴ Se promueven diversos campos de pensamiento que buscan formar integralmente a los estudiantes desde una perspectiva religiosa y humanista. Cabe destacar que cada institución puede tener su propia organización curricular y enfoque pedagógico, pero en general, se busca una formación integral que integre aspectos religiosos, éticos, filosóficos, científicos, artísticos y culturales. El desarrollo del pensamiento de los estudiantes requiere que los modelos pedagógicos implementados en cada una de las instituciones sean revisados constantemente a profundidad, y que apunten a la construcción de un conocimiento significativo, que ayude al estudiante a afrontar los retos de la realidad con sentido crítico y creativo. Esto implica coherencia entre el pensamiento de la institución y sus prácticas pedagógicas y didácticas en el aula, pues sin esta coherencia no es posible el desarrollo de un pensamiento abierto, en continuo crecimiento, crítico, propositivo, inventivo y con capacidad para resolver los problemas a los que se enfrenta el sujeto en su contexto.

⁵⁵ Condiciones (Estructurales, Comunicativas, Organizativas, Operativas, de Funcionamiento, Convivenciales, etc..) en las que se encontraba la institución al momento de empezar a implementar la apuesta del Proyecto de Vida

⁵⁶ El equipo técnico del sistema educativo arquidiocesano de Bogotá está compuesto por profesionales encargados de brindar soporte técnico y asesoramiento en temas relacionados con la implantación de la propuesta del proyecto de vida -SEAB en las instituciones educativas arquidiocesanas.

sobre la necesidad de integrar el proyecto de vida de manera orgánica en el funcionamiento de la institución.

No obstante, surgió un interrogante sobre si vincular este espacio a asignaturas particulares concuerda con el enfoque transversal que se busca darle al proyecto de vida en el plan de estudios.

Se mencionan actividades centradas en analizar las condiciones de base, pero se requiere evidencia concreta que respalde estos hallazgos.

En los documentos analizados, resalta la notable colaboración y participación de diversos actores en el proceso de implementación, entre ellos, los equipos docentes y el consejo académico. Estos esfuerzos han dado lugar a espacios de reflexión y trabajo conjunto con los equipos docentes, así como a la participación activa del capellán⁵⁷ en los procesos institucionales.

Se destaca la importancia fundamental del maestro en la ejecución del proyecto, no solo como un transmisor de contenidos, sino también como un co-creador de conocimiento junto a sus estudiantes. Se valora la relevancia de la historia de vida del maestro y de otros miembros de la comunidad en el desarrollo completo de los estudiantes, lo que fundamenta la significación del proyecto de vida para toda la comunidad educativa.

Se evidencia la revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en asesoría con el SEAB para alinear el PEI con los objetivos y principios del proyecto de vida. Se habla de la necesidad de desarrollar los espacios de participación y formación, como las convivencias, de acuerdo con las directrices del SEAB.

Se destaca la conformación de un equipo de pastoral que mejora la comprensión de la propuesta y su implementación a través de estrategias como las convivencias y talleres de padres. Sin embargo, se cuestiona la alineación de estas actividades con la transversalidad curricular.

El SEAB busca fomentar la búsqueda y sentido del proyecto de vida, proporcionando elementos y herramientas a las instituciones. Se destaca la necesidad de evaluar si el proyecto de vida se refleja en el currículo de cada institución y cómo se evidencian los cambios curriculares necesarios.

La formación en el sistema SEAB se centra en la construcción del pensamiento y la definición de metas académicas de calidad alineadas con las directrices del Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, se necesita claridad sobre el seguimiento del proyecto de vida.

Se plantea un enfoque cualitativo en los procesos de evaluación del SEAB, promoviendo relaciones de enseñanza-aprendizaje en lugar de control. Los docentes deben conocer los procesos individuales de sus estudiantes para identificar avances, logros y dificultades.

Se destaca la importancia de los ejes transversales en la selección de contenidos, incluyendo el conocimiento científico, la comunicación, las relaciones con el mundo y la aplicación del conocimiento en la realidad.

Dentro de los registros documentales, algo en lo que todas las instituciones coinciden es el uso de la bitácora⁵⁸ como una herramienta fundamental para dar seguimiento al proyecto de vida.

⁵⁷ El capellán del SEAB es un sacerdote designado por la Arquidiócesis de Bogotá para brindar apoyo espiritual a los estudiantes, profesores y personal de las instituciones educativas pertenecientes a dicho sistema. Su rol principal es promover y fomentar los valores católicos, ofrecer orientación religiosa, celebrar sacramentos y contribuir al desarrollo integral de la comunidad educativa.

⁵⁸ Se utilizan como instrumento para que los estudiantes puedan registrar sus avances en la construcción de su proyecto de vida. Este instrumento es personal y contienen información que podría considerarse sensible.

Cada una de estas instituciones tiene su propia forma particular de utilizar este instrumento. Los documentos revelan desafíos y avances en la implementación del Proyecto de Vida SEAB en las instituciones educativas, destacando la importancia de la comprensión profunda de la propuesta, la transversalidad en el currículo y la formación de docentes y estudiantes en la construcción del proyecto de vida. Se plantean interrogantes sobre la alineación de actividades y la necesidad de un seguimiento más detallado del proyecto de vida en el currículo.

Conclusiones

El Sistema Educativo Arquidiocesano de Bogotá (SEAB) busca ofrecer una educación integral a los estudiantes, que incluye adquirir conocimientos académicos, desarrollar habilidades, valores y actitudes para enfrentar los desafíos de la vida con éxito, siendo el proyecto de vida una propuesta importante dentro del SEAB, que busca que la comunidad educativa reflexione sobre su futuro y definan sus objetivos y metas personales y profesionales. Se considera una herramienta fundamental para la formación integral de los estudiantes.

En términos generales, el Proyecto de Vida ha fomentado la educación integral y la formación en valores, lo que ha permitido al SEAB ofrecer una educación de calidad que va más allá del conocimiento académico y se enfoca en el desarrollo integral de la persona. Esto se ha reflejado en la implementación de programas y actividades que promueven la solidaridad, la justicia social, la participación ciudadana y la formación ética, consolidación de proyectos de vida personales que trasciende en cada uno de los sujetos que están inmersos en esta formación.

A través del Proyecto de Vida SEAB, se espera que los estudiantes desarrollen habilidades como la planificación, la toma de decisiones, la creatividad y la innovación, y fortalezcan valores como la responsabilidad, la perseverancia, el compromiso y la autoestima. Existen dificultades de organización y operación en la implementación de la propuesta, como la falta de claridad en el proceso académico, la falta de disponibilidad y motivación de algunos profesores, y la limitación de horarios y espacios para trabajar el proyecto de vida con los estudiantes.

La propuesta de proyecto de vida-SEAB se ha implementado gradualmente, buscando la articulación con otros procesos institucionales y adaptándose a las dinámicas específicas de cada institución. Sin embargo, se han identificado dificultades relacionadas con la organización y la operación del programa. Entre estas dificultades que se evidencian en los análisis se encuentra la falta de claridad en cuanto al proceso académico, la disponibilidad y motivación limitada de algunos maestros para llevar a cabo la implementación, así como la falta de adecuación en términos de horario y espacio de trabajo para el desarrollo del proyecto de vida con los estudiantes.

Existe dificultad y duda en el manejo de la bitácora y el papel del maestro en esta tarea, puesto que él no tiene las herramientas para el manejo de información sensible y personal que se incluye en esta, además no es claro para ellos cuál es la función de esta más allá de lo académico y de no ser evaluada, puesto que la bitácora es un trabajo personal, encaminado a la construcción propia del ser. El proyecto de vida genera situaciones personales que van más allá de la labor del maestro, lo cual plantea retos en la formación de los profesores y la gestión de información delicada.

Algunas instituciones han mostrado mayor comprensión y avance en la implementación del Proyecto de Vida SEAB que otras, pero en general hay un interés por adaptarse y mejorar. Se evidencia la necesidad de una mayor claridad en la integración de los campos de pensamiento en el proceso académico y en la transformación de los currículos existentes.

Algunas instituciones han mostrado mayor comprensión y avance en la implementación del Proyecto de Vida SEAB que otras, pero en general hay un interés por adaptarse y mejorar. Se evidencia la necesidad de una mayor claridad en la integración de los campos de pensamiento en el proceso académico y en la transformación de los currículos existentes.

El reciente cambio y transformación de las instituciones genera vacíos teóricos y falta de comprensión sobre el proyecto de vida. Esto afecta la implementación y obstaculiza los procesos en las instituciones, siendo importante que los docentes comprendan a profundidad la apuesta del proyecto de vida y tengan conocimiento de los documentos institucionales y formulación del proyecto. La falta de claridad en la información y explicación afecta la adecuada implementación de la propuesta.

Se reconoce la importancia de los diferentes actores que hacen parte de la comunidad educativa para la implementación del proyecto de vida, en especial la de los maestros, quienes tienen el acompañamiento de la pastoral, pero es importante que se establezcan los tiempos y espacios específicos dentro de la estructura curricular para la implementación de la propuesta.

Es necesario que la propuesta proyecto de vida sea visto desde la trazabilidad del currículo, y no se restrinja alguna materia o espacio académico específico, sino que sea abierto y transversal a toda la propuesta educativa de las instituciones, sin dejar de reconocer la particularidad e identidad de cada uno de los contextos, por eso debe ser un trabajo comunitario, que incluya a toda la comunidad.

Existe una problemática en la comunicación entre el equipo docente y el equipo técnico del SEAB, donde la información proporcionada no es suficiente y no se comprende adecuadamente el proyecto de vida. Esto lleva a que el SEAB tenga que realizar capacitaciones adicionales para los maestros y es indispensable que los líderes de proyecto de vida que establece cada institución lleven la información precisa a las instituciones, para la plena comprensión y aplicación de este. Esto desde la implementación implica demoras y procesos que no se culminan de una forma pertinente.

Resulta fundamental realizar una revisión exhaustiva del instrumento y la elaboración de las actas de vista en diversas instituciones. Esta medida se vuelve imprescindible debido a la falta de visibilidad de información relevante en algunos casos, lo cual dificulta su análisis adecuado. Además, es importante destacar que la claridad de estas actas también debe ser garantizada para personas ajenas a la institución, con el fin de fomentar la transparencia y la comprensión de los procesos llevados a cabo.

Al abordar estas cuestiones, se podrá fortalecer la eficiencia y la efectividad de dichas instituciones, asegurando una gestión más transparente y accesible para todos los involucrados. Se destaca el trabajo realizado en convivencias, talleres de padres, todo esto desde la responsabilidad que tiene el equipo pastoral liderada por los padres rectores o capellanes de la institución, los monitores de pastoral y la pastoral familiar, que afianzan el conocimiento del proyecto de vida como una formación humano- cristiana, desde el acompañamiento a todos los miembros de la comunidad educativa y han empezado la integración de proyecto de vida en el currículo.

Se han observado transformaciones significativas en las estructuras curriculares de las instituciones analizadas, lo cual ha generado un impacto tanto en la afectación como en la incidencia del ingreso de la propuesta en las dinámicas generales. Estos cambios evidencian la voluntad de adaptarse a las demandas y necesidades del contexto actual, así como el reconocimiento de la importancia de una educación flexible y actualizada.

Además, la introducción de la propuesta ha generado una serie de efectos en las dinámicas generales de las instituciones, como la reorganización de los planes de estudio, la incorporación de nuevos enfoques pedagógicos y la promoción de una mayor participación de los estudiantes. Es relevante destacar que se ha realizado la revisión del Plan Educativo Institucional (PEI) con el objetivo de integrarlo de manera conjunta con el proyecto de vida, lo cual se evidencia en los logros obtenidos. La inclusión del proyecto de vida ha permeado en las instituciones, puesto que se centra en la propuesta curricular y en su enfoque intencional.

Los resultados obtenidos enfatizan la importancia crucial del papel del maestro y su participación activa en la implementación del proyecto de vida en ciertas instituciones del SEAB. Estos hallazgos resaltan que los maestros tienen un papel fundamental en el proceso de guiar a los estudiantes hacia la consecución de sus metas y sueños personales. Cuando los maestros adoptan un enfoque proactivo y comprometido, se convierten en facilitadores esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes, lo que a su vez contribuye a su crecimiento académico, emocional y social.

La propuesta curricular central representa el punto culminante de todo el planteamiento curricular y su comprensión plena es de vital importancia. Esta propuesta se refleja de manera clara y evidente en los resultados presentados. La alineación de los programas educativos a través de esta propuesta central contribuye a garantizar la coherencia y la calidad de la educación, proporcionando una base sólida para el desarrollo de los estudiantes. Es esencial que tanto los maestros como los responsables de las instituciones reconozcan y valoren esta convergencia curricular para promover un aprendizaje efectivo y significativo. Al trabajar juntos en torno a esta propuesta común, se fortalece la educación en su conjunto y se sientan las bases para la formación integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Bibliografía

- Arquidiócesis de Bogotá. (2014). *Documento No. 5 El paradigma de evangelización en la arquidiócesis de Bogotá: fundamentos teológicos - pastorales*. <https://planebogota.com/centro-de-informacion/articulos/documento-no-5-el-paradigma-de-evangelizacion-en-la-arquidiocesis-de-bogota-fundamentos-teologicos-pastorales>
- Confederación Interamericana de Educación Católica. (2020). *Principios de la Educación Católica*. CIEC. <https://ciec.edu.co/principios-de-la-educacion-catolica-2/>
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Creswell, J.W. (2009). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (4 Ed.). University of Nebraska- Lincoln.
- D'Angelo, O. (2003). *Proyecto de vida y desarrollo integral humano*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- D'Angelo, O. (2005) Ética Formación para el desarrollo de Proyectos de vida reflexivos y creativos en los campos social y profesional. *Revista crecemos internacional*, 5(2), 1-25.
- Flores Macías, G. (2018). Metodología para la Investigación Cualitativa Fenomenológica y/o Hermenéutica. *Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial: un enfoque comprensivo del ser*, 17.
- Gamboa, S. (2015). El SEAB, una apuesta pedagógica para consolidar una comunidad que educa con sentido. *Revista Nuevas Búsquedas*, 1, 36-43. <https://www.unimonserrate.edu.co/wp-content/uploads/2018/02/revista-virtual-nuevas-busquedas-SEAB.pdf>
- González, L. J. (1988). *Antropología: perspectiva latinoamericana*. Ed. USTA.
- Morin, Edgar. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, Edgar. (1994). Cultura del Nuevo Conocimiento. En P. Watzlawick, Paul y P. Krieg. *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Gedisa.
- Múnera, M.C. (2007). *Resignificar el desarrollo*. Escuela del Hábitat.
- Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2014a). *Dimensiones del Proyecto de Vida*. SEAB.
- Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2014b). *Sistema Conceptual Pedagógico*. SEAB.
- Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2014c). *Una propuesta un camino*. SEAB.
- Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2015). *El Proyecto de Vida*. SEAB.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2019a). *Fundamentos y posibilidades de la bitácora en la construcción de mi proyecto de vida*. SEAB.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2019b). *PE-SEAB*. SEAB.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2021). *Documento General Formación Humano-Cristiana. Proyecto de Vida*. SEAB.

Orbegozo, P. (2015). Calidad: otro de los retos del sistema educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. *Revista Nuevas Búsquedas*, 1, 52-61. <https://www.unimonserate.edu.co/wp-content/uploads/2018/02/revista-virtual-nuevas-busquedas-SEAB.pdf>

Masculinidades disruptivas en la biblia: ¿Elementos para una teología LGBTQI+?

Carlos Regino Villalobos Espinosa ⁵⁹

⁵⁹ carevies@hotmail.com - Universidad de Guadalajara. Lic. en Filosofía por la Universidad del Valle de Atemajac, en Teología por la Universidad Pontificia de México, en Administración de las Organizaciones por la Universidad de Guadalajara y Mtro. Ciencia política por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Asesor político-académico en la Universidad de Guadalajara.

Resumen

El presente artículo toma como base la hermenéutica feminista para reinterpretar la masculinidad en algunos textos a fin de vislumbrar una posible teología de la diversidad sexual. A manera de definición metodológica se presenta la hermenéutica feminista que generó sospecha crítica a la interpretación hetero-patriarcal tradicional y dio paso a interpretaciones diversificadas. Se describe cómo la prohibición sexual adquirió rasgos religiosos hasta generar estereotipos de género; mismos que fueron desafiados en la definición de la divinidad judeo-cristiana al atribuirle rasgos femeninos y no binarios. Posteriormente se plantean algunas masculinidades disruptivas en la biblia, —Jacob, David y Jonatan, y los eunucos en el Antiguo Testamento; y el centurión y su siervo en Lucas, el hombre del cántaro en Marcos y el abstencionismo sexual de Pablo— para finalmente describir el aporte que generan para el posible desarrollo de una teología LGBTQI+.

Palabras clave: biblia, masculinidad, hermenéutica feminista, diversidad sexual, teología LGBTQI+.

Abstract

This article is based on feminist hermeneutics to reinterpret masculinity in some texts in order to glimpse a possible theology of sexual diversity. As a methodological definition, the feminist hermeneutics that generated critical suspicion of the traditional hetero-patriarchal interpretation and gave way to diversified interpretations is presented. It describes how the sexual prohibition acquired religious traits until it generated gender stereotypes; The same who were challenged in the definition of the Judeo-Christian divinity by attributing feminine and non-binary features to it. Subsequently, some disruptive masculinities are raised in the Bible, —Jacob, David and Jonathan, and the eunuchs in the Old Testament; and the centurion and his servant in Lucas, the man with the pitcher in Marcos and Paul's sexual abstentionism— to finally describe the contribution they generate for the possible development of an LGBTQI + theology

Keywords: Bible, masculinity, feministic hermeneutic, sexual diversity, LGBTQI+ theology.

Introducción

Metodología

Más allá de las filias y las fobias, ¿Una reinterpretación de las masculinidades bíblicas desde un enfoque novedoso podría ofrecer indicios para desarrollar una teología LGBTQ+? Este artículo surge de la idea de que en la Biblia se pueden encontrar representaciones de masculinidades disruptivas que desafían las normas de género convencionales y al aplicarles el método de una hermenéutica divergente a ciertos pasajes del Antiguo y Nuevo Testamento, es posible identificar elementos que podrían ser interpretados con un enfoque diferente, de manera que estos primeros indicios podrían incluso abonar a una posterior teología desde y para la diversidad sexual. Para ello, primero se describirá cómo se ha contraído una interpretación dominante a lo largo de la historia, y después se identificarán y analizarán algunos pasajes bíblicos que presenten representaciones de masculinidad disruptivas o que puedan ser reinterpretados desde una perspectiva diversa.

Lo que motiva esta investigación no es “ensanchar” los espacios de la teología cristiana, sino otorgarle al mensaje de Cristo una perspectiva reveladora de liberación; una teología que efectivamente surja desde la población que existe, vive y resiste desde la diversidad sexual. De acuerdo con *Distintas Latitudes* (2023) en 15 países de Latinoamérica a penas existen 24 iglesias inclusivas; México es el país con mayor registro, seguido de Cuba, Puerto Rico y Argentina. Dentro de la Iglesia católica, mayoritaria en la región, apenas existen escasos movimientos que buscan reivindicar la dominante narrativa punitiva, privativa o evasiva de la tradición. En general, la teología latinoamericana que debe su independencia a la teología de la liberación, nacida por y para el contexto de la población a la que se dirige la revelación tiene una inmensa deuda con la población de la diversidad sexual. Este artículo establece, a grandes rasgos, el estado de la cuestión a fin de incentivar reflexiones teológicas favorables para quienes buscan vivir su fe de manera disruptiva.

Para el desarrollo de la reflexión se utiliza predominantemente la traducción de la Biblia de Jerusalén 4ta Edición del 2009; no obstante, y aún a pesar de su indudable capacidad técnica, el conjunto de especialistas que participaron en su desarrollo son hombres, heterosexuales, presbíteros y católicos; en el entendido de que la reflexión busca diversificar la comprensión de los textos más allá del hetero-patriarcado se utilizarán también traducciones de otras denominaciones cristianas.

Contexto: imaginarios sexuales en los orígenes de la religión

La histórica interpretación sesgada

Para la teología, en general, la naturaleza del objeto que busca describir, Dios, obliga a que cualquier acercamiento se articule por medio de lenguaje simbólico, equivoco, inexacto; por ello, el común de las descripciones analogan la naturaleza humana a la divina bajo el pretendido supuesto de la similitud que existe como derivado uno del otro, tal como lo hace la tradición clásica de Tomás de Aquino (1273). Así, los rasgos andromorfos atribuidos a Dios son descripciones que se basan en la forma física y la percepción humana. Describir a Dios en términos andromorfos ha sido una práctica común, ya que ayuda a los creyentes a comprender y relacionarse con lo divino de una manera más tangible.

¿Estaríamos ya liberados de esos dos largos siglos donde la historia de la sexualidad debería leerse en primer término como la crónica de una represión creciente?

Foucault, 1976

Simone de Beauvoir (*El segundo sexo*, 1949) explica que la sociedad suele definir la esencia de los individuos a partir de un hecho accidental e histórico, como su naturaleza fisiológica. Simón considera que dentro de los criterios de interpretación accidentales se encuentra la definición sexo-genérica de los individuos, pero que más allá de ser accidentales son una manifestación antropológica, una realidad englobante desde la que se interpreta la propia persona y el mundo que le rodea, es equiparable a otras condiciones existenciales que sirven como filtro de interpretación vital, como condición de posibilidad y forma de posicionarse frente al mundo.

La construcción sexo-genérica no se reduce a lo dimensión biológica, también es socio-relacional. Toda definición necesariamente necesita contrastes comparativos por los que se especifique la naturaleza de lo descrito. Según Ricoeur (1947) la definición del yo, y la conquista de su propia identidad, sucede en la alteridad; diferenciándose de un externo. “El sujeto sólo se afirma cuando se opone al otro” (Beauvoir, 2005, p. 52). Y particularmente en Beauvoir, la definición histórica del hombre como especie ha tenido a la mujer como contraparte, lo que irremediamente implica su cosificación como lo alterno. “Ella es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, lo Absoluto, ella sería la Alteridad” (Ibíd., p. 50).

La definición existencial basada en la naturaleza fisiológica (sexo-générica) ha establecido en lo público, y en lo social esquemas de identificación y comportamiento hoy explicados como identidad y expresión de género. Se entiende por género la manera de construir relaciones sociales según los datos biológicos visibles, especialmente genitales, interpretados al nacer y sus supuestos equivalentes sociales. El género puede ser cis-genero cuando se articula en dos polos, masculino o femenino; o puede no responder a los esquemas tradicionales, denominándose generalmente como queer, que no responden a los clásicos polos binarios; donde podríamos enunciar de manera descriptiva pero no limitativamente, identidades transgénero, bi-género, inter-género o género fluido.

Dado que el individuo se define a sí mismo por contraste, se interpreta y comprende a sí mismo cuando se narra y desde sus relaciones (Ricoeur, 1996); la identidad de género, es decir, la manera en que se auto-percibe la persona, no es tangencial, sino que atraviesa todo el espectro por el que entiende e interpreta la realidad. Esta misma identificación se manifiesta y socializa en una expresión particular, que puede o no corresponder al binarismo cis-género.

Según Phyllis Trible (*Texts of Terror. Literary-Feminist Readings of Biblical Narratives*, 1984) la histórica interpretación de los textos bíblicos está viciada por sesgos de género, razón por la que es necesario un acercamiento disruptivo que genere una visión más amplia de los mismos.

Semejante reto hermenéutico quiere entablar un diálogo recíproco con la Biblia desde su lejanía, complejidad, diferencia y contemporaneidad que sea capaz de procurar una comprensión renovada tanto del texto como del intérprete (Trible, 1984, p. 45).

Esta *hermenéutica de la sospecha* busca cuestionar las categorías originales desde las que se efectúa la interpretación, ya que, por debajo de nuestra aparente racionalidad y voluntad libre, hay elementos que dirigen nuestras acciones sin que lo advirtamos.

Según Schüssler F. (*In Memory of Her. A Feminist theological Reconstruction of Christian Origins*, 1983), existe una deuda histórica⁶⁰ en la manera en la que se ha efectuado el acercamiento

⁶⁰ Más allá de la deuda histórica entiende que la revelación tiene como finalidad la liberación de la mujer, y por ello sólo las tradiciones de la Biblia y de la interpretación bíblica que no sean androcéntricas pueden ser consideradas como revelación.

to a los textos bíblicos, pues se han privilegiando las lecturas patriarcales. Sugiere una *hermenéutica feminista*, que consiste en detectar y erradicar el núcleo patriarcal de las tradiciones bíblicas y elaborar un discurso alternativo que debe tener una mirada crítica ante los textos patriarcales y analizar cómo se puede usar la Biblia como un arma contra las mujeres en sus luchas por la liberación. Dada la ausencia de una metodología *hermenéutica queer*, la hermenéutica feminista resulta como el antecedente más cercano y similar para realizar una interpretación disruptiva, pues el feminismo no sólo redefine el papel de la mujer en la historia de la salvación, también desafía las experiencias masculinas de fe.

La hermenéutica feminista realiza dos movimientos. Por un lado, evidencia los sesgos patriarcales de las interpretaciones tradicionales (Análisis de la Tradición) y por otro lado deconstruye las interpelaciones bíblicas para leer los textos sagrados con otros ojos (Análisis Bíblico). El presente artículo no se orienta a identificar y criticar las masculinidades hegemónicas desde las que se interpretaron los textos (Enfoque sobre la Tradición) pero sí busca rastrear indicios de elementos disruptivos en el contexto de los mismos textos (Enfoque bíblico), es decir, entender los textos fuera de aquella interpretación hetero-patriarcal. La vía para ello será identificar los rasgos femeninos o disruptivos con los que se describe a la divinidad y las masculinidades en pasajes del antiguo y nuevo testamento.

El origen de la represión sexual

Para el desarrollo de este texto, la exegesis no es exhaustiva en el análisis morfo-sintáctico, pero sí busca centrarse en las cualidades socio-histórica del periodo sobre el que construyen su relato. Para eso resulta necesario describir en un primer momento por qué la sexualidad cobró relevancia para la sociedad.

De acuerdo al antropólogo estructuralista Lévi-Staruss todas las vinculaciones interpersonales tienen como finalidad fortalecer las capacidades individuales y atenuar las debilidades, incrementando las probabilidades de supervivencia frente a la hostilidad natural. Las regulaciones tribales del sexo surgieron como una medida para asegurar el desarrollo de cada clan, algunos bajo el esquema patriarcal, otras, con mujeres a la cabeza, de carácter matriarcal; algunas, las que ganaron terreno en occidente, con base en el matrimonio monógamo heterosexual, otras con diversas modalidades de relaciones interpersonales. Aunque todas con la misma finalidad de supervivencia (Lévi-Strauss, 19).

Si bien, de acuerdo a Lévi-Staruss las regulaciones sexuales (prohibición del adulterio) surgen desde con un carácter práctico, pronto adquirieron progresivamente notas mítico-religiosas que generaron cohesión social y aseguraron la permanencia de las instituciones primitivas a lo largo del tiempo. Los colectivos tribales dotaron de sentido las normas por medio de relatos y narraciones de transmisión oral hasta ponerse por escrito, establecieron así imaginarios capaces de generar identidad colectiva. Las religiones mediterráneas han sido muy importantes el este proceso de transmisión de sentido colectivo. (Eleade, 2000)

Los textos veterotestamentarios⁶¹ dan cuenta de la existencia de una multiplicidad de formas de organización social y ofrecen varios esquemas mítico-religiosos que los fundamentan. El largo y complejo proceso por el que se fijaron los textos y la enorme cantidad de tradiciones culturales que les conforman hacen que el rastreo individualizado de las ideas en torno a la sexualidad

⁶¹ Pertenciente o relativo al Antiguo Testamento.

sea una labor compleja, pero sí existen enfoques transversales que fueron sumamente relevantes para el desarrollo de la teología judeocristiana, no sólo porque la religión fue un regulador de las estructuras familiares y en consecuencia del sexo, sino además porque se utilizan categorías sexuales para el desarrollo de la teología en la descripción de actitudes divinas categorizadas con estereotipos de la época que fueron vinculantes para la escritura y la tradición.

Los rasgos femeninos de Dios

No se puede hablar de Israel como nación, ni como una estructura religiosa consolidada, hasta antes del periodo de asentamiento de las tribus seminómadas en Canaán, cerca del siglo XI a. C. Con el asentamiento las tribus se requirieron nuevas formas de organización interna e institucionalización que garantizaran una larga existencia sedentaria. (Hermann: 1985:150).

La formación del Estado de Israel y de su religión implicó la regulación de normas y prácticas rituales provenientes del primitivo yahvismo⁶². En el primer relato de la creación del Génesis se consagra una de las finalidades de la unión sexo-genérica: el mandato divino de reproducirse, "crezcan y multipliquen", y Eva, la protagonista, es considerada como "madre de vida", "madre de todos los vivientes". Desde entonces la maternidad, la fertilidad y la descendencia se vuelven temas centrales en la narrativa, legislación y culto israelita.

Génesis 17

¹⁵. Dijo Dios a Abraham: «A Saray, tu mujer, no la llamarás más Saray, sino que su nombre será Sara.¹⁶ Yo la bendeciré, y de ella también te daré un hijo. La bendeciré, y se convertirá en naciones; reyes de pueblos procederán de ella.»

Deuteronomio, 25

⁵ si unos hermanos viven juntos y uno de ellos muere sin tener hijos, la mujer del difunto no se casará fuera con un hombre de familia extraña. Su cuñado se llegará a ella, ejercerá su levirato tomándola por esposa, ⁶ y el primogénito que ella dé a luz llevará el nombre de su hermano difunto; así su nombre no se borrará de Israel.

Con este esquema de comprensión el imaginario bíblico se cimentó en la idea de que: Los varones están más próximos a la exigencia, a la ley, al juicio, a la vida pública, al mundo exterior. En cambio, las figuras femeninas nos acercan al campo privado, a los recintos cerrados, al cobijo, a la noche, a la ternura y al resguardo (Gomez, 2001).

Bajo la polaridad hombre/mujer, a lo largo de muchos libros del Antiguo Testamento aparecen símiles que comparan a Dios con mujeres o describen actitudes divinas próximas a las virtudes tradicionalmente calificadas como femeninas, especialmente la fertilidad. Frente a la contingencia natural, el interés por el culto a la fertilidad (de la tierra, de los animales y las personas) tiene fines de supervivencia y fue generalmente dedicado a deidades femeninas.⁶³

⁶² El libro del Génesis no tiene un solo autor, es el resultado de antiguas tradiciones orales, populares, y de la recopilación de las tres grandes fuentes o tradiciones: yavista, eloísta y sacerdotal.

⁶³ De acuerdo con Tilde Bingen (Goddesses in Ugarit, Israel and the Old Testament, 1997), Yahveh, el Dios israelí compartió su vida con una compañera, la diosa Asherah, pero en el proceso de purificación del monoteísmo israelita los sacerdotes acabaron con su culto declarándolo incompatible con el monoteísmo.

Aún desde la consolidación de Israel, bajo Saúl, David y Salomón y hasta el exilio, los israelitas buscaron distinguirse de otros cultos circunvecinos. Las religiones cananeas incluían cultos de fertilidad, generalmente enfocados en Baal y Asera. En un calado esfuerzo por mantener la cohesión social y eliminar la idolatra, el rey Josías introdujo reformas en Judá, y limpió el templo de muchas figuras asociadas con los cultos a la fertilidad.

Las privaciones de culto cananeo y las notas proféticas descriptivas de la alianza condujeron poco a poco a re-dimensionar las cualidades de Dios otorgándole notas femeninas, haciendo de él (o quizá ella o elle) un Dios fértil, una Diosa madre. En *The divina feminine. The biblical imagery of God as female*, Virginia Ramey Mollenkott (1992) explica que la maternidad es la única cualidad femenina que no pudo ser absorbida por las corrientes literarias que describen a las divinidades masculinas, incluido el Dios hebreo.

Bajo su maternidad, Dios se volvió ternura, fertilidad, da a luz y amamanta (Gomez, 1994). Estas cualidades arquetípicas de las mujeres en la cultura veterotestamentaria otorgan a la teología judía una visión de Dios-mujer, Diosa, al fin.⁶⁴ Junto con la fertilidad y la maternidad, la fidelidad de Dios al pueblo es equiparable al amor de una madre que, por medio de la ternura, el cobijo y la protección permanece cercano al pueblo a quien ama como a un niño.

Jeremías 31

20 ¿No es mi hijo querido Efraín? ¿No es mi niño mimado? ¡Después de tanto reprenderle, sigo recordándolo todavía! En efecto mis entrañas se conmueven, no ha de faltarle mi ternura.

Esta entraña divina es precisamente la materna: el útero (רַחֵם - σπλάγχνα- rehem).

Isaías 49

15 ¿Acaso olvida una mujer a su niño, sin dolerse del hijo de sus entrañas? Pues, aunque esas personas se olvidasen, yo jamás te olvidaría.

La entraña materna es la alegoría a la proximidad y la intimidad más profunda en la escritura. En la entraña se unen desde dentro dos seres que plenamente desnudos se exponen, vinculan y hasta comparten su fragilidad, en plena sinceridad y sin pretensiones; y es ahí donde nace la vida. Más allá de la alegoría al vientre materno, la escritura misma reconoce que la *entrañalidad* puede ser experimentada de muchas otras maneras, especialmente cada que alguien se conmueve, compadece o conmisera. La salvación misma tiene como fundamento esta idea: un/a Dios/a desnudo/a que se vulnera hasta el colmo de la fragilidad, la muerte. (Martinez, 2017)

Algunas masculinidades disruptivas en el Antiguo Testamento

Además de la descripción de Dios con rasgos femeninos, en el Antiguo Testamento también hay hombres con prácticas típicas de mujeres y vínculos masculinos entrañables. El rasgo característico de algunos pasajes es precisamente que utilizan los roles de género para generar una disrupción en los esquemas explicativos de la época y provocar una disrupción que amplíe de la comprensión que se tiene de lo divino y en consecuencia de lo moral, a continuación, se presentan tres pasajes:

⁶⁴En palabras de Naomi Goldenberg (*The return of the Goddess: Psychoanalytic reflections on the shift from theology to thealogy*, 1987) esta nueva dimensión de estudio teológico feminista puede ser denominado thealogy, interpelando al histórico androcentrismo patriarcal.

i. Esaú y Jacob

Ambos nietos de Abraham, hijos de Isaac y Rebeca. Mellizos enemistados desde el vientre de la madre. Esaú peludo y Jacob, lampiño. Esaú se hizo un robusto cazador; Jacob, cercano las tareas de hogar⁶⁵.

Génesis 25

²⁷ Esaú era un hombre de campo y se convirtió en un excelente cazador, mientras que Jacob era un hombre tranquilo que prefería quedarse en el campamento. ²⁸ Isaac quería más a Esaú, porque le gustaba comer de lo que él cazaba; pero Rebeca quería más a Jacob.

Literalmente el texto dice que Jacob era una “morador de tiendas”, la tienda (לֶחָוֶה) es el lugar para el desarrollo de la vida doméstica. De entre los vocablos utilizados para nombrar lo femenino, además de madre (‘em), hija (bat) o mujer (‘iaššah), resaltan los aquellos relacionados con la vida doméstica. La distinción entre lo doméstico y lo público es tan fuerte que vocablos relacionados con la función pública, como *sacerdote*, carecen de una forma verbal femenina. Jacob es un hombre que aprecia la vida doméstica por encima de la función pública propia de los hombres, prefiere la casa antes que la caza (Ossorio, 1998).

Más tarde, explica el génesis, habiendo salido Esaú de cacería y volviendo exhausto, pidió a Jacob que le diera parte del potaje que estaba cocinando, entonces Jacob aprovechó la ocasión para pedirle el derecho de primogenitura a cambio de alimentarlo, a lo que accedió despreciando desinteresadamente su derecho.

Después, cuando Isaac, su padre, envejeció, perdió la vista hasta quedar casi ciego; envió a Esaú a cazar algo para una última comida antes de recibir su bendición. Rebeca escuchó y dio a Jacob dos cabritos para degollar, cocinarlos y traérselos a su padre, para que recibiera él la bendición en lugar de su hermano. Jacob objetó que su padre podría notar la suplantación al tocarlo, ya que Esaú era bastante velludo y él era lampiño. Rebeca le dijo que no se preocupara, y le colocó a modo de fundas, las pieles de los cabritos sobre cuello y manos. Recibió la bendición de su padre.

Hacia el final de su vida, antes de encontrarse con su hermano a quien no ha visto en 20 años, despide a sus cuatro mujeres y sus 11 hijos por temor a que sean heridos y se queda solo. Entonces aparece un varón desconocido, tradicionalmente reconocido como Dios mismo, con quien lucha en la oscuridad antes del alba y Jacob le pide su bendición, el hombre al bendecirlo le cambia el nombre a Israel, *porque ha luchado con Dios y con los hombres, y ha vencido*.

El verbo šārah utilizado en el pasaje se interpreta como fuerte frente a Dios, típico de quien ha resultado victorioso del combate espiritual, obteniendo honor delante de Dios y de los hombres. El pasaje de la lucha, sí física, tiene una referencia interior y espiritual; desde su infancia la fortaleza de Jacob/Israel no está relacionada con la brutalidad-masculina, sino que tiene como antecedente la labor doméstica y surge de la astucia de exigir, casi con arrogancia, pero con suavidad, la bendición divina.

Recapitulando, Jacob/Israel es un hombre dedicado a tareas típicamente domésticas que utiliza la astucia femenina para hacer cumplir una profecía, un plan divino. Hacia el final de su vida experimenta un cambio de identidad manifestado con su cambio de nombre en el que, además, se confirma la bendición divina tras reafirmarse fuerte y capaz ante la lucha con un varón de la que sale victorioso. La masculinidad-virilidad de Jacob/Israel escapa a los imaginarios varoniles de la

⁶⁵ ištām “hombre quieto” es la traducción tradicional. Utilizada para describir también a Job como hombre íntegro, de excelencia moral y espiritual.

biblia y ofrece una nueva perspectiva pues surge del espacio doméstico, pero se fortalece con la exigencia de bendición y reconocimiento.

ii. David y Jonatán

Jonatán era el hijo del rey Saúl y legítimo heredero del reino de Israel. David, hijo de Jesé de Belén, pertenecía a las tropas de Saúl y contendía virtualmente con Jonatán por el reinado; no obstante, el verdadero conflicto se desarrolla directamente con Saúl. Aun cuando Saúl perseguía a David para asesinarlo debido al riesgo que representaba para la corona, él y Jonatan desarrollaron una relación entrañable y confidente, incluso llegó a salvarlo favoreciendo su huida.

1 Samuel 18

¹ Jonatán, por su parte, entabló con David una amistad entrañable y llegó a quererlo como a sí mismo. ³ Tanto lo amaba que hizo un pacto con él.

1 Samuel 20

⁴¹ En cuanto el criado se fue, David salió de detrás del montón de piedras, y ya ante Jonatán se inclinó tres veces hasta tocar el suelo con la frente. Luego se besaron y lloraron juntos hasta que David se desahogó.

Sin embargo, en una batalla contra los filisteos Jonatán fue asesinado junto con sus dos hermanos, y allí Saúl se suicida huyendo de la derrota. David entonó una elegía por ellos:

2 Samuel 1

²⁵ ¡Cómo han caído los valientes en batalla! Jonatán yace muerto en tus alturas. ²⁶ ¡Cuánto sufro por ti, Jonatán, en extremo querido! Tu amor fue para mi más delicioso que el amor de las mujeres.

Ackerman (2005) y Nardelli (2007) argumentan que los narradores de los libros de Samuel cifraron alusiones al mismo sexo en los textos donde David y Jonatán interactúan para insinuar que los dos héroes eran amantes. Nardelli distingue entre homosocialidad y homosexualidad; por la primera entienden relaciones cercanas y entrañables entre dos hombres que pueden o no carecer de un componente erótico pero que fueron socialmente aceptadas; por otro lado, la homosexualidad es categorizada como un acto perverso que supone un ejercicio de dominación y sometimiento sexual de un varón para con otro. En términos modernos, considera que la homosocialidad es equiparable a algunas relaciones homosexuales modernas donde no imperan expresiones de perversión y sometimiento, sino un amor entre iguales.

¿De qué manera amó David a Jonatan? Sin importar las categorías con la que se describe la relación entre ellos no cabe duda de que se trató de una relación entrañable. Entre sus principales características se encuentra la camaradería, honorabilidad, respeto, y confidencialidad:

La amistad de Jonatán y David era la personificación del mero amor del hombre por el hombre, una intimidad basada en experiencias y peligros compartidos, ... una clase de confianza intuitiva que trasciende la corrupción de la ambición, los celos o la demanda de sexo (Jerry Landay, 1998).

iii. Los eunucos

Los eunucos son aquellos varones que carecen de la capacidad física o de la voluntad de procrear. Las referencias bíblicas parecen indicar que es una cualidad con la que algunos varones nacen al tener los testículos o el pene deforme o, simplemente, nacen carentes de impulso sexual por las mujeres.

Los eunucos fueron figuras populares e incluso relevantes en los imperios paganos. Su relevancia radicaba precisamente en su ausencia de virilidad, pues al no competir con el desarrollo sexual del rey-emperador, e incapaces de tener descendencia y heredar su cargo, se desempeñaron como coordinadores de concubinas, consejeros o hasta cantantes. Incluso en el Imperio chino era obligatoria la castración para formar parte de la corte imperial.

A José, hijo de Rebeca e Israel, que fue vendido por sus hermanos, lo adquirió Putifar, eunuco del faraón y jefe de la guardia. Sabemos qué estaba casado e incluso que la esposa insatisfecha pide expresamente a José que se acueste con ella. Al negarse, la mujer le tiende una trampa y es encarcelado.

El libro de Ester da a conocer los nombres de los siete eunucos que servían al rey persa Asuero: Mehumán, Bizta, Harbona, Bigta, Abagta, Zetar y Carcas. En general la narración indica que no sucedía nada en el imperio que no fuera influenciado por los eunucos reales. Entre ellos había uno, Hegué, que pareciera incluso tener un “salón de belleza” donde las mujeres pasaban un año completo bajo tratamiento embellecedor:

Ester 2

3... reúnan a las jóvenes vírgenes y bellas, bajo la vigilancia de Hegué, eunuco del rey, encargado de las mujeres, y que él les proporcione cuando necesiten para su adorno...¹² El tiempo de preparación incluía seis meses de tratamiento con óleo y mirra y otros seis meses con aromas y perfumes que usan las mujeres.

En el libro de Daniel, este y sus tres amigos solteros, jóvenes, bien parecidos, cultos e inteligentes fueron llevados al palacio como prisioneros y esclavizados bajo la autoridad de Aspenaz, el “jefe de los eunucos” de Nabucodonosor, rey de Babilonia, para después ser convertidos en consejeros.

Uno de los grandes héroes de la reconstrucción de Israel luego del Exilio fue Nehemías, copero del rey persa, un alto puesto de gobierno usualmente confiado a eunucos. Nehemías regresó a Jerusalén, sin esposa ni hijos, a reconstruir los muros de la ciudad hacia el 444 a.C. En el imaginario judío los hijos eran el modo en que el nombre de un hombre sería recordado, las memorias de Nehemías están plagadas de súplicas que buscan que Dios lo recuerde, como reflejando la agonía de su condición de eunuco: *¡Dios mío, acuérdate de mí!*

Los textos manifiestan una revelación progresiva en cuanto a la valoración que hace de los eunucos. Aunque existe una descripción inicial negativa, una eunucofobia, que los desprecia y rechaza por su ausencia de virilidad, más adelante encontramos una plena aceptación y exaltación de su condición como sugerida para lograr favor delate de Dios, una eunucología (Kuefler, 2005). Tan así, qué Orígenes (siglo III), padre de la iglesia, retomó la antigua costumbre pagana y se castró voluntariamente.

A partir del siglo XXI, se volvió popular la consideración de los eunucos como un tercer género en la estructura social antigua. Indica Ringrose (2003) que al no estar encerrados en el binarismo podían fluir por la sociedad acomodándose más a un lado o a otro. Tan es así, indica, que, en el imperio bizantino, se castraban a los niños y se les educaba en las características propias de lo que sería el tercer género, ni masculino ni femenino. Por su parte, Tougher (2004) considera que tenían una multiplicidad de identidades concurrentes no equiparables a un tercer género, sino que desde una base fisiológica masculina manifestaban expresiones de género socialmente diversas.

Algunas masculinidades disruptivas en el Nuevo Testamento

i. La desencajada estima del soldado

De la fuente Q⁶⁶, compartida por Mateo y Lucas emana un relato donde Jesús cura al criado de un oficial romano; pero ambos textos ofrecen indicadores relevantes para definir la relación que existe entre ellos:

Lucas 7

⁵ Cuando Jesús terminó de hablar así a la gente, entró en Cafarnaún. ⁶ Un siervo de un centurión, muy querido de este, se encontraba enfermo y a punto de morir. ⁷ El centurión, que había oído hablar de Jesús, le envió unos ancianos de los judíos para rogarle que viniera y salvara a su siervo.

⁸ Pero el centurión le respondió: Señor, no soy digno de que entres en mi casa. Pero basta que lo digas de palabra y mi criado quedará sano.

Mateo 8

⁵ Al entrar en Cafarnaún se le acercó un centurión que le rogó: ⁶ Señor, mi criado yace parálítico en casa con dolores muy fuertes. ⁷ Jesús le dijo: Yo iré y le curaré. ⁸ Pero el centurión le respondió: Señor, no soy digno de que entres en mi casa. Pero basta que lo digas de palabra y mi criado quedará sano.

La palabra utilizada por Lucas “querido” (ἄγαπῶμαι - entimos) aparece exclusivamente en este pasaje y no vuelve a ser utilizado por el evangelista; significa honrado, apreciado o estimado; puede ser utilizado para definir la categoría social del sujeto, pero en este caso el mismo texto indica que se trata de un sirviente o esclavo (δοῦλος - dulos), por lo que no refiere a su categoría social, sino a la estima del centurión hacia él. Por otro lado, centurión es un grado de mando del ejército romano, máximo responsable de una centuria, una unidad de medida compuesta por aproximadamente cien soldados, son suboficiales de mayor rango en el ejército legionario de infantería, con capacidad de administrativa y de mando que gozaban de gran influencia, típicamente rudos y desalmados, ajenos a la teología y a las categorías morales y sociales judías. Por lo que la estima y honorabilidad que otorga el soldado al siervo parece desencajar. ¿Por qué quería tanto a su sirviente, al punto de abandonar sus obligaciones militares e ir personalmente a buscar a alguien que lo curara?

En la versión de Mateo no se dice nada de la estima que el soldado tiene por el criado, pero para introducirlo al relato se refiere a él como joven (παῖς - pais) que significa muchacho o joven. El vocablo παῖς es ajeno al campo semántico bélico y no es utilizado típicamente para designar algún cargo militar. Xavier Pikaza (2017) indica que en los cuarteles donde los soldados no podían convivir con una esposa, ni tener familia propia, podían hacerse de servicio sexual; por lo que es probable que este oficial tenía un criado-amante, presumiblemente más joven, que le servía de asistente y pareja sexual.⁶⁷

⁶⁶ Los evangelios utilizan dos fuentes comunes: el evangelio de Marcos (que fue el primero) y otro conjunto de dichos y hechos de Jesús conocidos como fuente Q; ambas fuentes, además de otras propias son utilizadas por Mateo y Lucas para la composición articulada de sus evangelios.

⁶⁷ Existe una tercera versión del relato en el evangelio de Juan, donde el muchacho es expresamente su hijo, no obstante se trata de un relato muy posterior al original y es poco probable que se tratara de su hijo ya que los centuriones tenían prohibido casarse y tener hijos mientras prestaban servicio en el ejército. Considero, a manera de hipótesis, que el relato de Juan y, algunos elementos de Lucas y Mateo, contienen atenuaciones posteriores para aminorar el escándalo entre los cristianos y las interpretaciones abiertamente pro-homosexuales.

Aún tratándose de un servicio sexual estandarizado, el contexto parece indicar que la relación entre el joven moribundo y el soldado es más que entrañable, al grado de que el centurión tiene la osadía de buscar a un profeta judío, originario del pueblo al que por mandato imperial debe mantener sometido, para que cure al muchacho. Bajo esta perspectiva la vergüenza del centurión por permitir a Jesús entrar a su casa no sólo se relaciona con su origen romano y su imaginario de superioridad, sino también con la extraña relevancia y estima que siente por el joven. Sin embargo, la vergüenza es superada por la desesperación frente a la inminente muerte del joven por lo que se ve obligado a recurrir a medidas excepcionales. El grado de sorpresa es tal que su fe es alabada por Jesús aún por encima de la fe de cualquiera en todo Israel y para los cristianos fue igual de impactante; tan es así, que la respuesta del centurión aún es utilizada en la antifona previa a la comunión en el rito católico “No son digno de que entres a mi casa, pero una palabra tuya bastará para sanarle”.

ii. El hombre del cántaro.

Hacia el final de los relatos evangélicos y en la búsqueda de un lugar para celebrar la pascua de los judíos antes de la muerte de Jesús, existe una señal para designar el lugar que resulta desconcertante: un hombre que lleva un cántaro de agua.

Marcos 14

¹² El primer día de la fiesta de los panes sin levadura, cuando sacrificaban el cordero de la pascua, sus discípulos le dijeron: ¿Dónde quieres que vayamos a preparar para que comas la pascua? ¹³ Y envió dos de sus discípulos, y les dijo: Vayan a la ciudad, y les saldrá al encuentro un hombre que lleva un cántaro de agua; síganlo, ¹⁴ y donde entre, digan al señor de la casa: “El Maestro dice: ¿Dónde está el aposento donde he de comer la pascua con mis discípulos?” ¹⁵ Y él les mostrará un gran aposento alto ya dispuesto; preparen para nosotros allí.

La señal que pide Jesús a sus discípulos es desconcertante: increíble al grado de parecer absurda, pero también, en caso de existir, inconfundible.

Recoger agua del pozo y llevarlo en cántaro a la casa para el desarrollo de las tareas del hogar era una tarea exclusiva de las mujeres, de las mozas. Dentro de la escritura y en otros textos antiguos no queda duda de que se trata de una costumbre universal del mundo antiguo: las mozas son quienes salían por agua. Los cántaros de barro eran cargados sobre el hombro o la cabeza y podían contar con una o dos asas; los pozos eran el lugar propio para las reuniones entre las mujeres, incluso existía una hora por la tarde, antes de que se meta el sol, para que las mozas salieran por agua al pozo. Ni siquiera es una labor de esclavos varones, el cántaro o ánfora es un signo de femineidad en todo el antiguo oriente. Por lo que el signo del hombre que carga un cántaro es, hoy día, el equivalente a un hombre vestido de mujer (Salvador, 2010).

Es este hombre quien “sale al encuentro” (*ἀπαντάω*) de los discípulos, el termino parece indicar que la iniciativa corresponde al personaje en cuestión; ellos deberán hablar con él y seguirlo bajo peligro de ser apedreados por una ciudad bulliciosa y llena de fervientes judíos conservadores próximos a celebrar la máxima fiesta religiosa de la ciudad.

El hombre del cántaro, los conduce al dueño de la casa (*οικοδεσπότης* - señor de la casa), a quien le piden una estancia (*κατάλυμά* - hospedería) y éste les muestra una habitación grande (*αναγαιον* - sala en piso alto) cuyo vocablo refiere a una habitación predispuesta para eventos ceremoniales, no una simple estancia para dormir, ni tampoco un comedor ordinario, sino un espacio amplio alfombrado de lujo para disfrutar de la intimidad del hogar al que solo tienen acceso las mujeres y el dueño de la casa.

De acuerdo a algunos exégetas el aposento podría estar ubicado cerca de la Puerta de los esenios en Jerusalén, y en consecuencia podría tratarse de un esenio, que al carecer de esposa o mozas para las labores domésticas, tendría que ir por agua él mismo; no obstante, esto es poco probable ya que los esenios se ubicaban más bien fuera de las grandes ciudades en Qumrán, y aunque ciertamente se han descubierto restos de una comunidad esenia en Jerusalén en el siglo I, los miembros de esta comunidad renunciaban expresamente al lujo, eran vegetarianos, célibes, piadosos, abstemios y pobres como para poseer una casa con las características que indica el relato. Si se tratase de un hombre rico que hospeda esenios para las fiestas de pascua tendría a mujeres que hicieran las labores domésticas para sus huéspedes por lo que es más probable que el hombre del cántaro estuviera el servicio del hombre rico dueño de la casa, y por lo tanto pertenece a la casa (Lizorkin, 2023).

El hombre del cántaro es más bien un signo de contradicción para los discípulos que quieren celebrar la tradicional pascua judía. El texto nos muestra a un hombre que realiza labores domésticas propias de las mujeres en público, feminizado, no heteronormado —y quizá, aventuradamente, homosexual—, en condición de siervo o mozo, quizá esclavo adscrito a un οἰκοδεσπότης. El hombre del cántaro es la primera señal de ruptura que muestra Jesús con la tradición judía de la pascua, es en su casa y la de su señor, donde ha decidido celebrar el inicio de la nueva pascua. El relato además reclama la incoherencia del rechazo que ha recibido de parte de los judíos tradicionales: cuando no hubo hospedería (κατάλυμά) disponible para él y sus padres al momento de nacer en Belén, sí lo hubo al momento anterior a su muerte en la sala de fiestas (αναγαιον) de un hombre no heteronormado.

iii. Entre eunucos y machos romanos

Por increíble que parezca el cristianismo contribuyó a redefinir el significado de la masculinidad, especialmente en contraste con la predominante ideología romana. Según Mathew Kuefler (2001) el varón romano estaba acostumbrado al ejercicio agresivo, dominante y promiscuo de la masculinidad; y cuándo ganó terreno el cristianismo en el imperio romano la masculinidad se redifinió desde la abstinencia sexual y el matrimonio monógamo. En sus orígenes el cristianismo no era una *religio* sino una *superstitio*, era una corriente de pensamiento vanguardista que ofrecía una explicación diversa de la realidad y la ordenaba en torno a categorías que resultaban en extremo novedosas para sus interlocutores. Por ello...

los varones romanos se hicieron cristianos porque vieron en la ideología cristiana un medio para superar la brecha que había entre los ideales antiguos y las realidades contemporáneas. (Kuefler, 2001)

El abstencionismo sexual es una novedad de las corrientes proféticas anteriores al cristianismo; es fundamentalmente contraria al judaísmo donde predomina el aprecio a la descendencia y a la procreación considerándolas una bendición divina. En el cristianismo el abstencionismo proviene más de las influencias griegas que de las judías, aunque está presente en agrupaciones judías como los esenios. Ya desde los evangelios existen referencias donde la abstención sexual y de pareja son alabados como medios para fortalecer la vida espiritual. No obstante, cobró relevancia tras su expansión hasta bien entrado el siglo II.

Mateo 19

¹² Porque hay eunucos que así nacieron desde el seno de su madre, y hay eunucos que fueron hechos eunucos por los hombres, y también hay eunucos que a sí mismos se

hicieron eunucos por causa del reino de los cielos. El que pueda aceptar esto, que lo acepte.

Sin duda la pretendida condición célibe de Jesús, fue motivo de reflexión e impulso para sus contemporáneos, pero la propagación del celibato y la abstención sexual como formas de vida vinculadas a la religión se deben a la teología paulina. Pablo, que también fue célibe, insistió en varias ocasiones a los cristianos que era mejor mantenerse soltero que casado. Independientemente de su motivación espiritual esta condición le permitió desarrollar su masculinidad de una manera diversa a la que se vivía entre los romanos.

Clines (2003) señala que Pablo tuvo vínculos con muchos más varones (56) que mujeres (11). Atrajo, indica, mayormente un círculo de minorías sexuales y no de familias tradicionales. Tuvo a Timoteo como el amado más íntimo e incluso lo circuncidó con sus propios manos, vivió y durmió con él y seis otros solteros en la casa de Gayo. Incluso para Gerd Theissen (1987) Pablo era un homosexual reprimido.

La suplantación de los deberes sociales de la vida roma por los deberes espirituales de la religión cristiana causó formas diferentes de organizar la vida en familia y en consecuencia la identificación de los roles de género. Los hombres dejaron de ser soldados del imperio para convertirse en soldados de Cristo, cuyas batallas se ganaban en la vida privada y no en la conquista física, por lo que el servicio militar fue perdiendo relevancia. La monogamia y el cuidado de la vida familiar trasladó al hombre del ámbito público al ámbito privado y de la ciudad al campo disolviendo la fuerza de las grandes urbes. La atención sexual se convirtió en signo de heroísmo más que de vergüenza y humillación, por lo que el amor dejó de tener una connotación meramente sexual y adquirió notas espirituales (Kuefler, 2001).

¿Reinterpretar masculinidades es teología LGBTQI+?

i. La masculinidad diversa: un regalo del feminismo y la diversidad sexual para ellos.

Los estudios de género han generado sospecha intelectual y especulación en torno a las categorías bajo las que se construyen los estereotipos de género. Originalmente desde el feminismo se ha profundizado en el análisis de las subjetividades, las percepciones y valoraciones de las propias mujeres como autoras y actoras del proceso histórico, la reflexión se extendió más allá del binarismo, gracias a personas queer, para cuestionar las definiciones polarizadas que explican a la persona desde su composición sexo-genérica. Gracias a estos esfuerzos contemporáneos la masculinidad está en un proceso de redefinición que busca separarle de consideraciones tradicionales donde los hombres son racionales, agresivos, valientes, activos, fuertes, atrevidos, aguantadores, independientes; pero sobre todo, tienen que demostrar control sobre sus emociones y afectos, lo que supuestamente les permite protegerse y ejercer dominio sobre las “mujeres” (Ponce, 2004).

Las masculinidades de la biblia que se han enunciado ya eran disruptivas aún en su contexto, pero carecían de la perspectiva y el empuje que les otorgan hoy los estudios de género para que su interrupción cobre la debida relevancia necesaria para ubicarse en el centro de la discusión y contribuyan así, al sentido de las investigaciones científicas.

Cuestionar la masculinidad desde las categorías presentadas significa precisamente cuestionar la manera en la que el individuo se reconoce a sí mismo —su virilidad, su hombría y su masculinidad— desde la manera en que interactúa con los demás, ya que la autoidentificación y auto-definición siempre ocurre gracias a la interacción social. La separación de los imaginarios sociales

convenciones usualmente genera resistencia, estigma, segregación o discriminación pues se le equipara la feminización o a una identificación sexo-genérica diversa. No obstante, la equiparación entre una masculinidad deconstruida (disruptiva, novedosa, no estereotipada) y lo femenino, o entre una masculinidad deconstruida y lo queer puede ser o no acertada, pues al final es el individuo quien decide si su manifestación e identificación sexo-genérica corresponde a los estándares sociales y en qué medida se distancia de ellos. (List, 2004)

El salto de una masculinidad deconstruida a lo LGBTQI+ es impreciso, pues su relación es más bien compleja. “La reflexión sobre géneros y sexualidades disidentes acaba conduciendo, por una vía o por otra, a las modulaciones de la masculinidad y la feminidad, así como a las porosas fronteras entre homosociabilidad y homoerotismo”. (Insausti, 2018). Por ejemplo, Insausti, en su tesis doctoral, analizó el modo en el que –durante los 80– lo gay inició una ruptura con lo travesti y lo marica, que devino en un culto a la masculinidad gay. su exterior constitutivo. No obstante, también ha surgido estudios (Lacombe, 2006; Mendieta, 2016) en torno a las masculinidades encarnadas en cuerpos de mujeres, masculinidades en personas trans, lesbo-masculinidades, entre otras.

Sin duda resultaría muy interesante investigar cada uno de los pasajes enunciados y ubicarlos en alguna de las nociones actuales a la luz de los estudios de género a fin de no echarles todos en el mismo saco; no obstante, guardan en común partir de la masculinidad para generar una disrupción respecto a los estereotipos de la época.

ii. La Teología LGBTQI+: una teología contextual

Existen muchas otras perícopas, rasgos, personajes y acontecimientos bíblicos que podrían dar cuenta de masculinidades disruptivas, no obstante, se han elegido deliberadamente aquellas que, en la reflexión contemporánea, están más cercanos a ofrecer una interpretación desde la diversidad sexual con identidades y relaciones desafiantes que permiten ampliar la comprensión tradicional de los roles de género. No obstante, el paso de un conjunto de masculinidades disruptivas a una teología LGBTQI+ no sucedería a partir de la simple sospecha hermenéutica, para ello sería necesario afianzar y vincular las categorías teóricas derivadas de la interpretación.

En primer lugar ¿Qué sería una teología LGBTQI+? Si bien la teología es una ciencia integral, con objeto de estudio y método propios; en el último siglo surgieron corrientes de interpretación que sitúan las categorías teológicas en una experiencia vital, en un espacio geográfico o en un periodo histórico determinado para que puedan ser comprendida desde los contextos en donde se vive la fe. La teología como ciencia universal se manifiesta y alimenta de estas interpretaciones contextuales, que son nichos existenciales que abonan al sentido. Los diversos adjetivos que pueden acompañar a la teología como de la liberación, de la creación, del oprimido, feminista, ecológica y, la que nos ocupa, LGBTQI+; son precisamente interpretaciones emitidas desde y para los nichos existenciales de interés. (Costadoat, 2005).

Identificar las masculinidades disruptivas y enunciar los atributos femeninos de Dios no necesariamente concluye en una definición queer de Dios, lo que supondría un tratado más complejo, pero sin duda el ejercicio se aleja de la comprensión de lo divino desde la masculinidad hegemónica, lo que nos permite a pensar a Dios y definirlo desde la feminidad, como Diosa; o, incluso más allá del binarismo. Por otro lado, los atributos no-binarios o queer, no puede ser equiparados o identificados con la totalidad de la diversidad sexual en su conjunto o con cada una de las manifestaciones (LGBTQI+); no obstante, esta clase de ejercicios sienta las bases para ofrecer oportunidades para la interpretación de cada expresión sexual en lo particular.

iii. Desafíos para una verdadera teología LGBTIQ+.

Bajo esta perspectiva ¿Pueden estas masculinidades desafiantes convertirse en puntos de partida para el desarrollo una teología contextualizada para la población LGBTIQ+? Considerar que las perícopas, los rasgos, los personajes y los acontecimientos bíblicos son o refieren a cualidades de la diversidad sexual en sí mismos y tal como la entendemos ahora, con esa definición tan detallada y lograda por el avance las ciencias y de los estudios de género, podría ser considerado como anacronismo, precisamente porque la ausencia de referencias al libre desarrollo de la sexualidad en los textos bíblicos impide una conclusión en ese sentido. No obstante, los textos desde su origen y contexto fueron y son novedosos y desafiantes.

Los textos, el mundo de ellos y su sentido, ofrecen algo, dan de que hablar, y el lector no permanece indiferente al sentido. Entonces se encuentran el sentido que imprimió el autor en el texto y el sentido que imprime el lector desde donde lee con su fe. Si el texto sugiere una disrupción respecto a las nociones tradicionales de género, aún en su contexto; al tiempo que el lector vive, experimenta y anhela una disrupción con las nociones tradicionales de género en su contexto, es muy que probable que se surjan condiciones para una lectura LGBTIQ+ de los textos.

¿Qué se necesitaría para que esa interpretación contextual abone al sentido último de la teología y sea considerada como producción científica? Desde el ejercicio que se ha hecho al analizar los pasajes o personajes se han ofrecido pinceladas, ligeras impresiones de lo que significaría Dios desde la mirada disruptiva de la diversidad sexual. Ahora sabemos que en la biblia hay hombres que aman las tareas domésticas por encima de la cacería, hombres que cambian de nombre y de identidad, hombres que aman a otros hombres más que a las mujeres, personas que se expresan más allá del binarismo al tiempo que ocupan cargos de relevancia pública, personas que voluntariamente renuncian a la virilidad y coordinan salones de belleza, hombres que son capaces de todo por amor, hombres feminizados que sirven de guía profética, y hombres que gracias a sus creencias redefinen lo que son y lo que sienten.

Estas vivencias forman parte del entramado de sentido por él se conforma el sentido último de las religiones. Las maneras en las que los personajes de los relatos bíblicos viven y manifiesta su masculinidad —o su sexualidad— disruptiva, no son meros añadidos tangenciales, sino que son criterios de interpretación que ayudan a descubrir el sentido de los textos y en consecuencia ofrecer una teología alternativa, más integral, que abraza y valora la diversidad como una manifestación de lo divino, una epifanía. Para el desarrollo de una Teología LGBTIQ+ se tendría que contestar a la pregunta ¿cómo y por qué se manifiesta Dios en ellos, ellas y ellos?

Conclusión

El punto de partida por el que se hace posible la labor hermenéutica queer es la teología feminista, que fue la primera que sospechó el sesgo de la interpretación machista tradicional y permitió el acercamiento hermenéutico con ojos de diversidad. Los roles de género son categorías relevantes en la explicación de las categorías teológicas, puesto que gracias a ellas se ordena la realidad y se explican las relaciones interpersonales, criterios necesarios para comprender a Dios.

En el Antiguo y Nuevo Testamento existen rasgos de masculinidades disruptivas respecto a los estereotipos convenciones de la época. Estas masculinidades fueron novedosas y desafiantes en su contexto, por lo que deben ser consideradas a profundidades y con seriedad para abonar a la comprensión de lo divino.

Si bien las alternativas para vivir y experimentar la masculinidad más allá de los estereotipos convenciones es un triunfo del feminismo y la diversidad sexual, la identificación

de una masculinidad deconstruida dentro lo LGBTQI+ es inexacta, y se necesita un estudio pormenorizado para identificar cada personaje, rasgo, perícopa o acontecimiento en alguna categoría propia de los estudios de género.

La teología LGBTQI+ es una teología contextual que busca abonar a la comprensión de la fe desde la interpretación de personas de la diversidad sexual. Repensar las masculinidades en la biblia ayuda a ampliar la mirada para dar paso a su vez a otras interpretaciones desde la diversidad sexual, pero para la construcción de una verdadera teología LGBTQI+ sería necesario explicar cómo la divinidad se manifiesta en la diversidad sexual a detalle.

Bibliografía

- Ackerman, S. (2005), *When Heroes Love: The Ambiguity of Eros in the Stories of Gilgamesh and David*. Columbia University Press.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Ediciones Cátedra.
- Bingen, T. (1997). *Goddesses in Ugarit, Israel and the Old Testament*. Sheffield Academic Press.
- Costadota, J. (2005). La hermenéutica en las teologías contextuales de la liberación. *Santiago: Teología y Vida*, 46, 56-74.
- Clines, D. (2003). Paul, the Invisible Man. *New Testament Masculinities*, 45, 181-192.
- Distintas latitudes (2022). *Cruces de arcoíris: El cristianismo LGBTIQ+ que resiste en América Latina y el Caribe*. <https://distintaslatitudes.net/historias/reportaje/iglesias-inclusivas-latam>
- Engels, F. (1884). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. NoBooks Editorial.
- Foucault, M. (1976), *Historia de la Sexualidad I: La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Gomez Acebo, I. (2001), La mujer Imagen de Dios, *Almogaren* 28, 133-151.
- Gomez Acebo, I. (1994). *Dios también es madre*. San Pablo.
- Herrmann, S., (1985) *Historia de Israel*. Sígueme.
- Kuefler, M. (2001). *The Manly Eunuch - Masculinity, Gender Ambiguity, and Christian Ideology in Late Antiquity*. Universidad de Chicago.
- Lacombe, A. (2006). "Para hombre ya estoy yo": masculinidades y socialización lésbica en un bar del centro de Río de Janeiro. *Antropofagia*, .
- Landay, J. (1998). *David: Power, Lust and Betrayal in Biblical Times*. Berkeley: Ulysses.
- Lévi-Staruss, C.; Spiro, M.E. y Gough, K. (1956). *Polémica sobre el Origen y la Universalidad de la Familia*. Anagrama.
- Lizorkin-Eyzenberg E., (2023). *El hombre con el cántaro de agua: El trasfondo judío del Nuevo Testamento*.
- List, M. (2004). Masculinidades diversas. *Revista de Estudios de Género* 20.
- Martinez-Gayol, F. (2017). La misericordia: una conmoción de las entrañas. *Perspectivas Teológicas*, 49, 127-154.

- Mendieta, L. (2016). *Tránsitos identitarios: corporalidad, género y performatividad en las transmasculinidades*. Universidad Nacional de La Plata.
- Mircea Eliade (2014), *Lo sagrado y lo profano*. Ediciones Paidós.
- Mollenkott, V. (2014). *The divina feminine. The biblical imagery of God as female*. Wipf and Stock.
- Nardelli, J. (2007). *Homosexuality and Liminality in the Gilgamesh and Samuel*. Hakkert.
- Theissen, G. (1987). *Psychological Aspects of Pauline Theology*. Fortress.
- Tomás de Aquino. (2014). *Suma Teológica I*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Tougher, S. (2004). Social Transformation, Gender Transformation? The Court Eunuch, 300-900. En L. Brubaker (eds.), *Gender in the Early Medieval World*, Cambridge University Press, (70-82).
- Trible, P. (1984). *Texts of Terror. Literary-Feminist Readings of Biblical Narratives*. Fortress Press.
- Ossorio, A. (1998). La mujer en el mundo judío. *Scripta Fulgentina: revista de teología y humanidades*, 8, 95-114.
- Pikaza, X. (20015). *Jesús y el "chico" del homosexual: Mt 8, 5-13*. El blog de X. Pikaza. https://www.religiondigital.org/el_blog_de_x-_pikaza/Jesus-homosexual-Mt-Ariel-Pikaza_7_1666103381.html
- Ponce, P. (2004). *Masculinidades diversas*. Desacatos 15.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI
- Ringrose, K. (2003). *The Perfect Servant: Eunuchs and the social construction of gender Byzantium*. Chicago University Press.
- Santos, S. (2010). *El hombre del cántaro*. Atrio. <https://www.atrío.org/2010/07/el-hombre-del-cantaro/>
- Schüssler, E. (1983). *In Memory of Her. A Feminist theological Reconstruction of Christian Origins*. Crossroad Publishing.

Artículos de **Reflexión**

HJAS
Y HABLAS

Apoyo curricular a niños con TDAH

Diana Lucia Ordoñez Muller⁶⁸
Alexandra Villamizar Ardila⁶⁹
Andrea Carrero Angarita⁷⁰

⁶⁸diana.ordonez-m@uniminuto.edu.co – Licenciada en preescolar y primaria. Universidad Minutos de Dios.

⁶⁹Alexandra.villamizar@uniminuto.edu.co

⁷⁰Leidy.carrero@uniminuto.edu.co

Resumen

Este artículo muestra una serie de propuestas para apoyar curricularmente a niños con TDAH, orientándolos en el proceso académico y social dentro de las aulas de clase, con el objetivo de fomentar en los docentes de las instituciones educativas una visión más amplia para trabajar con ellos y así tener mejores resultados en su proceso académico. Mediante el control de su conducta se busca fortalecer las habilidades y conocimientos de los educandos para obtener un desarrollo adecuado en la atención y el autocontrol del comportamiento. Esto permite tener mejores resultados en cada etapa, logrando aprendizajes significativos que fortalecen sus necesidades y tener un comportamiento apropiado con las demás personas que están en su entorno. Estudiantes con ciertas características requieren de ayuda médica y es importante no afectar de manera directa su estabilidad emocional y sus habilidades cognitivas. Por ello, la escuela es una base fundamental, y los docentes deben estar preparados para brindar un apoyo constante y el manejo adecuado.

Palabras clave: TDAH, educación, neurodesarrollo, apoyo curricular, cerebro, atención.

Abstract

This article shows a series of proposals to support children with ADHD in the curriculum, guiding them in the academic and social process within the classroom, with the aim that teachers of educational institutions who read this text have a broader vision to work with them and thus have better results in their academic process. Barkley (2011) defines it as "A developmental self-control disorder that includes problems maintaining attention and controlling impulses and the level of activity, these problems are reflected in the deterioration of the children will or their ability to control their behavior over time and to keep the goals and consequences in their minds", through the control of their behavior they want to achieve in the students to strengthen each of their skills and knowledge to obtain an adequate development in attention and self-control of behavior which allows to have better results in each stage, achieving significant learning that strengthens their needs and having an appropriate behavior with the other people who are in their environment.

Keywords: ADHD, education, neurodevelopment, curricular support, brain, attention.

Introducción

Severa (2012) indica “El TDAH es un trastorno en el neurodesarrollo caracterizado por una serie de dificultades en el ámbito cognitivo y comportamental que incide negativamente en el normal desarrollo de una persona.” Lo que podemos observar es que en la actualidad se presenta con mayor incidencia dentro de las aulas de clase estudiantes con diferentes capacidades, dificultades y estilos de aprendizaje, tal como es el Trastorno de Atención e Hiperactividad, los cuales deben ser vistos de manera individual permitiendo que puedan aprender de mejor manera, y no afecte el libre desarrollo de estos estudiantes, teniendo un correcto desarrollo persona, social y sea un ser integral en todos sus ambientes.

Chamba (2020) expone, “En los últimos años, ha tomado gran fuerza la preocupación por las barreras de aprendizaje, sus repercusiones dentro del ámbito de la enseñanza aprendizaje.” Esto indica que un grupo interdisciplinario de psicólogos, pediatras, neurólogos y docentes están en constante conexión buscando el mejor apoyo para los estudiantes con cualquier tipo de dificultad, trabajando en equipo para poder auxiliar en las dificultades que se le van presentando a los niños y así permitir que los estudiantes logren mejor rendimiento en las aulas de clase.

Por otra parte, Díez Suarez (2007) dice “el TDAH produce un deterioro importante en la capacidad del niño de desarrollarse en el ámbito académico, familiar y social”. Son educandos con todas las capacidades físicas y cognitivas, pero con dificultad en su inatención, hiperactividad e impulsividad, así como el poco conocimiento o educación de los docentes con relación a este trastorno. y el no saber cómo manejar las diferentes situaciones que viven estos estudiantes, obstaculizando las estrategias necesarias para poder involucrar de manera significativa al estudiante.

Diseño metodológico

Según Mena (2017) el TDAH es un trastorno del neurodesarrollo que afecta al 3-7% de los niños y adolescentes en edad escolar y que interfiere en la capacidad de aprendizaje y el manejo de la conducta, por lo tanto, esto quiere decir que una buena parte de los estudiantes tienen dificultad en su desarrollo y poseen dificultad en su proceso académico.

“Algunas partes del cerebro suelen tardar más tiempo en madurar en los niños que tienen TDAH. Esto no significa que los niños que tienen TDAH no sean inteligentes. Significa que algunas partes de su cerebro se desarrollan más lentamente” Rawe (2012). Los estudiantes diagnosticados con TDAH no tienen un cerebro deficiente por el contrario tienen un cerebro con diferencias, pero con las mismas capacidades de los demás niños solo que debe ser enfocado de forma diferente puesto tienden a aburrirse con gran facilidad causándoles dificultades en su vida escolar.

Citando a la fundación Cadah (2022), “La IE debe realizar una exploración o estudio completo y periódico de todos los estudiantes con problemas emocionales, cognitivos y de comportamiento”. Es importante que los docentes estén en constante proceso de aprendizaje y reconocer las diferentes necesidades que sus estudiantes poseen aportándoles positivamente en el proceso académico de los mismos, permitiéndoles que el aprendizaje sea agradable para ellos.

En este artículo se intentará abordar apoyos curriculares para niños de tercero de primaria con TDAH, permitiendo que los docentes puedan ejecutarlas y mejorar el estilo de aprendizaje, planteando los siguientes objetivos:

1. Fortalecer el concepto de TDAH en las directivas docentes de la institución educativa.
2. Implementar actividades curriculares a niños con Déficit de Atención e Hiperactividad para mejorar su rendimiento escolar.

Desarrollo

Desde el punto de vista de Estèves y León (2017), “El estudiante con TDAH se enfrenta a barreras específicas que requieren de la planificación de medidas de apoyo el cual contribuyan a la superación de estas dificultades” en la mayoría de las aulas académicas se ve reflejado la falta de elementos didácticos lo cual conlleva a ser clases poco llamativas e interesantes para los niños, volviéndose tediosas, aburridas y se distraigan con gran facilidad, convirtiéndose así en su mayor barrera de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, el propósito es poder fortalecer el concepto de lo que es el TDAH en docentes y directivas docentes, así como la implementación de estrategias curriculares en niños diagnosticados con este trastorno teniendo como objetivo mejorar el rendimiento escolar y permitirles una mayor socialización de los niños, se comenzará por tener en cuenta las siguientes pautas:

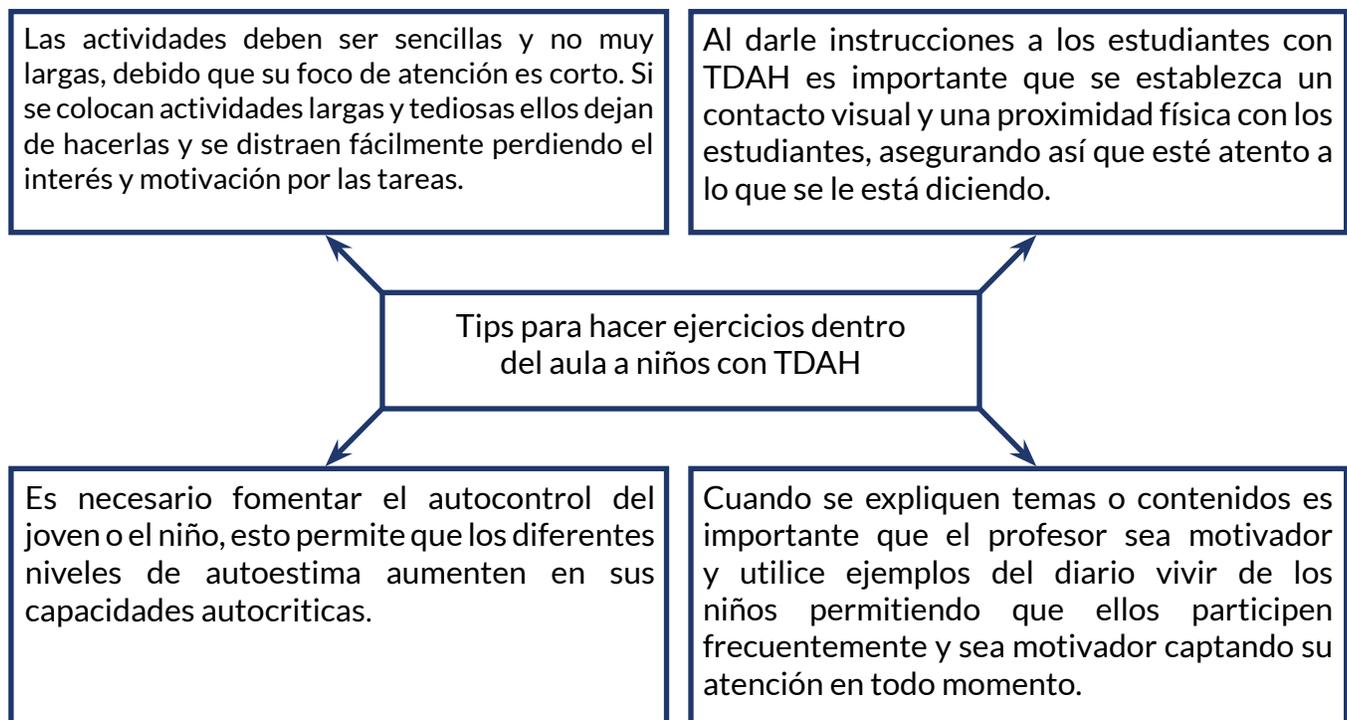


Figura 1. Ejercicios para niños con TDAH en el aula. Elaboración propia.

Por otro lado, como menciona Pabón Palacios (2012), “El poco conocimiento que tienen los docentes sobre este trastorno conlleva a crear de estrategias cognitivas que ayudarán a mejorar el TDAH”, el profesor es de gran importancia en la educación del niño con este tipo de trastorno, por eso, este debe estar informado y tener el conocimiento necesario para realizar un excelente trabajo aplicando estrategias coherentes y de correcta aplicación en el salón de clase, tener la capacidad de buscar alternativas para adaptarse a las necesidades de los estudiantes y buscar una mejor solución en pro de los niños.

Es apropiado inculcar conciencia desde temprana edad debido a que en nuestras aulas encontramos estudiantes que excluyen a sus compañeros por tener distintos comportamientos, además es necesario que en familia y escuela sean un equipo de ayuda y de participación, con el fin de poder fortalecer aquellas dificultades que se presentan. Por tal razón se debe estar en constante comunicación para que se sientan cómodos, seguros y su aprendizaje sea significativo, para ello debemos como docentes saber llegar al estudiante hablándoles de manera clara y detallada evitando así castigos innecesarios, por lo que debemos prepararnos para poder llevar así un control equitativos de lo que exigimos y lo que se puede exigir en función de su propia capacidad.

Según plantea Bohart y Tallman, (2007).” La actitud empática cobra gran valor dentro del proceso terapéutico, ya que esta hace parte de un modo de observación que permite comprender actitudes y valores de sujeto e implica por parte del terapeuta una actitud neutral y objetiva”, igualmente ocurre en el aula en la relación docente – estudiante, para así mantener la capacidad y la calma que se ha obtenido con las diferentes técnicas implementadas se debe mantener un nivel de empatía al momento de exigirle al alumno con TDAH, ya que se necesita su debido tiempo para conectar su información y obtener el aprendizaje.

Resultados

Scandar (2003) ha demostrado que “las intervenciones escolares disminuyen algunos síntomas y problemas de conductas característicos afectados por el trastorno TDAH, además mejoran la adaptación social a la escuela y el vínculo entre el alumno y docente”. Es fundamental como docentes tener las capacidades apropiadas para aplicar estrategias metodológicas elementales donde faciliten el aprendizaje en el estudiante, teniendo un carácter intencional y un propósito al cual queremos mejorar positivamente, creando condiciones óptimas y constructivistas en el desarrollo individual y social, de tal manera el docente debe propiciar las siguientes acciones:

- Lograr el éxito y auto conducta dónde el lenguaje que se emplea sea apropiado permitiendo así organizar su pensamiento de manera más ordenada.
- Su trabajo es autónomo y participa de las actividades escolares.
- Generar aspectos positivos en él, con el fin de mejorar su autoconfianza.
- Que él pueda expresar sus puntos de vista y pueda ser respetable dónde se auto felicite por la labor realizada.

De acuerdo con Formenti (2016), “Se utilizan las herramientas pedagógicas flexibles, en el desarrollo de las actividades donde se requiere lograr que aquellas personas que presentan este tipo de trastorno se sientan seguros, cómodos y en plena confianza de lo que realizan”, debido a que la mayoría de personas que presentan estos trastornos acarrear con dificultades en la forma de relacionarse y adquirir conocimientos por esta razón es importante que a través de estas herramientas permiten realizar las cosas por gusto, el cual pueda facilitar su relación con el entorno de manera positiva y beneficiosa en los distintos escenarios de manera libre y autónoma sin que sientan temor a ser señalados, posibilitando la socialización de ideas, el compartir experiencias y la afirmación de su autoestima.

Citando a la fundación Cadah (2022), “Mantener una colaboración positiva con el niño y su familia acordando con ellos soluciones apropiadas para los problemas académicos y de conducta estableciendo la responsabilidad de cada uno”. Se pudo observar que en el proceso con la niña con la cual trabajamos al estar en completa armonía padres, personal médico e institución educativa y entregando a cada uno de ellos sus roles Isabela se siente con mayor tranquilidad dentro del aula y ha mejorado su sociabilidad, así como su rendimiento académico.

Según Mena (2017), “En general, un ambiente estructurado, con rutinas, organizado y motivador ayudará al niño a mejorar su autocontrol. El maestro es un modelo para el alumno y sus compañeros mostrando una actitud tolerante, y paciente”. Al seguir las pautas propuestas y una rutina clara a los niños con este trastorno la niña comenzó a ser más organizada y controlar sus impulsos bien sea movimiento o habla y respetar el lugar y los tiempos para cada cosa, dándoles momentos de pausas activas para relajarse y volver a comenzar sus actividades con tranquilidad y permitiendo que trabaje adecuadamente.

Discusión

Uno de los componentes más importantes, según Miranda y Cols (2009), “es la comunicación entre padres docentes para afrontar soluciones complejas con problemas de TDAH, de manera que los estudiantes tengan una formación adecuada y pertinente en sus enriquecimientos tanto en casa como en la escuela”. Es decir, la escuela y la familia de estos niños deben estar en constante sintonía y acompañamiento para lograr avances favorables, puesto se ha evidenciado que el comportamiento de esta mejora con el adecuado manejo, acompañamiento y asesoría. Los niños con TDAH deben dejar de ser estigmatizados y la escuela proporcionarle el apoyo constante para lograr una adaptación fluida y armoniosa.

En relación con la problemática expuesta por Formenti (2016) “no todos los estudiantes procesan la información de la misma manera, debido a que cada uno responde con un nivel emocionalmente para alcanzar sus resultados”. Esto permite analizar que todos los niños no poseen los mismos ritmos de aprendizaje, para algunos son tediosos, sienten incertidumbre, ansiedad al saber que serán juzgados por sus compañeros o en algunos casos por su docente, de tal manera debemos ofrecerles la confianza y seguridad en nuestras aulas de clase, conociendo a profundidad cuáles son las herramientas más eficaces y productivas para implementarlas con nuestros niños, además es importante que desde la propia cotidianidad los aprendices cambien, transformen su manera de pensar y adquieran aquellos conocimientos de manera significativa sin que se sienta señalados propiciando en sí un cambio duradero en su vida, de tal manera con nuestra experiencia en la niña en la cual estamos trabajando podemos observar que después de empezar con el apoyo curricular dispuesto se presenta un mayor interés a nivel escolar, así como ha avanzado su rendimiento académico y se le ve una mayor disposición a mejorar en sus actividades escolares, así como en su ámbito social se ha superado y ha tenido un mayor contacto con sus compañeros de aula, por lo tanto se ha manejado su autocontrol, impulsos y atención enfocándose en sus actividades.

Con pequeños pasos cómo sentar a la niña enfrente de la docente, quitándole distractores de su alrededor, permitiéndole ser más participativa en las actividades que se hacen dentro y fuera del salón, permitirle un rol activo y presente en el aula y estar en total comunicación con padres y tutores se han logrado avances que han generado positivamente en el proceso escolar de la misma.

De acuerdo con Guerrero (2006) explica que “el proceso evaluativo al realizar con nuestros estudiantes con TDAH no puede limitarse a un simple cumplimiento de criterios, ya que estos síntomas no predicen los resultados, ni la evaluación a largo plazo el objetivo de una evaluación es recoger la máxima información sobre el alumno, para encontrar que limitación encuentra el funcionamiento propio alumno”. Esto nos permite analizar que el proceso de enseñanza es de educar con paciencia y afecto construyendo así una visión más crítica en pro de ellos, el rol del docente es estar en sintonía con los padres, estos con todo el apoyo médico y psicosocial, adaptando el currículum académico, para potencializar el proceso del niño.

Conclusiones y recomendaciones

Según plantea Bohórquez (2016), “Las estrategias pedagógicas no solo requieren de acciones sino de actitudes positivas de buena voluntad y creativas para mejorar el ambiente educativo con estrategias pedagógicas para el manejo del TDAH”. Se pudo observar y concluir que no es solo llegar con algunas actividades para los niños que intentan enfocar su atención y regular sus impulsos es importante que el docente tenga una actitud positiva, colaboradora y agradable para que los niños con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad se motiven a las actividades propuestas, así como debe fijar su atención y su interés para trabajar en ellas.

Con relación a recuerda González (2013) “Los alumnos con TDAH necesitan crear vínculos afectivos con sus maestros, necesitan una mirada más inclusiva y cuidadosa porque presentan diferencias al resto de alumnos que conforman su especificidad”. Teniendo en cuenta cada vínculo afectivo que él maestro pueda crear en los estudiantes con TDAH es necesario para lograr métodos de enseñanza - aprendizaje para que ellos funcionen mejor con base a esta dificultad es donde en diferentes ocasiones son rechazados por sus conductas inapropiadas afectando su calidad de vida, es así, cómo se ha querido demostrar en este artículo la importancia de un trabajo sincronizado por parte de la familia y la escuela, donde los docentes son una de las piezas claves por lo cual requieren de apoyo, motivación y de una formación pertinente y adiestramiento sobre el TDAH, para así poder tener un manejo adecuado a las necesidades de estos niños dentro del aula, permitiendo identificar, prevenir y eliminar las dificultades que limitando el proceso del aprendizaje y la capacidad de socializar con pares de su misma edad; para así atenderlos de una manera adecuada en un contexto educativo incluyente.

Por lo tanto Campoy (2014) “Recomienda que la orientación que deben prestar los centros educativos a los estudiantes con TDAH es la de instaurar medidas de convivencia que proporcionen el aprendizaje en ellos y una respuesta que se adapte al entorno escolar” es decir que mediante los aprendizajes se pueda obtener el manejo de los niños con TDAH para así lograr un buen ambiente escolar y una mejoría en su desarrollo y desempeño en su entorno educativo, Finalmente, esta información ayuda a resaltar la importancia de diseñar técnicas de formación, planificar un modelo curricular adecuado dando respuesta a las necesidades de los niños promoviendo desde lo cognitivo, afectivo, conductual y demostrando que en unión familiar y escuela mejorar la enseñanza-aprendizaje de los niños.

Bibliografía

- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales*. Artmed Editorial.
- Bohórquez Sáenz, J. E. (2019). *La educación y la pedagogía en el bicentenario de la independencia*. Departamento de innovación académica.
- Bohórquez Sáenz, J. E. (2019) *Estrategias didácticas para el manejo del TDAH por parte de docentes de quinto de primaria de instituciones públicas de Tunja*. Congreso internacional de investigación y pedagogía.
- Cabanyes, J. y Polaino-Lorente, A. (1997). Trastornos de la atención e hiperactividad infantil: planteamiento actual de un viejo problema. En A. Polaino-Lorente, C. Avila de Encío, J. Cabanyes y Truffino, I. Orjales y C. Moreno. *Manual de Hiperactividad infantil*. Unión Editorial.
- Guatapi Cifuentes, G. L. (2021). *Abordaje teórico con relación al TDAH en el entorno escolar*. Universidad Antonio Nariño.
- Díez Suarez., Sautullo Esperón C. (2007). *Manual del diagnóstico y tratamiento del TDAH*. Editorial Médica Panamericana.
- Fernández Fernández, L. (2021). *El TDAH en la escuela*. Editorial inclusión.
- Fernández Redondo J. J. (2011). *TDAH programa de intervención educativa*. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.
- Ferretti, R. F., y Gaete, J. (2020). El Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH) según Apoderados de Escolares. *The Qualitative Report*, 25(4), 1107-1126.
- Mena, B. (2017). *Intervención desde el ámbito escolar en el TDAH*. Universidad de Alicante.
- Pabón Palacios, A. M. (2012). *Técnicas didácticas para mejorar el rendimiento académico de estudiantes de sexto año de educación básica con déficit de atención por hiperactividad en la escuela el vigía de la parroquia Jose Luís Tamayo del canton salinas, periodo 2012-2013*. Universidad Tecnológica de Guayaquil.
- Ramírez Flórez, K. F., Paternina Monsalve, C., Martínez Vides, E. (2015). *Mejoramiento del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) por medio de la lúdica-recreativa enfocado en los niños y niñas del grado preescolar de la Institución educativa promoción social sede Jorge Eliecer Gaitán de la ciudad de Cartagena*. Universidad de Cartagena.
- Rief, S. (1999). *Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad. Técnicas, estrategias e intervenciones para el tratamiento del TDA/TDAH*. Paidós SAICF.

Severa M. (2012). *Actualización del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños, formación continuada a distancia consejo general de colegios oficiales de psicólogos*. Universidad de les Illes Balears.

Orjales Villar, I. (2007). El tratamiento cognitivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): revisión y nuevas aportaciones. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*, 3, 19-30.

Competencias sociales para una vida inclusiva: el rol de las comunidades de aprendizaje

Marisol Palacios Saavedra⁷¹

⁷¹ mpalacios@unimonsserrate.edu.co - Licenciada en educación básica primaria con énfasis en Lengua castellana. Egresada de la Universidad del Tolima. Magister en educación desde y para las diversidades egresada de la Fundación Universitaria Unimonsserrate.

Resumen

Este artículo se enfoca en cómo las comunidades de aprendizaje pueden ayudar a desarrollar habilidades sociales importantes para la inclusión y la vida. Las habilidades sociales son fundamentales para los retos actuales de la sociedad, como la comunicación asertiva, el buen comportamiento, las normas de cortesía, la empatía y las relaciones interpersonales. El estudio utiliza el método de investigación de teoría fundamentada y análisis de contenido semántico para conceptualizar una teoría a partir de las categorías que emergen del análisis. Los resultados del estudio indican que las comunidades de aprendizaje pueden fomentar estas habilidades sociales clave a través del trabajo colaborativo en proyectos comunes. Los estudiantes aprenden a comunicarse efectivamente, resolver conflictos, entender y respetar las diferencias culturales y desarrollar empatía hacia los otros. Además, los estudiantes aprenden a trabajar juntos hacia un objetivo común, lo que les ayuda a desarrollar habilidades importantes como el liderazgo, la toma de decisiones y la resolución creativa de problemas. El estudio destaca que el trabajo cooperativo en proyectos comunes dentro de las comunidades de aprendizaje es fundamental para el desarrollo de competencias sociales.

Palabras clave: competencias sociales, Comunidades de aprendizaje, trabajo cooperativo.

Abstract

This article focuses on how learning communities can help develop important social skills for inclusion and life. Social skills are fundamental for the current challenges of society, such as assertive communication, good behavior, courtesy norms, empathy, and interpersonal relationships. The study utilizes the grounded theory research method and semantic content analysis to conceptualize a theory based on the categories that emerge from the analysis. The study's findings indicate that learning communities can foster these key social skills through collaborative work on common projects. Students learn to communicate effectively, resolve conflicts, understand and respect cultural differences, and develop empathy towards others. Additionally, students learn to work together towards a common goal, which helps them develop important skills such as leadership, decision-making, and creative problem-solving. The study highlights that cooperative work on common projects within learning communities is crucial for the development of key social competencies.

It is important to consider the position of Vélez-Álvarez and Vidarte (2012) "Early stimulation, access to timely education, allow early detection of difficulties that may arise closely related to the diagnosis and proper management of ADHD". that is, as teachers we fulfill such an important role which, through the different behaviors that our students have, we perceive when certain

Keywords: social competencies, learning communities, cooperative work.

Introducción

La educación es un proceso complejo que involucra no solo la transmisión de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades y competencias sociales que permiten a los estudiantes interactuar de manera efectiva con su entorno. En este sentido, las comunidades de aprendizaje se han convertido en una herramienta valiosa para fomentar la inclusión y el desarrollo de competencias sociales en los estudiantes. En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo comprender los aportes que las comunidades de aprendizaje del Colegio Parroquial San Roque brindaron al desarrollo de competencias sociales para la inclusión y la vida en los estudiantes de grado cuarto, durante el periodo comprendido entre los años 2021 al 2023.

La justificación de esta investigación se basa en la necesidad de desarrollar competencias sociales en los estudiantes para que puedan enfrentar los desafíos de la sociedad actual. Según Contreras et al. (2017), la globalización exige que las personas tengan habilidades para relacionarse en su entorno laboral, familiar y social. En este sentido, las comunidades de aprendizaje se han convertido en una herramienta efectiva para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes y mejorar su convivencia escolar. Por lo tanto, esta investigación busca analizar cómo estas comunidades pueden contribuir al desarrollo de competencias sociales en los estudiantes, como la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la empatía. El estudio se llevará a cabo en el Colegio Parroquial San Roque con estudiantes de grado cuarto de primaria. Los resultados obtenidos podrían ser útiles para otros colegios que buscan mejorar el desarrollo integral de sus estudiantes y fomentar un ambiente escolar más armonioso.

Las comunidades de aprendizaje son una estrategia pedagógica que busca fomentar la colaboración y la inclusión en el ambiente educativo. Esta metodología se basa en el concepto de zona de desarrollo próximo, que sostiene que el aprendizaje se da a través del diálogo y la interacción con otros individuos que tienen conocimientos y habilidades superiores a las propias (Vygotsky, 1978).

La implementación de comunidades de aprendizaje ha sido objeto de diversos estudios, se encontraron investigaciones que abordaron temas como competencias sociales, inclusión, habilidades sociales, aprendizaje cooperativo y relaciones interpersonales. Estos antecedentes proporcionan una base sólida para comprender la importancia de trabajar en las relaciones sociales en el proceso de construcción de conocimientos.

A nivel internacional, se destacan investigaciones como la realizada por Palavan et al. (2018) en Turquía, que analizó las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva. Esta investigación resaltó la importancia del papel del maestro en la inclusión de los estudiantes, enfatizando que la actitud y disposición de los docentes son elementos relevantes en el acompañamiento de comunidades de aprendizaje.

En el ámbito nacional, se encontraron investigaciones como la de Watts y Guevara (2017), que exploraron el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas de inclusión educativa. Este estudio reveló la importancia de las TIC para crear un ambiente de aceptación e inclusión en la educación, pero también resaltó la necesidad de asegurar igualdad de oportunidades para todas las personas con discapacidad.

Otra investigación nacional relevante fue realizada por Ahumada y Orozco (2019), que se centró en el fortalecimiento de la convivencia escolar a través del desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de primaria. Este estudio implementó estrategias para mejorar la asertividad en las relaciones interpersonales y abordó la preocupación por los altos índices de conflictos escolares y familiares.

En el ámbito local, se destaca la tesis de Alonso Vanegas (2020), que investigó la educación emocional en niños de primaria en Colombia. Esta investigación proporcionó una definición clara de la competencia emocional y exploró su desarrollo en el contexto educativo.

Estos antecedentes internacionales, nacionales y locales brindan fundamentos teóricos, estrategias y ejemplos concretos que respaldan la importancia de las comunidades de aprendizaje en el desarrollo de habilidades sociales, la inclusión y la convivencia escolar.

En este estudio se utilizó una metodología de investigación cualitativa basada en el paradigma fenomenológico interpretativo y el método de Teoría Fundamentada. Se enfocó en el grado cuarto de primaria del Colegio Parroquial San Roque, donde se han implementado las comunidades de aprendizaje como herramienta pedagógica para mejorar la convivencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes.

Para recolectar datos, se utilizaron técnicas como la entrevista semiestructurada y la observación participante, con el objetivo de obtener una comprensión profunda del fenómeno estudiado. Los datos obtenidos fueron analizados mediante análisis temático para identificar patrones recurrentes en las respuestas obtenidas.

Los resultados conseguidos indican que las comunidades de aprendizaje son una herramienta efectiva para mejorar la convivencia escolar y fomentar el desarrollo integral de los estudiantes. Los participantes destacaron la importancia del trabajo colaborativo y la inclusión como elementos clave para lograr estos objetivos. Además, se identificaron factores que pueden afectar negativamente la implementación exitosa de las comunidades de aprendizaje, como la falta de compromiso por parte del personal docente o la resistencia al cambio.

Metodología

En el presente estudio, se utilizó el método de investigación denominado Teoría Fundamentada. Este método permitió estudiar la realidad educativa del colegio Parroquial San Roque desde la perspectiva de diferentes actores y organizar la información recolectada para conceptualizar y formular una teoría basada en las categorías que surgieron del análisis.

El enfoque de investigación utilizado en este estudio fue cualitativo y se enmarcó en una aproximación hermenéutica-interpretativa emergente. La elección de este enfoque se basa en la necesidad de explorar y caracterizar el fenómeno de estudio desde una perspectiva natural y genuina, entendiendo las prácticas y contextos en los que ocurre el fenómeno social.

La investigación cualitativa permite descubrir nuevas realidades a partir de la descripción de múltiples niveles de manifestación del fenómeno de investigación y la interacción entre los participantes, las prácticas sociales que se generan y las significaciones que aportan al entendimiento de su actividad inherente.

Las técnicas de recolección de información utilizadas incluyeron entrevistas semiestructuradas, el uso de videos y fotografías, y la observación de clases de las maestras participantes. La población de estudio fue el Colegio Parroquial San Roque, y la muestra consistió en cuatro actores: estudiantes, maestros y padres de familia, que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión establecidos.

Para la recolección de datos, se estableció contacto con los participantes preseleccionados y se aplicaron entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron grabadas y posteriormente transcritas. Además, se analizaron los resultados de pruebas aplicadas en la institución educativa con el objetivo de evaluar las habilidades y competencias socioemocionales. Se utilizó el software Atlas.ti 9.0 para el análisis de los datos, dándole mayor peso a las entrevistas semiestructuradas y categorizándolas según las categorías y subcategorías establecidas en la matriz de análisis.

La validez y confiabilidad de la entrevista semiestructurada fueron aseguradas mediante la revisión y validación de las preguntas por parte de tres expertos externos y uno interno. Se buscó establecer criterios de calidad desde el modelo cualitativo, con el objetivo de respaldar los resultados obtenidos y contribuir a la transformación de la educación en la institución educativa seleccionada (Rivas, 2020).

El diseño metodológico se basó en el paradigma fenomenológico interpretativo, donde se privilegia la interpretación de la realidad sobre la objetivación de la misma, mediada por la subjetividad del investigador. Se aplicaron técnicas cualitativas con rigurosidad para asegurar la veracidad de los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas y las evidencias disponibles.

Los procedimientos para la recolección de datos comenzaron con la elaboración de una matriz de análisis que estableció indicadores asociados a las competencias sociales y para la vida en las comunidades de aprendizaje. A partir de esta matriz, se realizaron entrevistas semiestructuradas a una madre de familia, dos estudiantes y dos docentes, utilizando preguntas abiertas y cerradas. Estas preguntas fueron revisadas y ajustadas por tres expertos externos.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante la codificación abierta de las entrevistas semiestructuradas, que consistió en una lectura exhaustiva de los diálogos para identificar palabras, frases o comentarios relacionados con las competencias sociales y los aportes de las comunidades de aprendizaje. A partir de esta codificación abierta, surgieron subcategorías con sus respectivas dimensiones.

Luego, se realizó la codificación selectiva, analizando las relaciones entre las subcategorías, sus propiedades y dimensiones. En este paso, se obtuvieron resultados que condujeron a la generación de conclusiones.

Finalmente, se llevó a cabo la codificación axial, que consistió en el análisis de los resultados de todas las categorías para llegar a conclusiones que respondieran a los objetivos planteados en la investigación.

Resultados

El estudio realizado en las comunidades de aprendizaje del Colegio Parroquial San Roque reveló la presencia constante de competencias sociales fundamentales para la inclusión y la vida de los estudiantes de grado cuarto. A partir del análisis de las entrevistas recogidas, se identificaron elementos recurrentes que reflejan una estrecha relación entre las cuatro categorías estudiadas que surgieron de la información: comunicación, resolución de conflictos, empatía y relaciones interpersonales.

En la categoría de comunicación, se destacaron habilidades como la comunicación asertiva, la escucha activa, el diálogo y el respeto. Estas habilidades fueron identificadas como aspectos positivos en el desarrollo de las relaciones interpersonales. Los entrevistados resaltaron los aportes de las comunidades de aprendizaje en el fomento de la comunicación asertiva, el intercambio de saberes y el trabajo cooperativo.

La competencia de resolución de conflictos fue observada como resultado del trabajo de las comunidades de aprendizaje. Se encontró que el diálogo, la escucha activa y el control de emociones son elementos clave en el desarrollo de esta competencia. Además, se evidenció una relación entre la resolución de conflictos y otras competencias como la empatía y la comunicación. En cuanto a la empatía, se identificó como una competencia social que se desarrolla a través del trabajo cooperativo de las comunidades de aprendizaje. Los entrevistados destacaron el ambiente empático proporcionado por estas comunidades, donde se fomenta la comprensión de los sentimientos del otro y se brinda apoyo mutuo.

Las relaciones interpersonales se vieron influenciadas por los aportes de las comunidades de aprendizaje. Se encontraron elementos como la comunicación asertiva, la atención y disposición entre compañeros, la ayuda mutua y la interacción entre pares. Estos elementos contribuyen al desarrollo de relaciones satisfactorias, el desarrollo personal y la aceptación de las diferencias.

Conclusiones

El presente estudio investigó las competencias sociales para la inclusión y la vida desarrolladas a través de las comunidades de aprendizaje en estudiantes de grado cuarto, del Colegio Parroquial San Roque. También se analizó cómo se desarrollan estas competencias y se examinó su relación con los resultados en pruebas aplicadas en la institución. Además, se identificaron categorías y subcategorías emergentes relacionadas con estas competencias.

Con relación al primer objetivo de la investigación, se encontró que las comunidades de aprendizaje desempeñan un papel esencial en el desarrollo de competencias sociales para la inclusión y la vida en estudiantes de grado cuarto. La participación en estas comunidades ha demostrado mejoras significativas en competencias sociales como la empatía, la comunicación efectiva, la colaboración y la resolución de conflictos. Además, se observó la emergencia de categorías y subcategorías adicionales, como la capacidad para trabajar en equipo, la habilidad para gestionar emociones y el respeto hacia la diversidad. Estas categorías y subcategorías adicionales complementan y enriquecen el entendimiento de las competencias sociales en el contexto de las comunidades de aprendizaje.

En el segundo objetivo, se evidenció que las competencias sociales para la inclusión y la vida se desarrollan en los estudiantes de grado cuarto a través de diversas actividades y prácticas presentes en las comunidades de aprendizaje. Estas comunidades proporcionan espacios seguros y enriquecedores donde los estudiantes interactúan con sus pares y personas con diferentes perspectivas y orígenes. La participación en actividades colaborativas, proyectos conjuntos y discusiones grupales fomenta el desarrollo de habilidades sociales, así como la comprensión y valoración de la diversidad. Las categorías y subcategorías emergentes identificadas, como la capacidad de expresar opiniones de manera respetuosa, la habilidad para resolver conflictos constructivamente y la empatía hacia los demás, demuestran la amplitud y profundidad del desarrollo de competencias sociales en este entorno.

En cuanto al tercer objetivo, se encontró una relación positiva entre las competencias sociales para la inclusión y la vida en los estudiantes de grado cuarto y los resultados en las pruebas académicas aplicadas en la institución. Los estudiantes que mostraron un mayor nivel de competencias sociales también obtuvieron mejores resultados académicos. Esto sugiere que el desarrollo de estas competencias no solo contribuye al bienestar social de los estudiantes, sino que también influye positivamente en su rendimiento académico. Además, se encontró que las categorías y subcategorías emergentes identificadas en este estudio se asociaron significativamente con los logros académicos de los estudiantes, reforzando la importancia de las competencias sociales en su éxito académico.

Bibliografía

- Ainscow, T. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva*. FUHEM Educación eco social.
- Contreras, G. M., Benítez, O. M. y Amaya De Armas, T. (2017). Incidencia de las habilidades sociales en el desempeño académico de estudiantes de grado sexto. *Revista Assensus*, 2(3), 99-114.
- Bennet D., y Johnson, J. S. (1990). *Habilidades sociales en equipos de aprendizaje cooperativo en el contexto universitario*. Universidad de Extremadura.
- Benito León del Barco, E. F. (2015). *Habilidades Sociales en equipos de aprendizaje Cooperativo en el Contexto Universitario*. Universidad de Extremadura.
- Berlo, D. K. (1984). *El proceso de la comunicación*. El ateneo.
- Bisquerra, R. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.
- Carpaena, A. (2016). *La empatía es posible*. Desclée.
- Castro, P. G. (2018). El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo par a la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extrema dura. *Revista de investigación en educación*, 16(1), 78-92.
- Chacón., G. S. (2015). Aprendizaje entre iguales y Aprendizaje cooperativo: Principios Psicopedagógicos y Métodos de Enseñanza. *Revista ensayos pedagógicos*, X(1), 103- 123.
- Charmaz, K. (2016). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45. DOI: 10.1177/1077800416657105
- Corredor, M. J. (2018). *Aprendizaje Cooperativo*. Horizontes Pedagógicos.
- Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Westview Press.
- Jiménez, M. (2010). Reflexiones sobre la relación entre interculturalidad e inclusión educativa. *Educación y Ciudad* .(69-83).
- Johnson, D. W.-R. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Paidós SAICF.
- Judith Castellanos Jaimes, Y. C. (2016). *Resolución de Conflictos dentro y fuera del aula, estrategias pedagógicas para fortalecer un currículo de Paz*. Taller de Edición Rocca.
- Lewin, K. (1988). *Teoría de las relaciones interpersonales*. Paidós.
- Márquez, I. F. P. (2008). *Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

- Navarro, C. C. (2013). *La contribución de las Comunidades de Aprendizaje al Desarrollo de la Competencia y Ciudadanía*. Universidad de Barcelona.
- Pulido, R. A. (2017). *La construcción de la clase como comunidad de aprendizaje*. Fundación Universitaria Unimonsserrate.
- Rivas, I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Fundación Saldarriaga Concha, (2021). *Educación para todas las personas sin excepción*. Lineamientos de políticas para la inclusión y la equidad en educación.

Resignificación de los elementos del modelo curricular a través de la implementación del sistema de aprendizaje tutorial en el Liceo Parroquial San José de la Arquidiócesis de Bogotá 2022 -2023 ⁷²

Carlos Andrés Del Valle Granada ⁷³
Sebastián Fernando Gracia Algarra ⁷⁴

⁷²Fundación Universitaria Monserrate (Unimonserrate). Este artículo de investigación fue elaborado con base en el proyecto “Resignificación de los elementos metodológicos del modelo curricular a través de la implementación del sistema de aprendizaje tutorial en el Liceo Parroquial San José de la Arquidiócesis de Bogotá 2022-2023” presentado como requisito para obtener el grado de Magíster en Educación desde y para las Diversidades.

⁷³cdelvalle@unimonserrate.edu.co

⁷⁴sfgraciaa@unimonserrate.edu.co

Resumen

Este proyecto se enfoca en la resignificación de los elementos metodológicos del modelo curricular del Liceo Parroquial San José de la Arquidiócesis de Bogotá para ellos se desarrolló la implementación del sistema de aprendizaje tutorial. Teniendo en cuenta lo anterior, se proyectó una sistematización de experiencia con un paradigma sociocrítico y un enfoque cualitativo que permitió la centralidad en la población social educativa para la construcción del conocimiento, generando un espacio de observación participante y sesiones de grupo focal para recolectar la información requerida. En la institución se evidencia que se requiere abrir espacios para que emerjan experiencias, aprendizajes y narrativas propias de la comunidad, producto del diálogo reflexivo y el análisis de sus prácticas educativas. Este ejercicio implica pensar el currículo y los modelos educativos de una manera distinta a la tradicional, enfocando la praxis educativa hacia un aprendizaje desde la experiencia que inserte la educación en un proceso constante de innovación y resignificación para consolidar nuevas propuestas educativas.

Palabras clave: sistema de aprendizaje tutorial, currículo, resignificación pedagógica, comunidades de aprendizaje, modelo educativo flexible, diversidad.

Abstract

This project focuses on the redefinition of the methodological elements of the curricular model of the San José Parish High School of the Archdiocese of Bogotá, for which the implementation of the tutorial learning system was developed. Taking into account the above, a systematization of experience was projected with a socio-critical paradigm and a qualitative approach that allowed the centrality in the educational social population for the construction of knowledge, generating a space for participant observation and focus group sessions to collect information. required. In the institution it is evident that it is necessary to open spaces so that experiences, learning and narratives of the community emerge, the product of reflective dialogue and the analysis of their educational practices. This exercise implies thinking about the curriculum and educational models in a different way than the traditional one, focusing educational praxis towards learning from experience that inserts education in a constant process of innovation and redefinition to consolidate new educational proposals.

Keywords: tutorial learning system, curriculum, pedagogical resignification, learning communities, flexible educational model, diversity.

Introducción

Los modelos pedagógicos deben responder a cuestiones fundamentales de la comunidad educativa a nivel individual y colectivo que están ligadas a contextos específicos y a la realidad, al hacer parte del proceso de construcción social que exige a las instituciones educativas reflexionar, pensar de manera crítica en el currículo como una herramienta de aprendizaje y transformación personal y social, y considerar perspectivas y metodologías diversas para que la educación se convierta en un espacio comunitario, de cooperación y participación democrática e inclusiva para todos.

La realidad de la educación actual está siendo permeada por los cambios que ha implicado a nivel político, social, económico, psicológico, en la salud física y en la educación la reciente pandemia ocasionada por la rapidez con que se propagó el coronavirus a la mayoría de los países. Este ha sido un escenario de cambio súbito sin precedentes, en el que han surgido perspectivas diferentes, se han generado aprendizajes y se han desarrollado nuevas formas de actuar y de comprender las acciones, especialmente para la comunidad académica que ha tenido que continuar su actividad escolar en los diferentes escenarios según las circunstancias.

Frente a estos cambios los sistemas educativos, la misma escuela y los responsables de la educación han demostrado con su propia capacidad de adaptación, transformación y habilidad para gestionar, la relevancia de su papel formativo y pedagógico en los distintos escenarios en los que se desarrollan y desenvuelven los seres humanos. De esa manera la escuela se ha mostrado dinámica y participativa en los contextos social y político (Moreno et al., 2012), acentuando que la educación no puede ser estática y que su modelo pedagógico no puede perpetuar la reproducción de un modelo que se basa en la memorización y la repetición de contenidos desconectados de los contextos y las necesidades de la comunidad educativa, sino todo lo contrario.

La educación de hoy debe promover una formación flexible, adaptable, participativa, centrada en la persona y sus capacidades, y enfocada en el servicio comunitario y la transformación social. Para generar una experiencia escolar con estas características se requiere, tal como lo señalaba Cabrera (2017), tener en cuenta a los sujetos de la formación, su conocimiento previo, los contextos en los que se generan esas experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes y el proyecto de vida que van consolidando a partir de estas. De esa manera se superan las jerarquías en la experiencia educativa y se inserta al docente y al estudiante en un proceso de aprendizaje tutorial que se nutre con conocimientos, experiencias, saberes y prácticas mutuas orientadas a la construcción, el servicio, la transformación y la mejora de la sociedad (Cabrera, 2017).

Sin embargo, esto solo es posible cuando el docente fomenta procesos de enseñanza y aprendizaje que implica los saberes locales y el entorno de la comunidad educativa sobre la educación tradicional regularizada y estandarizada que no fomenta la creatividad, no adopta modelos flexibles e ignora la diversidad y la diferencia. Una propuesta educativa que fortalece el rol y la participación de todos los sujetos que son parte de la comunidad académica convierte a la escuela en un escenario propicio para el pensamiento crítico, reflexivo y ético transformador de la sociedad (Zuluaga, 2019).

Siendo así, el hecho de que hoy en día aún se mantengan la propuesta educativa y los diseños curriculares tradicionales, para la formación de una ciudadanía inmersa en un contexto que cambia permanentemente y que se enfrenta a realidades desafiantes, resalta aún más el requerimiento que tiene la educación en el contexto actual de plantearse una resignificación pedagógica orientada a la transformación social. Esta posibilidad de resignificar el modelo pedagógico con la implementación del modelo planteado por el sistema de aprendizaje tutorial (SAT) y de pensar

de una manera distinta los elementos de las metodologías curriculares se analizó en el contexto específico de la institución educativa Liceo Parroquial San José, escuela de carácter confesional católico que pertenece al Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB).

Una de las directrices marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Liceo Parroquial San José es formar “líderes comprometidos desde la fe, el amor, el servicio y el cuidado hacia la transformación social” (Liceo Parroquial San José, 2022, p. 1). Esta directriz es coherente con la propuesta curricular de la institución que contiene elementos que se resignifican permanentemente para brindar una educación integral de calidad que más allá del logro de aprendizaje, propende por una formación para la vida, la participación de todos los actores de la comunidad académica, la transformación de la persona y la sociedad (SEAB, 2019).

Tomando como punto de partida estas informaciones y observaciones, el análisis y la reflexión en torno a la propuesta educativa de la institución se orientaron desde la formulación del siguiente interrogante como pregunta guía de investigación: ¿Cómo resignificar los elementos metodológicos del modelo curricular a través de la implementación del SAT en el Liceo Parroquial San José de la Arquidiócesis de Bogotá?

A fin de responder al propósito general del estudio de resignificar los elementos metodológicos del modelo curricular a través del SAT se trazaron tres objetivos específicos. La propuesta se basó en identificar los elementos metodológicos actuales con los que cuenta el modelo curricular del Liceo Parroquial San José, determinar la pertinencia de los elementos metodológicos del modelo curricular actual en la institución e implementar el SAT para la flexibilización de estos elementos.

En este abordaje de la pregunta y los objetivos de investigación se tomaron en cuenta las recomendaciones del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016) sobre el derecho prioritario a la educación, la calidad educativa, la consolidación de currículos heterogéneos, el desarrollo de competencias básicas que fomenten el autoaprendizaje y su aplicabilidad en los contextos de los mismos estudiantes, la calidad y la pertinencia de los programas de estudio en la Educación Superior, y la adopción de medidas para garantizar la continuidad de los estudiantes en los programas de formación.

Bajo esas consideraciones se identificó la pertinencia del SAT como una propuesta que aporta a la resignificación de la metodología curricular de la institución educativa. Lo anterior, en tanto que la finalidad del modelo es lograr que “jóvenes y adultos de las zonas rurales del país completen la educación básica secundaria y media por medio de una metodología que posibilita la integración de la educación con el trabajo y los procesos de organización social y comunitaria” (Ministerio de Educación Nacional, s.f., párr. 1). De esa manera la implementación del SAT permite el desarrollo de metodologías flexibles en los planes de estudios, así como la adopción de materiales de enseñanza y la puesta en marcha de acciones pedagógicas ajustables a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes, ligadas al contexto de la comunidad educativa (Arbab et al., 1988).

Lograr esta inclusión en materia educativa en las zonas rurales requiere considerar en la elaboración de los currículos y la adopción de los modelos pedagógicos la realidad educativa rural específica de cada contexto. También requiere considerar las necesidades educativas y los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes para realizar los ajustes necesarios a los contenidos curriculares y definir las estrategias a emplear en la enseñanza, enmarcadas en un enfoque por competencias y el uso de metodologías educativas flexibles (Castromonte, 2020).

Lo anterior, con el fin de que la escuela apoye verdaderamente el cumplimiento de la meta educativa de que los estudiantes aprendan los contenidos de las diferentes áreas del conocimien-

to y, aún más, aprendan a reconocer y respetar las dificultades y fortalezas individuales propias y de los demás reflejándolo en sus acciones de socialización e interacción y, asimismo, aprendan a valorar las diferencias que existen entre los miembros de la comunidad educativa (Castromonte, 2020). De ese modo la escuela propiciará ambientes de clase óptimos para la construcción de conocimiento que se convertirán en espacios de aprendizaje colaborativo y de formación integral de ciudadanos que procura la mejora de los contextos sociales de la comunidad educativa, y que respeta la cultura y la diversidad de sus miembros.

Así, los autores que han estudiado la realidad educativa en las zonas rurales del país de una forma distinta a la institucional han señalado que la escuela rural trasciende las funciones que la sociedad y el Estado le asignan en el cumplimiento de su práctica diaria y en relación con el alumnado y la comunidad específica en la que se encuentra inserta (Gil, 2007). Esta trascendencia recae en el papel protagónico que tiene la educación y la escuela como potenciador del desarrollo sostenible en la sociedad.

Desde otra perspectiva autores como Pinzón (2019) resaltaron la importancia del modelo educativo desescolarizado que implica una práctica pedagógica que impulsa el desarrollo emocional, humano, social y económico de la comunidad. Una educación por fuera del espacio escolar crea comunidades de aprendizaje que favorecen la cualificación de la práctica docente y la construcción del saber pedagógico significativo de los estudiantes (Ortiz, 2019) que posibilita el conocimiento, la comprensión y la comunicación en las comunidades, así como el logro de aprendizajes tanto de manera individual como colectiva (Pulido, 2017).

Metodología

Este estudio se desarrolló bajo un paradigma sociocrítico, utilizando el método de investigación acción participativa con un enfoque cualitativo y tipo inductivo.

Paradigma

La selección del paradigma sociocrítico respondió a la posibilidad que este brinda al investigador de adentrarse en la realidad concreta de los sujetos de estudio (Khun, 1986) que, en este caso en particular, lo conforman los actores educativos que participan de la construcción de su realidad con el propósito de transformar sus realidades educativas y el contexto en que viven. Es decir, permiten adentrarse en la realidad del colectivo estudiantil que actualmente muestra la necesidad de un cambio sustancial en los modelos pedagógicos, los cuales requieren que los propósitos de la educación sean abordados de manera horizontal y colaborativa (Abero et al., 2015).

Método de Investigación

Con el método cualitativo desarrollado se logró tener una perspectiva holística del panorama y el contexto de la población social educativa sobre la cual se generaron los interrogantes del estudio, a través de los cuales se buscó comprender la realidad de la comunidad de la institución educativa, la propuesta de flexibilización del SAT y la posibilidad de implementarlo en la escuela, y las oportunidades de resignificación de las prácticas educativas. Lo anterior, en tanto que la investigación cualitativa “hace explícitas las intenciones y creencias de las personas para posibilitar que se puedan analizar” (Tójar, 2010, p. 406).

Enfoque de investigación

Dentro de esta metodología se enmarcó el método de investigación acción participativa que se utilizó como herramienta para acercarse con una visión amplia y diversa a la comunidad, a fin de

descubrir los valores de esta e identificar sus formas de comprender, enseñar y aprender (Abero et al., 2015). Este acercamiento fue posible en la medida en que el método seleccionado permitió al investigador integrar a la comunidad estudiantil de manera activa en el proceso de estudio.

Tipo de investigación

También se consideró el tipo inductivo en el desarrollo metodológico de la investigación, dado que fue necesario hacer una observación del contexto para derivar inferencias sobre el proceso educativo de la institución, evitando caer en todo tipo de sesgos y juicios (Dávila, 2006) en el proceso y en la resignificación de los elementos metodológicos del modelo curricular a través del SAT para el Liceo Parroquial San José.

Técnicas de recolección de información

Como técnicas de recolección de información el investigador buscó el acercamiento al estudio de campo para comprender de una manera cercana y objetiva la realidad de los sujetos de estudio, al reflexionar y relacionar de manera teórica y práctica las experiencias, los aprendizajes y las narrativas de los miembros de la comunidad educativa para llegar a la construcción del conocimiento (Abero et al., 2015).

De acuerdo con Hamui y Varela (2013) el grupo focal es “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando autoexplicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56). Partiendo de esta definición el grupo focal para este estudio fue conformado por la comunidad educativa del Liceo Parroquial San José, y llevado a cabo dentro del establecimiento educativo de una manera espontánea. Se optó, en primer lugar, por esta técnica debido a que permite plantear y discutir los temas a abordar en una dinámica de diálogo, escucha y participación activa de los integrantes del grupo, a fin de que las perspectivas que se ponen de manifiesto en la argumentación de los participantes del grupo brinden elementos de reflexión para construir el conocimiento relativo al objetivo de investigación planteado (Abero et al., 2015). También se utilizó como técnica de recolección de información la observación participante que permitió llevar un registro sobre los aspectos que llevaban al investigador a pensar en la pertinencia de la implementación de elementos metodológicos curriculares del SAT en la comunidad educativa en estudio. Con esta técnica el investigador se introdujo en las dinámicas de la comunidad para poder plantear hipótesis y articular elementos teóricos basados en el contexto real de la población en estudio (Vallés, 1999).

Instrumento de recolección de información

Con el objetivo de propiciar, a partir de la reflexión dialógica, un acercamiento de los sujetos de estudio a la propuesta del SAT y a la posibilidad de resignificar los elementos metodológicos del currículo de la institución educativa Liceo Parroquial San José a la que están vinculados como comunidad académica se diseñó como instrumento de recolección de datos las siguientes preguntas orientadoras de la discusión en el grupo focal.

Categorías	Preguntas por categorías conceptuales	Subcategoría	Preguntas por subcategorías conceptuales
Resignificación curricular	<p>¿Cómo podemos comprender la resignificación en el ámbito educativo?</p> <p>¿Qué actitudes deben tomar los actores educativos frente a las metodologías curriculares para llegar a la resignificación?</p> <p>¿Cómo lograr que las enseñanzas y los aprendizajes sean herramientas de transformación en los ámbitos de la vida humana?</p>	<p>Reflexión sobre las prácticas</p> <p>Enseñanzas y aprendizajes transformativos</p>	<p>¿Del acompañamiento docente a los estudiantes qué prácticas considera usted que deben ser descartadas?</p> <p>¿Qué transforma en la vida de una persona la enseñanza y el aprendizaje?</p>
Elementos metodológicos del currículo	<p>¿Qué se podría proponer para lograr un cambio en las metodologías del currículo?</p> <p>¿Cómo llegar a enseñanzas diferentes?</p>	<p>Metodologías de acción e intervención</p> <p>Metodologías de constante revisión, transformación e inclusión</p>	<p>¿Considera usted que toda acción pedagógica debe tener un impacto en diferentes niveles de la vida humana y por qué?</p> <p>¿Qué opina usted de las metodologías en la educación con énfasis en la inclusión y las diversidades?</p>
Sistema de aprendizaje tutorial	<p>¿Qué es lo más relevante para usted del sistema de aprendizaje tutorial?</p> <p>¿Cómo le gustaría que fuera el acompañamiento de un docente (tutor) en su proceso de educación?</p> <p>¿Qué aporte y significado puede tener la conformación de comunidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje?</p>	<p>Desarrollo de las capacidades</p> <p>Comunidades de aprendizaje tutorial</p>	<p>¿Por qué cree usted que es importante desarrollar las capacidades en los estudiantes?</p> <p>¿Cree usted que es importante la creación de comunidades en las instituciones educativas?</p> <p>¿Qué tipo de comunidades se podrían constituir?</p>

Tabla 1. Instrumento. Elaboración propia.

La validación de este instrumento se llevó a cabo por medio del juicio de dos expertos, ambos profesionales en teología y magísteres en educación, quienes aprobaron el instrumento para ser aplicado a los 12 miembros de la comunidad educativa del Liceo Parroquial San José (estudiantes, docentes y padres de familia) que participarían del grupo focal. Los expertos que validaron el instrumento fueron el profesor Carlos Andrés Pinto López que cuenta con 7 años de experiencia en la docencia y el profesor Fredy Alonso Quintero Torres que tiene 13 años de experiencia en la docencia.

Categorías y subcategorías de la investigación

En la tabla que se muestra a continuación se relacionan las categorías y las subcategorías consideradas en este estudio con su respectiva definición y los autores de las publicaciones que se tomaron como referencia para la fundamentación del proyecto de investigación.

Categorías	Definición	Subcategorías
Resignificación curricular	Es pensar el espacio educativo y el currículo de forma distinta a la propuesta por el modelo educativo tradicional, es pensar la educación en términos de la flexibilización del currículo (Ministerio de Educación Nacional, s.f.b.). Ello implica abandonar la forma tradicional como es concebida la planeación curricular y diseñar un currículo que integre a todos los miembros de la comunidad educativa en una relación horizontal, se base en los saberes propios de los estudiantes, escuche a toda la comunidad académica, valore a los miembros de la comunidad y legitime sus saberes (Arias y Ortiz, 2019; Sánchez, 2009).	Reflexión sobre las prácticas Enseñanzas y aprendizajes transformativos
Elementos metodológicos del currículo	Son los aspectos que se deben considerar en todo diseño curricular, a saber: los perfiles de los sujetos de la formación, los objetivos del proceso de aprendizaje, las competencias de los estudiantes y las habilidades que se quieren desarrollar, los contenidos de las áreas del conocimiento que se impartirán en la formación, las estrategias didácticas a utilizar y las estrategias de evaluación para determinar si se lograron o no las metas educativas. Este proceso holístico, democrático, participativo y polisémico debe considerar y valorar la singularidad de los estudiantes y su experiencia personal nutrida de lo colectivo (Gimeno, 2010; Malagón, 2009; Osorio, 2017).	Metodologías de acción e intervención Metodologías de revisión, transformación e inclusión

Sistema de aprendizaje tutorial	<p>Es una propuesta de educación formal desescolarizada, un modelo de educación alternativa que promueve la innovación adaptada a contextos rurales (Ministerio de Educación Nacional, s.f.c.). El marco metodológico del programa de formación del SAT es flexible. Este modelo abandona la comprensión de la educación como la acumulación de conceptos, la memorización y repetición de estos; dado que propende por satisfacer las necesidades educativas del alumnado enfatizando en los procesos cognitivos de análisis e investigación, el servicio a la comunidad y el desarrollo de valores que fomenten la toma libre de decisiones.</p> <p>Este sistema crea comunidades de aprendizaje como propuesta educativa que aporta a la transformación social y cultural (Elboj y Oliver, 2003).</p>	Desarrollo de las capacidades de las Comunidades de aprendizaje tutorial
---------------------------------	--	--

Tabla 2. Categorías y subcategorías. Elaboración propia.

Población

Los sujetos de estudio de la investigación fueron en total 12 personas (estudiantes, docentes y padres de familia) pertenecientes a la comunidad educativa del Liceo Parroquial San José, el cual fue fundado desde hace 62 años. Esta institución hace parte del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB) que consta de 19 colegios y la Fundación Universitaria Monserrate. Sus instalaciones se encuentran ubicadas en el sur de la localidad Rafael Uribe Uribe, en la UPZ Marco Fidel Suárez de la ciudad de Bogotá.

Resultados y Discusión

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de la observación participante realizada por el investigador en la institución educativa Liceo Parroquial San José de la Arquidiócesis de Bogotá y la sesión del grupo focal con los 12 miembros de la comunidad académica. Estas observaciones se contrastan en algunos puntos y en otros se muestra su convergencia con las afirmaciones hechas por los autores consultados en la revisión de la literatura.

Tras la triangulación de la información obtenida con la observación participante y la sesión del grupo focal se identificó, en primer lugar, que la resignificación curricular es entendida de igual manera como la definió Sánchez (2009), esto es, como la acción de observar la realidad y hacer un ejercicio reflexivo que permita el surgimiento de diversas perspectivas para el diseño de nuevas propuestas educativas. Este ejercicio se evidenció en la comunidad educativa del Liceo Parroquial San José al abrirse espacios de diálogo, debate y reflexión sobre la pertinencia y la activación de procesos de resignificación metodológica curricular.

En esa medida los actores de la comunidad educativa comprenden la resignificación

curricular como un proceso de transición del modelo educativo tradicional a una propuesta curricular innovadora que se orienta, tal como lo expresaba Malagón (2009), a una planeación democrática que lleve a los estudiantes, junto con la comunidad educativa en general, a hacer de la escuela un espacio en el que se respeta la escucha, la participación y las diferencias son valoradas y tomadas en cuenta.

También se hizo evidente en el estudio que las prácticas educativas llevadas a cabo en la institución se centran en la memorización y el aprendizaje de contenidos. En ese sentido, es necesario, como lo planteó Carbonell (2009), que se busque integrar en la formación de los estudiantes todas las dimensiones constitutivas de su ser. Esto, con el fin de que desde el proceso educativo de cada estudiante se proyecte una transformación propia que impacte positivamente a la comunidad local y a la sociedad en general.

Debido a que los elementos metodológicos del currículo en la instrucción se basan en los contenidos, la comunidad educativa presenta dificultades en cuanto a la participación y construcción colaborativa en el conocimiento, predominando el individualismo y el aprendizaje con fines personales que llevan a una instrumentalización de la educación. Frente a estas actitudes es pertinente traer a colación a Petrus (1997) y su observación sobre la importancia de que la educación se movilice constantemente de la teoría a la práctica para que las enseñanzas y los aprendizajes sean flexibles, colaborativos y se enfoquen en el servicio a la comunidad y en el aprendizaje para la transformación social.

Tomando en cuenta, como lo acentuaba Vives (2016) en su estudio, la importancia de preguntarse cómo y qué se está enseñando en las comunidades educativas, debido a que muchas escuelas aplican modelos curriculares que no tienen en cuenta el contexto escolar y de los estudiantes, las personas involucradas en el escenario educativo (instituciones, profesorado, padres de familia, teóricos de la educación, entes encargados del diseño de las políticas públicas, cuidadores) y las comunidades que desarrollan el acto educativo, se identificó que el modelo de aprendizaje significativo enunciado en el PEI de la institución es desconocido por muchos de los actores educativos.

Estos hallazgos con respecto a los elementos metodológicos del modelo curricular que actualmente desarrolla la institución apunta a la necesidad de abrir espacios educativos de enseñanza y aprendizaje donde los sujetos que hacen parte de la comunidad educativa puedan cuestionar su propia realidad y su contexto. Lo anterior, con el fin de que a partir de este espacio de intercambio de percepciones, como lo señalaban Martínez (2020) y Böhm (2013), pueda emerger la posibilidad de la escucha, el diálogo desde las diferencias, la mirada igualitaria, el respeto y la valoración de la diversidad, los construcción de conocimiento para servir a la comunidad, el reconocimiento de los saberes propios y de los demás, y la integración al proceso educativo de una formación desde y para el desarrollo de todas las dimensiones de la persona.

De esa manera se concuerda con Gimeno (2010) al afirmar que en los procesos metodológicos del currículo es esencial el diálogo para construir diferentes visiones sobre la realidad. Asimismo, se encuentra coherencia con el pensamiento de Zambrano (2016) que pensaba la pedagogía como un acto reflexivo que promueve el desarrollo de valores, la investigación, la formación de líderes propositivos, la transformación de los sujetos y los contextos y la creatividad en el quehacer pedagógico del docente y en las experiencias educativas y de aprendizaje de los estudiantes.

En el abordaje de la categoría del sistema de aprendizaje tutorial se evidencia que el modelo pedagógico considera a la persona en toda su multidimensionalidad y que el estudiante tiene el rol de ser tutor de la comunidad de aprendizaje educativa a la que pertenece, lo cual indica, como

lo explicaba Perfetti et al. (2001) que las dinámicas de aprendizaje son asumidas desde la horizontalidad y la heterogeneidad, tal como lo concibe la comunidad educativa del Liceo Parroquial San José.

La institución educativa ya ha implementado el SAT y ha actualizado y rediseñado el PEI para la elaboración de un currículo flexible y adaptable, centrado en la persona y enfocado en las capacidades de los actores educativos, en pro de fortalecer el servicio comunitario y la transformación social. En la actualidad la institución se encuentra en proceso de apropiarse de lo que significa reconocer, valorar y desarrollar las capacidades de los estudiantes y generar espacios de acompañamiento y valoración pedagógica como parte del proceso de inclusión y atención a la diversidad de la comunidad educativa en general (estudiantes, padres de familia, cuidadores, docentes).

Por otro lado, en concordancia con lo planteado por Pallarés et al. (2019), en la institución se evidencia la auténtica creación de comunidades de aprendizaje en las que el docente brinda al estudiante un acompañamiento tutorial.

Conclusión

A partir del trabajo realizado se observó que proponer el SAT como elemento de resignificación en las metodologías curriculares conlleva a la comprensión de la educación como un ejercicio que brinda numerosas oportunidades de participación a la comunidad educativa al orientar el diseño del currículo a una propuesta flexible y adaptable que incluya a las diversidades, se centre en la persona y en la formación de líderes propositivos que aprenden, no desde un contenido, sino desde la experiencia y desde la puesta en desarrollo de las capacidades que se consolidan en las comunidades de aprendizaje tutorial. Desde este núcleo se investiga para la acción, el servicio y la transformación, y se concibe a la comunidad y a sus miembros como un valor, lo cual destaca la importancia de la resignificación en la educación como un proceso constante que genera valor agregado a los procesos educativos al permitir la concepción de nuevas perspectivas y retos que al dialogar consoliden nuevas propuestas educativas.

Bibliografía

Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., y Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa*. CLACSO.

Arbab, F., Gutiérrez, E., y Valcárcel, F. (1988). *El sistema de aprendizaje tutorial de Fundaec: SAT*. Fundaec.

Arias, M., y Ortiz, A. (2019). Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(85), 89-116. <https://www.redalyc.org/journal/279/27961112023/27961112023.pdf>.

Böhm, W. (2013). *La historia de la pedagogía: De Platón hasta la actualidad*. Eduvim.

Cabrera, L. (2017). *Poder y saber en la experiencia escolar. Estudio de caso en un aula universitaria*. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/47398/CabreraAguilar.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Carbonell, J. (2009). *Una educación para mañana*. Octaedro.

Castromonte, C. (2020). *Educación inclusiva desde el enfoque por competencias: Análisis de la realidad educativa rural*. Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/64213>

Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12, 180-205. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109911.pdf>.

Elboj, C., y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417306>.

Gil, C. (2017). *Educación y ruralidad: Los discursos, las políticas, las prácticas en los últimos treinta y cinco años*. Universidad San Buenaventura. <http://hdl.handle.net/10819/5680>

Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es.

Hamui, A., y Valera, M. (2013). La técnica de los grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. 10.1016/S2007-5057(13)72683-8.

Khun, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Liceo Parroquial San José. (2022). *Proyecto Educativo Institucional 2022*. <https://issuu.com/calidadsanjo/docs/pei2022>

- Malagón, L. (2009). La pertinencia curricular: Un estudio en tres programas universitarios. *Educación y Educadores*, 12(1), http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000100003.
- Martínez, J. (2020). Ausencias relevantes en la teoría del currículum. *Investigación en la Escuela*, 100, 1-10. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.01>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La educación en Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Sistema de Aprendizaje Tutorial - SAT*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82784.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.b.). *Flexibilización curricular*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82793.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.c.). *Portafolio de modelos educativos*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89618_archivo_pdf.pdf
- Moreno, A., Díez, E., Pazos, J., y Recio, M. (2012). *Qué hacemos con la educación*. Akal.
- Ortiz, L. (2019). *Las comunidades de aprendizaje como una estrategia para la cualificación del ejercicio docente en el Colegio Rogelio Salmona*. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/690
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26, 140-151. <redalyc.org/pdf/853/85352029009.pdf>.
- Perfetti, M., Leal, S., y Arango, P. (2001). *Experiencias Alternativas para la Expansión del Acceso a la Educación Secundaria para los Jóvenes en las Zonas Rurales: El Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) y el Modelo de Posprimaria Rural de Escuela Nueva*. [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Experiencias-Alternativas-para-la-Expansi%C3%B3n-del-Acceso-a-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-para-los-J%C3%B3venes-en-las-Zonas-Rurales-El-Sistema-de-Aprendizaje-Tutorial-\(SAT\)-y-el-Modelo-de-Pospr](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Experiencias-Alternativas-para-la-Expansi%C3%B3n-del-Acceso-a-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-para-los-J%C3%B3venes-en-las-Zonas-Rurales-El-Sistema-de-Aprendizaje-Tutorial-(SAT)-y-el-Modelo-de-Pospr)
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Ariel Educación.
- Pinzón, I. (2019). *Educación sin escuela, influencia de la trayectoria de vida de las familias de los estudiantes en las prácticas educativas*. Universidad del Rosario. <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/19263>
- Pulido, R. (2017). *La construcción de la clase como comunidad de aprendizaje*. Unimonserrate.
- Sánchez, J. (2009). La resignificación: un método para transformar las prácticas de gestión en las instituciones educativas. *Praxis*, 5(1), 183-200. <https://doi.org/10.21676/23897856.98>.

- Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá [SEAB]. (2019). *Proyecto Educativo (PE)*. Arquidiócesis de Bogotá.
- Tójar, J. (2010). La investigación cualitativa en educación. En S. Nieto, *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (págs. 403-424). Dykinson S. L.
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Revista Boletín Redipe*, 5(11), 40-55. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140>
- Zambrano, A. (2016). Pedagogía y didáctica: Esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 45-61. <https://doi.org/10.19053/22160159.4159>
- Zuluaga, A. (2019). *Los modelos flexibles en educación y construcción de cultura de paz a través de la experiencia del tutor: Caso modelo flexible SETA*. Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/1456>

Prácticas pedagógicas para las enseñanza de estudiantes sordos

Laura Jessica Tatiana Prieto Vargas ⁷⁵

⁷⁵ ljprieto@unimonserrate.edu.co - Estudiante Maestría en educación desde y para las diversidades. Unimonserrate.

Resumen

El presente artículo aborda una problemática presentada en Colombia respecto a las formas cómo abordan los docentes los procesos educativos con estudiantes sordos. Su objetivo fue evaluar las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes de educación primaria para la enseñanza de estudiantes sordos. La metodología se ajustó al paradigma fenomenológico interpretativo con enfoque cualitativo y como método la teoría fundamentada. Como instrumento se aplicó una entrevista estructurada a 4 docentes del Colegio Pablo de Tarso de Bogotá. Concluyendo que, los docentes de primaria emplean diversas estrategias y adaptaciones pedagógicas para lograr una educación inclusiva a pesar de las barreras comunicativas que presentan los estudiantes sordos. Evidenciándose que, la comunicación y el acceso a la información son los mayores desafíos a los que se enfrentan los docentes en la enseñanza de estudiantes sordos, y para superar estos desafíos es necesario enfocarse en el desarrollo de habilidades comunicativas y el uso de tecnología y materiales adaptados.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, enseñanza, estudiantes sordos, docentes de educación primaria, aprendizaje de los sordos.

Abstract

This article addresses a problem presented in Colombia regarding how teachers approach the educational processes with deaf students. Its objective was to evaluate the pedagogical practices employed by primary education teachers for the teaching of deaf students. The methodology was aligned with the postpositivist paradigm with a qualitative approach and phenomenological method. As an instrument, a structured interview was conducted with 4 teachers from the Pablo de Tarso School in Bogota. It concludes that primary teachers employ diverse strategies and pedagogical adaptations to achieve inclusive education despite the communicative barriers faced by deaf students. It is evident that communication and access to information are the greatest challenges that teachers face in teaching deaf students, and to overcome these challenges, it is necessary to focus on the development of communicative skills and the use of technology and adapted materials.

Keywords: Pedagogical practices, teaching deaf students.

Introducción

La instrucción integral es un derecho fundamental de todos los estudiantes, sin embargo, para los alumnos que tienen discapacidad auditiva, la inclusión en la educación significa más que la erradicación de obstáculos de acceso y comunicación. En este sentido, Acosta y Villalba (2022) que, para ello, se deben implementar prácticas pedagógicas que favorezcan el adecuado progreso social y cognoscitivo de dichos estudiantes. Con este propósito, el presente artículo busca presentar las prácticas educativas aplicadas por el Colegio Pablo de Tarso de Bogotá para facilitar el progreso social y cognitivo de los educandos con discapacidad auditiva.

Destacando que, la pérdida auditiva es una discapacidad que interrumpe los procedimientos para el aprendizaje debido a la inexactitud de oportunidades de lenguaje y comunicación adecuada lo que limita las interacciones sociales y afecta el desempeño académico. Por lo tanto, Acosta y Boscán (2014) señalan que es indispensable que los docentes enfoquen sus prácticas pedagógicas en el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas de los alumnos con discapacidad auditiva, a fin de permitir su participación plena en el entorno educativo y social.

El texto presenta el estudio de las características del progreso social y epistémico de los alumnos con discapacidad auditiva, los factores que influyen en su desarrollo, así como estrategias de enseñanza que contribuyen a su promoción. Asimismo, Báez y Triana, (2020). se expondrán diferentes métodos de enseñanza especiales que se emplean en la institución educativa Colegio Pablo de Tarso en Bogotá para fomentar el adelanto social y epistemológico de los escolares con discapacidad auditiva y garantizar su acceso a la educación.

Dentro de este contexto de estudio, es importante señalar que, la educación de los estudiantes con discapacidad auditiva es de gran relevancia en las sociedades actuales, ya que es fundamental garantizar la inclusión educativa y social en igualdad de condiciones para todas las personas, sin importar sus capacidades y discapacidades (Valencia-Méndez, 2022). La discapacidad auditiva es una dificultad que afecta directamente el desarrollo social y cognitivo del estudiante, gracias a la falta de habilidades lingüísticas y de comunicación apropiadas, lo que obstaculiza sus interacciones sociales y afecta su desempeño académico.

En este sentido, se alude que, el término desarrollo social se refiere a la capacidad de los estudiantes sordos para interactuar con su entorno y formar relaciones sociales (De La Hoz, 2023). No obstante, debido a su discapacidad, estos estudiantes pueden tener dificultades para comunicarse y socializar con otros, lo que limita su habilidad para comprender el mundo social que les rodea (Bustamante, 2020). Sin embargo, la integración social de los estudiantes sordos puede ser apoyada a través de la implementación de prácticas docentes inclusivas. En el Colegio Pablo de Tarso, se han adoptado diversas estrategias para mejorar la participación social de los estudiantes sordos. Entre ellas, se destaca el uso de la lengua de señas colombiana (LSC) como lengua de instrucción en el aula, lo que permite a los estudiantes sordos comunicarse efectivamente con sus maestros y compañeros de clase.

Cabe destacar, que la población sorda es menor en comparación a la población oyente son denominados una comunidad lingüística minoritaria, esta identidad que la persona sorda va descubriendo y construyendo al reconocer su lengua de señas materna le permite desaparecer su autopercepción como individuo discapacitado e ineficiente y les permite fortalecer aspectos

Aprende más quien enseña.
P. V. LAURA (2023) *Portavoces del saber*

tales como aprobación e, inclusive, no se sientan desvalorado y participen en la vida social en su entorno más cercano y, en diversos casos, participe en su organización política, lo cual lleva a la persona sorda a llevar una vida más plena (Bahamón y Cedeño, 2020).

Por todo esto, se considera fundamental la formación de intérpretes de lengua de señas y presencia de modelos lingüísticos en las instituciones con estudiantes sordos con el fin de mejorar la comprensión de los maestros acerca de la cultura sorda y promover los procesos de aprendizaje significativo de las personas sordas (Beltrán, 2021).

En la actualidad, según Muñoz, et al. (2020) es cada vez más común ver instituciones educativas en donde se imparten clases a estudiantes sordos junto con estudiantes oyentes, dichas clases mediadas por el acompañamiento de un intérprete en la lengua de señas local. La fuerza impulsora detrás de este llamado modelo inclusivo es trabajar con maestros e intérpretes en las escuelas para educar a los estudiantes sordos para promover la comunicación y el entendimiento mutuo (Valencia-Méndez, 2022).

Por ende, Ramírez (2020) señala que las instituciones deben contar con un modelo lingüístico el cual será el encargado de introducir al niño sordo dentro de su cultura y generar en él el sentido de identidad propio de su cultura, así como de enseñarle su lengua materna. Además, se debe contar con intérpretes, los cuales serán los encargados de interpretar el español a la lengua de señas para que el estudiante sordo comprenda los saberes impartidos en el momento en que se encuentre en un aula compartida con estudiantes oyentes (Bernal, 2018).

Ahora bien, se hace un recorrido por lo que han sido las prácticas educativas de estudiantes sordos en otros contextos, (internacionales) se tiene que, en países como Estados Unidos, el enfoque se ha centrado en la inclusión educativa que se basa en terapias de lenguaje, el uso de sistemas de interpretación y la inclusión de tecnologías que permiten el acceso a la información de manera visual. Además, se ha promovido el uso de lengua de señas para que los estudiantes sordos puedan comunicarse de manera efectiva (Lissi et al., 2001).

Mientras que, en Europa, se han priorizado las estrategias de enseñanza que fomentan la inclusión y participación activa de los estudiantes sordos en el aula. Para ello, se utiliza el aprendizaje cooperativo y el uso de materiales didácticos y recursos adaptativos, como las subtitulaciones y los intérpretes de lengua de señas (Núñez, y Fleitas, 2023). En países como Japón, el enfoque se ha centrado en la educación inclusiva y el uso de tecnologías de apoyo, como el uso de la transcripción de señas o los sistemas de alerta visual, que ayudan a los estudiantes sordos a acceder a la información de manera efectiva (Hernández y Rodríguez, 2023).

Sin embargo, en América Latina, se ha buscado la inclusión de los estudiantes sordos en todos los niveles educativos, involucrando a los docentes, padres y tutores en el proceso de integración. Además, se promueve el uso de recursos y tecnologías adaptativas y la formación de docentes especializados en la atención de estudiantes con discapacidad auditiva. Al respecto (Valdivieso, 2023), Galvis (2021), Acosta y Blanco (2022) señalan que países como Brasil, Chile, Argentina, México, entre otros, han trabajado en políticas públicas que promuevan la educación inclusiva, en la que se contempla la atención a la diversidad y se busca que la educación sea un derecho para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o necesidades especiales.

Es así como el abordaje de la inclusión educativa de los estudiantes sordos en contextos internacionales se ha centrado en la adaptación de prácticas pedagógicas inclusivas, y la utilización de tecnologías y recursos adaptativos que permitan el acceso a la información y desarrollen habilidades sociales y cognitivas en los estudiantes (Guayllas, 2020). Todo esto con el objetivo de garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes, independientemente de su discapacidad. Específicamente, se han establecido diversas medidas para fomentar su

inclusión en las escuelas regulares, siendo este un tema de constante investigación y debate en la región (De La Hoz, 2023). Se han desarrollado programas de formación y asistencia técnica para docentes con relación a la capacitación en lengua de señas y estrategias para la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en la gestión escolar y el diseño de materiales didácticos accesibles.

En este sentido, los estudiantes sordos pueden tener dificultades para socializar y comunicarse debido a la limitación en el uso del lenguaje hablado. Esto afecta su capacidad para desarrollar habilidades sociales y comprender el mundo que les rodea. Por ello, es importante implementar prácticas docentes inclusivas que fomenten el desarrollo social de los estudiantes sordos. De allí que, Acosta (2023) expresa que es fundamental brindar a los estudiantes herramientas y recursos especiales para que puedan comunicarse y comprender los contenidos académicos de manera efectiva y desarrollar competencias científicas. Al referenciar una educación basada en las necesidades de los estudiantes y conforme a sus potencialidades y limitaciones, se tendrá una visión más humana del estudiante y del acto educativo (Acosta y Fuenmayor, 2023) ya que muchas veces los estudiantes son discriminados por sus particularidades o su condición física e intelectual, lo que atenta no solo con sus derechos sino contra su dignidad (Guzmán, 2022).

Respecto a los planteamientos anteriores, se tiene que, la principal problemática que enfrenta Colombia para realizar prácticas educativas eficientes con niños sordos es la falta de capacitación y formación adecuada para los docentes que trabajarán con estos niños. Muchas veces, los docentes no tienen el conocimiento y la experiencia suficiente para enseñar a niños con discapacidad auditiva, lo que dificulta el aprendizaje y el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas en estos niños (Vélez-Latorre y Manjarrés-Carrizalez, 2020).

A criterio de Acosta (2022) también hay una escasez de recursos y tecnología adecuada para la educación de estos niños, lo que limita el acceso a programas y herramientas educativas especializadas que puedan mejorar su proceso de aprendizaje. Según Vélez-Latorre & Manjarrés-Carrizalez (2020) otro desafío es la falta de inclusión y accesibilidad en el entorno educativo para los niños sordos, lo que a menudo resulta en una exclusión social y educativa debido a barreras comunicativas y físicas.

De allí que, para lograr prácticas educativas eficientes con niños sordos en Colombia, se deben abordar estos desafíos a través de una formación adecuada para los docentes, recursos y tecnología adecuados, y entornos educativos inclusivos y accesibles (Celemín-Mora y Flórez-Romero, 2018). Cabe destacar, que la Lengua de Señas Colombiana (LSC) es un recurso que les permite comunicarse de manera efectiva con sus maestros y compañeros, así como participar activa y colaborativamente en el aula. Sin embargo, no todos los docentes manejan este tipo de comunicación.

Al respecto, Cícero (2018) plantea que, la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas fomenta la integración social de los estudiantes sordos, permitiéndoles interactuar de manera activa y colaborativa en el entorno académico y social. La Lengua de Señas Colombiana, las estrategias colaborativas y la adaptación de materiales de aprendizaje son algunas de las herramientas que se pueden implementar para promover el desarrollo social de estos estudiantes. De allí que, según Blanco y Acosta (2023) los docentes deben dotarse de herramientas comunicativas para que hacerse entender por sus estudiantes y promover la comprensión de sus exposiciones, es decir, no basta con exponer ideas, ya que se requiere desarrollar la captación del mensaje por medio de los elementos gestuales, fundamentando el mensaje con significados simples para sus receptores. En este sentido, el lenguaje puede ser argumentado según Acosta y Barrios (2023) con estrategias contextualizados, de manera que los estudiantes identifiquen y relaciones

las palabras con sus propias vivencias para que comprendan el mensaje y le den una interpretación práctica al mensaje.

Según Cortés-Bello y Tovar (2020) en los últimos años, la inclusión educativa de estudiantes sordos ha sido un tema de preocupación en muchos países a nivel internacional. En este sentido, el abordaje de esta temática se ha enfocado en el proceso de prácticas pedagógicas inclusivas y la implementación de recursos y tecnologías adaptativas que faciliten el aprendizaje y promuevan el desarrollo social de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Da Silva et al. (2020) considera que, se está promoviendo el uso de tecnologías que permiten la interacción entre estudiantes sordos y oyentes, como el uso de computadoras, pizarras digitales y dispositivos móviles con programas especiales de corrección de texto. También se han creado materiales educativos específicos para la educación de estudiantes sordos con el fin de brindar una educación de calidad (Hernández y Rodríguez, 2023).

En la búsqueda de una experiencia educativa más relevante y provechosa para este grupo específico, se ha planteado en el Plan de Acción Institucional 2021-2024 que existen criterios insuficientemente comprendidos y aplicados para la accesibilidad, adecuación y la aprobación, que son fundamentales para promulgar prácticas justas y equitativas de educación inclusiva. Como resultado, los obstáculos pedagógicos, de prosperidad, de educación, comunicacionales, actitudinales y de los entornos de educación superior (universitarios) representan una limitación del derecho a la educación para este grupo.

En este sentido, es importante pensar el acceso como una praxis que fomente el cuidado y el cambio para acoger la diversidad de los aspectos, epistémicos, tradiciones, culturas y lenguas. Los resultados obtenidos a través del Índice de Inclusión para Educación Superior - INES (2015-2018), del Proyecto del Observatorio Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior en América Latina (2016-2019) y del Proceso de auto-evaluación institucional (2019-2021), ofrecen responsabilidades, representaciones, sugerencias y demostraciones que contribuyen a mejorar la accesibilidad para una educación superior inclusiva, equitativa e intercultural.

En Colombia, el enfoque de la educación inclusiva para estudiantes sordos se ha centrado en la promoción de la lengua de señas colombiana como una herramienta de inclusión, además del desarrollo de programas de formación en competencias pedagógicas y lingüísticas para los docentes y educadores especializados en la atención a estudiantes sordos. Asimismo, el uso de tecnologías adaptativas, como software, aplicaciones, y herramientas de traducción, se ha convertido en una práctica común en las aulas colombianas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes sordos.

Desde el Ministerio de Educación de Colombia, se han promovido directrices y lineamientos para la atención a la diversidad de los estudiantes, incluyendo aquellos que presentan necesidades especiales, como es el caso de los estudiantes sordos. Para ello, se ha establecido la necesidad de una educación bilingüe, en la cual la lengua colombiana de señas y el español se integren para ofrecer una educación más inclusiva y de calidad.

Además, en Colombia existen algunas organizaciones y asociaciones que se dedican a promover y fomentar la inclusión de estudiantes sordos en el sistema educativo, brindando capacitación a los docentes y ofreciendo recursos y herramientas que faciliten el aprendizaje y la integración social de estos estudiantes. A pesar de los avances, aún existen desafíos importantes relacionados con la inclusión de estudiantes sordos en Colombia, como la falta de intérpretes de lengua de señas, la ausencia de recursos en las aulas, la falta de preparación de los maestros y la falta de acceso a la tecnología más avanzada para apoyar el aprendizaje de estos estudiantes.

En Bogotá, la Secretaría de Educación del Distrito ha trabajado en la promoción de una educación inclusiva para estudiantes sordos, a través del programa "Cien por Ciento Educación Inclusiva". Este programa busca garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, incluyendo los sordos, mediante la implementación de estrategias pedagógicas y recursos adaptativos que potencien el aprendizaje y la inclusión en el aula. Además, en Bogotá se ha desarrollado algunas instituciones que trabajan en el desarrollo de tecnologías para la discapacidad y en la atención a estudiantes sordos: Observatorio de Inclusión Educativa para Personas con discapacidad.

Asimismo, la Universidad Nacional de Colombia: cuenta con el Centro de Tecnología para Discapacidad (CTD) el cual se enfoca en el desarrollo de tecnologías de apoyo para personas con discapacidad; la Fundación Saldarriaga Concha, la cual trabaja en la promoción de la inclusión y el acceso a la educación de personas con discapacidad, incluyendo aquellos con discapacidad auditiva; UDEA accesible, representada por un grupo de investigación de Universidad de Antioquia que trabaja en temas de accesibilidad y discapacidad, incluyendo la atención de estudiantes sordos. Y finalmente la FENASCOL, que es la Federación Nacional de Sordos de Colombia que trabaja en la defensa y el reconocimiento de los derechos de las personas sordas, y tiene programas y proyectos enfocados en la educación y la inclusión de estudiantes sordos.

Sin embargo, Valencia (2020) considera que a pesar de las adaptaciones de los docentes en la práctica educativa y la formación que reciben, ha identificado que muchos de ellos no están preparados para enseñar a niños sordos, expresan un deseo de identificar, evaluar o intervenir desde la perspectiva de persona oyente dejando de lado la condición bilingüe bicultural que maneja el sordo. Este es el mayor problema que encontramos en las intervenciones para estudiantes sordos, que se les quiere ver como personas oyentes y dejando de lado su identidad y su lengua materna. De allí que las prácticas pedagógicas sean en ocasiones inadecuadas para que los estudiantes desarrollen habilidades tales como la participación y trabajo en equipo, es decir que la poca información del profesorado imposibilita la práctica de una buena docencia y el aprovechamiento de los recursos de los que dispone este colectivo para su beneficio (Infante, 2020).

El proyecto fue llevado a cabo en el Colegio Pablo de Tarso IED. Desde hace varios años el colegio maneja desde el grado jardín hasta el grado cuarto aulas paralelas para los estudiantes sordos, las cuales cuentan con un modelo lingüístico el cual les enseña su lengua materna es decir la lengua de señas, así como los introduce dentro de la cultura sorda y les permite construir su identidad dentro de su comunidad. El docente a cargo de estas aulas es el encargado de orientar los cursos para los estudiantes. Cuando los estudiantes llegan a quinto grado son ingresados al aula regular, es decir la misma aula de estudiantes sordos con estudiantes oyentes. Ya no cuentan con docente que hable lengua de señas sino un docente oyente, cada una de las aulas en las que haya estudiante sordo cuenta con un intérprete de lengua de señas colombiana LSC el cual va interpretando al estudiante cada una de las cosas dichas por el docente.

Metodología

El estudio asumió los procesos del paradigma definido por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) como aquel que propone la posibilidad de obtener conocimiento más allá de la empírica y acepta la idea de que los observadores no son objetivos y neutrales. En este sentido, el paradigma se enfoca en la interpretación de los datos y la contextualización del fenómeno y utiliza un enfoque cualitativo para abordar los problemas de investigación. Por su parte, Bautista (2022) sostiene que los enfoques cualitativos basan las conclusiones del estudio en la interpretación de las experiencias de los sujetos que están relacionados directa o indirectamente con el fenómeno.

Para el desarrollo del análisis de las nuevas categorías, es decir de aquellas surgidas de las entrevistas, es importante señalar que cada una de ellas se concadenan para aclarar el fenómeno estudiando. Por lo que también es importante señalar que, tomando en cuenta las respuestas emitidas por los entrevistados se observa que respecto a las categorías iniciales surgen nuevos elementos o categorías como es el caso de las prácticas que favorecen la atención de los niños sordos.

Los docentes destacaron que al trabajar pedagógicamente se debe buscar una comunicación visual, que genere confianza en el estudiante y sea más cercano con el docente, para ello el docente debe estar apercibido, es decir, tener una observación constante por lograr percibir a los estudiantes y así poder analizar lo que sienten y necesitan, esto permitirá entender la importancia de trabajar con grupos que presentan características distintivas, pero igual potencial, esto también implica reconocer que las características de las personas (estudiantes) los hacen diferentes, pero con potencialidades que pueden y deben ser exploradas para lograr ese equilibrio e inclusividad, basados en los derechos individuales de las personas.

Con relación a lo expuesto por los entrevistados Peluso y Vallarino (2014) destacan en su teoría que los docentes deben generar una comunicación efectiva para que los estudiantes se sientan seguros, lo que estimula la confianza. En este mismo sentido, Bahamón & Cedeño (2020) plantean que, para lograr esto, el docente debe estar siempre alerta y observando constantemente para poder identificar las necesidades y sentimientos de los estudiantes y así poder analizarlos adecuadamente. Este enfoque también implica reconocer que cada estudiante tiene características distintivas y diferentes potencialidades que deben explorarse para lograr un equilibrio e inclusividad en la educación, basándose en los derechos individuales de cada uno de ellos.

Ahora bien, según la teoría de Gardner y Davis (2014) los docentes deben ser capaces de identificar las habilidades y potencialidades únicas de cada estudiante, así como sus áreas de interés y estilos de aprendizaje, a fin de poder adaptar su enseñanza de manera efectiva y así maximizar el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, los autores destacan la importancia de una educación personalizada e inclusiva, que reconozca la diversidad de los estudiantes y se adapte a sus necesidades y características individuales. De esta manera, se logra una educación más equitativa y eficaz, que tenga en cuenta las diferencias individuales de cada estudiante y les permita desarrollar todo su potencial.

Asimismo, los entrevistados reseñan que es importante que los docentes mantengan una comunicación visual siempre con el estudiante, profundizar en sus expresiones para ello es imperioso trabajar con base al conocimiento pedagógico, pero también hacer uso de la experiencia propias y de otros docentes.

De allí que los docentes combinen los conocimientos con la práctica y el entorno tanto de la institución educativa como de los estudiantes, sin embargo, para lograr esto es importante trabajar con un equipo multidisciplinario que facilite información a los docentes sobre los recursos visuales, en los procesos lectores, imágenes y videos, lo que a su vez surge una nueva categoría que está relacionada de forma conexas con la categoría crear buenas condiciones de enseñanza - aprendizaje y la comunicación visual para profundizar siempre en sus expresiones, es decir, estrechamente relacionada con las categorías observación constante para lograr percibir a los estudiantes, que formas parte de las prácticas para favorecer la atención a niños sordos (Beltrán, 2021).

Respecto a estos planteamientos Bustamante (2020) señala que la comunicación visual es esencial para la educación inclusiva, ya que permite a los docentes profundizar en las expresiones de los estudiantes y entender mejor las necesidades individuales de cada uno. De allí que, Infante

(2020) resalta la importancia de combinar los conocimientos teóricos con la práctica y el entorno educativo y social de los estudiantes para lograr una educación efectiva y significativa para todos.

Por tanto, Herrera y Calderón (2019) consideran que, es fundamental trabajar con un equipo multidisciplinario que facilite información a los docentes sobre los recursos visuales, como imágenes y videos, en los procesos lectores, para mejorar la atención y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva. Al mismo tiempo, el uso de recursos de comunicación visual beneficia a todos los estudiantes, al proporcionar una experiencia de aprendizaje más rica y potente mediante la integración de diferentes formas de comunicación.

Lo que hace importante que, para la transición o promoción de los niños, aquellos docentes que no manejen la lengua de señas se apoyen en intérpretes de señas para que realmente fluya una comunicación entre el docente y el estudiante, que la información llegue de manera eficaz. Cabe destacar que las categorías iniciales convergen en algunos elementos como se muestra en la figura, ya que cada elemento está relacionado con las características de las prácticas pedagógicas en los procesos educativos de estudiantes sordos.

Dentro del contexto de las respuestas emitidas por los entrevistado Beltrán (2021) destaca la importancia de la formación de los docentes en la inclusión de estudiantes sordos y se profundiza en el papel que desempeñan los intérpretes de señas en la comunicación eficaz entre el docente y el estudiante. Además, se abordan temas como la importancia de la lengua de señas y la necesidad de trabajar con un equipo multidisciplinario para brindar una educación inclusiva de calidad a los estudiantes sordos.

Por otra parte, los entrevistados concordaron que, el crear buenas condiciones influye en varios aspectos muy relevantes en la educación de los niños sordos, por ejemplo, ayuda a trabajar con base al conocimiento pedagógico, pero también hacer uso de las experiencias propias y de otros docentes. Asimismo, ayuda a mantener comunicación visual siempre con el estudiante, profundizar en sus expresiones, esto contribuye al uso de refuerzos como es el caso de las recompensas para motivar el interés de los estudiantes.

Estas condiciones favorables permiten fomentar un ambiente inclusivo en el aula, que promueva la interacción y la colaboración entre los estudiantes, se logra reforzar la información para que el estudiante pueda entender los conceptos y la información ya que esto puede ser una tarea difícil para ellos. Por su parte, el uso de elementos para mejorar y el estimular ambientes colaborativos en entornos virtuales, conlleva necesariamente el uso de las tecnologías, las cuales también forman parte de las prácticas pedagógicas que favorecen la atención en los niños sordos, permitiendo también lograr una comunicación virtual que genere confianza en el estudiante y que éste sea más cercano al docente.

De allí que, Morales et al. (2021) menciona que, al crear ambientes colaborativos e inclusivos, se fomenta la interacción y colaboración entre los estudiantes, lo que favorece la atención y el aprendizaje de los niños sordos. Asimismo, se señala que la creación de estas condiciones favorece la comunicación visual y la profundización en las expresiones de los estudiantes.

De igual manera, los entrevistados manifestaron que el uso de prácticas pedagógicas favorecedoras implica el trabajar con un equipo multidisciplinario, pues esto permite desarrollar prácticas que favorezcan la participación del estudiante mediante estrategias que sean dinámicas, de su interés, donde desee participar activa y voluntariamente. Esto se puede reforzar mediante una observación constante para lograr percibir a nuestros estudiantes, poder analizar lo que sienten y necesitan, lo cual nos permitirá entender que forma un grupo con características distintivas, pero igual potencial. De igual forma el apoyo de estos equipos multidisciplinarios permitirán lograr recursos visuales, en los procesos lectores, imágenes y videos.

Al respecto de esto resultados Navarro (2020) expone que, el éxito de la educación de estudiantes con discapacidades como la sordera depende en gran medida de la adopción de prácticas pedagógicas favorecedoras. Esto implica el trabajo en equipo de un grupo multidisciplinario que puede diseñar prácticas dinámicas y atractivas que involucren a los estudiantes de manera activa y voluntaria. Es importante realizar una observación constante de los estudiantes para poder percibir sus necesidades y analizar su comportamiento. La comunicación visual es fundamental para la educación de niños sordos, y las prácticas pedagógicas deben incluir recursos visuales en los procesos de lectura, como imágenes y videos. El apoyo de equipos multidisciplinarios puede contribuir a proporcionar recursos y herramientas adecuadas para potenciar el aprendizaje.

Dentro de las practicas pedagógicas favorecedoras en la atención de estos niños, puede ser muy conveniente el apoyarse en intérpretes de señas para que la comunicación entre el docente y el estudiante sea más fluida y llegue de manera efectiva.

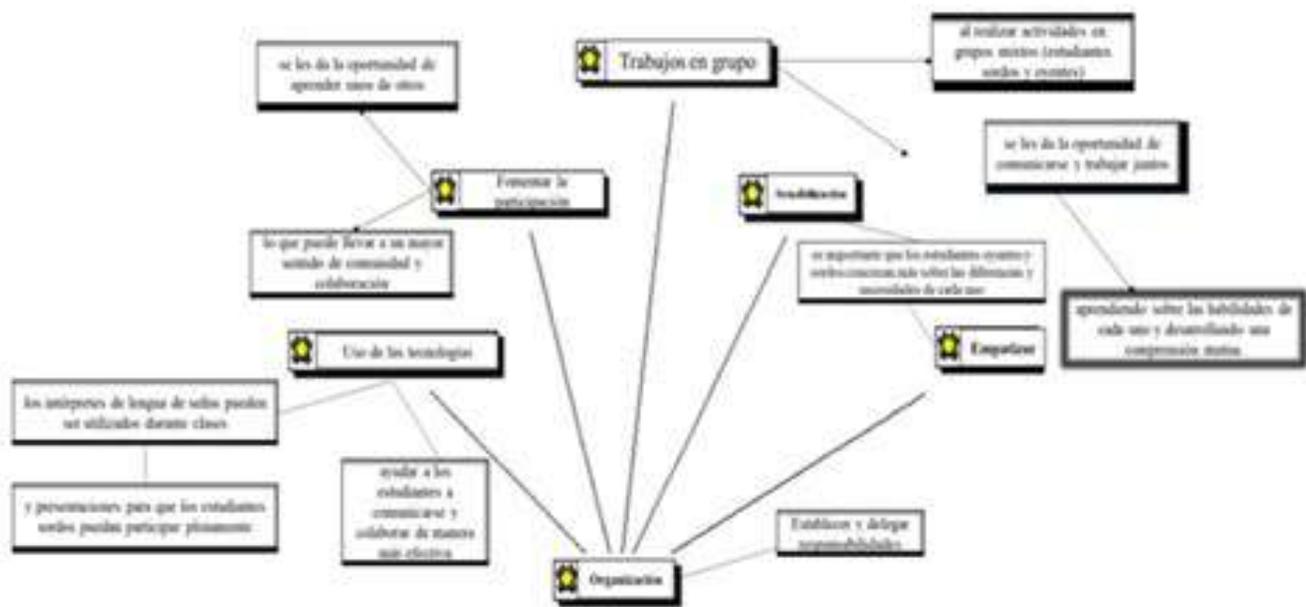


Figura 2. Categorías sobre la organización de estrategias que facilitan los procesos educativos
Fuente: Elaboración propia

Al hacer referencia a las estrategias que facilitan los procesos educativos en estudiantes sordos, los entrevistados coinciden que, las prácticas de enseñanza pueden promover un sentido de cooperación entre estudiantes sordos y oyentes porque promover actividades en pequeños grupos, es decir, actividades que se realizan en grupos mixtos (alumnos oyentes y sordos), dándoles la oportunidad de comunicarse y colaborar, conocer las capacidades de los demás y aumentar el entendimiento mutuo.

Además, de fomentar la participación de todos al garantizar que todos los educandos participen activamente en el aula, les permite aprender unos de otros, esto fomenta un sentido de comunidad y colaboración. Asimismo, el uso de las tecnologías puede contribuir con los procesos comunicativos de los estudiantes y colaborar de manera efectiva entre ellos. Para ello, se pueden usar intérpretes de señas durante las lecciones y exposiciones para que alumnos sordos participen absolutamente, y los estudiantes sordos pueden usar las tecnologías como videollamadas para comunicarse con personas sin discapacidades.

Finalmente, los docentes entrevistados consideran que la comprensión es relevante para que los estudiantes oyentes y sordos aprendan mejor al respecto de los rasgos y particularidades diferenciales de los otros, así como descubrir los requerimientos de cada uno. Lo que puede fomentar la comprensión y el respeto mutuos, lo que puede conducir a una cooperación más estrecha. En general, todo expusieron que las prácticas de enseñanza pueden provocar un sentido de cooperación entre todos los estudiantes haciéndolos trabajar juntos, alentando su participación a través de la tecnología y acrecentando el conocimiento y la sensibilidad a las diferencias.



Figura 3. Elementos para implementar para ayudarlos a mejorar ese proceso de enseñanza
Fuente: Elaboración propia

Respecto a los elementos que facilitan el aprendizaje de la lectoescritura los encuestados expresaron que, practicar la inclusión cuando los estudiantes sordos estén en el mismo salón de clases que los oyentes, tendrán la posibilidad de interactuar y colaborar en una variedad de actividades y tareas. Asimismo, el desarrollo de actividades que requieran la cooperación entre los alumnos, sean sordos o no, ayudan a desarrollar un sentido de cooperación y trabajo en equipo. También es importante proveer un ambiente de clase adecuado donde se valore la diversidad y promueva el respeto es muy provechoso para promover la cooperación entre todos los estudiantes.

De allí que según los docentes el uso de tecnología se accesible de señas o herramientas de comunicación. Finalmente, los usar los métodos visuales, ya que los alumnos sordos son más conscientes de los estímulos visuales, de allí que, usar imágenes, y videos es beneficioso para ayudarlos a comprender el contenido.

De igual manera la educación bilingüe representa una práctica invaluable para ayudar a los alumnos sordos a aprender la lengua de señas y el español lecto escrito como segunda lengua, mejorando así sus habilidades de lectura y escritura. Por otra parte, la integración de la enseñanza de la gramática y el vocabulario, es decir, la combinación de la enseñanza de la gramática y el léxico en lengua de señas y el aprendizaje de la lengua oral puede contribuir con los estudiantes para que comprendan mejor el significado y las estructuras de las palabras y las oraciones.

Respecto a estos resultados Farroñan (2021) considera que, es fundamental promover la inclusión de todos los estudiantes en el aula, independientemente de sus capacidades. De esta forma, se puede enriquecer el aprendizaje de todos los educandos y se puede ayudar a crear un

ambiente de compañerismo y solidaridad. Para lograr esto, es importante implementar prácticas pedagógicas que fomenten la participación de todos los estudiantes, y que promuevan el trabajo en equipo y la colaboración.

Mientras que, Vélez-Latorre y Manjarrés-Carrizalez (2020) destacan la importancia del uso de la tecnología, ya que esto puede ser muy beneficioso para los estudiantes con discapacidad auditiva, permitiéndoles participar activamente en las lecciones y comunicarse con sus compañeros de una manera efectiva. El uso de intérpretes de señas o videollamadas puede ser una excelente forma de mejorar la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Conclusiones

Después de analizada la información se concluye que, los docentes de educación primaria emplean diversas estrategias y adaptaciones pedagógicas para lograr una educación inclusiva a pesar de las barreras comunicativas que presentan los estudiantes sordos. Además, se evidenció que, la comunicación y el acceso a la información son los mayores desafíos a los que se enfrentan los docentes en la enseñanza de estudiantes sordos, y para superar estos desafíos es necesario enfocarse en el desarrollo de habilidades comunicativas y el uso de tecnología y materiales adaptados.

Igualmente, la colaboración con padres, especialistas en lengua de señas y otros profesionales es fundamental para proveer a los estudiantes sordos de los apoyos necesarios que les permitan una educación plena y exitosa. Constatándose que, a pesar de los avances en la educación inclusiva, todavía queda mucho por hacer para garantizar que todos los educandos, circunscribiendo a aquellos con discapacidades auditivas, reciban una educación de calidad y accesible que les permita alcanzar su máximo potencial.

Finalmente, se infiere que, uno de los inconvenientes que experimentan los estudiantes sordos al ingresar al aula regular es que no cuentan con un docente que domine la lengua de señas, por tanto, se dificulta la comunicación y otro aspecto es que las prácticas pedagógicas no se orientan al desarrollo de la participación, interacción y aprendizaje de la persona sorda, debido a que se enfocan en atender al estudiante para que se incluya.

De allí que deben comunicarse y tomar el conocimiento por medio del intérprete, el cual a pesar de hacer correctamente su trabajo quizá no cuenta con las herramientas suficientes para resolver las dudas o explicar correctamente el tema de la asignatura al estudiante. Por ende, este proyecto busca realizar un contraste de las prácticas pedagógicas empleadas por las docentes en el grado cuarto y el grado quinto, con el fin de analizar qué características de estas prácticas pedagógicas favorecen o no el desarrollo de la participación, interacción y aprendizaje en los estudiantes sordos.

Conclusiones

Después de analizada la información se concluye que, los docentes de educación primaria emplean diversas estrategias y adaptaciones pedagógicas para lograr una educación inclusiva a pesar de las barreras comunicativas que presentan los estudiantes sordos. Además, se evidenció que, la comunicación y el acceso a la información son los mayores desafíos a los que se enfrentan los docentes en la enseñanza de estudiantes sordos, y para superar estos desafíos es necesario enfocarse en el desarrollo de habilidades comunicativas y el uso de tecnología y materiales adaptados.

Igualmente, la colaboración con padres, especialistas en lengua de señas y otros profesionales es fundamental para proveer a los estudiantes sordos de los apoyos necesarios

que les permitan una educación plena y exitosa. Constatándose que, a pesar de los avances en la educación inclusiva, todavía queda mucho por hacer para garantizar que todos los educandos, circunscribiendo a aquellos con discapacidades auditivas, reciban una educación de calidad y accesible que les permita alcanzar su máximo potencial.

Finalmente, se infiere que, uno de los inconvenientes que experimentan los estudiantes sordos al ingresar al aula regular es que no cuentan con un docente que domine la lengua de señas, por tanto, se dificulta la comunicación y otro aspecto es que las prácticas pedagógicas no se orientan al desarrollo de la participación, interacción y aprendizaje de la persona sorda, debido a que se enfocan en atender al estudiante para que se incluya.

De allí que deben comunicarse y tomar el conocimiento por medio del intérprete, el cual a pesar de hacer correctamente su trabajo quizá no cuenta con las herramientas suficientes para resolver las dudas o explicar correctamente el tema de la asignatura al estudiante. Por ende, este proyecto busca realizar un contraste de las prácticas pedagógicas empleadas por las docentes en el grado cuarto y el grado quinto, con el fin de analizar qué características de estas prácticas pedagógicas favorecen o no el desarrollo de la participación, interacción y aprendizaje en los estudiantes sordos.

Bibliografía

- Acosta, S. (2022). La gamificación como herramienta pedagógica para el aprendizaje de la biología. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5). 249-266. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.036>
- Acosta, S. (2023). Competencias de los profesores de Biología en formación. *Transformación*, 19(1), 41-51. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552023000100053&script=sci_abstract
- Acosta, S., y Boscán, A. (2014). Estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo de la biología en la Escuela de Educación, Universidad del Zulia. *Revista Multiciencias*, 14(1), 67-73. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/16996>
- Acosta Faneite, S. F., y Blanco Rosado, L. A. (2022). *La inteligencia emocional: un concepto humanizador para la educación en tiempos postpandemia*. Editorial Idicap Pacífico, 7-25. <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.1>
- Acosta, S., y Barrios, M. (2023). La enseñanza contextualizada para el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *Revista de la Universidad del Zulia*, 14(40), 103-126. <https://doi.org/10.46925//rdluz.40.06>
- Acosta, S., y Fuenmayor, A. (2023). Estrategias metodológicas por competencias para la enseñanza de la Biología. *Scientiarium*, (1). 100-122. <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/717>
- Báez, C., y Triana, O. (2020). Repensar la educación geográfica colombiana: en busca del lugar del sordo. *Nómadas*, (52), 257-264. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502020000100257
- Bahamón, P., y Cedeño, E. (2020). ¿Qué caracteriza la enseñanza de las ciencias naturales con población sorda? Revisión documental. *Revista electrónica EDUCYT*, 1(extra), 1231-1241. <https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/126>
- Bautista, N. (2022). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno
- Beltrán, D. (2021). Estudio reflexivo sobre la práctica pedagógica desarrollada con estudiantes sordos del Colegio Isabel II, IED de Bogotá. [Trabajo de grado de Licenciatura], Universidad pedagógica nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17312>
- Bermúdez, C. (2022). Análisis del currículo inclusivo para mejorar la atención de niños con necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 309-325. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.039>

- Bernal, A. (2018). *Estrategias de enseñanza para maestros con niños sordos, del Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría*. (Tesis Doctoral), Universidad Externado de Colombia, Bogotá. <https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/0e56eef0-16c2-4902-a80e-a7906887d47e/full>
- Blanco, L., y Acosta, S. (2023). La argumentación en los trabajos de investigación: un aporte científico al discurso académico. *Delectus*, 6(1), 29-38. <https://doi.org/10.36996/delectus.v6i1.205>
- Bolaños-Motta, J., Casallas-Forero, E., y Sabogal-Gámez, V. (2020). Del activismo docente, el saber pedagógico del maestro y su impacto en la realización profesional de sus estudiantes sordos. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 153-172. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162020000300153
- Bustamante, E. (2020). *Alternativas de comunicación y formación pedagógica para niños y niñas sordos del grado segundo de primaria* [Tesis Doctoral], Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/14935>
- Celemín-Mora, J., & Flórez-Romero, R. (2018). Percepciones sobre factores que inciden en los resultados de las pruebas Saber 11 de la población sorda. Una mirada desde tres instituciones educativas de Bogotá DC, Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(3), 349-356. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112018000300349
- Cícero, M. (2018). *Prácticas Pedagógicas e Inclusión de Estudiantes Sordos de Básica Secundaria Escuela Normal Superior de Neiva* (Tesis Doctoral), UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA.
- Cortés-Bello, Y., y Tovar, L. (2020). ¿Existe una lengua de señas emergente en la isla de Providencia? *Folios*, (51), 99-116. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702020000100099
- Da Silva, S., Shimazaki, E., y Dessbesel, R. (2020). Una visión general de la investigación sobre la enseñanza de las matemáticas en la educación de los estudiantes sordos. *Revista Paradigma*, 41, 168-189. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/parad>
- De La Hoz, N. (2023). Competencias docentes para fomentar una praxis contextualizada de la educación ética y valores morales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7), 25-38. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.068>
- Dufrenne, M. (2018). *Fenomenología de la experiencia estética*. Universitat de València.
- Farroñan, A. (2021). *Aplicación móvil para la práctica de la lengua de señas peruana en los aspectos de alfabeto, números y relaciones familiares y personales del vocabulario básico en la asociación de sordos de Lambayeque en el año 2020*. (Tesis de grado) Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/3375/1/TL_Farro%c3%b1anCarranzaAnthony.pdf

- Galvis, R. (2021). Didáctica de los españoles escrito como segunda lengua para estudiantes sordos: estado del arte. *Enunciación*, 26(2), 270-291. [https://doi.org/https://doi.org/10.14483/22486798.17064](https://doi.org/10.14483/22486798.17064)
- Guayllas, A. (2020). Prácticas pedagógicas para favorecer procesos inclusivos de un niño con discapacidad auditiva dentro del aula (Tesis de Maestría) Universidad del Azuay. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/9717>
- Guzmán, S. (2022) El valor humano y la diversidad cultural de la población afrodescendiente en El Cantón Esmeraldas, Ecuador. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 389-408. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.043>
- Hernández, D., y Rodríguez, X. (2023). La atención educativa a las personas sordas. Retos y perspectivas. Varona. *Revista Científico Metodológica*, (76). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1992-82382023000100018&script=sci_arttext
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. 7ma. Edición. McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, V., y Calderón, V. (2019). Prácticas pedagógicas y transformaciones sociales. Interculturalidad y bilingüismo en la educación de Sordos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 73-88. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782019000100073&script=sci_arttext&lng=pt
- Infante, S. (2020). Estrategias de enseñanza aprendizaje en el proceso formativo de estudiantes sordos en la educación superior. *Horizontes Pedagógicos*, 22(1), 13-24. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/hop.22101>
- Lissi, M., Grau, V., Raglianti, M., Salinas, M., & Torres, M. (2001). Adquisición de la lectoescritura en niños sordos: Una visión desde los profesores en Chile. *Psykhé*, 10(1). <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19465>
- Lozano, K. (2021). *Revisión sistemática sobre estrategias de enseñanza del lenguaje de señas para niños (as) en Latinoamérica del 2015-2020*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/71333>
- Muñoz, K., Catin G., Villanueva, V., y Cárdenas, C. (2020). Coeducador y Modelo lingüístico: Presencia de la comunidad sorda en el contexto educativo chileno y colombiano. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 136-162. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1058>
- Nairouz, Y., y Planas, N. (2016). La actividad matemática en un aula con estudiantes sordos y oyentes. *Universidad de los Andes*. 93, 15-29. <http://funes.uniandes.edu.co/9339/>
- Hernández Núñez D., y Rodríguez Fleitas X. (2023). La atención educativa a las personas sordas. Retos y perspectivas. *Varona*, (76). <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/1925>

- Ortega, L. (2021). Incidencia de las Técnicas de Comunicación Implementadas por los Docentes en el Proceso de Aprendizaje de los Estudiantes Sordos de la Institución Educativa San Pedro Claver Km 16 del Municipio de Puerto Wilches, Santander (Tesis doctoral), Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/13115>
- Ramírez, D. (2020). Una propuesta didáctica para la enseñanza de cuatro marcadores discursivos (porque, por eso, entonces y aunque) en español escrito como segunda lengua a estudiantes sordos universitarios. (Tesis Doctoral Instituto Caro y Cuervo). <https://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co//1716/>
- Restrepo, P. (2010). Comprensión de los procesos de inclusión educativa de estudiantes sordos desde una perspectiva organizacional. *Pedagogía y saberes*, (32), 73-86. <https://doi.org/10.17227/01212494.32pys73.86>
- Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de educación inclusiva*, 3(2), 125-142. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/209>
- Suarez, S. (2020). Herramienta para la educación inclusiva en estudiantes con discapacidad auditiva en la pandemia del COVID-19. *Revista Espacios*, 41(42). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n42/a20v41n42p12.pdf>
- Tovar, L., y Valencia, D. (2018). La metafunción ideacional lógica en los textos escritos en español por estudiantes sordos bilingües de bachillerato. Tesis Doctoral. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/14069>
- Trejo, P., y Martínez, S. (2020). La inclusión de niños sordos en educación básica en una escuela de México mediante el diseño de recursos digitales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672020000200139&script=sci_arttext
- Valdivieso, K. (2023). La educación inclusiva para jóvenes y adultos en América Latina, realidades de un sistema en construcción. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 7(1), 89-114. <https://celei.cl/revista/index.php/PREI/article/view/452>
- Valencia-Méndez, D. (2022). Textos escritos en español como segunda lengua por estudiantes Sordos bilingües: un análisis desde la lingüística sistémico-funcional. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 13-30. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/345015>
- Vélez-Latorre, L., y Manjarrés-Carrizalez, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista colombiana de educación*, (78), 253-298. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162020000100253

Educación Especial: Reflexiones sobre discapacidad y abyección en el ámbito

Lizbeth Flores Hernández ⁷⁶
Jonathan Ojeda Gutiérrez ⁷⁷
Sahara Mejía Bricaire ⁷⁸

⁷⁶ floresh.lizbeth@gmail.com - Doctorante en Educación por la Universidad Contemporánea de las Américas, Maestra en Innovación Educativa en el Centro Universitario Anglo-español y Licenciada en Educación Especial, especialista en Ciegos y Débiles Visuales por la Escuela Normal de Especialización “Roberto Quiroga”. Actualmente es Docente a nivel licenciatura en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl y Directora de la Unidad de Educación Especial e Inclusiva 326. ORCID: 0000-0003-0490

⁷⁷ ojedagjona@gmail.com - Doctor en Ciencias Agrarias por la Universidad Autónoma Chapingo, Maestro en Ciencias en Socioeconomía, Estadística e Informática –Desarrollo Rural por el Colegio de Postgraduados y Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública por la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente es docente a nivel licenciatura en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl y Candidato a Investigador Nacional en Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT. ORCID 0000-0002-1110-1160

⁷⁸ Sahara-mejia-bricaire@hotmail.com - Maestra en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores de Aragón, Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas y en Derecho por la Facultad de Estudios Superiores de Aragón Actualmente es docente a nivel licenciatura en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl. ORCID 0000-0002-6732-6422

Resumen

El presente artículo de reflexión tiene por objetivo disertar sobre la pertinencia de pensar a la Educación Especial como una disciplina alejada de su carácter de pedagogía especializada donde prevalece una mirada reduccionista del otro, del sujeto con discapacidad. El enfoque metodológico utilizado es de carácter cualitativo-interpretativo que permite comprender que la Educación Especial es una disciplina que se constituye como un espacio para la alteridad, donde el reconocimiento del otro es fundamental. El escrito discute la pertinencia de una pedagogía transgresora para superar la normalidad exorbitante que define lo humano y que opera en espacios educativos. Para realizar las reflexiones se articula la discapacidad con la precariedad, donde lo abyecto se enuncie como una posición política para denunciar las biopolíticas de poder que necesitan ser desarticuladas en el ámbito educativo y en la praxis docente.

Palabras clave: pedagogía exorbitante; pedagogía transgresora; alteridad; diversidad; biopolítica

Abstract

The objective of this reflection article is to discuss the relevance of thinking of Special Education as a discipline far from its character of specialized pedagogy where a reductionist view of the other prevails, of the subject with disabilities. The methodological approach used is of a qualitative-interpretative nature that allows us to understand that Special Education is a discipline that is constituted as a space for otherness, where the recognition of the other is essential. The paper discusses the relevance of a transgressive pedagogy to overcome the exorbitant normality that defines the human and that operates in educational spaces. In order to carry out the reflections, disability is articulated with precariousness, where the abject is enunciated as a political position to denounce the biopolitics of power which need to be disarticulated in the educational field and in the teaching praxis.

Keywords: exorbitant pedagogy; transgressive pedagogy; otherness; diversity; biopolitics

Introducción

Este artículo se propone reflexionar en torno a la Educación Especial alejada de una pedagogía especializada reduccionista sobre el sujeto con discapacidad. La tesis central es disertar sobre la posibilidad de una pedagogía transgresora desde la abyección del otro (Britzman, 2002). Entendemos a la Educación Especial como un espacio para la alteridad y reconocimiento del otro en sus propias circunstancias, asimismo, nos centramos en la diada discapacidad-precariedad en su carácter de dimensión política (Butler, 2006; 2010; 2017). El enfoque metodológico utilizado es de corte cualitativo-interpretativo que se caracteriza por “su ostensible capacidad para describir, comprender y explicar los fenómenos sociales” (Vasilachis, 2006, p. 28). Las técnicas utilizadas fue la indagación documental para interpretar a la Educación Especial como fenómeno social en relación con el reconocimiento del otro.

El texto se estructura en cinco apartados, primero, se hace un breve esbozo histórico sobre los orígenes de la Educación Especial como disciplina que ayude a comprender a su vez, la discapacidad como construcción social (Cruz, 2019; Vergara, 2002, Sánchez-Rincón, 2020). En un segundo momento, se discute la idea de la Educación Especial en relación con el reconocimiento y responsabilidad del otro, en un sentido ético, para hacer frente a problemáticas que enfrenta por el imperativo médico-psicológico (Sánchez, 1994; Quiroz, 2016). En tercer lugar, se hace referencia a la propuesta teórica de Butler (2002, 2006, 2009, 2010, 2017) para entender la relación existente entre discapacidad, precariedad y vulnerabilidad, donde el sujeto con discapacidad queda expuesto a una violencia estructural.

En la cuarta parte, se enfatiza en la necesidad de una educación a partir lo abyecto, de pedagogías transgresoras alejadas de prácticas normalizadoras, crueles y capacitistas, que logren incidir en la educación de maestras/os formados en la disciplina de la Educación Especial (Jarade, 2016; 2009; Britzman, 2002; Carrera-Fernández et al., 2018; Bello, 2018). En las conclusiones se expone de manera contundente la necesidad de salir del marasmo de una pedagogía especializada- capacitista, para hacer frente a la forma peyorativa de la abyección del otro.

Educación especial: un devenir histórico

Al hablar de Educación Especial, en el imaginario colectivo es vista como una disciplina relacionada con la intervención pedagógica con sujetos en condición de discapacidad, de estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje por deficiencias físicas, sensoriales y/o intelectuales. Asimismo, el perfeccionamiento de las personas se ha convertido en un principio rector de la historia contemporánea de la Educación Especial donde la “normalización” constituye uno de sus principales retos (Vergara, 2002). La dimensión histórica de la educación especial indica que, “deficientes, inadaptados, minusválidos, etc. han existido siempre, y que las culturas antropológicas y pedagógicas, por acción u omisión, por exceso o defecto, han tenido que afrontar el problema en sus múltiples y variadas circunstancias” (Vergara, p 130). La Educación Especial como disciplina es el resultado de un proceso histórico, lo que ayuda a comprender las narrativas contemporáneas sobre la intervención pedagógica con sujetos con discapacidad. Y, desde una mirada crítica ayuda a entender a la discapacidad como resultado de los efectos del poder sobre los cuerpos.

Este devenir histórico de la Educación Especial ofrece algunas significaciones sobre el otro, de los sujetos que han encarnado y vivido la discapacidad en distintos momentos de la historia. Vergara (2002), ofrece un esbozo sobre el origen de la Educación Especial para comprender las prácticas sociales y de poder en torno a la discapacidad. Esto comprende los periodos de la antigüedad clásica, la Edad Media, el Renacimiento, la Ilustración hasta llegar a la educación contemporánea y/o nacimiento de la Educación Especial. Se trata de la transición de lo mítico a

lo científico, terapéutico y pedagógico. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX se afianza como una disciplina anclada a los sistemas educativos, donde el sujeto con discapacidad necesita de una educación diferenciada. Debido a que, “constituyen un subsector social, educativo y cultural frente al gran grupo de los ordinariamente considerados normales” (Vergara, 2002, p. 142). El siglo XX se caracteriza por los principios de normalización e integración, donde todo ser humano tiene derecho a la educación.

El siglo XX es significativo, el sujeto con discapacidad es reconocido como sujeto de derecho a través de marcos normativos (Declaración de Derechos Humanos, Declaración de Salamanca y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad). En el ámbito educativo, la Declaración de Salamanca realizada en 1994, representa un hito histórico donde todo sujeto sin importar su condición de discapacidad y/o situación, tiene derecho a beneficiarse de una escuela y ser reconocido como parte de la comunidad escolar. Para Cruz (2019), a pesar de lo oportuna que es la Declaración de Salamanca para que las personas con discapacidad pudieran acceder a espacios educativos, sus acciones no han podido concretarse.

Desde una perspectiva crítica, al indagar sobre la génesis de la Educación Especial indudablemente aparece la articulación del cuerpo con la historia. Donde el cuerpo es una superficie donde se inscriben los sucesos del pasado que se manifiestan en el presente, además de los discursos de poder que se asientan en él (Foucault, 1980). El poder es inseparable de las relaciones sociales y se inscribe en el cuerpo del otro. Para Stainback et al. (1999), la diversidad cultural, lingüística, étnica y funcional (discapacidad), pudieran presentarse como un obstáculo o barrera para el sujeto en espacios educativos, de ahí la importancia de la alteridad para la inclusión en educación. Al hablar de Educación Especial se hace referencia al otro, la alteridad y la educación entran en diálogo permanente en torno a sujetos singulares y concretos. Entonces, la Educación Especial puede ser vista como un encuentro con el otro que implica una actitud ética donde converge la sensibilidad, no desde la lástima, al contrario, el respeto por la diferencia (Sánchez-Rincón, 2020).

Educación, discapacidad y el reconocimiento del otro

El filósofo alemán Immanuel Kant (2009) aludía que, la educación es fundamental para alcanzar la plenitud humana, “el hombre es la única criatura que tiene que ser educada” (p. 27) y había que ser entendida en relación con el cuidado (alimentación y conservación). El pensamiento kantiano pedagógico entiende el cuidado como la preocupación por el otro sobre su instrucción. La educación se relaciona con la disciplina (crianza), con el desarrollo de la razón y la conducta, donde otros tienen que intervenir para que sea desarrollada. Esto significa transformar la animalidad con la que llega el individuo al mundo en humanidad, a través de la educación. Para Durkheim (2006), la educación responde a necesidades sociales porque la vida social en si misma es compleja y requiere de un pensamiento reflexivo.

El sociólogo francés se plantea en torno a la educación ¿cuál es la función de esta? ¿solo educar al individuo? Frente a estas interrogantes expresa lo siguiente, “haría falta decir en qué consiste esa educación, a qué atiende, a qué necesidades responde” (Durkheim, 2006, p. 44). Estos cuestionamientos aplicados a la Educación Especial son para comprender la complejidad de la educación que responde no solo a las necesidades sociales, sino a la de los propios individuos. Esto invita a reflexionar sobre “la condición tan compleja y caótica que caracteriza a muchas cosas de la naturaleza, y en particular de la naturaleza humana” (Quiroz, 2016, p.21). Lo anterior, para atender esa relación educación con la discapacidad.

Para Sánchez (1994), la Educación Especial es un concepto complejo que por su devenir histórico pudiera situarse como ambiguo, porque toda educación es individualizada, flexible e integral. Sin embargo, en medio de esta complejidad se puede definir como “un conjunto de conocimientos científicos e intervenciones educativas, psicológicas, sociales y médicas, tendentes a optimizar las posibilidades de sujetos excepcionales” (p. 33). Mateos (2008), la define como aquellas acciones para la reducción de las diferencias y que no debe ser entendida como la búsqueda de la normalidad del individuo. Porque la diversidad es parte cotidiana de la vida social, por lo que no puede ser comprendida en una forma reduccionista y segregadora, que es intentar educar y/o normalizar a aquellos sujetos que viven fuera de la norma por una cuestión de discapacidad, minusvalía o deficiencia (Yarza et al., 2019).

Para López (1997), el problema en torno a la Educación Especial es el imperativo médico y psicológico que acontece en ella, esta influencia la sitúa como algo que tiene curar y no como la posibilidad de buscar otras formas de aprendizaje. El imperativo médico-psicológico no solo ha de servir al educador para identificar las singularidades sobre los modos y ritmos de aprendizaje de los sujetos. Al contrario, son una posibilidad para proponer alternativas de enseñanza desde las singularidades y para mejorar la práctica educativa. Para López (1997), hay que exigirle a la pedagogía que contemple la singularidad y diversidad de los sujetos de aprendizaje para que no sean excluidos. Por eso es necesario entender a la Educación Especial como un llamado al reconocimiento del otro en un sentido ético, donde las singularidades del sujeto no sean entendidas como un impedimento sino como parte del ámbito educativo. Porque la educación es el arte de lo político, de convivir, que está relacionado con el respeto y la justicia.

El calificativo de especial a la educación, en un sentido más amplio es un llamado al reconocimiento y a la responsabilidad sobre el otro, un lugar de reivindicación y empoderamiento. Esto implica salir de la postura reduccionista y actitud positiva donde el trabajo e intervención con el sujeto con discapacidad no sea hacer del él, lo más normal posible. La actitud normalizadora reduce la capacidad existencial del sujeto con discapacidad, deja de lado otras cualidades y necesidades. Esta negación se muestra como una representación de lo no humano, donde el otro, el distinto, que al encontrarse fuera de los marcos normativos queda expuesto a una violencia estructural y dependencia. Primero, a una condición de dependencia médica, relacionada con fármacos y terapia (rehabilitación). Segundo, a una condición estatal/legal, una instrumentalización que convierte al sujeto con discapacidad en cifra para diseñar políticas públicas. Tercero, una condición utilitarista que mira a los cuerpos como improductivos que no aportan a la sociedad (Rojas, 2019).

Para Rojas (2019), estos enfoques imperan en la actualidad a pesar de los avances en materia de derechos humanos, marcos legales y normativos que, “lejos de dar una visión compleja y digna a las personas con discapacidad, las ha confinado a un lugar de inferiorización, victimización y vulnerabilidad” (p. 102). Esta mirada logra colocarse en entornos educativos que pone en riesgo los caminos para consolidar una educación realmente inclusiva. A pesar de los esfuerzos de hacer de la educación y sus instituciones, espacios democráticos, donde la diversidad y las singularidades de los sujetos no sean impedimentos para una relación ética con el otro. Se hace necesario asumir una postura crítica frente a la discapacidad en el ámbito educativo, vista como una categoría de análisis social, no solo como una condición que escinde al individuo, también como una categoría política que opera en las relaciones de poder.

Entender la discapacidad como categoría política es para apelar a la violencia estructural y simbólica en la que sitúan a los sujetos que viven fuera de la norma. Es dar cuenta que el sujeto en condición de discapacidad queda expuesto a la precariedad y vulnerabilidad. El reconocimiento

de los sujetos en condición de discapacidad ha sido a partir de las diferencias, carencias o anomalías físicas o intelectuales. Uno de los términos conocidos para referirse a ellos es anormales, minusválidos, entre otros, utilizados para reducir su capacidad existencial. Esto ha sido generado por una construcción sociohistórica de la discapacidad que coloca en el imaginario de la sociedad una repulsión y miedo a lo distinto, que se traduce en una falta de empatía por el otro. En términos de Han (2017), la discapacidad es aquella valla fronteriza que despierta y crea la fantasía para referirse a los otros, que sitúa al sujeto que la encarna como algo ajeno, una carga, que se traduce en una alteridad inasimilable.

Desde Foucault (2007), se puede situar a la discapacidad como una representación anómala de la humanidad personificada en torno a dos figuras: 1) el monstruo humano y 2) el individuo a corregir. Estas figuras se despliegan de manera amplia durante los siglos XVIII y XIX, donde la primera referida al monstruo humano, es una violación a las leyes de la sociedad y de la naturaleza, donde converge lo imposible y lo prohibido. La segunda figura, el individuo a corregir, es la de regular la irregularidad por medio de “cierta cantidad de intervenciones específicas, de sobreintervenciones con respecto a las técnicas conocidas y familiares de domesticación y corrección, es decir, una nueva tecnología de recuperación, de sobrecorrección” (Foucault, 2007, p. 64). Son actitudes normalizadoras sobre el sujeto en condición de discapacidad que buscan corregir lo incorregible, que es disciplinar el cuerpo y la subjetividad de acuerdo con el orden biopolítico de lo que se considera humano.

Al retornar al tema de la discapacidad en el ámbito educativo, la educación es la oportunidad para humanizarnos frente a “una sociedad competitiva insolidaria dominada por una cultura hegemónica que discrimina y excluye” (López, 2012, p. 139). Al hablar de inclusión en el ámbito educativo es necesario hacerlo desde la justicia social, donde la aceptación y el respeto a las diferencias esté implícito. Donde el reconocimiento del otro sea imperativo y, no solo un engaño discursivo en que el otro supuestamente importa. La inclusión educativa se encuentra secuestrada por una estrategia gerencial de gobierno donde los sujetos en condición de discapacidad al estar en las escuelas ayudan a engrosar positivamente las estadísticas de asistencia (Echeverri-Alvarez, 2020). De esta manera, la inclusión educativa se convierte en una estrategia biopolítica y administradora de la vida.

Discapacidad y la precarización del otro

Al hablar de Educación Especial se hace referencia al reconocimiento del otro, a la alteridad, donde la diferencia emerge como un llamamiento ético. Del sujeto con discapacidad que escapa de los marcos normativos, desde su abyección cuestiona las políticas de verdad que atraviesan los cuerpos sobre cómo deberían ser y comportarse. La abyección del otro pone en riesgo la concepción del sujeto moderno, donde la discapacidad se presenta como una imagen inacaba del mismo (Butler, 2010). El sujeto abyecto interpela que la discapacidad forma parte de la expresión de lo humano. La educación desde lo abyecto aparece como un medio de impugnación y de crítica hacia esa falta de reconocimiento en los espacios educativos, la abyección da la apertura al otro es una llamada a la responsabilidad y al cuidado (Jaramillo et al., 2018; Zanon, 2020).

Para Casanova (2011), si la educación no es inclusiva no es educación, porque la inclusión coadyuva a la construcción de una sociedad más democrática si reconoce al otro, cualesquiera que sean sus características o condiciones. En Butler, la educación no debe aparecer simplemente como una perspectiva instrumental de la vida sino como una oportunidad de empoderamiento (Giuliano, 2015). Al aparecer el sujeto con discapacidad se hace necesario pensar en las ausencias que existen en educación respecto al reconocimiento del otro. Ausencias que son consecuencia

de un proyecto civilizatorio moderno que no logra reconocer la agencia del sujeto con discapacidad, que no lo contempla como humano sino como una falla de la representación del yo ideal, advierte Rodríguez (2003). Este no reconocimiento del otro deja al sujeto en una condición de precariedad, expuesto a la violencia y a la exclusión (Butler, 2009; 2010).

La discapacidad como parte de la diversidad de lo humano y de la vida, precisa a pensarla como un asunto político que ayude a reconocernos como sujetos precarios donde la interdependencia es fundamental. Es pensar lo humano como un sitio de interdependencia donde los sujetos necesitan la ayuda de otros en todo momento. La discapacidad como asunto político denuncia que la vulnerabilidad deja expuesto al sujeto que la vive a una violencia estructural y simbólica por una falta de reconocimiento (Butler, 2009). Esto obliga a pensar al sujeto y su humanidad a la vista de su fragilidad y precariedad, no de manera condescendiente sino reivindicativa. Esto para refutar que el sujeto con discapacidad cuenta como un humano que necesita ser reconocido como una vida, que habita y que desafía las formas tradicionales de vivirla.

La discapacidad como asunto político es dar cuenta del efecto discapacitante de la organización social sobre los cuerpos abyectos. La precariedad de lo humano incita a una reflexión crítica sobre las normas excluyentes que condiciona la forma social

por las que están constituidos determinados campos de reconocibilidad, unos campos que son implícitamente invocados cuando, por reflejo cultural, guardamos luto por unas vidas y reaccionamos con frialdad ante la pérdida de otras (Butler, 2010, p. 61).

Reflexionar sobre la discapacidad en relación con la precariedad es para ser revisada críticamente, para dignificar la vida y hacerla llevadera, replantear los límites del ser humano con la posibilidad de organizar un mundo social y político sobre la base del reconocimiento. El pensamiento butleriano permite repensar los marcos normativos en relación con la discapacidad, cuestionar la idea de aquellos cuerpos que importan y los que no, quién es y quién no es humano.

Para Lorey (2017), la propuesta butleriana ayuda a comprender que es insuficiente el concepto de discriminación para hacer referencia aquellas violencias que norman la vida política de las minorías. La potencia de este discurso es hacer que la discapacidad al atravesar el cuerpo de los sujetos no aparezca como un supuesto de inferioridad, sino que tenga una dimensión política para dejar de minimizar las condiciones de precariedad. Porque “si esas vidas permanecen inabrazables y sin lamentar, si no aparecen en su precariedad y en su destrucción, no seremos conmovidos” (Butler, 2006, p.187). El reconocimiento es sustantivo se hace presente como una protesta política contra el aislamiento social y la aversión cultural que definen los límites de lo humano.

La Educación Especial se podría situar como una necesidad ética, donde el reconocimiento de las diferencias es el fundamento de la educación. Porque las instituciones educativas son espacios de socialización y de alojamiento del sujeto, donde aprehende la realidad y se confronta con la misma, en un cara a cara con el otro. En la educación confluye lo ético, lo político, lo público y lo íntimo, debido a que el cuerpo aparece y son las instituciones educativas las encargadas de disciplinarlos, así como las subjetividades de los sujetos que lo habitan (Giuliano, 2015). El acto educativo es una forma de entrenamiento en ciudadanía y de ver al otro. Esto obliga a pensar la educación como una manifestación ética para descubrir la precariedad del otro y desafiar los marcos normativos que regulan la vida social (Butler, 2010).

A pesar del impacto de la Educación Especial para atender necesidades específicas educativas de los sujetos con discapacidad, no se logra empatar con la justicia social, porque existen concepciones culturales en torno a la discapacidad que coloca al sujeto en una situación de desigualdad social. Para Maldonado (2021), los sujetos con discapacidad pueden ser “devalua-

dos frente a aquellos que procuran modelar el cuerpo como una especie de máquina productiva” (Maldonado, 2021, p.106). Todo aquel cuerpo que no corresponda con dicha maquinaria no será considerado, ni será percibido como una vida y quedará expuesto a la violencia. La Educación Especial necesita replantearse una pedagogía desde lo abyecto para hacer frente a categorías de clasificación biopolítica y que ayuda a comprender las relaciones de poder inmersas en la precariedad de la vida.

Educación y la abyección del otro

La Educación Especial como una disciplina requiere también de politizar la discapacidad, la abyección de los cuerpos, y exigir no solo una pedagogía especializada en necesidades específicas. Al contrario, una disciplina que advierta de la necesidad de una pedagogía que opere desde lo abyecto, una educación a partir de los márgenes, donde la abyección se transforme en una acción política para resignificar y reescribir lo humano, de aquellos sujetos donde sus vidas y sus cuerpos han sido marcados como invisibles (Jarade, 2016). La diada precariedad-discapacidad como condición política es para denunciar las abyecciones que operan en el ámbito educativo.

Para Jarade (2016), una posición crítica sobre la abyección de los cuerpos es una forma de cuestionar aquello que define lo humano, que excluye y discrimina al sujeto por vivir fuera de las normas sociales. Es interrogar las políticas hegemónicas que determinan los límites del cuerpo, abyección social que opera como un mecanismo de exclusión de lo indecible y lo ilegible. Donde la reproducción de la vida y de lo humano se dan en medio de disputas en que lo diferente es un peligro. En Butler (2002), la abyección que históricamente ha sido utilizada para excluir a los sujetos puede convertirse en “un sitio de resistencia, en la posibilidad de una resignificación social y política” (p. 325). Es desafiar la biopolítica que organiza la vida social.

La pedagogía desde la abyección es para desafiar las biopolíticas de poder que establece el contrato social y que opera en el ámbito educativo, donde la singularidad de los seres humanos no tiene que ser motivo de exclusión. Una pedagogía desde lo abyecto cuestiona la normalización de las formas sociales. Para Adorno (1998), “la educación solo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica” (p.81). La educación debe ser transgresora y emancipadora, frente a ideologías dominantes que determinan la condición de lo humano. Una pedagogía de lo abyecto es una apuesta para derribar las contradicciones de accesibilidad y aceptabilidad del sujeto con discapacidad en el sistema educativo.

Para Britzman (2002), es ineludible una pedagogía transgresora para hacer frente a la normalidad exorbitante que se reproduce en espacios educativos, porque prevalece una realidad educativa prepotente que niega las diferencias; donde el otro es representado como ininteligible y/o especial, como desviación y dolencia de las relaciones sociales hegemónicas que lo contienen. Una pedagogía transgresora se posiciona más allá de una identidad normal para hacer frente a las crueldades normativas operan en el ámbito educativo (Butler, 2009; Carrera-Fernández et al., 2018; Bello, 2018).

El sujeto con discapacidad al aparecer como el otro, por su abyección surge como una amenaza a corregir. La insistencia de Britzman (2002) sobre una pedagogía transgresora es para salir de la actitud normalizadora que impera en el ámbito educativo y cuestionar si.

¿Es posible que el proyecto educativo se convierta algún día en un punto de encuentro para las «revueltas deconstructivas»? ¿Podría la pedagogía suscitar reacciones éticas que fueran capaces de rechazar las condiciones normalizantes del origen y del fundamentalismo, aquellas que rechazaran la sumisión? (p. 197).

Estos cuestionamientos exigen a la pedagogía proponer modelos de intervención alejadas de ficciones normalizadoras e incluso de miradas románticas que se tienen sobre el sujeto con discapacidad. La Educación Especial como disciplina educativa y alternativa para la escolarización de los sujetos con discapacidad, necesita “cuestionar la vocación normalizadora de la pedagogía, entendiendo la normalización como un conjunto de técnicas ortopédicas y de prescripciones conceptuales que se rehúsan a imaginar la posibilidad de la otredad como un lugar válido, inteligible y deseable” (Bello, 2018, p. 106). Esto incluye analizar el papel de la docencia en los procesos de intervención y de la formación de docentes frente a la abyección del otro.

La docencia, así como la formación docente, requiere de articularse con propuestas teóricas que permitan dialogar y dar un cambio profundo a la construcción de la cultura de la diversidad (López, 1997, 2012). Donde la discapacidad no sea un problema, sino que ayude a salir de la minoría de edad, en un sentido kantiano, con que se ve a la alteridad y al sujeto abyecto. La Educación Especial y la docencia inscrita desde una teoría crítica permite un cuestionamiento espinoso sobre las políticas hegemónicas que definen el orden social. A decir de Giroux (2020), las/los estudiantes para maestros deben vincular su formación con la teoría social crítica para cuestionar aspectos de la cultura dominante, para desarrollar un discurso crítico que ayude desmitificar aquellas ficciones de la relación conocimiento/poder donde las diferencias culturales no se consideran.

Para Giroux (2020), el/la docente “carece de un marco bien articulado para comprender las dimensiones de clase, culturales, ideológicas y de género que informan de la vida del aula” (p. 284). La/el docente como agente de transformación social también debe intervenir desde la abyección del otro, porque la alteridad también opera en el aula. Una pedagogía basada en la alteridad obliga a pensar a la Educación Especial en un horizonte de consecuencias ético-políticas donde la discapacidad sea vista como parte de lo humano y no como algo a corregir (Butler, 2006; Foucault, 2007). Esto obliga a transformar las prácticas pedagógicas empatadas con la sensibilidad, la ética y la política, donde la alteridad reclama una pedagogía que acoja al otro del el cuidado y la fragilidad (Villa y Ortega, 2021).

La Educación Especial en su carácter multidisciplinar requiere forzosamente de emprender diálogos con otros referentes teóricos, como la teoría queer, teoría crip, pedagogía crítica, pedagogía feminista, entre otros. Para ampliar como se dijo desde un inicio sus marcos de intervención y de análisis donde la discapacidad que escinde al sujeto tenga una dimensión política, donde la precariedad sea una condición de interrogación moral para criticar las políticas de violencia sobre los cuerpos abyectos. A decir de Villa y Ortega (2021), esto permitiría desprender la práctica docente de una pedagogía capacitista.

Conclusiones

Este artículo tuvo por objetivo exponer la pertinencia de pensar a la Educación Especial como una disciplina apartada la normalidad exorbitante que funciona por medio de una pedagogía especializada y reduccionista del otro. Las reflexiones centradas en la diada discapacidad-precariedad fue para problematizar y enfatizar la pertinencia de que la Educación Especial entre en diálogo con otras propuestas teórica críticas, y coadyuvar a una práctica docente alejada del capacitismo, que niega la alteridad. Y, de esta manera exigir una pedagogía transgresora donde lo abyecto sea parte de la diversidad de lo humano y no algo que hay que corregir. De este modo, la Educación Especial como disciplina se piensa a partir de la abyección del otro, de la alteridad como un llamamiento ético.

Las reflexiones intentan abonar a las discusiones sobre el tránsito de la Educación Especial a la Inclusión Educativa, con énfasis en la discapacidad como eje de análisis para apostar por una pedagogía transgresora y una formación docente con carácter interseccional. Porque la formación de docentes necesita estar articulada con la comprensión de dimensiones que escinden al sujeto como clase, etnia, género y discapacidad. Donde la alteridad tenga un valor inobjetable en la educación y en la formación de docentes inscritos en la disciplina de la Educación Especial como la antesala de la Inclusión Educativa apegada a la realidad de los sujetos.

Los debates en torno a la Educación Especial han causado una confrontación teórica, ideológica y epistemológica que ha impactado en la ética de los profesionales que se forman en esta disciplina. Dichos debates conceptuales intentan dar respuesta a las necesidades sociales acerca de cómo mirar las posibilidades del sujeto con discapacidad, donde lo abyecto sea visto como un posicionamiento social y político. Esto requiere de nuevas formas de pensar la diversidad, no solo con énfasis en la integración e inclusión escolar y áulica. Sino entender que el sujeto es diverso, por lo que hay buscar alternativas para un sistema de enseñanza donde la inclusión no funcione como una simulación para justificar la exclusión. Este escrito tiene esa finalidad, de ser provocador, para insistir en la necesidad de redefinir el sentido de la educación especializada fuera de cánones normalizantes. Educar desde lo abyecto, es una posibilidad para que el sujeto encuentre en las instituciones educativas un espacio para avanzar hacia una educación empatada con la equidad, la igualdad y la justicia social.

Para finalizar, se espera que este escrito sea preámbulo para próximos trabajos para pensar la Educación Especial desde lo abyecto, como un llamado al reconocimiento y responsabilidad hacia con el otro. Para salir de una pedagogía especializada arraigada en la condescendencia y actitud capacitista. Por eso una pedagogía transgresora que considere lo abyecto para superar los obstáculos de la actitud normalizadora de la educación. Estas reflexiones son una invitación a pensar a la educación alejada de las crueldades normativas que operan en los escenarios educativos y en la praxis docente, donde prevalece la disparidad entre lo que oferta o niega que coloca en una situación de tránsito entre lo deseable, lo normal o lo anormal.

Bibliografía

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencia y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Ediciones Morata.
- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate feminista*, 55, 104-128. <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extraña técnicas. En R. Mérida (ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 197-228). Icaria.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Butler, J (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336. <https://www.aibr.org/antropologia/04v03/criticos/040302.pdf>
- Butler, Judith (2010). *Marcos de Guerra. Vidas lloradas*. Paidós.
- Butler, Judith (2017). Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle. *Nómadas*, 46, 13-29. <https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n46a1>
- Carrera-Fernández, M., Cid-Fernández, X. y Lameiras-Fernández, M. (2018). El status queer o la utopía posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. En A. Ocampo (coord.). *Pedagogías Queer* (pp. 48-71). CELEI.
- Casanova, M.A (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 79 -89. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4470>
- Cruz, R. (2019). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75-90. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200075>
- Durkheim, E. (2006). *Educación y sociología*. Colofón.
- Echeverri-Alvarez, J. (2020). Inclusión Educativa: aproximación biopolítica en clave de bicentenario. *Educação & Realidade*, 45(4), 1-18. <https://doi.org/10.1590/2175-623698732>
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta
- Foucault, M. (2007). Los anormales. *Curso en el College de France (1974 - 1975)*. Fondo de Cultura Económica.

- Giroux, H. (2020). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI/UNAM
- Giuliano, F. (2015). (Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre filosofía y educación. *Propuesta Educativa*, (44), 65-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403044816008>
- Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Jaramillo, D., Jaramillo, L. y Murcia, N (2018). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Levinas a la Educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18 (1), 1-16. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31771>
- Jerade, M. (2016). Ontología de la vulnerabilidad y políticas del duelo en Judith Butler. *Open Insight*, 7(11). 119-137. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-24062016000100119&lng=es&tlng=es
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba/Encuentro.
- López, M. (1997). La educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación? *Educación*, 21, 7-17. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/20672>
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>
- Lorey, I. (2017). *Disputas sobre el sujeto. Consecuencias teóricas y políticas de un modelo de poder jurídico: Judith Butler*. La Cebra.
- Maldonado, J. (2021). La condición precaria del sujeto con discapacidad. En Mara, P., Pérez, B. y Yarza A (comp.), *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades* (pp. 101-126). CLACSO.
- Mateos, G. (2008). Educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (1), 5-12. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80210101>
- Quiroz, M. (2016). La Complejidad y el Caos en Educación Especial: hacia una Nueva Comprensión de la Discapacidad desde las Teorías del Caos y la Complejidad. *Revista Electrónica de Educación Especial y Familia*, 7(2), 18-31. https://www.researchgate.net/publication/322370330_La_Complejidad_y_el_Caos_en_Educacion_Especial_hacia_una_Nueva_Comprension_de_la_Discapacidad_desde_las_Teorias_del_Caos_y_la_Complejidad_Chaos_and_Complexity_in_Special_Education_Towards_a_New_Unders

- Rodríguez, L. (2003). La imagen del otro en relación a la discapacidad. Reflexiones sobre alteridad. *RUIdeRA*, 28(13), 145-177. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7914/La%20imagen%20del%20otro%20en%20re%20c%3%b1aci%3%b3n%20a%20la%20discapacidad.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Rojas, S. (2019). Trazos de deshumanización: la discapacidad en la línea del no-ser En A. Yarza, L. Mercedes y B. Pérez, (coord.), *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina* (pp. 21-44). CLASO.
- Sánchez, E. (1994). *Introducción a la educación especial*. Editorial Complutense.
- Sánchez-Rincón, N. (2020). Alteridad y vocación: Una apuesta para mejorar los procesos de enseñanza en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 163-186. <https://orcid.org/0000-0001-8988-4743>
- Stainback, S., Stainback W. y Jackson, J. (1999). Introducción. En S. Stainback y W. Stainback (coord). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 21-34). Narcea Ediciones.
- Vasilachis, I. (2006). La Investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.23-64). Gedisa.
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE: Estudios sobre educación*, (2), 129-144. <http://dx.doi.org/10.15581/004.2.25676>
- Villa, Y. y Ortega, P. (2021). Por una pedagogía feminista anticapacitista que transgreda la normalización. En Mara, P., Pérez, B. y Yarza A (comp.), *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades* (pp. 263-279). CLACSO.
- Yarza, A., Angelino, A., Ferrante, C., Almeida, A. y Míguez, M. (2019). Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina. En A. Yarza, L. Mercedes y B. Pérez, (coord.), *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina* (pp. 21-44). CLACSO.
- Zanon, A. (2020). O princípio da alteridade de Lévinas como fundamento para a responsabilidade ética. *Perseitas*, 8, 75-103. <https://doi.org/10.21501/23461780.3489>

Autonomía en clave de una educación transformadora

Carolina Cruz Romero ⁷⁹
Stephany Gómez González ⁸⁰
Carolina Guayazán Jaimes ⁸¹

⁷⁹ Carolina Cruz Romero. Trabajadora social Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Magister en Educación Universidad Santo Tomas. Docente universitaria.

⁸⁰ Stephany Gómez González, graduada del programa de trabajo social de la Fundación Universitaria Unimonserrate en 2023. Busca encontrar soluciones creativas para los desafíos sociales de nuestro tiempo.

⁸¹ Carolina Guayazán Jaimes. Trabajadora social bilingüe egresada de la Fundación Universitaria Monserrate. Apasionada por el desarrollo de procesos comunitarios particularmente en niños, niñas y jóvenes.

Resumen

Exponer experiencias que desde la autonomía y el autogobierno viven los niños, niñas y adolescentes en Benposta Nación de Muchach@s, es reconocer una propuesta formativa juvenil que promueve el arte en un modelo autogobernante como alternativa para la construcción de sujetos políticos. Dichas reflexiones producto del ejercicio sistematizador desde la propuesta metodológica de Jara (2018), tenía como finalidad, comprender las voces y vivencias de los estudiantes, mediante la reconstrucción de sus testimonios; reconociendo el sentido que le otorgan a su paso por esta comunidad y, resaltando una propuesta formativa que trasciende la formalidad y rigurosidad de la escuela tradicional.

Palabras clave: Benposta, autogobierno, autonomía, juventud, educación propia.

Abstract

Exposing experiences that children and adolescents live through autonomy and self-government in Benposta Nación de Muchach@s is to recognize a youth training proposal that promotes art in a self-governing model as an alternative for the construction of political subjects. These reflections, a product of the systematizing exercise based on Jara's (2018) methodological proposal, had the purpose of understanding the voices and experiences of the students, through the reconstruction of their testimonies; recognizing the meaning they give to their time in this community and highlighting a training proposal that transcends the formality and rigor of the traditional school.

Keywords: Benposta, self-governance, autonomy, youth, self-education.

Introducción

Enunciar la autonomía y el autogobierno como ruta transformadora en Benposta Nación de Muchach@s constituye uno de los resultados de la sistematización de la experiencia formativa que viven los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la institución. En Benposta se promueve una educación transformadora, cuando la autonomía y el autogobierno se convierten en alternativa frente a los escenarios procedentes de los y las estudiantes, potenciando el desarrollo individual, colectivo y el pensamiento independiente. Esto incide directamente en la construcción de sujetos políticos capaces de tomar decisiones, organizarse, autoevaluarse y ser veedores en la garantía de sus derechos.

En este orden de ideas, el objetivo principal de estas ideas, radica en comprender cómo las experiencias educativas sobre las que transitan los niños, niñas y adolescentes en la propuesta formativa juvenil de Benposta Nación de Muchach@s, promueven y desarrollan en ellos y ellas reflexiones sobre sus propias actuaciones y capacidades, así como la participación vinculante y activa en su proceso pedagógico.

Benposta Nación de Muchach@s

Benposta es una entidad de carácter privado que, para su funcionamiento, recibe apoyo internacional de la Unión Europea, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), la Cooperación Alemana y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Alemania (Benposta, 2018). El ejercicio sistematizador se ubica en la ciudad de Bogotá, en la sede principal, su acción institucional brinda garantías y oportunidades para los jóvenes en riesgo de vinculación y/o amenazas por grupos armados en Colombia; incluye dentro de su misional el derecho a la educación, protección, desarrollo de la niñez y adolescencia; promueve el sentido de comunidad, a partir de una distribución por distritos que les permite organizar y gestionar sus propios recursos. Además, contempla otros mecanismos de participación y toma de decisiones, donde los y las estudiantes son agentes activos y promotores de acciones colectivas (Benposta, 2018).

Aproximaciones conceptuales

En relación a la intencionalidad que transita en este ejercicio, es preciso considerar revisiones del orden conceptual, que favorecieron el acercamiento con la población, la recolección de la información, así como las reflexiones de fondo de la experiencia.

En la conceptualización del autogobierno se desprenden varios elementos que configuran el accionar de los sujetos, por lo que redirigen sus acciones hacia tendencias particulares, establecidas en función de sus principios centrales. Esta característica está condicionada por su entorno, tal y como lo menciona Domínguez del Campo (2016), al señalar que el grado de autogobierno determina la capacidad de una persona para tomar conciencia o no sobre la necesidad que presenta. Se puede afirmar, por tanto, que esta conceptualización comprende otros factores inherentes como el autocuidado, el entorno y la motivación personal, pues guarda relación con la toma de conciencia para con las propias acciones e impactos en el contexto.

A continuación, se exponen otras consideraciones respecto del autogobierno, específicamente en el entorno escolar:

Autor (es)	Aproximación conceptual
Chavarría y Robledo (2013)	El autogobierno escolar ha sido una “respuesta a las constantes manifestaciones de agresividad entre pares” (p. 100) Se trata de una discusión moderada en la que los estudiantes toman decisiones respecto a normas, sanciones y correctivos; pero al mismo tiempo asumen una participación activa, sostenida en el reconocimiento mutuo, la práctica de la libertad y el respeto a la autoridad que ofrece la colectividad y el acuerdo conjunto (p. 104).
Quintero (2005)	Ejercicio de autogobierno, cuya esencia está enmarcada en una educación en la que los niños, niñas y jóvenes autorregulan sus conductas y carácter; son conscientes del ejercicio de su responsabilidad y de su participación como miembros de una misma comunidad, además, aprenden tanto de su propia libertad, como de la convivencia social que generan en conjunto.
Quiñones (2020)	Capacidad, tanto de los individuos como de las organizaciones sociales, para gobernarse a sí mismos y, por tanto, para lidiar con la determinación externa, tomando decisiones de manera autónoma y moldeando su propio entorno (p.233)

Tabla 1. Aproximación conceptual concepto Autogobierno Fuente: Elaboración propia con los referentes citados

A partir de aquí se puede concluir que el autogobierno escolar facilita a los estudiantes en Benposta asumir una postura distinta frente a sus necesidades e intereses; comprendiendo, promoviendo y poniendo en práctica en la institución educativa el desarrollo de sus competencias ciudadanas. El autogobierno propicia en la escuela además, oportunidades para comprender, valorar y reconocer, no solo las actividades e intereses del docente, sino también los propios y los de los demás estudiantes, toda vez que se construyen –desde este punto de vista– espacios democráticos, activos y participativos. El autogobierno escolar facilita la autorregulación del estudiante, no desde figuras de autoridad o punitivas, sino desde la posibilidad de expresar su postura subjetiva frente a tal autoridad.

Como otro elemento transversal, es preciso considerar la autonomía, en la recuperación de la experiencia, exponiendo esta como “constituyente del autogobierno” (Gallegos, 2019, p.57). Los Muchach@s de Benposta conviven y construyen figuras capaces de reflexionar sobre las acciones propias, las de sus compañeros/as, las de sus familiares, las de sus docentes; practican la autodeterminación en clave colectiva, toman decisiones, discuten y proponen normas, haciendo que su vivencia en Benposta sea lo más significativo para ellos y ellas, trascendiendo en sus cotidianidades y en otros escenarios o espacios culturales externos a la organización.

El desarrollo de la autonomía como “constituyente del autogobierno” (Gallegos, 2019, p.57), fomenta incluso acciones influyentes en los jóvenes de Benposta en los jóvenes de Benposta desde la autogestión pedagógica, lo que les brinda espacio para aportar en la toma de decisiones. Siguiendo a Jaramillo y Vélez (2004), esto implica una “repercusión de la autonomía escolar en los procesos administrativos y organizacionales, en los procesos participativos de construcción de comunidad educativa” (p.134). Dentro de la experiencia, la autonomía fue identificada

como aquella libertad otorgada en espacios, que permite a los jóvenes y las jóvenes actuar por cuenta propia. Además, se logró comprender, desde la experiencia, que la autonomía es para los jóvenes de la comunidad “hacer las cosas por sí mismos, por sí mismas”, ejercicio que resulta aportando a la colectividad a favor de su funcionamiento. Este concepto es considerado como el pilar fundamental de Benposta, pues hace parte de la metodología de autogobierno manejada en la organización, centrada en brindar herramientas alternativas, alejadas de lo convencional.

Metodología

La experiencia sistematizada retoma cinco momentos, propuestos por Oscar Jara (2018): El primero de ellos, el punto de partida, dirigido a la vivencia de la experiencia; el segundo, enfocado a la formulación de un plan para sistematizar y recopilar la información; el tercero, para la recuperación de la experiencia y el ordenamiento de la información; el cuarto, correspondiente a las reflexiones de fondo que surgen de la riqueza de la experiencia; y finalmente, los puntos de llegada, momento dirigido a la formulación y comunicación de aprendizajes partiendo de los objetivos propuestos.

Asimismo, se emplean técnicas participativas como el grupo focal, las entrevistas semiestructuradas y la observación (participante y no-participante) para efectos de la recolección, así como los instrumentos y formatos que permiten la reconstrucción y el ordenamiento de la información propuesta por el autor metodológico. Estos instrumentos se tuvieron en cuenta para la rigurosidad de la investigación. A su vez, se hizo especial énfasis en los consentimientos y asentimientos informados, considerados vitales para el ejercicio investigativo y el correcto desarrollo del proceso de sistematización, pues implica el tratamiento de datos de niños, niñas y adolescentes.

Conclusiones

En síntesis, el ejercicio de sistematización permite potencializar el trabajo institucional gracias a los aportes que genera, pues éstos nacen de los mismos sujetos que hacen parte de la comunidad educativa. Es decir, las perspectivas de los muchachos y muchachas de Benposta permiten comprender mejor los contextos de las niñeces y juventudes que atraviesan procesos de restitución y prevención de derechos en Colombia. Además, Benposta es una comunidad que desafía los métodos convencionales y conservadores, partiendo de la necesidad de reconocer a los NNAJ como sujetos políticos, esto implica un ejercicio tan complejo como riguroso, apostándole a la construcción de procesos alternativos para restituir derechos.

Se tiene en cuenta la presente ponencia en la mesa 27 “Sentipensando una educación para otro mundo posible” debido a que en éste espacio se exploran las diversidades de los contextos educativos y los procesos de reflexión-acción-reflexión de niños, niñas y jóvenes en Latinoamérica y El Caribe. Este aspecto está conectado con las propuestas metodológicas y organizacionales que se les ofrece a los jóvenes y las jóvenes en Benposta, las cuales aportan a la construcción de prácticas individuales y colectivas autónomas, al pensamiento crítico y al desarrollo integral de estudiantes como sujetos políticos con el poder de incidir en sus realidades y decisiones.

Finalmente, es valioso concluir que, si bien es una experiencia que se vive individualmente, el ejercicio y fortalecimiento de la autonomía está vinculado con otros. Las condiciones de vida de estos muchachos y muchachas de Benposta reflejan de alguna u otra forma el sentido autónomo que desarrollan como un proceso inacabado, a través de expresiones artísticas y acciones colectivas.

Bibliografía

- Benposta Nación de Muchach@s (2018). *Documento de Referenciación del Plan de Acción Institucional (PAI)*. Benposta.
- Chavarría, E. y Robledo, L. (2013). Estrategias de intervención a partir del principio de autogobierno escolar: Institución Educativa Bello Oriente, Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (38), p. 103-106. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194225730008.pdf>
- Gallegos, M. (2019). Autonomía, autogobierno y autogestión integral de la vida, como alternativas políticas. *Vínculos, sociología, análisis y opinión*, 13, 47-63. <http://www.vinculosociologiaanalisisyopinion.cucsh.udg.mx/index.php/VSAO/article/view/7473>
- Domínguez del Campo, M. (2016). El autogobierno: una aproximación conceptual a la toma de decisiones y la voluntad en el camino del cuidado. *Ene, revista de enfermería*, 10(2). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2016000200010
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>
- Jaramillo, R. y Vélez, G. (2004). Autonomía escolar y calidad: estudios de caso en la educación oficial de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*, XVI(38), 131-137. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/indexhp/revistaeyp/article/viewFile/7281/6727>
- Quintero, M. (2005) Alexander Sutherland Neill: Un acercamiento a su vida y obra. *Cuadernos pedagógicos*, 26, 127-147. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/issue/download/3468/Cuadernos%20Pedag%C3%B3gicos%20%2326%20-%20PDF>
- Quiñones, J. (2020). Bakunin y la política como exaltación del autogobierno: potencialidades y limitaciones. *Ciencia Política*, 15(30), 229-245. <https://doi.org/10.15446/cp.v15n30.88282>

Normas para presentación de textos

Preliminares

-Los artículos deben estar redactados con un lenguaje académico y coherente y con un uso apropiado de puntuación, ortografía, gramática y sintaxis.

-El **título** del artículo será de máximo **12 palabras**.

-Se deben incluir **nombres y apellidos** completos de autores y autoras con su respectivo **correo electrónico** de contacto; indicar el **tipo de artículo** (investigación, divulgación o reflexión), consignar su **filiación institucional** e informar el **origen de los apoyos** o financiación para la investigación (si los hay).

-El resumen (**abstract**) será de máximo **150 palabras**. Debe presentar el objetivo, la metodología, los resultados y al menos uno de los principales hallazgos o conclusiones. -No se recomienda el uso de citas en el resumen.

-Las **palabras clave** serán alrededor de **5** (mínimo 3, máximo 7) y deben contener conceptos principales que serán usados como metadatos para los motores de búsqueda.

Formato

-La **extensión** sugerida para textos de investigación es de **entre 5 mil** (mínimo) y **10 mil palabras** (máximo), incluyendo referencias y anexos. Para los demás tipos de texto no hay restricciones de extensión.

-El formato de **fuerza** para la recepción de los textos es **Times New Roman a 12 puntos**, **interlineado de 1.5**; con **márgenes de 2 cm** en toda la hoja.

-Las **imágenes** que se incluyan deben ser enviadas en una carpeta adjunta, en **formato PNG**, a una resolución de **300 dpi** y un tamaño mínimo de **1100 x 860 px**. Es deber de los autores enviar a la revista los **permisos de publicación** de las que así lo requieran.

Finales

-La **bibliografía**, así como las citas y referencias incluidas en el texto deben presentarse en el formato de citación correspondiente a las **Normas APA 7ª edición**. **No usar la referenciación automática** de Word, **ni tablas de contenido automatizadas**.

-Las funciones avanzadas de Word no son compatibles con la versión HTML. Por tanto, **no se deben remitir textos ni gráficos con:** autotexto; fondo o colores de fuente; marcadores; destacado, tachado y relieve; objetos de dibujos ni formularios estáticos.

-Remitir textos a la dirección de correo electrónico editorialuniversitaria@unimonserate.edu.co

**Comité arbitral del Número 24 de la Revista Hojas y Hablas
(pares evaluadores)**

Nubia Marcela Gómez - nubiam.gomez@uniminuto.edu

Claudia Liliana Serrano Junco - clalise@gmail.com

Cristina Fuentes Mejía - krisfmejia16@hotmail.com

Raúl Felipe Parra - raulf.parra@uexternado.edu.co

Juan Carlos Fonseca - juancarlosfonsecaf@gmail.com

Juan Carlos López - juanlo.072@gmail.com

Germán Darío Valencia Agudelo - german.valencia@udea.edu.co

Fredy Alexander Chaverra Colorado - fredy.chavera@udea.edu.co

Ricardo Alonso Pulido Aguilar - cancilleria@arquibogota.org.co

Gabriel Antonio Moyano Londoño - gamoyanol@unal.edu.co

Rodrigo Mazo Zea - mazorodrigo@yahoo.com

Adriana Nachieli Morales Ballinas - adriananachieli.morales@upaep.mx

Mónica Hinojosa Becerra - monica.hinojosa@unl.edu.ec

Mónica Maldonado Espinosa - monica.maldonado@unl.edu.ec

Jorge Baeza Correa - jbaezacorrea@gmail.com

Miguel Ángel Mansilla Agüero - miguel.mansilla@unap.cl



Sede Principal
Campus Unión Social
Av. Calle 68 # 62 - 11

Sede San Antonio
Calle 6 a Sur # 14 a - 27

Sede San José
Kr 7 a # 93 b - 50

Sede
Mosquera - Colegio Compartir
Kr 3 este # 10 - 77

Sede Francisco de Asís
Dg 46 # 16 - 30

Bogotá - Colombia
Amplía y descubre tu proyección en:

www.unimonstrate.edu.co

Unimonstrate



Sistema Educativo de la
Arquidiócesis de Bogotá