



Educación(es), Territorios y Tecnologías:

**Desafíos interculturales
en el siglo XXI**

Jhon Jairo Angarita Ossa
Gustavo Enrique Rincón Guerrero
(Editores)



SENNOVA

Sistema de Investigación,
Desarrollo Tecnológico e Innovación

Catalogación en la publicación. SENA Sistema de Bibliotecas

Educación(es), territorios tecnologías : desafíos interculturales en el siglo XXI / Jhon Jairo Angarita Ossa [y otros 17]. -- Cali : Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Centro de Gestión Tecnológica de Servicios. 2024.

1 recurso en línea (268 páginas : PDF).

Contenido: Tradiciones y relatos de vida en los pueblos originarios – Políticas y prácticas educativas – Territorios y experiencias locales – Tecnologías para la información.

ISBN: 978-958-15-0825-9 (Libro digital)

1. Educación Intercultural I. Angarita Ossa, Jhon Jairo II. Salgado Pertuz, Maribel del Carmen III. Macías Lara, Liliam María IV. Muelas Izquierdo, Dunen Kaneybia V. Pomares Vanegas, Jesús David VI. Quiñónez Granados, Aurelia Patricia VII. Britto Molina, Esther Leticia VIII. Pimienta Semprun, Saren Leonor IX. Pitalúa Pantoja, Luis Carlos X. Mena Utria, Bladimir Antonio XI. Zapata Toro, Alexander XII. Patiño, Cristian Andrés XIII. Montilla Perafán, Diana Carolina XIV. Rincón Guevara, Jhenifer Mailec XV. Escorcía Penzo, Samir José XVI. Burbano Criollo, Clímaco Raúl XVII. Rodríguez Lozano, Luis Fernando XVIII. Rúa, Ramiro Hernando.

CDD: 370.117

Servicio Nacional de Aprendizaje SENA
Centro de Gestión Tecnológica de Servicios

Jorge Eduardo Londoño Ulloa
Director General SENA

Claudia Patricia Forero Londoño
Directora de Formación Profesional (E.)

Fernando José Muriel Andrade
Director Regional

Edgar Orlando Herrera Prieto
Subdirector del CGTS

Carlos Alberto Restrepo Fernández
Coordinación académica

Gustavo Enrique Rincón Guerrero
Líder de investigación

María Teresa Bedoya Gutiérrez
Dinamizadora Sennova

Comité Editorial
Grupo de Investigación Gestión
Tecnológica de Servicios GTS SENA

María Alejandra Gómez Gallego
Diseño y diagramación

ISBN: 978-958-15-0825-9

Editores

Jhon Jairo Angarita Ossa
Gustavo Enrique Rincón Guerrero

Autores

Jhon Jairo Angarita Ossa
Maribel del Carmen Salgado Pertuz
Liliam María Macías Lara
Dunen Kaneybia Muelas Izquierdo
Jesús David Pomares Vanegas
Aurelia Patricia Quiñónez Granados
Esther Leticia Britto Molina
Saren Leonor Pimienta Semprun
Luis Carlos Pitalúa Pantoja
Bladimir Antonio Mena Utria
Alexander Zapata Toro
Cristian Andrés Patiño
Diana Carolina Montilla Perafán
Jhenifer Mailec Rincón Guevara
Samir José Escorcía Penzo
Clímaco Raúl Burbano Criollo
Luis Fernando Rodríguez Lozano
Ramiro Hernando Rúa



© Servicio Nacional de Aprendizaje SENA

Hecho el depósito que exige la ley

Esta publicación surge como un producto de investigación del proyecto SGPS-10296-2023 “Laboratorio de cocreación en servicios para la innovación social” vinculado al grupo de investigación Gestión Tecnológica de Servicios con código COL0143188. Dentro del marco de convocatoria nacional del Sistema de Investigación Desarrollo Tecnológico e Innovación – SENNOVA. El contenido de esta obra no compromete a las instituciones, corresponde al derecho de divulgación de resultados de investigación de los autores. Todos los derechos reservados. Puede producirse libremente para fines no comerciales.

TABLA DE CONTENIDO

Prólogo: Pedagogías e interculturalidades críticas. Itinerarios y diálogos en los territorios.....6

Presentación12

TRADICIONES Y RELATOS DE VIDA EN LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

La tradición oral como patrimonio de las comunidades afrocolombianas: hacia un correlato de las voces entre la escuela y la comunidad15

Jhon Jairo Angarita Ossa

La pedagogía del primer encuentro: el silencio de las identidades colonizadas.....30

Maribel del Carmen Salgado Pertuz

Descripción de las practicas ancestrales de las parteras Ette Ennaka sobre la preparación para el nacimiento y cuidados del recién nacido durante su primer minuto de vida44

Liliam María Macías Lara

Tejidos para la justicia desde las mujeres indígenas: Trayectoria de vida de Digneri Izquierdo.....60

Dunen Kaneybia Muelas Izquierdo

POLITICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

El camino a la interculturalidad en el contexto de la formación profesional integral del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.....84

Jesús David Pomares Vanegas

Convergencias educativas: un análisis bibliográfico de la convivencia escolar a la luz de las políticas educativas en Colombia.....94

Aurelia Patricia Quiñónez Granados

De las pedagogías de género y sus aportaciones en la atención sanitaria a las violencias contra la mujer.....111

Esther Leticia Britto Molina

Una aproximación a la praxis pedagógica en las perspectivas multicultural, intercultural y de inclusión.....122

Saren Leonor Pimienta Semprun

Caracterización de la Gestión del Servicio Académico: Identidad y Calidad Educativa en la Institución Educativa José Antonio Galán de Rabolargo en el municipio de Cereté, departamento de Córdoba.....134

Luis Carlos Pitalúa Pantoja

TERRITORIOS Y EXPERIENCIAS LOCALES

La educación intercultural un campo en desarrollo en el Centro Acuícola y Agroindustrial de Gaira del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.....148

Jesús David Pomares Vanegas

La praxis pedagógica desde un proyecto etnoeducativo: Un estudio situado en el distrito de Riohacha, departamento de la Guajira.....160

Saren Leonor Pimienta Semprun

Percepciones de la atención en salud a sobrevivientes de violencias de género durante la Pandemia del Covid-19 en el Hospital San Rafael de San Juan del Cesar-La Guajira.....173

Esther Leticia Britto Molina

Pedagogía ambiental y pedagogía del agua, rutas educativas emergentes para promover una cultura sostenible y proambiental en los territorios: Una revisión sistemática de la literatura.....183

Bladimir Antonio Mena Utría

TECNOLOGÍAS PARA LA FORMACIÓN

Desarrollo de un sistema de entrenamiento para el estudio e investigación del Internet de las cosas – SENSEI.....199

Alexander Zapata Toro
Cristian Andrés Patiño
Diana Carolina Montilla Perafán

Evaluación y perspectivas de las políticas de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la educación de América Latina: un análisis bibliométrico.....217

Jhenifer Mailec Rincón Guevara

Diagnóstico sobre las habilidades de la competencia indagación en el área de Química.....234

Samir José Escorcía Penzo

Factibilidad Financiera para Vivienda de Interés Social Sostenible: una apuesta con las comunidades multiculturales.....250

Clímaco Raúl Burbano Criollo
Luis Fernando Rodríguez Lozano
Ramiro Hernando Rúa

Prólogo

Pedagogías e interculturalidades críticas. Itinerarios y diálogos en los territorios

Hablar de interculturalidad en latinoamérica exige poner de manifiesto las asimetrías y desigualdades como resultado de los distintos mecanismos de opresión, discriminación y exclusión de quienes históricamente han sufrido las consecuencias de las formas en que se ha ejercido el poder social, económico y político en esta región. Dada la complejidad sociopolítica derivada del proceso de invasión, colonización, conquista de estos territorios, surge la necesidad de adjetivar los estudios interculturales desde perspectivas críticas; como proyecto de denuncia, resistencia y lucha ante la diversidad de violencias estructurales, las cuales se materializan en lo cotidiano y reproducen la pobreza y miseria en las poblaciones. Si bien estas violencias se enmarcan a partir de grandes procesos de dominación-explotación, es importante reconocer la organización y las contranarrativas de las comunidades que tienen como horizonte la emancipación, la construcción de otros escenarios sistemas-históricos, alternativos al sistema-mundo-moderno¹ en el que vivimos (Grosfoguel, 2007, p.118), como lo propone Arturo Escobar, pensar e imaginar desde la diferencia para constituir redes globales (de mundos locales y regionales alternativos) de historias locales (2003, p. 59).

Sin duda, este campo de estudio abordado desde marcos decoloniales y feministas, amplía las posibilidades de dialogar a fin de “comprender la imposición opresiva como una interacción compleja de sistemas económicos, racializantes y generizantes” como producción colonial (Lugones, 2011, p. 110). Por un lado, entre distintas disciplinas como la antropología, la sociología, la pedagogía, economía, entre otras; por el otro, los diálogos entre pueblos, barrios y las comunidades como sujetos históricos y políticos con plena autodeterminación de los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales que atraviesan <nuestras> vidas. Dicho lo anterior, la interculturalidad crítica,

1. Sistema-mundo europeo/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial. (Grosfoguel)

como bisagra entre la educación y las comunidades, cobra sentido sólo si apela a la defensa de la vida, a la lucha por la justicia social y la transformación política, como lo señala Catherine Walsh: “la lucha en contra de esta deshumanización y por la existencia y la libertad” (2007, p. 29); por lo que implica un compromiso ético-político que requiere sensibilidad y valentía para la constante y profunda reflexión-acción sobre las propias prácticas educativas e investigativas.

A propósito de introducir a lectura de esta compilación de textos que coordinan Jhon y Gustavo, quienes nos invitan a conversar, a pensar en colectivo sobre las tensiones que se suscitan en campos diversos de los conocimientos, que por momentos aluden a respuestas, sin embargo, en cada cierre de capítulo y apartado nos brindan pautas para construir interrogantes, particularmente desde la educación intercultural. Cada texto coloca el acento en la mirada-habla-escucha, ese diálogo (con/desde/entre) que se demanda urgentemente en estos contextos convulsos, tiempos y lugares desesperados, que exigen praxis que posibiliten pedagogías otras, situadas en los territorios en Abya Yala¹ (Walsh, 2007); con brechas, no solo socioculturales, económicas y tecnológicas, abismales y sostenidas más allá del capitalismo global, en el sistema-mundo²; jerárquico, desigual, que concentra las riquezas, que clasifica y empobrece de manera profunda a las periferias (Grosfoguel, 2006).

Respecto al título del libro, este nos sugiere incursionar en varios ejes temáticos, danzar entre categorías teóricas que se tejen y sustentan a partir del trabajo empírico, que se reflexionan y significan al sintonizar con las realidades, con los relatos de los pueblos originarios; las políticas y prácticas educativas; los territorios y experiencias locales; las tecnologías para la formación. En este sentido, el conjunto de textos del libro en cuestión, representa itinerarios que tienen como finalidad dar cuenta de la construcción de espacios respetuosos, justos y dignos ante los pluralismos ontológicos de la región latinoamericana.

1. Término acuñado por los cuna de Panamá para referir a los pueblos indígenas de las Américas, que traduce como “tierra en pleno madurez”. Como argumenta Muyulema (2001), esta forma de nombrar tiene un doble significado: un posicionamiento político y un lugar de enunciación. Es decir, una forma de enfrentar el peso colonial presente en “América Latina”, cuyo nombre sólo marca un proyecto cultural de occidentalización articulado ideológicamente en el mestizaje. En este sentido, el acto político de renombrar representa un paso hacia la descolonización. No obstante, este nombramiento deja por fuera a los pueblos afrodescendientes. (Walsh, 2007, p. 27).

2“...en comparación con sistemas-mundo anteriores, el actual, en muchos sentidos, ha sido el peor, sobre todo, a nivel de: la capacidad de destrucción ecológica planetaria, la capacidad de destrucción de los mecanismos de subsistencia para la reproducción de la vida humana, la desigualdad de ingresos y la capacidad tecnológica de guerra y matanza de seres humanos”. (Grosfoguel, 2006, pp. 47-48).

Con variedad de matices, la apuesta epistemológica es desde el lugar de enunciación, categoría que al ser analizada desde Ribeiro (2020, p. 17), como ese locus social a modo de dispositivo de resistencia y lucha, que reta la autoridad discursiva del conocimiento; que combate esa violencia epistémica contra grupos oprimidos.

Ahora bien, en la primera parte, rotulada como *Tradiciones y relatos de vida en los pueblos originarios*, se articula el trabajo de Jhon Jairo Angarita Ossa, quien nos comparte la tradición oral como patrimonio de las comunidades afrocolombianas, en un intento de hacer resonar el eco de las voces de las comunidades en la escuela. Cobra sentido el sonido y el significado de las palabras de quienes la denuncian, de quienes la provocan. Por su parte, Maribel del Carmen Salgado Pertuz, nos comparte el texto: *La pedagogía del primer encuentro: el silencio de las identidades colonizadas*, quien desde el un extracto poético del epígrafe y una frases en la introducción, se posiciona epistémicamente: *es despojarnos, retirar la piel para empaparse de río, quitarse las botas para untarse de tierra en el camino, es inhalar un soplo de liberación... y volver a SER; Basta la observación silenciosa y los sentidos bien despiertos para captar hasta lo indecible.*

Mientras, Liliam María Macías Lara, retoma las aportaciones teórica-metodológicas de la etnografía, para presentar el trabajo que titula: *Descripción de las prácticas ancestrales de las parteras Ette Ennaka sobre la preparación para el nacimiento y cuidados del recién nacido durante su primer minuto de vida*, en su estudio refiere de manera explícita por objetivo: *resignificar a través del diálogo de saberes tradicionales y los occidentales en escenarios simulados de preparación para el nacimiento y atención del recién nacido*. Para cerrar con esta primera parte del texto, Dunen Kaneby Muelas, presenta el estudio: *Tejidos para la justicia desde las mujeres indígenas: trayectoria de vida de Digneri Izquierdo*. En el análisis, reconoce el trabajo y aportaciones de Digneri Izquierdo, como *autoridad indígena, a partir de denunciar los vacíos institucionales para garantizar el acceso a la justicia, atención a violencias en contra de la mujer indígena por sector, a saber: Justicia, Salud y Protección.*

En la sección del libro titulada como Territorios y experiencias locales, Jesús David Pomares desarrolla el trabajo sobre *La educación intercultural un campo en desarrollo en el Centro Acuícola y Agroindustrial de Gaira del Servicio Nacional*

de Aprendizaje para incidir en la construcción del diálogo en apuesta inclusiva genere cambios sustanciales y transformativos un mundo plural en la prácticas pedagógicas e investigativas. Después, Saren Leonor Pimienta Semprun presenta el trabajo: *La praxis pedagógica desde un proyecto etnoeducativo: Un estudio situado en el distrito de Riohacha, departamento de la Guajira*. Desde una perspectiva cualitativa a partir de la revisión documental y la etnografía, analiza y describe los retos en la formación del profesorado para acompañar procesos de aprendizajes situados en espacios rurales; hace una crítica a la etnoeducación del Estado y enfatiza la necesidad de una educación propia que demanda el reconocimiento de la cultura Wayuu y alijuna, a fin de preservar y transmitir los saberes ancestrales.

Por otra parte, Esther Leticia Britto Molina comparte el trabajo: *Percepciones de la atención en salud a sobrevivientes de violencias de género durante la Pandemia del Covid-19 en el Hospital San Rafael de San Juan del Cesar-La Guajira*. Analiza teóricamente las categorías de violencia sexual y violencia de género en el contexto de la pandemia, con el apoyo de entrevistas semiestructuradas, logra registrar las experiencias de mujeres usuarias de atención en salud, específicamente de migrantes, indígenas y población mestiza; triangula datos obtenidos a partir de entrevistas con profesionales de la salud, administración y familiar de usuaria. Para cerrar esta sección, Bladimir Antonio Mena Utria presenta el texto titulado: *Pedagogía ambiental y pedagogía del agua, rutas educativas emergentes para promover una cultura sostenible y proambiental en los territorios: Una revisión sistemática de la literatura*, en donde analiza la crisis hídrica, alude a la mirada crítica y comunitaria de la pedagogía para proponer soluciones en sus territorios a través de rutas curriculares emergentes de las pedagogías ambientales, que promuevan el pensamiento sistémico, la resolución colaborativa de problemas y el compromiso con el bien común.

Los compiladores integran una tercera sección que titulan *Tecnologías para la formación*, en donde comparten en primer lugar, un texto colectivo de Alexander Zapata, Toro Cristian Andrés Patiño y Diana Carolina Montilla Perafán, quienes presentan el trabajo: *Desarrollo de un sistema de entrenamiento para el estudio e investigación del Internet de las cosas – SENSEI* como propuesta ante la insuficiencia de herramientas tecnológicas relacionadas con la Industria 4.0.

Después, Jhenifer Mailec Rincón Guevara, nos comparte un estudio sobre: *Evaluación y perspectivas de las políticas de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la educación de América Latina: un análisis bibliométrico*. A partir del análisis de documentos, organiza cuatro ejes temáticos: Alfabetización digital, acceso a Internet, integración de TIC; Aprendizaje en línea, adaptación a la educación a distancia; Desarrollo de habilidades digitales, innovación pedagógica y Prácticas sostenibles, liderazgo en innovación tecnológica para incidir en la políticas educativas y tecnológicas.

En el trabajo titulado: *Mediciones higiénicas en micronegocios en el Distrito de Cali*, desarrollado en coautoría por Mónica Agudelo Dussan y Gustavo Enrique Rincón Guerrero, el cual corresponde a una investigación orientada específicamente para los peligros: Iluminación Inadecuada, Ruido y Estrés Térmico con la finalidad de mejorar con las condiciones en las empresas objeto de estudio. Mientras que en el texto, Samir José Escorcía Penzo reporta un *Diagnóstico sobre las habilidades de la competencia indagación en el área de Química*, con el objetivo de develar el nivel de desempeño en la competencia de indagación de los estudiantes de de una institución educativa en el distrito de Santa Marta, Magdalena, Colombia. Por último, el trabajo denominado: *Factibilidad Financiera para Vivienda de Interés Social Sostenible: una apuesta con las comunidades multiculturales*, realizado por Clímaco Raúl Burbano Criollo, Luis Fernando Rodríguez Lozano y Ramiro Hernando Rúa, se orienta al análisis de desarrollo del modelo de vivienda sostenible, técnicamente viable y funcional en contraste con la vivienda comercial en Colombia. Entre los resultados discuten sobre el derecho a la vivienda digna como aspecto de mejora de la vida en las ciudades; hacer efectivo el acceso a vivienda desde una perspectiva participativa e inclusiva.

En síntesis, lxs autores a través de los textos, nos brindan la posibilidad de adentrarnos en conversaciones particulares, locales, cercanas, pequeñas; para escucharnos-mirarnos- desde marcos interpretativos críticos, sensibles, comunitarios, con el propósito de dialogar sobre/desde/con las educaciones. Los hilos que conectan, intersectan y unen a lo largo del texto, permiten tejer palabras a través de miradas diversas de las pedagogías en los territorios; las escuelas, las comunidades, los barrios, las empresas, las personas, las familias.

La compilación pone de relieve la pertinencia y urgencia de construir y tender puentes en espacios académicos junto con las comunidades, desde proyectos socioeducativos, interculturales; que demandan acciones afirmativas de justicia social y amplían posibilidades de futuro a partir de la construcción de experiencias educativas desde abordajes críticos, cuestionan las estructuras-escuelas tradicionales educativas; apuestan a procesos solidarios y reflexivos con sentido participativo y de reconocimiento de la diversidad de experiencias y culturas en las prácticas pedagógicas particulares de Colombia. Sin más detalle, quedan los puntos suspensivos para que sigas leyendo, pensando y sintiendo, a propósito de dialogar con lxs autores del libro...

Emilia Cristina González-Machado

Doctora de la Universidad Autónoma de Baja California

Referencias

Escobar, A. (2003). *Mundos y conocimientos de otro modo*. Tabula Rasa, N° 1: 51 – 86, enero – diciembre de 2003. <https://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>

Grosfoguel, R. (2007). *Latinos(as) y la descolonización del imperio estadounidense en el siglo XXI*. Tabula Rasa 6. <https://www.revistatabularasa.org/numero-6/grosfoguel.pdf>

Grosfoguel, R., (2006). *Del final del sistema-mundo capitalista hacia un nuevo sistema-histórico alternativo: la utopística de Immanuel Wallerstein*. *Nómadas* (25), 44-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115224005>

Lugones, M. (2011). *Hacia un feminismo descolonial*. Universidad del Valle, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53791>

Ribeiro, D. (2020). *Lugar de enunciación*. Ediciones Ambulantes.

Walsh, C. (2007). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. *Revista Educación y Pedagogía* (19) 48. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/6652/6095>

Presentación

El siglo XXI despunta sus primeras décadas con desafíos distópicos que ponen de relieve un cambio de época: la pandemia de la Covid 19, las guerras soterradas con entramado mundial, la eclosión de las diversidades y la tecnología en marcha, son algunos de los hechos, que tienen como correlato la desigualdad y las contradicciones culturales.

Pese a la complejidad del nuevo momento mundial, en Colombia apostamos por la esperanza de un crecimiento en correspondencia con el bienestar y la vida digna, proyección que se acentúa a partir de la presencia de fuertes narrativas sociales, que dan cabida en el escenario cultural, político y económico a la constitución de sujetos sociales empoderados, como es el caso de: los indígenas, afrocolombianos, mujeres, jóvenes y sujetos de nuevas diversidades, entre otros.

Por consiguiente, las diversas narrativas sociales son enunciadas por sujetos subalternos que desde la construcción de conocimiento(s) inciden en las agendas académicas y proponen debates contundentes, como es el caso de la interculturalidad; noción establecida en las comunidades originarias, que irrumpe en las nuevas ciudadanía de género, procedencia, interés cultural, entre otras, que no alcanzamos a observar.

La complejidad de las reivindicaciones por el reconocimiento y la redistribución del poder en Colombia pone de relieve la presencia de las identidades como entramado de significancia y correlato de tres escenarios interconectados: educación(es), territorios y tecnologías.

En efecto, la posición hegemónica que asume la educación como un imperativo categórico singular ha sido estallada por la presencia de las pedagogías: de los saberes locales, propios, comunitarios, sociales, que emergen en una diáspora de realidades y se posicionan a razón de sentidos diversos de la construcción teleológica de ser humano. Es por lo que en este libro hablamos de educación(es).

Ahora bien, reconocemos como punto de encuentro la participación de diversas miradas en la construcción de conocimiento(s) y como develamos en la presencia de múltiples educaciones, que se tejen en los territorios a partir de las realidades y construcciones de las experiencias en las comunidades situadas. No es posible abordar las educaciones sin los territorios.

En la perspectiva propuesta, uno de los mayores desafíos se encuentra en las tecnologías, dado el muro paradigmático que se ha construido como exclusivo de las ciencias naturales y formales, propio de la fragmentación binaria del conocimiento eurocéntrico. Acercar las tecnologías a los desarrollos sociopolíticos de la interculturalidad resalta el papel imprescindible de su presencia como parte constitutiva del avance moderno.

En este sentido, el libro “Educación(es), Territorios y Tecnologías: desafíos interculturales en el siglo XXI” surge bajo la pretensión de reconocer experiencias interculturales. Otras, en pesquisas diversas realizadas por dieciocho investigadores, que bajo el ojo editor han sido dispuestas en cuatro secciones: tradiciones y relatos en la vida de los pueblos originarios; políticas y prácticas educativas; territorios y experiencias locales; y, tecnologías para la formación.

Finalmente, reconocemos que este producto ha contado con la colaboración decisiva de la comunidad académica y, por tanto, agradecemos el apoyo y contribuciones realizadas por la doctora Emilia Cristina González Machado de la Universidad de Baja California en México, a Jesús Héctor Ramírez Moncaleano doctor de la Universidad Central de Nicaragua y a Patricia Gómez Etayo doctora de la Universidad San Buenaventura de Colombia. Además, al grupo de investigación Gestión Tecnológica de Servicios del SENA, quien cuenta con el respaldo del Sistema de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación SENNOVA, que ha hecho posible este proyecto intercultural en el marco del Laboratorio de cocreación en servicios para la innovación social y del cual esperamos una segunda compilación.

Jhon Jairo Angarita Ossa

Doctorando en Educación, Interculturalidad y Territorio

Editor



**TRADICIONES
Y RELATOS
DE VIDA EN
LOS PUEBLOS
ORIGINARIOS**

La tradición oral como patrimonio de las comunidades afrocolombianas: hacia un correlato de las voces entre la escuela y la comunidad ¹

Jhon Jairo Angarita Ossa²

Una invitación a la lectura en primera persona

Doy apertura a este capítulo con dos aclaraciones al lector: la primera, este texto lo escribo en primera persona, siguiendo las contribuciones de los desarrollos del pensamiento crítico latinoamericano, que sustenta la voz del autor desde el compromiso ético-político con su escritura (Maroni, 2008); y, segundo, expondré algunas voces de los informantes que participaron en este proceso de investigación, a partir de la narrativa ficcional, con esto quiero decir, que la producción creativa de los informantes es pieza representativa para la interpretación del mundo de los sujetos (Bruner, 2003).

Ahora bien, este texto lo he construido con base en la investigación denominada Educación intercultural en la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial: construcción de un dispositivo pedagógico con población afrocolombiana en el Distrito de Santa Marta (Angarita, 2023), como parte del programa doctoral Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena, pesquisa realizada entre junio del año 2022 y abril del año 2024.

La investigación tuvo lugar en la Institución Educativa Intercultural Bellavista, ubicada en la localidad tres (3) Turística Perla del Caribe en el barrio la paz sector torre quince, localización aledaña al aeropuerto Simón Bolívar en el Distrito de Santa Marta-Departamento del Magdalena.

1. Este capítulo es producto de la investigación Educación intercultural en la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial: construcción de un dispositivo pedagógico con población afrocolombiana en el Distrito de Santa Marta, financiado por la vicerrectoría de investigación de la universidad del Magdalena en el marco de la convocatoria de apoyo a investigaciones doctorales código VIN 2022169, se inscribe en la línea de educación intercultural del grupo de investigación calidad educativa en un mundo plural CEMPLU.

2. Investigador. Centro de Gestión Tecnológica de Servicios. Regional Valle SENA. Correo: jhonjarioangaritaossa@gmail.com

El campo de estudio de la investigación es el patrimonio cultural inmaterial entendido en un orden social moderno; al respecto, es preciso conceptualizar la cultura más allá de los rasgos distintivos de un pueblo o sociedad. Teniendo en cuenta que la cultura “[...] no es un hecho dado, una realidad que exista por sí misma, sino que es una construcción histórica, una concepción y una representación que se crea a través de un proceso en el que intervienen tanto los distintos intereses de clase y de grupos sociales” (García, 2001).

En el sentido planteado, la tradición oral como manifestación cultural de carácter inmaterial no es una entidad monolítica que se cosifica en función de los intereses culturales; es por otro lado, una manifestación maleable que se construye en el lenguaje y en las relaciones sociales en correspondencia con los sujetos que participan del acto comunicativo (Bonfil, 1991).

En particular, la tradición oral de las comunidades afrocolombianas, y más aún desde la perspectiva situada, en la comunidad de la Institución Educativa Intercultural Bellavista, constituye un proceso de reconocimiento de las voces de los actores cotidianos de la vida comunitaria. Es precisamente este acervo empírico inmaterial, el cual he abordado desde un entramado metodológico para proponer algunas pistas del correlato de las voces comunitarias con las de la escuela.

La urdimbre del método

En consonancia con el sentido metódico de la investigación que he realizado, el paradigma que me oriento fue el comprensivo-interpretativo desde un enfoque cualitativo, a partir de las experiencias de transmisión cultural realizadas al interior de la escuela, en las que coexisten los saberes del patrimonio cultural inmaterial como manifestación de la tradición oral. De esta forma, incorpore como escenarios de investigación la etnografía y los encuentros dialógicos; basado en los principios del aprendizaje dialógico y la educación intercultural (Alvarez Gayou, 2013).

El escenario etnográfico me ayudó a configurar el análisis reflexivo de la información obtenida a partir de la observación participante en las prácticas culturales de la comunidad escolar, identificando, interpretando y validando las experiencias de tradición oral, en sus usos y costumbres. En cuanto al escenario de encuentros dialógicos, estos incorporaron el diálogo de saberes como expresión crítica de la relación con la comunidad educativa, a partir de: la vivencia experiencial, el reconocimiento de la palabra y la construcción de empatía y confianza en torno a los saberes propios.

Los productos que decidí construir a partir de la observancia etnográfica y de los tiempos posibles en los encuentros dialógicos fue el de historias de vida y microrrelatos. En este sentido, la construcción de la primera técnica optó por reconocer el rol de los actores desde sus experiencias de vida (Denzin & Lincoln, 2011), y los microrrelatos surgieron a partir de retomar aspectos de la técnica de Antón Chejov denominada “acción indirecta” en la que le da voz a los más débiles a quienes les permite que hablen su propia voz. El paisaje de los personajes y sus realidades retoma los lugares populares, las frases, chistes, comentarios y anécdotas que se incorporan al entramado cultural que cada territorio constituye (Del Castillo Pulgarín, 2021).

Por otro lado, la escogencia de los microrrelatos se debe a la potencial fuerza expositiva de los fragmentos literarios, en ésta se da menos peso a la prosa extensa y en cambio se privilegian los conflictos a manera de minificciones que dejan al lector una parte de la construcción. La trayectoria de esta forma literaria es de gran reconocimiento “considerado en un momento un simple ejercicio de ingenio, creatividad menor e inclasificable, el microrrelato fue adquiriendo a partir de los sesenta [del siglo XX] un estatuto estético diferenciado y una popularidad que concitó la atención prioritaria [...]” (Epple, 2002, p 7).

En el desarrollo de los resultados propongo diversas posturas narrativas para su abordaje, que han sido denominadas de acuerdo con la naturaleza expositiva de los relatos, los cuales se han estructurado para proponer un diálogo político, literario y a su vez académico. En especial, este último desde la perspectiva decolonial (Dayrell, 1996).

Dicho de otra forma, la urdimbre del método se constituyó en un escenario ecléctico en el que se dispuso de frases claves para detonar el diálogo y la memoria en torno a los saberes tradicionales emergiendo los relatos comunitarios y las experiencias significativas.

Las resistencias anónimas en las voces actores locales

La oralidad de la comunidad afrocolombiana del sector Bellavista del barrio la Paz permanece viva, con esto me refiero a la presencia de diversas formas de conocer, reconocer y permanecer de las memorias que dan vida a la identidad afrocolombiana. Uno de los aspectos primordiales es el reconocimiento de los relatos de la tradición, quienes cuentan permanentemente los sucesos que constituyen la historia de la comunidad; otro factor se encuentra en la receptividad que esto tiene en la escuela, pues algunos docentes han hecho de este recurso una forma de fortalecer sus procesos educativos.

No obstante, la forma de circulación de los relatos y las historias, que vinculan a la comunidad con su memoria, ocurren de manera informal y su socialización es más fácil cuando se convoca en la práctica oral; a esto me refiero que, intentar hacer el paso de la oralidad a la escritura es requerida la transposición didáctica que ejercen los docentes en el aula (Gómez, 2005).

En conversación con el rector de la institución, mencionada anteriormente, y con algunos docentes, se determinó que la mejor forma de abordar la tradición oral era realizar un taller con los actores de la comunidad educativa. De esta forma, los encuentros dialógicos en el que participaron cerca de dieciséis jóvenes de diversos grados y algunos docentes, la mayoría con diversa procedencia de origen nacional e internacional, todos residentes en el barrio la paz. (Ver la siguiente fotografía.)

Fotografía 1. Grupo de estudiantes del Taller de tradición oral



En el taller de tradición oral se identificó como elemento central que el profesor Yesevith Paez es un mediador por excelencia en la construcción de propuestas educativas, que fortalecen la identidad cultural afrocolombiana al interior de la escuela; por otro lado, la señora Máxima Romero es una de las personas más reconocidas por la promoción de la cocina y la tradición oral en el barrio. Estas dos personas son mediadores, es decir proponen una vinculación entre la comunidad y la escuela a partir del reconocimiento del patrimonio cultural inmaterial de la tradición oral, en esta perspectiva decidí recoger algunos fragmentos sobre la experiencia de vida de estas dos personas.

Relato sobre Máxima Romero portadora de saberes.

La señora Máxima Romero relató con orgullo que sus orígenes son africanos, me contó que es palenquera y que todo lo que sabe se lo debe a sus antepasados. Mientras cuenta sobre cómo llegó al barrio la paz, está fritando unas carimañolas. Me relata que la cocina le ha permitido vivir bien y que provee las cocadas de alegría a varios chicos que las venden por todas las playas de Santa Marta. (Ver fotografía siguiente)

Fotografía 2. Máxima Romero de Morales portadora de saberes tradicionales



Doña Máxima tiene tres fogones, uno en el patio para cocinar con leña el cual sirve cuando hay que echar bastante fuego a la preparación; uno industrial que tiene en uno de los pasillos que conectan el patio con la casa y en el cual prepara los alimentos con gas cuando el tiempo es corto y el fogón de la cocina interna. Podría decirse que la cocina de Máxima es una casa de fogones.

El calorcito y alegría con el que nos recibe la señora Máxima en su casa siempre está acompañado de alguna comida, ya sea una bola de tamarindo o un caballito de papaya, sin olvidar los deliciosos jugos que puede probar como el de níspero o corozo. Además de esto, los relatos de su vida nos acompañan. Desde los diez años, la señora Máxima ha tenido relación con el fogón, es proveniente de María la baja Bolívar y con sus hermanas aprendió a pilar el maíz y a realizar innumerables platos.

Cuando llegó al barrio la paz se hizo pública su experiencia como cocinera y la contrataron como cocinera en varios hoteles turísticos de la zona, en los que ha sido reconocida por el sazón y sabor de sus platos. Quizás muchos turistas desconocen las historias escondidas en los sabrosos platos y bebidas que la señora Máxima incorpora en cada preparación.

Uno de los momentos que se ha sentido más bendecida, como ella lo mencionó, fue durante la pandemia cuando lidero la olla comunitaria del sector, mucha gente le trajo verduras y abarrotes con los que al lado de un grupo de señoras preparaban distintos platos. Con vehemencia dijo: “eran un mensaje de solidaridad y unión”.

En la actualidad, continúa vendiendo sus cocadas de alegría, como ella les llama, irradiando con sus sabores las playas turísticas de Santa Marta en la que propios y extraños acceden a los saberes tradicionales de una comunidad que continúa en la memoria de las prácticas culinarias entre la comunidad y la escuela.

Relato de vida del Profesor Yesevith Paez.

El profesor Yesevith Paez lleva varios años trabajando el fortalecimiento de la identidad cultural en la Institución Educativa Intercultural Bellavista, manifiesta que esto lo hace pues proviene de familias humildes de los departamentos del Magdalena y del Atlántico, su padre viene del municipio de Candelaria, ubicado en el departamento del Atlántico, en el norte de Colombia, un municipio ribereño con asentamiento afrocolombiano, con una riqueza musical y dancística con mucho aporte negro.

Hace mención que sus antepasados por parte de su madre provienen de la mezcla de familias campesinas como lo son los Cantillo y los Santodomingo, estos últimos de origen judío. Estas familias se ubicaron en el corregimiento del Carmen del Magdalena, el cual se encuentra en la jurisdicción del municipio de Pivijay, departamento del Magdalena, un pueblo ribereño donde los cantos y bailes del pajarito hacen parte de sus tradiciones culturales.

El profesor Yesevith habla de su tierra con mucho orgullo. Me cuenta que nació en el corregimiento de Medialuna situado a orillas del caño Shiller, jurisdicción del municipio de Pivijay, departamento del Magdalena. A la edad de cinco años se trasladó con su familia a la ciudad de Santa Marta al barrio La az, donde creció, pero sin olvidar sus raíces, menciona con alegría que visita su

pueblo cada vez que tiene la oportunidad y lo que más disfruta son las rondas de pajarito y música de tambora, prácticas culturales que han influido en su amor por la cultura.

La trayectoria del profesor ha sido multifacética. Relata que en el barrio la paz donde creció se dedicó al oficio del hotelaría y al folclor, dos actividades que combinaba en la empresa donde laboraba, pero por sus deseos de mejorar sus condiciones de vida decidió renunciar a esos trabajos y emprendió la lucha por cumplir su sueño: ser docente.

Ante la falta de recursos tuvo que retirarse en varias oportunidades de la universidad, pero luego del nacimiento de su hija mayor emprendió nuevamente el camino. Los dos territorios (donde nació y donde creció), menciona, influyeron mucho en lo que hoy en día es. Con esfuerzo logró el título de Normalista Superior, Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales, luego realizó el Magister en Informática Educativa. Con mucho orgullo de su trabajo y logros me cuenta que recientemente se tituló como doctor en Humanidades Mención Educación en una universidad de Venezuela. (Ver la fotografía siguiente)

Fotografía 3. Yesevith Paez Profesor Institución Educativa Intercultural Bellavista



Todos sus logros y trabajo se lo debe a sus raíces, me dice el profesor Yesevith. Menciona que se considera totalmente de la cultura afrocolombiana, aunque el Ministerio del Interior no le haya dado dicho reconocimiento, ama la cultura afrocolombiana, sus costumbres, tradiciones, manifestaciones artísticas y culturales, así como su gastronomía; aspectos que desde hace muchos años viene investigando por la importancia en su tesis doctoral.

El profesor Yesevith relata que uno de los acontecimientos más importantes en su vida es conocer a Dios. Me dice “disfrutar de su presencia y hablarles a otros de lo maravilloso que es nuestro creador, el decirles a muchos que él nos ama y que debemos amarnos unos a otros sin importar de donde vengan, que no importa la etnia ni el color de la piel, la cultura, costumbres...” Además, hace hincapié en que debemos vivir unidos porque el propósito de Dios es que seamos un solo pueblo, donde se mezclen la diversidad, el color, la tradición y las distintas manifestaciones.

Para el docente otro acontecimiento importante es haber conformado una hermosa familia, el poder crecer académicamente, el laborar en una institución educativa Intercultural, donde pudo realizar su investigación con población afrocolombiana, pues esto le permitió además de formar, interactuar con los educandos, transmitir valores, fortalecer y potencializar las habilidades que los estudiantes traen consigo, motivarlos e inspirarlos a que sea mejores personas cada día, a que no dejen de soñar y de creer que si se pueden alcanzar sus sueños.

Finalmente, el profesor mencionó que reconoce haber nacido en un país “multicultural” y “pluriétnico”, que integró toda una serie de comunidades que hacen parte del patrimonio, por lo tanto, considera que no solo Colombia sino todo el continente le debe mucho a la cultura afrocolombiana, ya que ésta ha hecho aporte a la historia, la cultura, la gastronomía y por ende ésta es un componente de gran relevancia en la formación identitaria de los pueblos. Su sueño es que todos la valoremos y la reconozcamos como parte de nuestra historia, que los estudiantes se autorreconozcan, se identifiquen, se valoren, no pierdan su esencia, sus costumbres, sus tradiciones y mantengan viva sus manifestaciones culturales y que vean en estas últimas una manera de autosostenibilidad de la cultura afro.

La expresión Muntu en la construcción de microrrelatos

La exploración con los estudiantes y docentes arrojó relatos motivadores sobre las historias comunitarias que permanecen en la memoria de la escuela, la siguiente es una de ella: “En la esclavitud las negras tejían sus cabellos con trenzas finamente diseñadas, en ellos se leían los caminos de huida y las rutas de resguardo. Siempre hemos llevado en la cabeza el mapa de la libertad” (Estudiante de noveno grado, 2023)

El anterior relato, fue indagado a partir de la idea de resistencia en las comunidades afrocolombianas, del cual surgió por parte de los docentes el termino Muntu, expresión difundida por Manuel Zapata Olivella en su libro *Changó el gran putas*, en el cual se da entrada al mundo metafísico de los ancestros, que se encuentran presentes pues son los Orichas y la madre naturaleza quienes guían el camino y dan luz al pensamiento, la ancestralidad se encuentra presente no como ejercicio folclórico sino como esencia cultural que es origen y es materialidad del saber propio (García, 2001).

Deseo subrayar que, la noción Muntu es atribuida al titular de la creación artística mencionada por su carácter místico y espiritual, pues se entiende como: “la suma de los difuntos (ancestros) y los vivos, unidos por la palabra a los animales, árboles, minerales y herramientas, en un nudo indisoluble [...], la concepción de la humanidad que los pueblos más explotados del mundo, los africanos, devuelven a sus colonizadores europeos sin amarguras ni resentimientos” (Walsh, 2013, p 61).

Otro de los relatos que emergió del encuentro fue:

“Al negro bruto, el que vendió toda su vida cocadas y papayuelas en las playas del Callao, un extranjero que pasaba le preguntó: “Vos que solo sabes moverte por estas playas. ¿hay algo que te gustaría aprender?”

El negro de inmediato contestó: “Todo, pues mañana seré otro y tendré que aprender ese día, como también aprenderé el día en que escriba sobre la tapa interna de mi ataúd, en la oscuridad eterna: aquí no me quedo, me voy a conocer la luz del más allá” (Estudiantes de la Institución Educativa Intercultural Bellavista, 2023).

Este microrrelato me permitió corroborar la presencia de un imaginario de exclusión y desconocimiento de los saberes propios, aspecto que la categoría de Muntú me expresa como una respuesta de resistencia y de acción narrativa en la que los saberes afrodescendientes tienen una dimensión válida y significativa (Angarita, 2023).

Con todo y lo anterior: Muntu, es una categoría que se incorporó en su contenido a las narraciones de la tradición oral que han sido reelaboradas y dispuestas en calidad de texto artístico literario, como contribución a la construcción de un dispositivo pedagógico para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial. En definitiva, como resultado de un diálogo constante con estudiantes, docentes y comunidad.

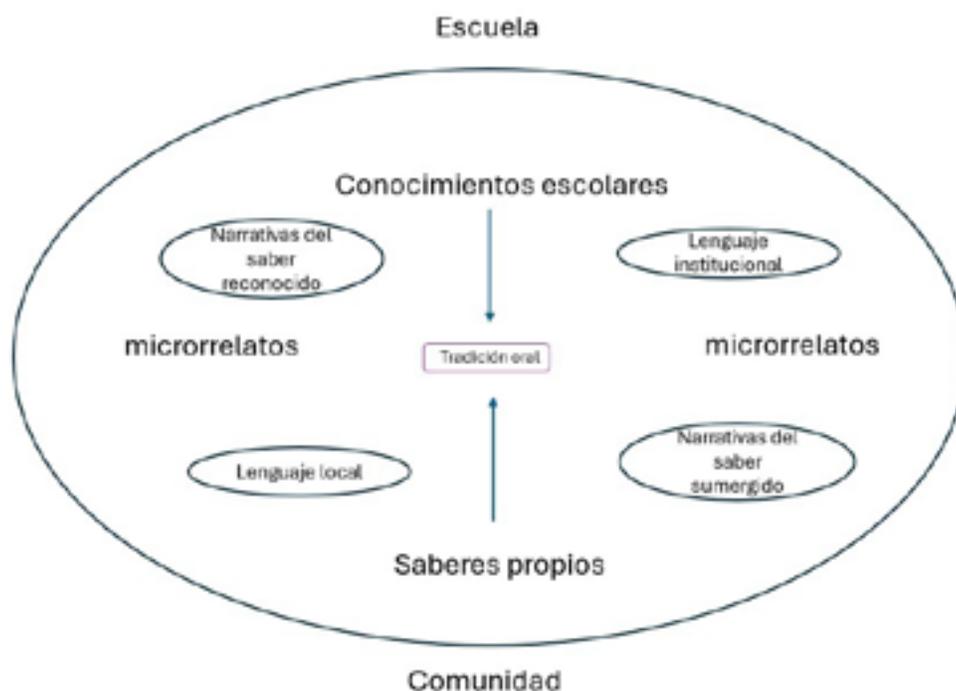
Hacia un correlato de las voces de la tradición oral

En este acápite quiero abordar lo que he denominado pistas para un correlato de las voces en clave intercultural, teniendo en cuenta los resultados que expuse con anterioridad considero vital mencionar que la tradición oral como manifestación del patrimonio cultural inmaterial es una construcción social que se nutre de la cosmovisión de los pobladores de un territorio y le da sentido a la vida desde la construcción de una ficción social. De acuerdo con Yuval Noha Harari (2023):

“La capacidad de hablar sobre ficciones es la característica más singular del lenguaje de los sapiens [...] la ficción nos ha permitido no solo imaginar cosas, sino hacerlo colectivamente. Podemos urdir mitos comunes tales como la historia bíblica de la creación, los mitos del tiempo del sueño de los aborígenes australianos, y los mitos nacionalistas de los estados modernos [...] Esta es la razón por la que los sapiens dominan el mundo, mientras que las hormigas se comen nuestras sobras y los chimpancés están encerrados en zoológicos y laboratorios de investigación” (p.38).

De esta manera, es que la tradición oral convoca un ejercicio de cooperación, que emerge de creencias comunes entre grupos de personas, comunidades y pueblos. Es por lo que he retomado las experiencias de vida de personas que influyen la vida de la escuela y la comunidad, dicho de otra forma, la tradición oral, retomada en esta investigación se teje en la relación entre los relatos que circulan en la escuela y la comunidad. Al respecto, surgen como narrativas del saber en dos categorías: las sumergidas, porque son invisibilizadas, negadas y excluidas no solo como correlato discursivo sino también en sus dimensiones epistemológica, ontológica y pedagógica (Gruner et al. 2016). Y la categoría de las narrativas del saber reconocido que se posicionan como discurso hegemónico a partir de las estructuras del discurso pedagógico validado, institucionalizado, legalizado (Bernstein, 1996). (Ver la siguiente figura).

Figura 1. La tradición oral y las narrativas entre la escuela y la comunidad



Con respecto a la anterior figura he centrado mi interés en la línea narrativa de la tradición, y aquí surge una pregunta: ¿Cuál es nuestra tradición? Quizás, las experiencias vinculadas al pasado de nuestros ancestros, el acumulado de prácticas que vinculan la emoción, el deseo, el sufrimiento y el goce. También, las memorias de nuestros antepasados que reviven en nosotros como herencia genética y que en estado de latencia han permanecido con nosotros en nuestra sangre viva. Pues bien, develar la tradición nos convoca a reflexionar sobre nosotros mismos, nada más simple y complejo a la vez, esa es la paradoja.

La narración de la tradición de los sumergidos (subalternos) se teje en relación con el mundo afrodescendiente, indígena, campesino y mestizo, es la construcción de un entramado de encuentros y desencuentros. También ha sido una forma de desconocimiento e invisibilización, los apartes de las historias de vida y microrrelatos aquí expuestos proponen considerar otras alternativas al libreto clásico eurocéntrico y negacionista de la tradición como portadora de saber (Castro-Gómez, 2007).

Finalmente, en esta discusión que he propuesto intento abrir un espacio de encuentro entre las narrativas del saber reconocido y las narrativas del saber sumergido a partir de los relatos como dispositivos que, desde la orientación didáctica en la escuela y la mediación popular en la comunidad, constituyen el escenario de construcción del ambiente narrativo de la tradición oral contextualizada (Bernstein, 1996).

Conclusiones

Como expuse en el desarrollo de este capítulo la tradición oral hace parte del patrimonio de las comunidades afrocolombianas; no obstante, esta manifestación se constituye en un proceso maleable, no monolítico, es decir, un proceso que se construye día a día con las representaciones de la cotidianidad.

La tradición oral como expresión de las voces entre la escuela y la comunidad las considero una forma de choque cultural, que de acuerdo con los actores que permean estos escenarios permiten un diálogo de saberes, entre lo sumergido y lo reconocido. De esta manera, conciliar la construcción de la formación escolar

validando los saberes propios tiene su reflejo en la forma como la escuela también es interpretada al interior de las comunidades.

En consecuencia, la tradición oral, en la perspectiva de este estudio, propone el reconocimiento de las voces comunitarias y escolares, a partir de las experiencias, resistencias en clave de Muntu, quiere decir esto, que se validan los saberes sumergidos como una ficción social posible, real, que permite la colaboración, el encuentro y la construcción de mitos que coadyuban para la solidaridad en la urdimbre que se teje entre la escuela y la comunidad.

Para finalizar considero memorable exponer la narrativa insumisa expuesta en la amplia obra de Manuel Zapata Olivella, y la cual se recoge de manera justa y épica en la siguiente cita:

“Cualesquiera que sean tu raza, cultura o clase, no olvides que pisas la tierra de América el Nuevo Mundo, la aurora de la nueva humanidad. Por lo tanto, hazte niño. Si encuentras fantasmas extraños -palabra, personaje, trama- tómalos como un desafío a tu imaginación. Olvídate de la academia, de los tiempos verbales, de las fronteras que separan la vida de la muerte, porque en esta saga no hay más huella que la que tú dejes: eres el prisionero, el descubridor, el fundador, el libertador” (Zapata Olivella, 2010, p. 35).

Referencias bibliográficas

Alvarez Gayou, J. L. (2013). *Como hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós.

Angarita, J. J. (2023). *Los saberes propios: la educación intercultural en la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial con población afrocolombiana*. SENA.

Bernstein, B. (1996). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas: la política de recontextualización. En Bernstein, B. (Ed) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. (58-98). Morata. Bonfil, G. (1991). Teoría del control cultural, en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 4 (12), p. 165-204. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31641209.pdf>

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Fondo de Cultura Económica.

Castro-Gómez, S. (2007). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa* (No. 6), p. 153-172. <https://www.revistatabularasa.org/numero06/michel-foucault-y-la-colonialidad-del-poder/>

Dayrell, J. (1996). Escola como espaço sócio cultural, en DAYRELL, J (org) *Multiplos olhares sobre educação e cultura*. BH:UFMG. <https://docsbarraespartana.files.wordpress.com/2012/03/dayrell-juarez-multiplos-olhares-sobre-educacao-e-cultura.pdf>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *Manual de investigación cualitativa Vol 1. El Campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.

Del Castillo Pulgarín, E. M. (2021). La locura como voz de la denuncia en el pabellón número seis, de Antón Chéjov. *Lingüística y literatura*, (79), p. 370-383. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n79a20>

Epple, J.A. (2002). *Cien microcuentos chilenos*. Editorial Cuarto propio.

García, N. (2001). *Culturas Híbridas Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.

Gómez, M.A. (2005). *La transposición didáctica: historia de un concepto*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1 (1), p. 83-115. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845006.pdf>

Gruner, S. Blandón, M. Gómez, J. y Mina, Ch. (2016). *Des/DIBUJANDO EL PAIS/aje. Aportes para la paz con los pueblos afrodescendientes e indígenas: territorio, autonomía y buen vivir. Colombia* https://renacientes.net/wp-content/uploads/2017/01/FINAL_libro-Desdibujando_20-Agosto.pdf#page=255

Harari, Y.N. (2023). *De animales a dioses*. Penguin Random House Grupo Editorial.

Maroni, A. (2008). *E porque nao? tecendo outras possibilidades interpretativas*. Edeias & Letras.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir tomo 1*. Ediciones Abya Yala.

Zapata, M. (2010). *Changó, el gran putas*. Ministerio de Cultura. <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2078209/>

La pedagogía del primer encuentro: el silencio de las identidades colonizadas

Maribel del Carmen Salgado Pertuz¹

A modo de introducción

Cuando se trata de hacer una aproximación a una comunidad indígena no existen “modos” de llegar, por el contrario, hacen peso en la maleta títulos, posturas, creencias, ideales, paradigmas, referentes teóricos, instrumentos y expectativas. Basta la observación silenciosa y los sentidos bien despiertos para captar hasta lo indecible.

El presente capítulo es el resultado de la reflexión inicial de un trabajo de investigación de contexto desarrollado en el doctorado en educación, interculturalidad y territorio de la Universidad del Magdalena, Colombia. Surge a partir del interés en indagar sobre procesos de diálogos intergeneracionales, enseñanza ancestral y etnoeducación. Se inscribe en la línea educación intercultural del grupo de investigación CEMPLU calidad educativa en un mundo plural. La propuesta tiene la intención de allegar una mirada descriptiva y etnográfica a las características de las interacciones evidentes en la comunidad indígena de Nabusímake, teniendo en cuenta las voces de los diferentes actores que particularizan el contexto.

Nabusímake es una comunidad arhuaca que en su lenguaje verbal y no verbal deja entrever las huellas de procesos colonizadores, sucesos que, aunque acontecieron hace más de cuarenta años se conservan en la memoria de los ancestros y hacen parte del diálogo cotidiano con las generaciones más jóvenes.

Como resultado de los avances en la investigación de contexto, se presenta este capítulo con la finalidad de descubrir en el territorio de Nabusímake la existencia de saberes ancestrales. Como punto de partida, se propone la comprensión

¹ Instructora-investigadora. Centro Acuícola y Agroindustrial de Gaira Regional Magdalena del SENA. Correo: msalgadop@sena.edu.co

de su territorio, cosmogonía, cosmovisión, relaciones, mitología y sacralidad. Así como, indagar en la generación de los indígenas mayores, los impactos presentes de la misión colonizadora capuchina y su incidencia intergeneracional para la preservación de las tradiciones propias de la comunidad de Nabusímake.

Para desarrollar el argumento anterior, este capítulo se dividirá en tres partes: la primera, narra el primigenio encuentro con la comunidad, el territorio como previo parlante en una relación espacio-temporal, lo que deja ver en una lectura proxémica el encuentro desprovisto de intenciones; la segunda parte, aborda el contexto educativo en el que se da lugar a la incidencia de la misión colonizadora hasta el grito de resignificación de la educación con un modelo de educación propia y con soporte espiritual mediante el Bunsingekun (representa la edificación del colegio es el soporte tradicional y espiritual); finalmente, se tratan los agentes que se advirtieron en los diálogos intergeneracionales de la primera concurrencia, las motivaciones, los intereses, los encuentros y desencuentros.

Metáfora del territorio Nabusímake: la tierra donde nace el sol

Para comprender la metáfora del territorio Nabusímake: “la tierra donde nace el sol”, refiere Niño (2011) que según la tradición oral Arhuaca significa: lugar donde amaneció; tierra donde nace el sol o primera luz. Es el centro de la Sierra Nevada de Santa Marta, no geográficamente, sino porque se presentan por nodos sagrados las cuatro tribus que la han habitado por miles de años: los Wiwas, los Koguis, los Kankwamos y los Arhuacos.

Exige esta comprensión, una apertura más allá de los sentidos, demanda la óptica cifrada espaciotemporal, una mirada a los rostros de sus habitantes, alcanzar las huellas del camino que develan sus luchas, abrir los oídos a la escucha de los gritos silenciosos y contemplar los monumentos que se levantan como realidades de sus reivindicaciones. Afirma Ulloa (2010):

Para los pueblos indígenas de la SNSM (Sierra Nevada de Santa Marta) el territorio es visto y sentido como espacio vivencial de lo sagrado y lo cotidiano, del conocimiento de las leyes propias, de la relación con otros seres, con los humanos y del manejo o relaciones que se tienen con ellos. (p.81)

Es preciso abordar este apartado haciendo una aproximación crítica al relacionamiento establecido con los pobladores de la comunidad indígena Nabusímake, los aspectos verbales y no verbales con los que se hace lectura esencial de sus costumbres, idearios y cosmovisión.

Entender cómo se ha mantenido la metáfora génesis de la comunidad anota Antoniotti (2019): es adentrarse en “La tierra donde nace el sol”, signo de resurrección, de volver a la luz, de renacer, es comprender el paisaje construido y el deconstruido, en la que por los sucesos acontecidos ha resurgido una y otra vez.

Un día antes de emprender el viaje a Nabusímake con el temor de las “puertas cerradas” y la desilusión de la inadmisión, se encendía la esperanza de la lectura de la “intención del corazón”. Una vez en la “Tierra donde nace el sol”, se abren las puertas del nativo, no sólo hacia el territorio, sino hacia el centro del corazón de la tierra que resurgió, después de una noche oscura, volvió a salir el sol.

La comunidad ikꞌ, moradores del territorio de Nabusímake distinguen que su ordenamiento se configuró en el momento mismo de la creación, en la que los padres espirituales lo recrearon. De igual manera, aducen que en esa génesis establecieron el sitio de cada elemento viviente y no viviente, los elementos del relieve, las montañas, los riachuelos, la fauna y la flora, del mismo modo, se impusieron leyes y normas que sus habitantes deben cumplir para interactuar armónicamente con estos elementos. (Niño, 2011)

Es incuestionable como la metáfora se conserva y protege por la armonía de sus elementos. El territorio hace la bienvenida, la disposición de sus construcciones en el gran valle arraigado por el río Fundación, dan cuenta de intimidad y poder a través del uso del espacio. La casa de doña Bertilde, la autoridad de los hospedantes describe una choza redonda central donde reside la abuela, cabeza de la familia, quien lleva las riendas del hogar, rodeada de otras chozas cuadradas por los laterales; las cercas y cerramientos en madera comunican cómo son las relaciones, sus intimidades, las actividades económicas y los sesgos de la propiedad privada. En la parte alta de la población “Pueblito”

hay un asentamiento de aproximadamente sesenta casas con arquitectura vernácula, protegido y encerrado por un muro a media altura en piedra, es el centro político y de gobierno de la comunidad, reservado y misterioso, al que no pudimos acceder ya que las autoridades se encontraban en reunión en torno a trabajos tradicionales.

Según citación de Hiernaux-Nicolas (2007) Santos conceptualiza el espacio como un bloque de tiempo que se cristaliza, es decir, que en las figuras espaciales se encuentra plasmada la historia de las civilizaciones dejando la impronta en ellas, como la marca del fósil animal o vegetal en una piedra.

Siguiendo las huellas proxémicas de lo que el pueblo comunica al “bunachi” (no indígena), encontramos la preeminencia de algunas edificaciones de tipo institucional ubicadas en un área central del poblado como la biblioteca, el hospital, especialmente, la escuela de bachillerato que en el sólo ejercicio de observación narra su historia.

Las construcciones arquitectónicas desde una mirada hermenéutica se leen como representación del pasado, ya que proyectan (si se comprende la imagen dialéctica del espacio contextualizado hoy) entornos sociales actuales, congeladas en una construcción o elemento material por esencia transtemporal. (Walter Benjamín citado por Hiernaux-Nicolas, 2007).

Asimismo, entender el pasado por sus representaciones arquitectónicas, advierte una atadura permanente e imborrable, tanto en el paisaje construido como en la memoria de sus pobladores. Historias narradas por los abuelos y una autodeterminación de los más jóvenes de su condición de colonizados y reivindicados, una lucha que libraron sus ancestros con la misión capuchina y hoy asechan nuevas colonizaciones con agentes como la tecnología y la modernidad que pueden afectar los modos de relacionarse.

Según Ulloa (2010), históricamente las poblaciones de la SNSM se han mantenido en continua relación, comparación y proceso de cambio de sus territorios a causa de los distintos momentos de influencia y dominación de otras culturas que han atravesado, por lo que los hace visibles como un territorio altamente susceptible de colonización.

Nabusímake es un pueblo que acoge con sus historias, costumbres y paisajes exóticos, que varían en los distintos pisos térmicos que la componen; pero, a su vez, se resguarda, protege y auto cuida: con barreras físicas, cercas, portones, guardianes, prohibiciones, concesiones, que hacen entrever una historia de dolor vivida, que no pretende repetirse y ha dejado secuelas irreversibles.

En consonancia con lo anterior, Torres et al (2012) refiere: “Es necesario mencionar que la toma de la Misión Capuchina en Nabusímake es uno de los actos de movilización más importante del pueblo Arhuaco, que marca un antes y un después de su proceso histórico de resistencia cultural” (p.38).

Sin duda, la toma de la misión capuchina en el pueblo de Nabusímake que data aproximadamente entre los años 1916 y 1983 puede considerarse historia del pasado; no obstante, reside en la memoria espaciotemporal:

Y sí, nosotros tuvimos un antes y un después, hablamos de antes, de que llegaran. Allá decimos los capuchinos, cuando llegaron a la comunidad y después de 1983 cuando fueron expulsadas por las personas de la comunidad. Pero como nosotros decimos, ellos se fueron, pero esa forma de pensar la dejaron sembrada. Ahora la problemática está de pronto en cómo volvemos a recuperar eso y recuperar nuestras costumbres para poder respaldar mucho la voz de los mayores. (L. Robles, comunicación personal, 20 de octubre de 2023).

El tiempo y el espacio entran como categorías a consolidar elementos identitarios de un territorio. El tiempo pasa, pero el espacio no se borra, muestra las huellas del pasado, las fisuras y grietas de cada intento colonizador, el despliegue de nuevas reapropiaciones y reivindicaciones que también cuenta en la dimensión espacial.

En la relación espacio-temporalidad, el tiempo circular es siempre presente, alberga la memoria y conserva las tradiciones, es el espacio al que se puede volver para ver nacer a los hijos o sepultar a los muertos, espacio viviente y en continua reinvención. (Hiernaux-Nicolas, 2007). La “Tierra donde nace el sol” territorio de remembranza, de rebeliones pacíficas, que en el primer encuentro muestra como escudo su historia de liberación y resguarda para sus adentros lo sagrado.

Territorio y etnoeducación

Ahora centrémonos en el contexto educativo, es imposible desplazar de esta trama la misión de colonizadores si queremos hacer un acercamiento a la cultura de Nabusímake. Las misiones cobraron un papel álgido y preponderante en el devenir de la educación y todo lo que concernió a esta cultura. La educación impuesta por los capuchinos deja una traza en el paisaje y en el ideario de sus moradores, tanto en lo que narran los antepasados como en los cientos de estudiantes nativos, que conviven y pasean a diario por el Centro Indígena de Educación Diversificada (CIED), conocido en su lengua como Bunsingekun (figura 1), y lo que refieren sus pasillos con anuncios resultantes de gritos de reivindicación y resignificación.

La expulsión de las Misiones Capuchinas de la Sierra Nevada de Santa Marta por parte del pueblo arhuaco... obedeció al proceso de reclamación en materia educativa que estaban adelantando las comunidades indígenas en Colombia frente a las formas de escolarización religiosa impuestas por el Estado para los indígenas a lo largo de los siglos XVIII y XIX. (Rodríguez et al. 2012. p.6)

Figura 1. Manuscrito Bunsingekun
 Nota. Cartelera conclusiva en marcador y color. Ubicada en el CIED Bunsingekun. Pueblo Bello Cesar. Comunidad Nabusímake (2024).



En la figura 1 Bunsingekun se narra por sus actores:

1. Antes en este espacio había unas Kankurwas allí estaba la piedra Bunsingekun.
2. Las Kankurwas y todo lo que había fue destruido en la época de los capuchinos.
3. Se creó el orfelinato.
4. (borrado por el tiempo)
5. En el 1995 había algunos conflictos por no haber bautizado al colegio y no ser reconocido como “iku” a nivel espiritual.
6. Con la dirección del mamo Kunchanawingumu I y el rector del momento Rubiel Z se bautizó el colegio.
7. Bunsingekun representa la edificación del colegio es el Jwawika el soporte tradicional y espiritualmente del colegio.

La salida de esta misión colonizadora marca un punto de partida en el proceso de reivindicación del pueblo Arhuaco y en la dimensión educativa, haciendo que las nuevas generaciones se motiven a buscar nuevos caminos para hacer de la educación un proceso más auténtico e integral. Después de la expulsión de las misiones la Confederación Indígena Tayrona (CIT) logró grandes avances en materia de reconocimiento de la educación intercultural y étnica ante el Ministerio de Educación Nacional de Colombia:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. (Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación,1994).

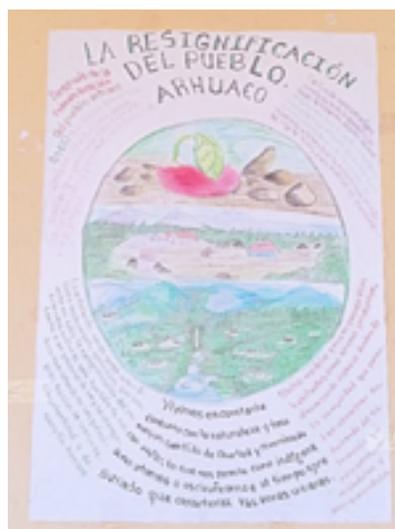
No obstante, al “institucionalizarse” la educación indígena, nuevamente, se perciben sesgos hegemónicos en las políticas educativas, diseños curriculares, recursos educativos, procesos formativos, evaluativos. Nuevos modos de colonización.

“Nos lleva a preguntarnos si el resultado de las luchas indígenas ha alcanzado un proyecto educativo «propio» o si, por el contrario, solo ha logrado integrarse a un modelo dominante de «reconocimiento» del otro”. (Rodríguez et al. 2012, p. 10). Es una discusión que exige mucho más que el contexto, es aproximarse a los actores implicados y propiciar un diálogo de saberes, de entre mesa el Plan Educativo Comunitario (PEC)

En esta búsqueda de una educación propia, la comunidad de Nabusímake ha promovido una educación social:

La educación social se da como respuesta a la inclusión, que no sólo permite la resignificación del pueblo *ikũ*, sino de su soporte a un proceso amplio basado en los principios de conservación de la identidad y el desarrollo como cultura. Manuscrito inédito 2024 (Figura 2).

*Figura 2. Manuscrito La Resignificación de Pueblo Arhuaco
Nota. Cartelera conclusiva en marcador y color. Ubicada en el CIED Bunsingekun. Pueblo Bello Cesar. Comunidad Nabusímake, (2024)*



En definitiva, demanda la búsqueda de una educación propia que promueva los encuentros intergeneracionales, que preserve los conocimientos ancestrales a través de las tradiciones orales, reconstruyendo su propia identidad que ha sido plagada en los modos de pensar. Huir de los modelos urbanos que dejan entrar a puertas anchas la tecnología disfrazada de porvenir y generan nuevos mecanismos de esclavitud usando como armas las comunicaciones.

Una educación que permita seguir reconociendo sus valores culturales en los ámbitos sagrado, ancestral y tradicional.

La «educación propia» es una forma de conceptualizar las formas de transmisión, pero también del conocimiento que se imparte y que ha tenido la población Arhuaca en el cumplimiento de la Ley de Origen. Quienes garantizan esta transmisión de conocimiento son los Mamu, la A'kumama, las autoridades (sakuku jina) y el círculo familiar Arhuaco. Su lugar es dentro de la familia Arhuaca, la kunkurwa, la oficina (comisaría, pueblo tradicional), la finca y otros espacios propios de la Sierra Nevada. En este sentido el PEC consiste en formular una educación híbrida que articula la educación propia y la educación establecida por el MEN. (Alfaro, 2022, p. 5).

Por todo esto, es inevitable profundizar ante la mirada del contexto en el ámbito educativo, el grito de resignificación de la educación mediante el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) con el cual se han escudriñado mecanismos de consenso que buscan preservar la identidad de la cultura ante las generaciones venideras.

Diálogos intergeneracionales

Inquietos por lo observado, con sed de conocer y controlar la mínima pesquisa, con el pensamiento identitario de colonizados y colonizadores, arrasamos con lanza de doble filo (como machete cortando maleza para limpiar el camino) por un lado el filo de la pregunta y por el otro la inquietud irreflexiva, buscando escudriñar el detalle más sagrado y secreto. Fue necesario un alto en el camino y una nueva forma de propiciar el encuentro. Encuentros con los nativos de la población iku que, aunque expresaban familiaridad y cortesía no dejaban pasar del umbral que adentraba a sus más profundos sentimientos y pensamientos, no en el primer encuentro.

Paso a paso por los caminos, se nos fue revelando el “modo” de la “pedagogía del primer encuentro”. Alfaro (2022) abona a este estudio:

1. Es necesario visitar a cada una de estas personas con una makuruma (un regalo u detalle que es un gesto de respeto e interés); 2. Comentar el trabajo que se está realizando, respetando las formas propias de diálogo, por ejemplo, los tiempos de conversación y de abordaje de los temas; 3. También es ideal que se colabore en la labor en la que se encuentre la persona. Es así, porque para el Arhuaco no se le puede abordar y preguntar lo que se quiera, solamente porque se considera que el tema de investigación es importante. (p.6)

Sin embargo, se descubre en “el silencio” y en “la escucha” el primer camino de este “modo” de diálogo para obrarlo intercultural. Para el “bunachi” se complejizan estas premisas de Alfaro quien es nativo de Nabusímake, los foráneos debemos matizarnos tomando como punto de partida la veta por la que entramos, en este caso la familiaridad y confianza de una relación construida con antelación, la misma que nos dio apertura al territorio y buscar la senda hacia el corazón.

Y en esa senda logramos uno de nuestros primeros encuentros con uno de los mayores, el bisabuelo de la familia, quien con un rostro de extrañeza nos recibe en compañía de sus nietos y se abre poco a poco sin forzar el diálogo, no solo entre culturas diferentes sino generaciones distintas. No hubo un método para emprender el diálogo, empobrecido al inicio, pero fueron aflorando los gustos e intereses del abuelo, el brillo en sus ojos empieza y aumenta cuando muestra su trabajo, lo que más le interesa, sus cultivos. Y uno a uno, cada cultivo fue entretejiendo “la trama del camino de la huerta”, contexto para el intercambio de conocimientos y desconocimientos, cada “era” cada “cosecha” fue vislumbrando una cosmovisión y un ideario de una vida desgastada, pero en plenitud, dejando entrever los desvíos de ella misma.

El interés en la “la trama del camino de la huerta” marcó un cambio de actitud algo extraño para los nietos con expresiones “escasas veces es así con nosotros” “con nosotros es cortante”, podríamos estar ante la primera pauta para abrir caminos al diálogo intercultural e intergeneracional sin el ánimo de crear un método para tal fin, muy provocador por parte de las identidades colonizadas como las nuestras.

Este primer diálogo nos deja una impresión inquietante. Según Toledo y Barrera (2008) sugieren que “El saber tradicional es compartido y reproducido por medio del diálogo directo entre el individuo, sus padres y abuelos (hacia el pasado) y el individuo y sus hijos y nietos (hacia el futuro)” (p. 73).

El sesgo que puede develar la pérdida del diálogo entre mayores y jóvenes en esta cultura podría ser el principio del fin de la tradición oral, jóvenes que han desviado sus intereses en asuntos desemejantes de lo que puede esperar su comunidad, preservar la identidad y conservar la tradición.

La permanencia de la sabiduría tradicional a lo largo del tiempo (decenas, cientos y miles de años), puede entonces visualizarse como una sucesión de espirales, no exenta de alteraciones, crisis y turbulencias. Este continuo histórico revela un formidable mecanismo de memorización, es decir de representación, formación y mantenimiento de recuerdos que, en el fondo, expresa un cierto «código de memoria». (Toledo y Barrera, 2008, p. 74).

Al referirse Toledo y Barrera a las alteraciones que afectan la sucesión en espiral de los acontecimientos, que estimulan la memorización y garantizan la persistencia de los hechos en la representación individual y colectiva en sus mitos y tradiciones, se equipara con esos aspectos que han “despertado” otros “intereses” en estas nuevas generaciones, y que hay que entrar a revisar como se abordan desde la escuela y la enseñanza ancestral, producto de las oleadas de agentes y sucesos colonizadores que dejan una influencia de otras costumbres y otras culturas.

Es importante poder determinar las causas de estos procesos neo-colonizadores en las generaciones de jóvenes que pueden estar castrando el interés por los saberes tradicionales y prefieren saborear las culturas occidentales.

Podríamos escrutar en los modos de crianza, en conversaciones con alguno de ellos que comenta:

Y yo nunca había salido de la comunidad, no conocía la ciudad. Cuando yo salí, uno a encontrarse con tantas cosas diferentes. Entonces, mi mamá también se preocupaba, la familia se preocupaba porque pensaba tantas cosas que hay fuera. Pero yo creo que cuando uno está seguro de lo que quiere, puede seguir en ese camino, pero de pronto sí pasa de que hay estudiantes que estuvieron tan presionados en la comunidad, nunca recibieron una explicación de por qué no debían adoptar las cosas de fuera y cuando salen ven que todos están libres. Y adoptan eso y cuando quieren recuperar otra vez la costumbre, apropiarse esas costumbres, cuando uno las escucha no se les siente apropiación del tema sobre la cultura. (L. Robles, comunicación personal, 20 de octubre de 2023).

Examinaré brevemente la expresión “No se les siente apropiación” que puede encubrir un “desarraigo” del territorio, de la comunidad, de su identidad, pero obtuvimos una negativa de la persona entrevistada, no se trata de ser desarraigados sino de la “crianza”. Fueron levantados por personas cercanas mientras sus padres trabajaban, aprendieron entre hermanos. Los mayores sienten temor de que los jóvenes salgan de las comunidades, temor a que cambien, que se vistan de civil, miedo a que olviden sus costumbres, de lo que son, sus raíces. Torres (2012) dice: “Hoy pienso que era uno de esos jóvenes que no tuvo una educación como indígena desde niño y, agravado con la salida temprana de la comunidad, estaba más dado a volverme un problema que a aportar” (p.41).

Lo expresado por Torres, nativo de la comunidad nos hace inferir que los modos de crianza autóctonos se pueden alterar por las necesidades imperantes de salir, de estudiar, de “progresar”, de vincularse a modos de producción capitalistas, muchas veces ya buscando un interés particular y no el de la comunidad.

Pensemos en la complejidad que integra el comportamiento del niño indígena que asiste a la escuela construida y operada según los parámetros de la modernidad, vive en su entorno tradicional familiar, y tiene eventualmente acceso a otros modelos de tiempo a través de la computadora o de la televisión. (Hiernaux-Nicolas, 2007, p. 57).

Sin duda en los modos de crianza de estas generaciones no se puede desconocer las afectaciones sean positivas o negativas de la modernidad en la que imperan vertientes colonizadoras.

A modo de conclusión

La pedagogía del primer encuentro: el silencio de las identidades colonizadas no es más que una propuesta donde el investigador “se hace” en el territorio de donde emerge también la pedagogía, los modos de llegar y dar apertura a las comunidades más allá de lo que deja leer el territorio. Las identidades colonizadas deben transparentarse, mutarse, para no generar rupturas y obrar una interacción verdaderamente intercultural.

Aunque pueda ser prematuro en este trabajo que apenas empieza, resultaría la metodología de cuestionarnos sin pensar en una sistematización de rigor: ¿Cuál sería la mejor forma de hacer una aproximación a una comunidad de estudio? ¿De qué debemos despojarnos antes de abordar una experiencia investigativa? ¿Cómo podemos convertir nuestra interacción en una relación intercultural?

Es algo más que abandonar las estructuras mentales y epistemológicas, más que desprendernos de etiquetas homogeneizantes en la vestidura colonizada que heredamos, es despojarnos, retirar la piel para empaparse de río, quitarse las botas para untarse de tierra en el camino, es inhalar un soplo de liberación... y volver a SER. Adentrarse en las faldas de la Sierra Nevada de Santa Marta, en Nabusímake “La ciudad donde nace el sol”, es penetrar en la cosmovisión de esta cultura, es reencontrar nuestras raíces, comprender nuestros orígenes, y cuán colonizadas están nuestras identidades.

Referencias bibliográficas

Alfaro Chaparro, J. E. (2022). *Fortalecimiento identitario del pueblo Arhuaco con la implementación del proyecto educativo comunitario en el centro indígena de educación diversificada de Nabusímake*. (Tesis de pregrado. Universidad Externado de Colombia) repositorio biblioteca digital. <https://doi.org/10.57998/bdigital/handle.001.225>

Antoniotti Gómez, M. (2019). *Estudio sobre la influencia del film, los viajes del viento, en el imaginario turístico de la Región Caribe colombiana*. (Tesis de pregrado. Universidad Externado de Colombia) repositorio biblioteca digital. <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/11395e45-cc4a-4cdc-86b2-7276c853b21f/content>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. Ediciones populares, 19-27. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Hiernaux-Nicolas, D. (2007). Tiempo, espacio y trasnacionalismo: algunas reflexiones. *Papeles de población*, 13(53), 47-69. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252007000300004

Niño Izquierdo, R. C. (2011). *Organización y uso del territorio por la comunidad Indígena Arhuaca de Nabusímake Sierra Nevada de Santa Marta* (Colombia) (Tesis de pregrado Pontificia Universidad Javeriana.) Repositorio institucional javeriano. <http://hdl.handle.net/10554/12440>

Torres, Á., Acosta, M., Coronell, A., & Quigua, N. (2012). *Entrevista a Álvaro Torres*. Escuela Intercultural De Diplomacia Indígena, 35. Editorial Universidad del Rosario, 574 p. Repositorio Universidad del Rosario. <https://repository.urosario.edu.co/items/2b799f4b-8522-42d6-8080-6080dceaa607>

Toledo Víctor M. & Barrera-Bassols N. (2008). *La memoria biocultural, la importancia ecológica de las sabidurías ancestrales*. Icaria editorial-junta de Santa Lucia.

<https://acortar.link/XzZBaa>

Ulloa, A. (2010). *Reconfiguraciones conceptuales, políticas y territoriales en las demandas de autonomía de los pueblos indígenas en Colombia*. Tabula Rasa, (13), 73-92.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617525004>

Descripción de las prácticas ancestrales de las parteras Ette Ennaka sobre la preparación para el nacimiento y cuidados del recién nacido durante su primer minuto de vida ¹

Liliam María Macías Lara ²

Introducción

Colombia con su geografía diversa es un escenario ideal para la existencia de múltiples culturas, representadas en diferentes comunidades humanas, cada una con características culturales y sociales particulares, han desarrollado para su subsistencia una pluriculturalidad de sistemas médicos, entre estos se destacan: doctrinas encargadas de fenómenos de salud y enfermedad en determinadas sociedades, que subsisten por los conocimientos adquiridos por medio de la experiencia, transmitidos entre generaciones (Regan, 1999; Sandoval et al, 2023; Tapia y Ricaldi, 2023).

Considerando así el asunto, Colombia es un país multiétnico y pluricultural, tiene dentro de su acervo, una riqueza de prácticas de cuidado relacionadas con el embarazo, parto y puerperio, a las cuales hacen adherencias las familias. Al respecto, existen directrices oficiales que se ejecutan dentro del sistema de salud; no obstante, son muchas las mujeres provenientes del área rural o de las diversas etnias, que optan por el parto atendido por parteras, en un escenario propicio, conocido y seguro, que regularmente viene siendo su hogar; todo esto, como señal de respeto a su labor y a la manera como históricamente han actuado frente a estas situaciones que les ofrece la vida (Medina y Mayca, 2006).

1. Este capítulo es producto de la investigación: Diálogo de saberes derivado de la estrategia Minuto de Oro y saberes de la partería tradicional en la configuración de un protocolo intercultural de atención del recién nacido en el asentamiento Nara Kajmanta de la comunidad Ette Ennaka, en el Distrito de Santa Marta, Colombia, financiado por la vicerrectoría de Investigación de la Universidad del Magdalena en el marco de la 2da Convocatoria para apoyar trabajos de investigación en Maestrías y Tesis Doctorales de la Universidad del Magdalena (2023), inscrito en el grupo de investigación de Salud Familiar.

2. Doctoranda. Universidad del Magdalena. Correo: lmaciasl@unimagdalena.edu.co

Este comportamiento permite que cada comunidad cree un sistema de conocimientos y procesos que se acomoda a su estilo de vida y al mundo que los circunda, es por ello, que es menester comprender lo que representa la mujer y sus roles en los escenarios de salud, especialmente el papel de las parteras tradicionales (Caicedo et al, 2018; Pillaca et al, 2021).

Según Velázquez et al. (2014), las parteras se destacan por ser mujeres sabias que tienen conocimientos sobre plantas medicinales y los ciclos reproductivos. Este conocimiento les ha otorgado un papel fundamental en sus comunidades. Se cree que la práctica de la partería se originó en pueblos nómadas, donde las mujeres de ciertas familias tomaron el lugar de los hombres que inicialmente realizaban estas tareas.

La partería se reconoce como práctica milenaria que recoge las experiencias y fundamentos ancestrales de los pueblos indígenas y comunidades rurales; quizás en la época precolombina fue donde esta labor gozó de mayor prestigio y de reconocimiento social (Villavicencio et al, 2014). Probablemente, una fase oscura en la práctica de la partería se dio en la Europa del siglo XV, época en la que se presentó la inquisición, la cual representó el medio de represión y desaparición de las mujeres conocidas como matronas o comadronas, quienes fueron acusadas de ser brujas, además de perseguidas y asesinadas, considerándose este genocidio como un holocausto propiciado por la iglesia católica (Lerín Piñón, 2004).

Las funciones de una partera no se limitan al momento del parto; de hecho, una vez que el bebé ha nacido, continúan acompañando a la madre en su proceso de reincorporación a la vida cotidiana. Esto incluye apoyar y fomentar la lactancia materna, utilizando su visión del mundo y sus conocimientos como herramientas (Ortega Fernández, 2018). Es importante señalar que estas funciones pueden variar según las circunstancias culturales específicas de cada comunidad.

La cercanía de las parteras con otros profesionales de la salud puede influir en la modificación o incluso en la interrupción de ciertas prácticas, si se consideran incorrectas. Como menciona Berrio-Palomo (2015), esta diversidad se manifiesta en las distintas prácticas tradicionales de atención a la salud

en las comunidades indígenas, algunas basadas en la medicina popular y en la autorregulación de los propios grupos sociales.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002) reconoce la importancia de la medicina tradicional, especialmente, en áreas remotas donde los servicios de salud son limitados o inexistentes. Esta forma de medicina contribuye a mejorar la calidad de vida de las personas. La OMS define la medicina tradicional como procesos, enfoques de conocimientos y tradiciones sanitarias que involucran el uso de animales, plantas, minerales, terapias espirituales y cuidados individualizados para cada persona. El objetivo es que las personas puedan disfrutar de un bienestar y vivir libres de enfermedades (Tácuna et al, 2020).

La interacción del recién nacido con la partera es crucial, ya que esta busca garantizar en todo momento su salud y vitalidad después del parto. Esta conexión comienza desde los cuidados prenatales y no se limita únicamente a asegurar la ausencia de enfermedades aparentes en el momento del nacimiento. Además, la partera con sus prácticas tradicionales evita el exceso de intervencionismo que podría perjudicar al bebé, permitiendo así que la familia pueda disfrutar plenamente de la llegada del nuevo miembro como un evento feliz para todos los involucrados, incluyendo padres y hermanos.

Con este estudio se busca dar a conocer la percepción de las parteras Ette Ennaka sobre las prácticas ancestrales de la preparación para el nacimiento y cuidado del recién nacido durante su primer minuto de vida.

Método

Este estudio es de tipo etnográfico descriptivo, está fundamentado en una metodología cualitativa, que se basa en: la identificación y recolección de experiencias en campo; el uso de entrevistas con preguntas semiestructuradas; y, el desarrollo de grupos focales.

En correspondencia, se realizaron tres visitas a la comunidad, que permitieron observar parte de sus costumbres y cotidianidad, en donde se empleó como herramienta el Taller Minuto de Oro, permitiendo compartir los saberes tradicionales y los occidentales en escenarios simulados de preparación

para el nacimiento y atención del recién nacido. La actividad consistió en la simulación en el cuidado del neonato como una práctica pedagógica en el diálogo de saberes con las parteras del asentamiento.

Otra herramienta empleada fue la entrevista semiestructurada, denominada así por su diseño y estructura, caracterizándose por tener un guion diseñado previamente que conduce a encontrar información importante de lo que se necesita saber, permitiendo entrelazar temas e ir construyendo conocimiento. En esta modalidad las preguntas fueron abiertas, en donde fue indispensable estar atento a las respuestas para establecer conexiones, aprovechar toda la información que permita identificar la percepción que tienen las parteras sobre el tema que se requería para la investigación.

El guion de la entrevista fue el siguiente: ¿Cuáles son las actividades que realizan previas al nacimiento?, ¿Cuáles son las prácticas de cuidado que usted le brinda a la madre y el recién nacido?, ¿Qué hace con un recién nacido que no respira ni llora espontáneamente al nacer?, ¿Cuáles son las prácticas con relación al cordón umbilical?

Con estas cuatro preguntas se pretendió conocer como las parteras se preparan para el nacimiento, cuáles son los cuidados que brindan a los recién nacidos durante el primer minuto de vida, posteriormente a través del Taller Minuto de Oro, se le presentaron las prácticas occidentales que enseñan sobre la preparación y atención del bebé en sus primeros sesenta segundos de vida, para finalmente dialogar y articular los dos saberes.

Previo consentimiento informado se aplicó la entrevista a las cuatro parteras comunitarias, teniendo el guion de las preguntas abiertas, tomando nota en diario de campo y usando grabación de audio y video, que se transcribieron en las primeras doce horas después de realizadas, posteriormente, se definieron los códigos vivos, que a su vez generaron categorías y subcategorías.

Fue necesario hacer tres salidas de campo: la primera, tuvo como finalidad presentar la propuesta a la autoridad de la comunidad para su aprobación y permiso; y, en las otras dos, se completaron las entrevistas con las parteras reconocidas del asentamiento; sin embargo, también acudieron ayudantes de la partería para la realización del grupo focal.

Cada participante describió sus prácticas ancestrales sobre la preparación para el nacimiento y cuidados del recién nacido, permitiendo la interacción y cooperación de todos, con una duración aproximada entre sesenta y noventa minutos, en un ambiente natural en su propio asentamiento; allí se pudo, escuchar, dialogar e interactuar con cada una de las parteras. Las respuestas obtenidas permitieron generar un dialogo sobre el rol de las mujeres de la comunidad en la atención del parto, los usos y costumbres en la preparación para el nacimiento y los cuidados que le ofrecen al recién nacido en su primer minuto de vida. (Ver la figura 1).

*Figura 1. Entrevista parteras tradicionales, asentamiento Nara Kajmanta.
Nota. Visita de campo asentamiento Naraj Kajmanta, registro propio (2023).*



El análisis y procesamiento de la información se hizo a través del software ATLAS. ti versión 22.

Consideraciones éticas.

Se tuvieron en cuenta las costumbres prácticas de la comunidad y las consideraciones éticas según lo establecido por la Declaración de Helsinki y la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud y Protección Social de la república de Colombia; este es un estudio no lesivo y que contó con el consentimiento de las personas que participaron como sujeto de investigación.

Resultados

Las entrevistas se llevaron a cabo a orillas del río Gaira, en la puerta de la casa de una informante clave, para ello, a la reunión comparecieron una a una, que previamente habían sido identificadas que realizaban esa función, asimismo, acudieron otras mujeres que han desempeñado el rol de ayudarlas en la atención del parto de familiares y vecinas en algún momento.

A continuación, se detallan los aspectos más relevantes de algunas respuestas de la entrevista realizada a las parteras tradicionales, durante uno de los encuentros en el asentamiento Nara Kajmanta.

Al preguntar sobre ¿Cuáles son las actividades que realizan previas al nacimiento?:

Todo se tiene preparado para recibir la criatura, para cuando el niño nazca ya tengan los pañales, la bañera, sus cositas, El parto se puede atender en la cama, hay que poner trapos para no ensuciar la cama, pero si la mamá quiere que la atiendan en el suelo, pone una colchoneta, sabanas, trapos.

La primera vez que atendí un parto, me acordé de lo que me enseñó mi mamá, y la forma como mi mamá me atendió mi parto a los 13 años, recordando cómo me sobaba la barriga, así que todo lo que me acordé de que mi mamá hacía, lo hice con ella, le sobé la barriga, y preparé los trapos para recibir él bebe.

La tercera partera entrevistada dice que ella comienza preparándose con una oración:

hago un ritual desde antes de la atención del parto, uso el tabaco para todo, lo fumo o lo mastico, nosotras no alumbramos como lo hacen ustedes, no se tiene él bebe en la cama, la mejor posición es la mujer agachada, sosteniéndose con una hamaca.

A su vez la cuarta partera al contar su experiencia comienza diciendo que a ella le gusta hacer la atención sola, sin acompañantes:

Sola me siento con coraje, como médica tradicional, y digo tú vas a salir bien, sigue hablando en su idioma (Ete Taara), al traducir dice: Señor estas son tus manos, tu estas aquí conmigo, te encomiendo mis manos para que las guíes y todo salga bien, el tabaco no lo fumo, lo mastico y me lo echo en los brazos, en las manos, pidiéndole a Dios que todo salga bien, atiando el parto como mi madre me enseñó, coloco trapos, sabanas en el piso, atiando a la mama agachada.

Siguiendo con la dinámica del dialogo de saberes al preguntarles de manera general, ¿Cuáles son las prácticas de cuidado que usted le brinda a la madre y el recién nacido? Se encuentran respuestas muy parecidas que demuestran las prácticas tradicionales que han aprendido a lo largo de su labor como parteras, a continuación, se menciona lo respondido en sus propias voces:

Una vez él bebe nace se limpia la cara, el cuerpo con las toallitas, y se le pone a la mamá, para que le dé seno, el bebé trata de pegarse, para que reciba algo, generalmente la mamá no es lechera, apenas nace se le da la tética para que enseguida sienta a la mamá y le de probar de los dos senos, para que pueda coger los dos, si solo le da un seno, después se amaña con ese y no se paga al otro.

Apenas el bebé nace, le limpio la baba, para que no trague el líquido, lo seco y limpio la cara, mi mamá decía que no se podía bañar el niño apenas naciera, solo se hacía al día siguiente, bien temprano a las 6:00 a.m.; Ya que ella decía que él bebe en el vientre de la madre se mantiene calentico, y bañarlo acabando de nacer le hace daño.

Otra respuesta fue:

Al tiempo de salir el niño, hay que estar pendiente como sale, si el bebé nace boca abajo, es posible que ese bebé no se crie, puede traer problemas. Lo que se espera es que el bebé al nacer salga boca arriba, una vez el bebé nace, se coloca en las sábanas, limpias, se seca con trapos limpios y secos, y se amarra el cordón.

“Una vez nace al recién nacido con un paño limpio se seca al bebe por completo, cuando él bebe tiene ronquido se soba en el pecho para que le pase y enseguida se le pasa”.

La respuesta a la tercera pregunta ¿Qué hace con un recién nacido que no respira ni llora espontáneamente al nacer? Todas las parteras coinciden en decir que los bebes que han recibido han respirado y llorado inmediatamente. Sin embargo, también fueron claras en responder que cuando el recién nacido demora un poco para llorar, además de secarlo con los trapos limpios y secos que han preparado, también lo estimulan sobándole la espalda y los pies.

Una vez una niña cuando nació no respiró enseguida, tenía los pies morados, la agarré y la sacudí suavemente y ahí empezó a respirar, después la sequé, pasándole la mano por el pecho, ha sido la única que me ha salido así, y eso porque se estaba pasando de hora.

Con base en las respuestas halladas, se identifican prácticas tradicionales que son comunes a todas las parteras y ayudantes entrevistadas que pueden ser resumidas de la siguiente manera: Al recibir al recién nacido inmediatamente lo secan con trapos limpios, y si demora para llorar hacen estimulación frotándole la espalda, tórax y pies.

Se evidencia que después de los cuidados iniciales, en caso de que un bebé no respire o no lllore, ellas aparte de estimularlo no disponen de un recurso adicional para ayudarlo a respirar. En ese momento se explica el que hacer del médico o del personal de salud que se entrena para los primeros cuidados. Si el recién nacido no inicia espontáneamente la respiración, de considerarlo necesario se le debe realizar succión o aspiración de vía aérea, se orienta para que se repositone la cabeza, e inicie ventilación a presión positiva para mejorar la respiración y evitar complicaciones por asfixia perinatal.

La estrategia Minuto de Oro ayuda a los bebés a respirar en su primer minuto de vida, surge de la necesidad de llenar un vacío global, que existe en el programa de reanimación neonatal, para poder enseñar pasos de la reanimación a proveedores de salud en entornos de bajos recursos, enseñando a todo el personal que atiende partos a evaluar el recién nacido de manera oportuna y tomar medidas apropiadas para la atención del 99% de los recién nacidos, incluyendo aquellos que tienen problema para respirar al nacer. Cabe resaltar que el 1% restante corresponde a recién nacidos asfixiados severos, que no responden a la estrategia Minuto de Oro y requieren una reanimación avanzada, enseñada detalladamente en el programa de reanimación neonatal.

Discusión

Desde tiempos inmemoriales las parteras fueron y siguen siendo, un elemento humano del cual mucha gente necesita para otorgar servicio y atención a la mujer embarazada durante la gestación, el parto y el posparto, al igual que al recién nacido desde su primer minuto de nacimiento.

Es por ello, que una de las preguntas se enfocó en la fase previa al nacimiento. Las entrevistadas hablaron sobre que incluía la preparación para el parto: preparar en el domicilio de la gestante el lugar de atención del parto; contar con la ropa del bebé; el trato que se le brinda a la madre; las oraciones requeridas antes, durante y después del parto. Además de cómo usar el tabaco para “sobos” y la acomodación del bebé que está por nacer.

Lo anterior difiere un poco del hallazgo hecho por Medina y Mayca, (2006), quienes registraron que días antes del parto, las mujeres son más cuidadosas con su alimentación, evitando comer alimentos cargados en grasas y sales, asimismo, también encontraron que las madres buscaban estar en armonía con la naturaleza y con Dios, a través de la realización frecuente de oraciones.

Por su parte, Ordinola Ramírez et al. (2019) en su estudio en una comunidad de Perú, describe que uno de los cuidados de las gestantes era evitar el consumo de bebidas alcohólicas y fumar, porque podían dañar al bebé; en lo relacionado a su interacción con la naturaleza, una de las parteras encuestadas manifestó que le sugerían a las gestantes evitar exponerse al arcoíris durante la temporada lluviosa, porque el bebé podía nacer con manchas.

Lo anterior devela, la diversidad de costumbres que se pueden presentar en las distintas comunidades, pero todos confluyen en su armonía con la naturaleza, en la oración, y el cuidado de la salud de la madre y el bebé que está por nacer.

En lo relacionado con el cuidado que se le da a la madre y al recién nacido, las parteras sujeto de estudio en esta investigación, coinciden en su totalidad en la necesidad de secar al bebé y estar pendiente a que lllore al nacer, y colocarlo en contacto piel a piel con la mamá para que esté calentito y así afianzar el vínculo madre-hijo. Al respecto, Pelcastre et al. (2005) encontró que las parteras cobijan a la recién parturienta para que se le enfríe el estómago, porque consideran que tiene la cualidad de ser caliente, a esto se le aúna lo registrado por Calderón-Torres et al. (2021), en donde la partera le encomienda al papá del recién nacido matar una gallito que no pese más de un kilo, si el bebé nace varón o una pollita si nace niña, con el fin de ofrecer una ofrenda a sus deidades para evitar posibles hemorragias y/o complicaciones.

Teóricos mencionan que el conocimiento que poseen las parteras proviene de sus ancestros, que por lo general vienen siendo sus abuelas, madrinas o por el hecho de tener el don onírico de hacerlo. Por lo general, estas personas son originarias de grupos indígenas, comunidades rurales o de barrios de urbes con escasos recursos, que se encuentran habitados por individuos que solían vivir en el campo, quienes desde muy niñas han asistidos a sus mayores en estas situaciones (Gómez et al. 2020; Murrieta, 2016).

Lo previamente descrito según Romero-Leyva et al. (2014), se explica por medio de la teoría del aprendizaje cultural, que consiste en la imitación de la práctica ejercida por un familiar cercano que cumplía la labor de partería, actividad que hace que se dé un vínculo entre quien realiza la atención y el menor que la asiste, quien con el tiempo ocupará el lugar de esta primera.

Para Laako (2016), esto se fundamenta en la pericia antigua de la partería, que funge como modelo aprendiz, en donde quien quiere aprender del oficio aprende por observación y tiende a imitar el comportamiento y las actitudes que efectúa la partera durante su labor. Este mismo autor, expone que el modelo se aplica en un orden cronológico, para la adquisición de dichas capacidades, las cuales son: iniciar por las tareas más sencillas, hasta dominarlas y allí pasar a las más complejas.

La labor de la partería también es ejercida por hombres, tal como lo registró Vega (2017), en su estudio en una comunidad indígena ubicada en México. El partero entrevistado explicó que su conocimiento lo adquirió de su padre, al cual solía acompañar en su labor desde que tenía trece años; asimismo, develó que cada vez que tiene que atender una mujer que está próxima a dar a luz, quien lo asiste es su esposa, que funge como ayudante y que en los casos donde la pareja de la mujer en embarazo se inquietaba al ver que un hombre era quien realizaba la práctica, este era reemplazado por la esposa que en otras ocasiones le asistía.

En cuanto a las parteras en esa investigación, todas son mujeres, aprendieron de sus madres, quienes en sus comunidades eran muy reconocidas y las acompañaban desde pequeñas. Lo anterior coincide con los hallazgos

expuestos en este texto, ya que todas manifiestan haber iniciado su ejercicio de entrenamiento desde muy joven, en donde por lo general participaban como ayudantes. Estas hacían en sus inicios labores sencillas como: acompañar y preparar el agua que se iba a usar cuando se diera a luz al bebé; además de, la preparación de materiales, para pasar a labores más complejas como bañar al recién nacido y realizar procesos de masajes a las mujeres, cuando estas acudían días previos a su parto.

Es de suma importancia tener presente eventos como el nacimiento o el embarazo, desde la mirada de los individuos involucrados, debido a que la lógica que opera en ellos está fundamentada en patrones culturales que están encaminados a comprender la importancia que estos representan (Alarcón-Nivia et al. 2011). El adentrarse en las prácticas y creencias del asentamiento Nara Kajmanta, con relación a la partería, permite conocer y demarcar aspectos cuya consideración resulta de gran importancia a la hora de organizar programas de capacitación dirigidos a estos grupos poblacionales, además de conocer sus costumbres y respetarlas.

Entre las razones que exponen las parteras, por las cuales decidieron iniciarse en la práctica, fue por la poca o nula disponibilidad de atención médica cercana en la zona, por la lejana distancia o que, simplemente, no tienen en cuenta sus creencias y leyes a la hora de atenderlos. Esta información debe tomarse en cuenta por las autoridades competentes, con el fin de que puedan elaborar estrategias dirigidas a mejorar la cobertura y el acceso a servicios de salud ajustados al contexto de cada comunidad, partiendo desde la infraestructura hasta el recurso humano.

Por su parte, la constante alusión a la aplicación de elementos naturales empleados para el corte del cordón umbilical devela cierta resistencia cultural a la incorporación de nuevos materiales, dicha resistencia quizás más basada en el significado que en la disposición de los recursos modernos (occidentales) que se puedan tener al alcance.

Por lo anterior, las acciones dirigidas a procesos de capacitación que emprenden las instituciones de salud deberían brindar técnicas higiénicas para mitigar enfermedades o infecciones, en el niño y/o en la madre, sin tener que sustituir el uso de dichos elementos por otros (Badillo-Zúñiga y Alarcón-Hernández, 2020). El empleo de materiales naturales disponibles se extiende también a la tradición alimentaria y los cuidados que se brindan durante el embarazo y el puerperio, estos son aspectos relevantes que las mujeres y parteras reconocen; sin embargo, su atención depende del estilo de vida que tienen y en algunos casos no resulta favorable, lo que tiende a verse reflejado en la salud de la gestante y el recién nacido.

La existencia de la transdisciplinariedad en salud pública es una necesidad, ya que es indispensable para poner en contexto los problemas de salud de las poblaciones, con el fin de tener una mejor comprensión de estos; no obstante, intentar alterar las condiciones socioeconómicas, es una tarea que va más allá de lo que se buscó con este estudio, aunque ignorar estas particularidades puede llegar a limitar el impacto esperado de este estudio.

Es necesario resaltar lo que significa la placenta para las parteras y la comunidad; de su manejo adecuado depende la permanencia a futuro del recién nacido en esa población, según explicaron, asimismo, es igual de importante el lugar de nacimiento; estas son prácticas sumamente relevantes a nivel cultural que dotan de significado el momento del nacimiento. (Davim y Menezes, 2001; De Souza Pinto y Komura Hoga, 2004).

Las parteras claramente al formar parte de la comunidad conocen de primera mano las costumbres y creencias de quienes se sirven de su labor, situación que las hace gozar de prestigio y darle participación a la hora de decidir sobre los métodos a utilizar en demás aspectos de la salud de la población (Ver la figura 2).

*Figura 2. Grupo Focal con parteras tradicionales y ayudantes de la partería
Nota. Visita de campo asentamiento Naraj Kajmanta, registro fotográfico propio (2023).*



Conclusiones

Las parteras encuestadas, a pesar de no tener estudios formales, logran identificar aspectos cruciales para la salud del recién nacido durante sus primeros minutos de vida, conocen la importancia del secado, del contacto piel a piel y los cuidados con el cordón umbilical; sin embargo, cuando un bebé no respira ni llora al nacer, reconocen que además de secar, estimular y dar respiración boca a boca, carecen de entrenamiento para ayudarlo a respirar.

Las parteras tienen la capacidad de detectar por los síntomas de la madre cuando es el momento indicado para que esta inicie el trabajo de parto y por el conocimiento ancestral aprendido de sus mayores, saben hacer sobos y rezos a la materna para que su parto sea rápido.

Las parteras se apoyan en espiritualidad para realizar su labor y consideran que es crucial para que esta se lleve a cabo con éxito; asimismo, son conscientes de la necesidad de pasar su conocimiento a miembros de su familia o de la comunidad, con la intención de conservar sus prácticas y tradiciones, las cuales deben ser respetadas cuando son atendidas en hospitales o centros de salud.

Finalmente, las parteras estuvieron dispuestas a recibir el Taller Minuto de Oro, que desde una visión occidental enseña cómo debe ser la preparación para el nacimiento, los cuidados de rutina ofrecidos al recién nacido, además de los pasos a realizar para ayudar a un bebé a respirar.

Referencias bibliográficas

Alarcón-Nivia, M. Á., Sepúlveda-Agudelo, J., & Alarcón-Amaya, I. C. (2011). *Las parteras, patrimonio de la humanidad*. Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología, 62(2), 188-195.

Badillo-Zúñiga, J., & Alarcón-Hernández, J. (2020). *El cuidado de las parteras nahuas prehispánicas de México en las crónicas de fray Bernardino de Sahagún*. Enfermería universitaria, 17(2), 220-232.

Berrío Palomo, L. R. (2015). *Diversidad de atención durante el embarazo y el parto: reflexiones sobre los saberes locales de mujeres indígenas*. Revista Género y Salud en Cifras, 13(3), 4- 12

Caicedo, A. E. P., Espinal, V. L. Á., Landázuri, J. G. G., & Rodríguez, M. T. T. (2018). *Aceptación de la Medicina Tradicional en Codesa y Tabiázo del Cantón Esmeraldas*. Revista Científica Hallazgos 21, 3(3), 318-325.

Calderón-Torres, A., Calderon-Chipana, J. C., & Mamani-Flores, A. (2021). *Percepción cultural del “embarazo y parto”, en las comunidades campesinas del distrito Ayaviri-Puno*. Investigación Valdizana, 15(3), 161-169.

Davim, R. M. B., & Menezes, R. M. P. D. (2001). *Assistência ao parto normal no domicílio*. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 9, 62-68.

De Souza Pinto, C., & Komura Hoga, L. A. (2004). *Implantación del proyecto de inserción del acompañante en el parto: experiencias de los profesionales*. Ciencia y enfermería, 10(1), 57-66.

Gómez, M. B., Góngora, R. A. P., & Cano, J. A. C. (2020). *Influencia de parteras tradicionales capacitadas en la salud materna en una región maya*. Revista Salud y Bienestar social, 4(1), 54-82.

Laako, H. (2016). *Los derechos humanos en los movimientos sociales: el caso de las parteras autónomas en México*. Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, 61(227), 167-194.

Lerín Piñón, S. (2004). *Antropología y salud intercultural: desafíos de una propuesta*. *Desacatos*, 15 (16), 111-125. <https://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n15-16/n15-16a7.pdf>

Medina, A., & Mayca, J. (2006). *Creencias y costumbres relacionadas con el embarazo, parto y puerperio en comunidades nativas Awajun y Wampis*. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*, 23(1), 22-32.

Medina, A., & Mayca, J. (2006). *Creencias y costumbres relacionadas con el embarazo, parto y puerperio en comunidades nativas Awajun y Wampis*. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*, 23(1), 22-32.

Murrieta, A. P. (2016). *Mujer y salud. Miradas en torno al nacimiento*. Clivajes. *Revista de Ciencias Sociales*, (6), 79-79.

Ordinola Ramírez, C. M., Barrena Gurbillón, M. A., Gamarra Torres, O. A., Rascón, J., Corroto, F., Taramona Ruiz, L. A., & Mejía Coico, F. R. (2019). *Creencias y costumbres de madres y parteras para la atención del embarazo, parto y puerperio en el distrito de Huancas (Chachapoyas, Perú)*. *Arnaldoa*, 26(1), 325-338.

Ortega Fernández, G. (2018). *La contribución de la partería para mejorar la calidad de la atención durante los eventos obstétricos*. *Boletín CONAMED*, 4(19). http://www.conamed.gob.mx/gobmx/boletin/pdf/boletin19/contribucion_parteria.pdf

Pelcastre, B., Villegas, N., De León, V., Díaz, A., Ortega, D., Santillana, M., & De los Ángeles Mejía, J. (2005). *Embarazo, parto y puerperio: creencias y prácticas de parteras en San Luis Potosí, México*. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 39, 375-382.

Pillaca, L. S., Bardales, J. M. D., Palomino, M. V. H., Alvarado, G. D. P. P., Rodríguez, N. L. M., Suarez, C. A., & Torres, C. D. (2021). *Uso de medicina tradicional en parturientas atendidas en el Hospital II EsSalud Tarapoto 2018*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 1836-1868.

Romero-Leyva, F. A., Chávez-Morenos, R. T., & Sandoval-Cota, K. M. (2014). *Las tutorías como estrategia de fortalecimiento en el nivel superior*. *Ra Ximhai*, 10(3), 75-86.

Sandoval, J. R., Fujita, R., Jota, M. S., Pinotti, T., & Santos, F. R. (2023). *Inka Child Mummy Found in Cerro Aconcagua (Argentina) Traced Back to Populations of the Northern Peruvian Coast through Y-Chromosome Analysis*. *DNA*, 3(4), 137-147.

Tácuna-Calderón, A., Moncada-Mapelli, E., Lens-Sardón, L., Huaccho-Rojas, J., Gamarra-Castillo, F., & Salazar-Granara, A. (2020). *Estrategias de la Organización Mundial de la Salud en Medicina Tradicional y Reconocimiento de Sistemas de Medicina Tradicional*. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 13(1), 101-102.

Tapia, G. N. M., & Ricaldi, L. V. Y. (2023). *Lenguaje y salud popular, concepciones del parto en Huayao, pueblo de la sierra central del Perú*. *KANYÚ*, 1(2-Especial), 50-64.

Vega, R. A. (2017). *I (nter) dentificación racial: racialización de la salud materna a través del programa Oportunidades y clínicas gubernamentales en México*. *Salud colectiva*, 13, 489-505.

Velázquez, M. A. S., Macarro, M. J. M., & Cuerpos, S. Y. P. (2014). *Reflexiones sobre sexualidad, reproducción y paternidad en estudiantes universitarios en México*. *Gazeta de Antropología*, 30(3).

Villavicencio, M. D. C. C., Huertas, O. H., Torrico, H. C., Tam, C. B., & Quispe, E. M. (2014). *Medicina tradicional: nivel de conocimiento y aceptación*. *Científica (descontinuada)*, 11(2).

Tejidos para la justicia desde las mujeres indígenas: Trayectoria de vida de Digneri Izquierdo

Dunen Kaneybia Muelas Izquierdo¹

Yo tengo un dicho de que la palabra tiene que ser sabia y el verbo tu palabra, tiene que ser tu cédula y tiene que ser tu código también. Y la palabra tiene que ser siempre oportuna, tiene que ser verdadera, tiene que ser amorosa, y tiene que ser siempre la palabra, sobre todo, de que nos lleve a un entendimiento. Tiene que pasar por esos filtros siempre la palabra de uno. (Izquierdo, 2022).

Introducción

En este capítulo se presenta la trayectoria de vida de Digneri Izquierdo, fue bautizada por su padre, el mamu Bunchanawin Izquierdo, como Bunkwaneywia, que significa madre del viento, fue la primera mujer en ser elegida en comunidad como autoridad tradicional indígena del pueblo Arhuaco. Digneri es una mujer joven, quien se destaca por su liderazgo en el pueblo Arhuaco. Ella, con un grupo de mujeres arhuacas, se encargan de administrar justicia en calidad de autoridad indígena en el municipio de Pueblo Bello, Territorio Ancestral del Pueblo Arhuaco. Su trayectoria marca claramente pautas para la materialización de los derechos de las mujeres indígenas en el mundo, por ejemplo, uno de los logros de su trayectoria es la implementación de una ruta intercultural - Se entiende por las instituciones ordinarias -no indígenas- encargadas de la atención de las víctimas indígenas. - para la atención de las mujeres y niñas víctimas de Violencia Basadas en Género, así como constituirse en un referente para las mujeres y niñas indígenas en Colombia.

1. Doctorando. Universidad del Magdalena. Correo: dmuelas@unimagdalena.edu.co

Figura 1. Digneri Izquierdo en la Comunidad de Jeurwa.

Nota: Cabilda Digneris acompañada de niños para la construcción del capítulo indígena en la Política Nacional de Infancia y Adolescencia. (Muelas, 2021).



Conocer la trayectoria de vida de la cabilda Digneri, de la comunidad Casa de Gobierno, Aty Kwakumuke, revela las oportunidades del inédito liderazgo de las mujeres indígenas como autoridades tradicionales, así como las realidades respecto al acceso a la educación propia y escolarizada, aun cuando esté poco documentado su rol como autoridades tradicionales y su trabajo para garantizar el acceso a la justicia. Rachel Sieder, ya había presentado experiencias y retos de acceso a la justicia (Sieder R. , 2017); (Sieder & Sierra, 2011). Sin embargo, el hecho de que las mujeres indígenas jueguen con las reglas comunitarias para incidir en sus realidades resulta sumamente importante para eradicar la violencia contra las mujeres indígenas por dentro y por fuera de las comunidades; así como lo demuestra este caso. En el marco del trabajo realizado por Dunen Muelas y la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena de la Universidad del Rosario, se pudo acompañar el proceso de fortalecimiento y formación a las mujeres indígenas arhuacas que hacen parte de la Casa de Gobierno, estas viven en Pueblo Bello, Cesar. Sus historias están marcadas por la migración desde las zonas más profundas de la Sierra al casco urbano del municipio de Pueblo Bello, fundado apenas en 1996. Encontrarlas, conocerlas y escucharlas hace parte del proceso de comprensión de la diversidad de las mujeres arhuacas, y las apuestas propias por una vida libre de violencias de las mujeres indígenas.

De tal manera que, este capítulo se pregunta por la importancia de los recursos escolares y propios para la lucha de poder dentro de las comunidades y el papel de la educación escolarizada en la construcción de liderazgo de las mujeres indígenas.

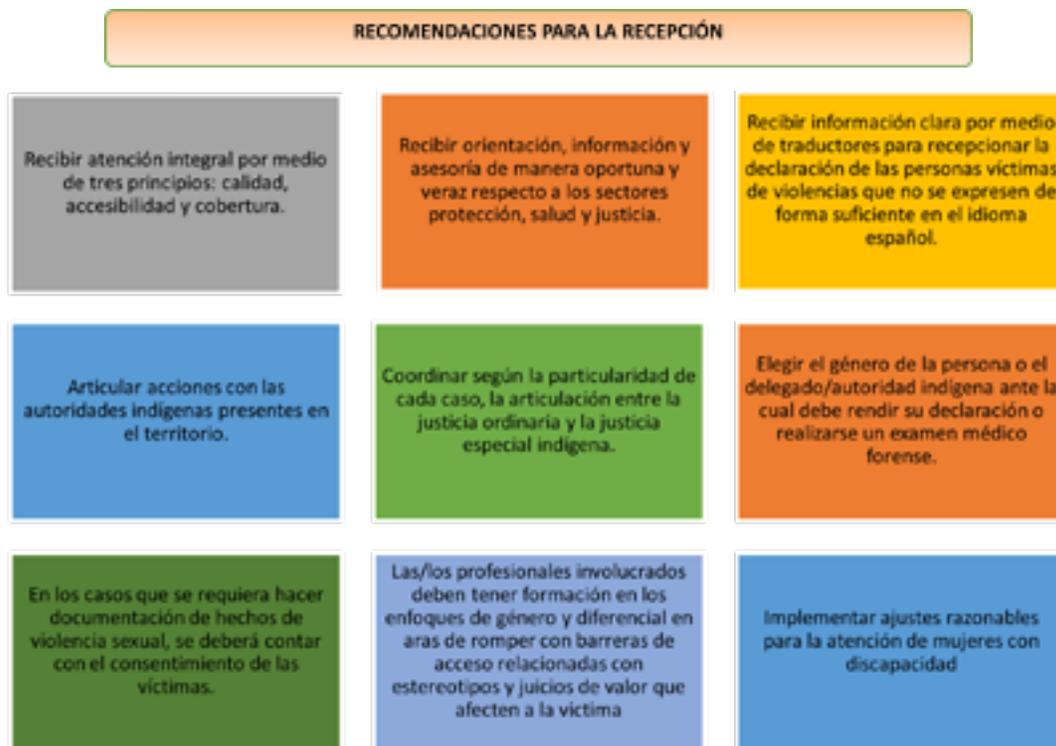
Metodología

Este proceso de investigación se dio por el trabajo realizado junto a la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena hemos dedicado en los últimos 15 años en la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena de la Universidad del Rosario, relacionado con los liderazgos de las mujeres indígenas (Santamaria, 2015). El trabajo de la cabilda Digneri, como autoridad indígena logramos tejer con ella, un proceso de formación para mujeres y niñas arhuacas de la comunidad de Aty Kwakumuke y nos permitió conocer de cerca sus reflexiones para la garantía efectiva de los derechos de las mujeres indígenas. También presté apoyo jurídico y de esta manera, pude conocer algunos de los expedientes que adelantaba la cabilda como autoridad, sobre estas experiencias se proponen algunas conclusiones que se dieron en el marco de dos diplomados organizados en Casa de Gobierno en alianza con la Universidad del Rosario, el primero se realizó durante el segundo semestre del 2020, llamado: Acceso a la justicia de las mujeres y niñez indígena (agosto, 2020) y durante el primer semestre del 2021, se realizó el diplomado: Casa de Gobierno: Fortalecimiento de la comunidad en sistemas de justicia y derechos de las mujeres, pueblos y niñez indígenas desde un contexto nacional e internacional. También realizamos un taller en los meses de agosto, septiembre y octubre, además de un intercambio con el pueblo Wiwa en el mes de noviembre del 2021; así como, la participación en el evento: Mujeres indígenas, violencia sexual y acceso a la justicia, convocado por el Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Durante el año 2023, acompañé a la cabilda en su participación en el encuentro Nacional de Experiencias: Mujeres Indígenas Tejedoras de Liderazgos para la Defensa de sus Derechos organizado por Akubadaura (2022). Así pues, la metodología usada para este trabajo de investigación fue de corte cualitativo, a través de herramientas como la historia de vida, la etnografía y el diario de campo durante los años 2020, 2021 y 2022.

Estado del arte

Para reconocer el aporte de Digneri Izquierdo, y su trabajo como autoridad indígena es necesario conocer cómo funciona la institucionalidad colombiana, y los vacíos que tiene para garantizar el acceso a la justicia, es por lo que se presentan los esquemas de atención a violencias en contra de la mujer indígena por sector, a saber: Justicia, Salud y Protección.

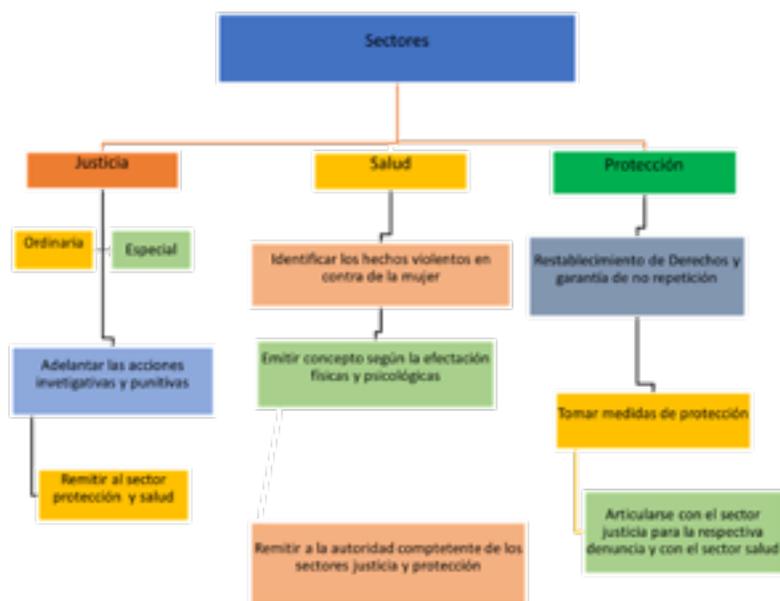
Figura 2. Esquemas de atención a violencias en contra de la mujer indígena por sector.
Nota: El esquema brinda elementos para la atención de Violencias Basadas en Género. Muelas, D. (2022)



La activación de la ruta puede darse en los tres sectores encargados de la atención integral para las mujeres víctimas de Violencias Basadas en Género. Aunque sus funciones son diferentes, se identifica la importancia de acciones coordinadas para la atención integral, el restablecimiento de derechos, la no repetición de los hechos, la no revictimización, y el acceso a la justicia.

La siguiente gráfica expone a los sectores Justicia, Salud y Protección y las articulaciones y acciones de cada uno de los mismos.

Figura 3. Gráfico de los sectores Justicia, Salud y Protección para tratar la violencia de género. Nota: El esquema menciona a los sectores que buscan tratar las Violencias Basadas en Género. (Muelas, 2022)



En teoría la activación de la ruta debe contemplar la oferta institucional tanto nacional como territorial, así como la especificidad del caso, es decir, que por medio de una mirada intersectorial se evalúen los actores para la coordinación de las acciones y la atención de las víctimas. El enfoque interseccional permitirá identificar las especificidades: raza, género, etnia, clase, orientación sexual, con el fin de realizar acciones en el marco de la acción sin daño y el restablecimiento y garantía de sus derechos.

En ese orden de ideas, a continuación, se exponen las acciones particulares de cada sector, así como el camino a tomar cuando son los receptores del caso.

Sector Justicia.

En la situación de ser el sector justicia el primer receptor del caso debe activar los protocolos y acciones propias del sector como: recibir la denuncia; recoger los elementos probatorios y solicitud de procedimientos forenses; remitir al sector salud para valoración; y, Articular acciones con el sector protección.

En los casos que se requiera articularse con las JEI y autoridades tradicionales.

Figura 4. Entidades que conforman sector justicia

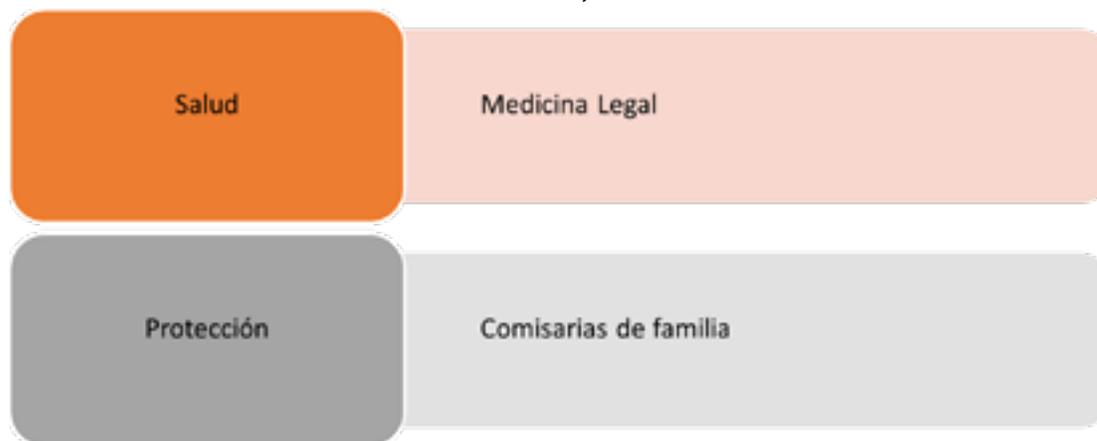
Nota: En el sector justicia, las siglas corresponden a: CAIVAS (Centro Atención Integral Víctimas de Abuso Sexual), CAVIF (Centro de Atención e Investigación Integral contra la Violencia Intrafamiliar), SAU (Sala de Atención al Usuario). (Muelas, 2022)



Como se ha mencionado anteriormente, según el territorio el acceso a estos actores depende de la oferta institucional local; sin embargo, es responsabilidad del ente territorial garantizar los espacios de denuncia y atención a las víctimas de Violencias Basadas en Género. proceso de comprensión de la diversidad de las mujeres arhuacas, y las apuestas propias por una vida libre de violencias de las mujeres indígenas.

Figura 5. ¿Con qué entidades se articula el sector justicia?

Nota: El sector de justicia se apoya del sector salud y sus instituciones y el de protección. (Muelas, 2022)



Acciones específicas.

Mediante el artículo 246 de la Constitución Política se crea la jurisdicción especial indígena en la que se faculta a las autoridades de los pueblos indígenas para la resolución de conflictos al interior de sus colectividades siguiendo sus conocimientos ancestrales, procedimientos y sistemas de justicia propia. Sin embargo, no implica una separación completa de la jurisdicción ordinaria, y, por el contrario, insta a una coordinación de las acciones legales para garantizar el restablecimiento del derecho vulnerado y la garantía para que este no sea vulnerado. Lo cual implica una coordinación interjurisdiccional entre ambas jurisdicciones, y aprovechando lo mejor de cada una.

Adicionalmente, el Decreto Ley 4633 de 2011, busca acompañamiento y asesoramiento a víctimas (sean individuales o colectivas) para el ejercicio efectivo de sus derechos constitucionales a través de un personal permanente y especializado en víctimas indígenas de las entidades estatales competentes para la ejecución de lo establecido en este decreto.

Mediante jurisprudencia de la Corte Constitucional se ha decantado criterios: subjetivo o personal, geográfico, objetivo e institucional, para la coordinación de la jurisdicción sobre la cual se juzgará el acto de violencia tipificado.

Sector salud.

En casos de violencia sexual, deben ser atendidos como urgencia en entidades de salud, aunque los hechos no hayan transcurrido en un lapso cercano. Hay dos tipos de atenciones, el nivel I: se presentan cuando el evento ocurrió en las últimas 72 horas o cuando la víctima presenta síntomas que ponen en riesgo su vida, el nivel II: son aquellas que no transcurren en este lapso.

En caso de ser el primer receptor debe activar los protocolos y acciones propias del sector como: valorar a la víctima tanto física como psicológicamente (primeros auxilios psicológicos, orientación sobre sus derechos); emitir concepto y atenciones requeridas (exámenes, anticoncepción de emergencia, kit de profilaxis post exposición, toma de prueba de VIH-ITS, remisión a otros servicios, entre otras atenciones); remitir al sector protección y justicia; gestionar la afiliación al sistema de salud en caso de no contar con esta las EPS e IPS deben proporcionar las acciones necesarias para la atención y recuperación de las víctimas.

Figura 6. Entidades con las que se articula el sector salud
 Nota: las siglas de justicia se encuentran de manera en la figura 4. (Muelas, 2022)



Acciones específicas.

La Atención de urgencias se registrará conforme al Sistema Indígena de Salud Propia e Intercultural (SISPI) que ordena la Ley 1450 de 2011, respetando la cosmovisión y la cultura de las comunidades y pueblos indígenas.

Ninguna víctima puede ser atendida de acuerdo con la medicina occidental sin su consentimiento previo, libre e informado.

En cuanto a la rehabilitación física: se brindará apoyo a través de la medicina y conocimientos ancestrales. Además de la prestación de servicios médicos especializados, terapias, y aquellos contemplados en la Ley 1448 de 2011.

Por otro lado, la rehabilitación psicológica consistente en optar por medidas adecuadas y pertinentes culturalmente de modo que las víctimas colectivas e individuales de violaciones a su integridad psicológica y espiritual recuperen el equilibrio, a través de la medicina y prácticas tradicionales, entre otros, en el marco del sistema indígena de salud propio e intercultural.

Sector protección.

El sector protección es el encargado de promover y movilizar al sistema para el restablecimiento de derechos, así como solicitar medidas de protección de las víctimas y la reparación de estas. Según el grupo etario se direcciona a la institución encargada.

Dentro de las acciones a gestionar se encuentran las siguientes:

Seguridad.

La comprensión de la seguridad en términos interculturales, no solo entender que la seguridad debe ser adecuada en los sitios de alojamiento, incluyendo iluminación pública, patrullaje adecuado en los alrededores e interior de los sitios y aumento gradual de mujeres policías en los patrullajes y en las estaciones de policía cercanas. Sino también en articulación con la Jurisdicción Especial Indígena y las formas de seguridad propias de los pueblos indígenas con enfoque de mujer, familia y generación.

Garantizar que los servidores públicos competentes para atender incidentes de violencias reciban una formación que les permita dar respuestas adecuadas a las denuncias, así como adoptar las medidas para que el competente provea la seguridad necesaria de la víctima.

Integridad y justicia.

- Promover la creación de unidades especiales en la policía judicial y en la fiscalía para la investigación de casos de violación y otras formas de violencia sexual, en articulación con la J.E.I.
- Asegurar la plena participación y promover el liderazgo de las mujeres indígenas en la planeación y ejecución de políticas y prácticas, encaminadas a prevenir los diferentes tipos de violencia.
- Dentro de las acciones que se deben adelantar, es importante identificar si las mujeres indígenas víctimas de violencias han sido afectadas en el marco del conflicto armado. En caso de ser así, se sugieren las acciones en el marco de la Ley 1719 de 2014 y como se ha mencionado la Ley 1257 de 2008.

A partir del procedimiento que plantea los esquemas de atención a violencias en contra de la mujer indígena por sector, podemos deducir que hay un marco jurídico que plantea la atención de las mujeres indígenas en caso de violencias. No obstante, a partir de conversatorios alrededor del tema se da cuenta que estos esquemas no funcionan. Por ejemplo, durante el *Encuentro por el Buen Vivir y la Salud de los Pueblos Indígenas del Caribe* (Notas de campo, diciembre 2022) salió a relucir como desde la EPS indígena de la región conocían casos de violencia contra las mujeres que ingresaban por el sector salud, sin embargo, no podían hacer mucho porque el caso de justicia era remitido a la autoridad indígena y en algunos casos, las autoridades a cargo del caso eran familiares de la persona quien cometía el hecho. Lo que se quiere hacer hincapié, es que las instituciones del Estado Colombiano requieren conocer y aplicar el enfoque interseccional para asegurar el derecho a la justicia de las mujeres indígenas.

Resultados

Figura 7. Evento al que fue invitada la cabilda Dignerí Izquierdo

Nota: Promoción del evento al que asistió la cabilda. (Comunidad de Juritas Akubadaura, 2022)



Entonces para nosotras como mujeres... tampoco es mentira que muchas veces quisieron opacarnos, quisieron ocultar nuestro papel de líderes. Muchas veces me trataron de silenciar; de hecho, yo fui víctima de amenazas vía telefónica. He sido víctima de persecución política. Pero acá estamos y ha sido importante esa articulación que debemos hacer, respetando nuestras diferencias, respetando hasta donde es nuestra competencia nuestra para que nos podamos entender con el Estado. (Digneri Izquierdo, 2021)

Para la cabilda Digneri, ha sido crucial la articulación con las sesenta (60) autoridades indígenas del pueblo arhuaco, y también articularse con instituciones de la Jurisdicción Ordinaria, tales como la fiscalía general de la nación, las comisarías de familia, el ICBF entre otras. En conversación con autoridades del pueblo arhuaco señalaban que contaban con un gran apoyo de parte de ella, porque era quien conocía como funcionaba la jurisdicción ordinaria.

Sobre su comunidad de origen.

Digneri explica lo siguiente:

Pertenezco a una generación de sabedores, y mis abuelos, por parte de padre y madre fueron grandes mamus... entonces lo primero que me enseñaron a mí, fue cuida tu cuerpo como el templo más sagrado que puede existir, entonces ahí uno entiende que no es cultural que nosotras las mujeres indígenas, las niñas sean violadas. (Izquierdo, 2021)

La cabilda Digneri Izquierdo, nació en la comunidad de Yeurwa el 22 de marzo de 1982. Estudió en la escuela de la comunidad de Yeurwa hasta la edad de quince años. De allí se trasladó a la comunidad de Nabusimake para estudiar en el internado, el colegio Busingekun (1996-1993) y se graduó en el municipio de Pueblo Bello, Cesar. Luego por cuestiones familiares, se traslada durante un año a la ciudad de Cartagena. Desde el 2012 trabaja en la comunidad de Aty Kwakumuke, inició como secretaria del que en su momento era el cabildo, el señor Jaime Márquez -la cabilda Digneri agradece a esta autoridad, quien la apoyó con su liderazgo- Parte de su incursión como autoridad indígena se debe al tejido que logró sostener con las mujeres, algunos, la recuerdan como la mujer que organizaba capturas frente a casos de violencias que podían quedar en impunidad.

En el año 2001, su padre la matrimonió con su esposo, del matrimonio nacieron tres hijas y un hijo. En el pueblo arhuaco, cuando nace un ser humano, el mamu en conversación con la naturaleza, pregunta cuál es el ‘don’ de esa persona (notas de campo, noviembre 2022), en el caso de la cabilda Dignerí su don es la gente -dirían los mamus- alrededor de ella se encuentran mujeres, hombres, jóvenes y niñas. La calidad humana caracteriza su relación con las personas que la rodean, hace que sus iniciativas sean sólidas y construidas con la comunidad. Los actores de la comunidad recuerdan que ella organizaba marchas para reclamar por la desaparición de una mujer indígena Kankuama, una mujer cuyo paradero se desconocía.

*Figura 8. Los desdenes de las mujeres como autoridades indígenas.
Nota: Reunión comunitaria en Casa de Gobierno. (Muelas, 2022)*



Dignerí narra las dificultades que implican ser una autoridad mujer e indígena:

Había un acta de asamblea donde había un cabildo elegido acá, en esa acta se dice que la comunidad se reunirá y elegirá a su comisario. Veníamos haciendo una ruta con las mujeres, y vieron la oportunidad histórica de poner una mujer. Para el año 2019 me dieron la oportunidad las mujeres y también los hombres. Fue muy duro llegar a donde todos son hombres y ser la única mujer, no había esa cultura que la mujer fuera una autoridad y tomara posiciones serias. Por muchos mayores tuve escenas donde me decían ‘cállese y no diga eso’. (Izquierdo, 2021).

La incursión de la comisaria Digneri en un escenario masculinizado fue un desafío personal y familiar, ella cuenta cómo su esposo respaldó de manera absoluta su trabajo. Aspecto que es de suma importancia, toda vez que su trabajo como autoridad indígena no es remunerado económicamente y, por tanto, su esposo es el que se ocupaba los gastos requeridos para el sostén de la familia. Mientras Digneri lideraba la Casa de Gobierno de Aty Kwakumuke, su red familiar apoyó y le permitió sostener su trabajo como lideresa, y también emocionalmente avanzar hacia el trabajo de restablecimiento de derechos de mujeres y niñas.

La interculturalidad como posibilidad de diálogo y justicia para las mujeres arhuacas.

Las instituciones del Estado comenzaron a conocer el trabajo de la Casa de Gobierno, la policía el ejército, a decir que se apoya, esa necesidad se vio. Admiro a los hombres que se sentaron, y dijeron que se hacían un interrogante si es parido por una mujer, no tienen como cuestionar otra mujer y no nosotros los hombres. (Izquierdo, 2021)

El trabajo de la cabilda Digneri se centra en el reconocimiento del otro y sus aportes, por esta razón durante su gestión ha logrado establecer alianzas con el ejército, la policía para organizar una articulación, y de cierta forma lograr que instituciones tan verticales reconozcan el ejercicio de la jurisdicción especial indígena desde una mirada propositiva y que garantiza derechos. En palabras de la cabilda, explica lo siguiente:

Hoy por hoy, yo digo: yo me siento feliz, porque le he dicho este proceso no es de dinero, vamos a aprender y capacitarnos porque tenemos que construir nuestro futuro como mujeres. Siempre pienso que lo que me pasa a mí, es lo que le pasa y que cuando alguien comete una falta ahí se están dañando o se está afectando a tu territorio y al pueblo. Por eso como pueblo, nosotros sancionamos y esa conducta porque se cometió el mamu en su sabiduría dirá que faltó pagar a la naturaleza, entonces como la parte de resocialización que también se hace aquí en la Casa de Gobierno. (Izquierdo, 2021)

En ese sentido, Casa de Gobierno sanciona la violencia sexual y denuncia ante las autoridades del pueblo arhuaco que las violencias contra mujeres y niñas indígenas son una afectación directa a los territorios, si la Madre Tierra está enferma los pueblos indígenas no tendrían sustento para seguir existiendo. Esta es una razón de peso para que las autoridades se preocupen frente a la situación que viven las mujeres y niñas en las comunidades, y la forma en la que la agenda de mujeres y niñas se convierte en una agenda del pueblo arhuaco. A continuación, un relato de la cabilda sobre Casa de Gobierno:

Casa de Gobierno fue la primera en lograr poner en funcionamiento una ruta, nuestra primera estrategia fue llegar acuerdos con Medicina Legal para el análisis del material probatorio y evitar que una mujer o niña víctima de violencia sexual fuera revictimizada. (Izquierdo, 2021)

A su vez Casa de Gobierno ha marcado una pauta política que tiene que ver con que los mamus no sean quienes definan si un hecho se cometió o no. A modo de ver de la cabilda, los mamus y su conexión con la naturaleza no debe agotarse en determinar si el hecho ocurrió o no, ese trabajo de investigación le corresponde a la autoridad indígena no a los mamus, menciona la cabilda. La cabilda menciona que Casa de Gobierno conformó un equipo de dos mujeres Enilda Izquierdo y Aris Mestre, quienes fungen como intérpretes y traductoras de la lengua Iku. Dignerí relata esto:

Uno dice que ya no existe la discriminación por el hecho de ser indígena, y si todavía existe hay muchas veces -en otras instituciones del municipio- no se escucha a la persona que llegó por el idioma, o porque estaba sucio porque viene trabajando por cualquier situación y no se le escucha... como mujeres podemos ser la voz de ellos, podemos apoyar, podemos también servir de traductor al mensaje que ellos quieren dar. Entonces aquí hoy por hoy es la primera comunidad que ha contado también de tener permanentemente personas para apoyar en procesos de justicia. (Izquierdo, 2021)

La cabilda Digneri menciona que es importante reconocer el rol que tienen el grupo de mujeres que acompañan el trabajo como autoridad, entonces, piensa que ser autoridad no es una persona, sino unas personas que trabajan por el bienestar de la comunidad. De esta manera, conta con las lideresas Enilda y Aris es fundamental, ellas además de intérpretes y traductoras, se encargan de las entrevistas y la documentación de los casos.

Nosotros somos una de las primeras comunidades que empezó hablando de violencia sexual, eso era mejor dicho cállate porque vas a ser sancionada o sea nadie le gustaba que sea contra él y ser la primera comunidad empezar a atacar la violencia sexual. (Izquierdo, 2021)

La cabilda Digneri señala que se siente valiente para denunciar las violencias contra las mujeres y niñas, cuenta con las mujeres de su comunidad, y esa compañía es la que le da la fuerza para no quedarse callada en los escenarios de autoridades, en los que al principio no podía hablar de temas como violencia sexual.

La atención de Casa de Gobierno está integrada por profesional en el área intercultural, una enfermedad propia y el grupo de investigación. cuando se investiga y amerita que sea trasladada a Medicina Legal va acompañada con la intérprete con una mujer de casa en la comisión va acompañada directamente a Medicina Legal y luego se determina si deja en un hogar de familia porque también que son como los hogares de atención (Izquierdo, 2021).

Entonces, Casa de Gobierno cuenta con un equipo de mujeres formadas para la investigación en casos de violencias contra las mujeres que se articula tanto con las autoridades indígenas como con las instituciones de la jurisdicción ordinaria como se ha mencionado.

Como Casa de Gobierno, como mujeres no les cerramos las puertas a nadie, independientemente sean niños, jóvenes, adultos... sean tradicionales, sean hermanos creyentes... se forma el aporte de cristiano. La Casa de Gobierno tiene y también ha formado jóvenes y niños que se les ha ido formando en autocuidado y para que no pierdan su identidad cultural porque muchas veces bajamos de la Sierra y al llegar a Pueblo Bello, donde estamos en medio de la sociedad mayoritaria. (Izquierdo, 2021)

La Casa de Gobierno se encuentra ubicada en la cabecera municipal, y en un lugar estratégico para el pueblo arhuaco, en la medida que al municipio de Pueblo Bello llegan arhuacas y arhuacos provenientes de la zona suroccidental de la Sierra Nevada de Santa Marta. Casa de Gobierno recibe denuncias y solicitudes de apoyo a personas arhuacas que se encuentran con necesidades específicas, por esto, la cabilda menciona que las puertas están abiertas para ayudar a los sinamus.¹

Figura 9. La Casa de Gobierno y sus cambios. La casa de reflexión de Casa de Gobierno aquí está la cabilda Dignerí con la policía, haciendo seguimiento a los reflexionarios. (Arias, 2021).



Parte del sostenimiento de la Casa de Gobierno tiene que ver con los cultivos, la mayora Catalina nos contó el antes y el después, cómo empezó a tener esa iniciativa de sostenibilidad, y que las personas que están en proceso de armonización puedan ser autosostenibles respecto a su alimentación ya que Casa de Gobierno no cuenta con ningún apoyo económico. Cuenta la cabilda Dignerí, que la señora Catalina acompañó en la primera captura del Kankuamo.

Tenemos anécdotas bien buenas. Cuando iniciamos el proceso no existía este espacio (lugar de reuniones) entonces nos vinimos a trabajar, junto con Verónica que está trabajando y no pudo venir, cómo nosotras comenzamos a limpiar toda esta maleza porque era monte, trabajar; tirar machete, tirar pala, y motivar porque siempre digo que estas construcciones hacen parte de todos, uno su oficina debe sentirlo como su segundo hogar, donde uno va a pensar, donde uno va a reflexionar, donde a uno lo van a aconsejar, donde a uno también lo van a transformar y con el apoyo de los hombres porque era indispensable (Izquierdo, 2021).

1. Se puede traducir como una expresión que demuestra la familiaridad con los arhuacos.

Así lograron consolidar Casa de Gobierno como un espacio pensado para un proceso de justicia integral, que busca responder a las necesidades de la comunidad.

Yo recuerdo muchas veces, que me decía mi esposo que yo era la chuni de la casa, que sacó de la casa para llevar a la oficina, nos tocaba porque no sabíamos cómo mantener. Es triste cuando tú tienes un detenido que tiene a una familia vive a cinco horas en otras comunidades para que le suministre el alimento. Si hay unas garantías que se debe dar dentro de la jurisdicción especial es el derecho a la familia para que eso se cumpla, pero, a veces, las comunidades ni las familias tienen con qué (Izquierdo, 2021).

Esta situación da cuenta de las condiciones en las que se encuentra la jurisdicción especial indígena cuando se administra justicia, no hay cómo garantizar que los procesos de justicia sean sostenibles, no hay recursos económicos para que estos funcionen de manera efectiva. En ese sentido, es necesario mencionar la manera en la que los ‘reflexionarios’ son tratados, también la cabilda busca garantizarles sus derechos mientras hay una sentencia o pagan su sanción.

Muchas veces, el cabo (El cabo es la persona que se encarga de apoyar a la autoridad indígena con las actividades de la comunidad) no sabía de dónde sacar la comida para los detenidos, la autoridad tampoco, entonces, tocaba darles libertad porque como vamos a tenerlo aguantando hambre, tampoco. Entonces, miramos esas iniciativas de implementar la huerta, en la huerta se siembra todo lo que es hortaliza, frijoles, cebolla, pepino, de todo... ¿qué más sembraban, cabo? Hacen el tema del maíz. Lástima que el espacio no está quedando muy corto porque se nos viene a pensar a futuro y cómo conseguimos otro terreno para que ellos sigan cultivando el plátano, la yuca, la malanga y el frijol propio y poner un galpón de gallina para que ellos puedan tener comidita allí (Izquierdo, 2021).

Los inicios como primera comisaria.

Les comentaba un poco las estrategias que utilizamos a nivel interno para podernos ir visibilizando y que nos vieran, contamos con una estrategia de hombres que nos apoyaban, entre esos un hombre que fue pionero fue el señor Juan Carlos, quien era el cabo. Cuando sucede un caso en Nabusimake¹, cuando haya algo, cabo por favor investiga qué ha pasado.

No mire, hubo un tema de violación, investiga de todo: como considero la información,

1. Nabusimake es una comunidad que queda a 3 horas de la comunidad de Aty Kwakumuke.

ni las mismas autoridades la tenían a la mano y nosotros ya lo teníamos, pero hay estaban las estrategias que utilizábamos. Entonces, el cabo apoyo mucho en eso porque él había dicho yo estoy en contra de la violencia sexual y donde se empieza hablar de violencia sexual ahí estoy yo para apoyarlos, Dignerí aquí estoy (Izquierdo, 2021).

Si hay algo importante de resaltar es el hecho que la cabilda Dignerí, conoce casos de todas las comunidades del pueblo arhuaco, esto conlleva a un relacionamiento constante con las autoridades arhuacas de las otras comunidades. De esta manera, su agenda sobre violencias contra las mujeres indígenas logra proponérsela a las otras autoridades. Así como ocurrió en el caso de Nabusimake, un caso que ella investigó y luego articuló con la comunidad del lugar para presionar a que se investigue, sancione y se proceda con un proceso de restablecimiento de derechos a la víctima.

También menciona los retos que tiene respecto a la administración de justicia dado que debe ser ejemplar, señala que no se deja persuadir en sus decisiones ni siquiera cuando se trata de familiares:

Entonces, hace cinco años me había venido acompañando a la distancia aportando tiempo porque aquí nadie gana, es el tiempo de cada uno. Hicimos con el cabo, en ese tiempo había otras mujeres, que apoyan todo este proceso, pero es algo que se va aprendiendo es que las mujeres que nos apoyaban y después les toco el proceso de su familia, dijo aquí no, que aquí ya no puedo apoyar porque están familiares si algo tienes definido son la ruta. En este escenario me ha tocado sancionar a muchos familiares y sobrinos míos, un día me tocó tener a cuatro sobrinos y le decía a la guardia indígena y al mismo cabo que está de testigo, hay una regla de juego y la regla de juego debe ser para todo, no porque yo sea sobrina de la comisaría, pero en la regla de juego no dice que el familiar de la comisaría tiene menos sanción. En la regla de juego dicen que la regla es para todo. En ese contexto yo creo, que, invitó a las mujeres a que yo las vigilo y ustedes me vigilan porque así funcionan las cosas mejor, y cuando nosotros jugamos a la regla no hay nada que cambiar. La regla de juego es para todos.

Seguridad y autocuidado.

Iniciar un proceso de estos no es fácil, recibí llamadas intimidatorias y recibimos la última vez, ¿fue diciembre, cabo? donde me llamaron a decirme te vamos a matar, te vamos a meter una bomba, somos de la guerrilla, entonces, y lo que hice fue pasarle el teléfono al cabo porque no voy a seguir peleando, entonces le dije al cabo que sacará la mamá de caucho. Entonces, ¿cómo lidias con esa situación cotidiana?, tal vez si yo soy la autoridad en esos momentos, yo lo cojo relajado porque si me altero, pero al fondo me da miedo porque dicen sabemos por dónde pasas, te vamos a agarrar, a cortar el pelo. Llegar a lidiar con esto no es fácil. De hecho, estuvo la jurídica acá, yo recuerdo la doctora Alexa, recibí un regaño también, porque me daba miedo y temor contestar el teléfono, era un número no registrado que me está llamando otra vez, entonces, le dije Alexa contesta el teléfono y también la bombardearon, entonces salgan de ahí que vamos a meterle una bomba. Entonces, qué estrategia hago, ¿voy a la fiscalía? pero la justicia divina existe obra bien a quien bien le va. (ver el siguiente video: <https://www.youtube.com/watch?v=hP9sxKsREmA>) (Izquierdo, 2022).

El programa de mujeres defensoras de derechos humanos (Auto 092 de 2008) no acoge estas situaciones para la protección de mujeres indígenas que ejercen como autoridad. No obstante, hay una esperanza y es que durante la asamblea general del pueblo arhuaco (1 al 4 de abril del 2023), la cabilda Dignerí fue escogida como Comisionada de la Confederación Indígena Tayrona ante la Comisión de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas - CDDHHP II, un hecho que pone sobre la agenda de los derechos humanos la situación de las mujeres y la niñez indígena.

A manera de conclusión

Sobre las problemáticas de violencia y de acceso a la justicia de las mujeres indígenas en Colombia.

Alrededor de las problemáticas de violencia y de acceso a la justicia de las mujeres indígenas en Colombia, es necesario que el Estado promueva la concertación e implementación de políticas públicas encaminadas a la eliminación de la violencia contra las mujeres indígenas. En ese sentido, es necesario mencionar que en la actualidad las mujeres indígenas no cuentan

con garantías suficientes para acceder en la jurisdicción especial indígena ni a la jurisdicción ordinaria; en ambos escenarios las mismas mujeres indígenas han problematizado sobre las dificultades para su acceso, estas tienen que ver con el manejo de la lengua indígena, la revictimización, la defensa, entre otros aspectos fundamentales.

Respecto a la competencia sobre los casos de violencias contra las mujeres indígenas, es necesario realizar un seguimiento riguroso en los que se ha dado la competencia a la Jurisdicción Especial Indígena y a la Jurisdicción Ordinaria, para saber específicamente en qué estado se encuentran estos procesos y si realmente se les garantizaron a las mujeres indígenas sus derechos. No puede quedarse la discusión sobre la competencia, cuando es una preocupación que no haya procesos de restablecimientos de derechos efectivos para las mujeres indígenas. En ese sentido, no es aceptable deshacerse de la responsabilidad de generar políticas y seguimientos que garanticen la participación y acceso a la justicia de las mujeres indígenas al escudarse tras la autonomía constitucional con la que cuenta la jurisdicción especial indígena. De igual forma, es preocupante que las mujeres indígenas no cuenten con rutas interjurisdiccionales hasta la fecha (2024), siendo que son las principales afectadas de la desarticulación entre las jurisdicciones.

Sobre la jurisdicción especial indígena, sus alcances y las estrategias para garantizar los derechos de las mujeres indígenas dentro de la comunidad.

Es necesario resaltar que los alcances de la jurisdicción especial indígena no son los que ponen en cuestión los derechos de las mujeres indígenas dentro de la comunidad, porque como se mencionó tampoco la jurisdicción ordinaria no ha garantizado los derechos de las mujeres indígenas con efectividad. Tener una comprensión más amplia sobre las dificultades que tienen las mujeres indígenas para acceder a la justicia, permite vislumbrar soluciones reales y efectivas para garantizar sus derechos. De tal manera, que para las mujeres indígenas ha sido una apuesta ser autoridades indígenas para administrar justicia y lograr llevar consigo una agenda de derechos de las mujeres y niñas indígenas,

como ocurre en el caso de la Cabilda de la Comunidad de Aty Kwakumuke, quien diseñó una ruta de acceso a la justicia que ha sido puesta en marcha con éxito. Esto lleva a pensar que la participación de las mujeres indígenas en la jurisdicción especial indígena sea una posibilidad muy importante para establecer estrategias para el acceso a la justicia.

En esta misma experiencia -Casa de Gobierno, Pueblo Arhuaco-, la cabilda ha determinado con la comunidad que quien debe designar la competencia frente a un caso de vulneración de derechos a las mujeres y niñas es la víctima. Lo cual tampoco implica que la autoridad indígena pierda la competencia, ya que puede hacer un seguimiento frente a la sentencia.

Respecto a los instrumentos internacionales y su interpretación sugerimos la revisión de la recomendación número 39 de la CEDAW (Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer) para analizar de manera más amplia las necesidades de las mujeres indígenas para acceder a la justicia. Es necesario identificar y solicitar conceptos a los procesos de mujeres de las comunidades para que puedan participar con sus realidades y también participar en la Justicia Propia.

Dicha declaración exige la toma de medidas en contra de los medios de comunicación que sostienen y promueven violencias. A su vez, insta a los Estados a hacer inversión presupuestaria con el fin de eliminar violencias contra las mujeres indígenas. Por otro lado, las organizaciones y gobiernos indígenas deben rendir cuentas con respecto a las medidas para enfrentar las violencias hacia las mujeres. (Ecmia & Chirapaq, 2022).

Lograr vías sostenibles de acceso a la justicia para mujeres, jóvenes y niñas indígenas, requiere una transformación no solo de los sistemas occidentales, sino de los sistemas de justicia de los pueblos indígenas. Además de procesos de formación en materia de género desde una perspectiva intercultural para los encargados de la administración de justicia, pues es un elemento fundamental para el acceso efectivo a una vida libre de violencia (Sales et al., 2021).

Referencias bibliográficas

Comunidad de Juritas Akubadaura. (2022, septiembre) <https://www.facebook.com/media/set?vanity=CJAkubadaura&set=a.524848676309919>

Decreto Ley 4633 de 2011 (s. f.). Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=44966>

Ecmia, & Chirapaq. (2022). *Abriendo caminos para las nuevas generaciones*. <http://chirapaq.org.pe/es/wp-content/uploads/sites/3/2022/11/Abriendo-caminos-para-las-nuevas-generaciones.pdf>

Sales, A. L., Vilte, M. B., Pastor Gil, L., Raxjal, E. C., Pérez, L. H., & CHIRAPAQ. (2021). *Prácticas Prometedoras y modelos interculturales replicables para prevenir y responder a las violencias contra las mujeres, jóvenes y niñas indígenas en América Latina y el Caribe*. <http://chirapaq.org.pe/es/wp-content/uploads/sites/3/2021/10/Modelos-Interculturales-Comp.pdf>

Santamaria, A. (2015). *Del fogón a la “Chagra”: Mujeres, liderazgo y educación intercultural en la Amazonía colombiana y en la Sierra Nevada de Santa Marta*. *Revista Lusófona de Educação*, 17.

Santamaria, A. (2016). *Etnicidad, género y educación superior. Trayectorias de dos mujeres arhuacas en Colombia*. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 70. <https://doi.org/10.29101/crcs.v23i70.3813>

Santamaria, Á. (2019). *Memorias corporales de mujeres indígenas excombatientes de las FARC en Colombia: De «guerreras a princesas» en los Espacios Territoriales de Formación y de Capacitación (ETCR) de Tierra Grata y Pondóres*. *Revista de Cultura de paz*, 3(0), Article 0.

Santamaría, A. (2020). *Indigenous Micropolitics of Reconciliation in Jimaín, Colombia*. *Latin American Perspectives*, 47(5), 212-226. <https://doi.org/10.1177/0094582X19898535>

Santamaria, A., Serrano Riobó, Y., Hernández, F., & Acosta, M. (2018). *Narrativas y experiencias interculturales. Pedagogías y metodologías alternativas* (1.a ed.). Editorial Universidad del Rosario; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctv7cjvdf>

Sieder, R. (2017). *Exigiendo justicia y seguridad: Mujeres indígenas y pluralidades legales en América Latina*. CIESAS. <http://www.filac.org/wp/wp-content/uploads/2018/07/Exigiendo-justicia-y-seguridad-PDF.pdf>

Sieder, R., & Sierra, M. T. (2011). *Acceso a la justicia para las mujeres indígenas en América Latina. CMI Working Paper*. <https://www.cmi.no/publications/file/3941-acceso-a-la-justicia-para-las-mujeres-indigenas-en.pdf>

Constitución Política de Colombia 1991.[Const]. Título 8-capítulo 5-artículo 246 <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-8/capitulo-5/articulo-246>

Directiva 005 2001. (s. f.). Fiscalía General de la Nación. <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/2021-DIRECTIVA-0005-LINEAM-DEFINICION-CONFLICTOS-COMP-JURISD-ESP-INDIGENA.pdf>

Ley 1450 de 2011. Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43101>

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS



El camino a la interculturalidad en el contexto de la formación profesional integral del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA

Jesús David Pomares Vanegas¹

Introducción

Este capítulo se ha construido sobre la base de la siguiente pregunta: ¿Cómo se vincula la formación profesional integral del SENA con un proceso de interculturalidad?

De este modo, se propone responder la anterior pregunta en el contexto de considerar al SENA como una de las instituciones con mayor presencia en el territorio colombiano, gozar a su vez de un reconocimiento significativo, al contar en su historia como una de las entidades más querida por los connacionales, de acuerdo con el estudio realizado por la firma Yanhass (Chacón, 2008).

Ahora bien, la presencia del SENA en diversos territorios del país tiene como correlato la participación significativa de jóvenes y adultos de diversas culturas en el marco de la formación profesional integral que ofrece la entidad, es por lo que en su carácter de entidad pública se encuentra llamada al reconocimiento de la diversidad y las identidades que emergen en el contexto social colombiano. Según el Acuerdo 10 de 2016 por medio del cual se adopta la política de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial en el SENA, esta norma hace un llamado a la institución a liderar en sus procesos la adaptación de nuevos sistemas y procedimientos que sean acordes con los cambios sociales y comportamentales de una sociedad integrada con poblaciones diversas.

¹ Instructor. Centro Acuícola y Agroindustrial de Gaira Regional Magdalena del SENA. Correo: jesuspomaresdv@unimagdalena.edu.co

Aquí se considera relevante reconocer que la entidad ha cumplido su misión social en el marco de la multiculturalidad, reconociendo los sujetos sociales presentes en los territorios e incorporando en sus programas una gran diversidad de mundos culturales; no obstante, esto no ha significado reconocer estas culturas desde su potencial integrador (Tedesco, 2009), lo que en este estudio comprendemos como interculturalidad. Este es el núcleo argumentativo que se propone abordar a continuación.

Metodología

La orientación metodológica de esta investigación tiene un carácter cualitativo, con alcance descriptivo y analítico, el método utilizado es el análisis documental, por lo tanto, la técnica es de indagación documental (Paramo, 2013), a partir de los escenarios de construcción argumentativa y análisis del material recabado en clave de fuentes secundarias y la base documental a disposición sobre el tema.

En correspondencia, el soporte bibliográfico, tuvo en cuenta en su mayoría referencias no mayores a diez años como criterio de temporalidad. Es así como, esta cohorte bibliográfica responde a los criterios de calidad y relevancia, a partir de las características documentales de los estudios, de acuerdo con el tipo y vigencia de las referencias utilizadas (Alvarez Gayou, 2013). Se realizó la búsqueda de textos académicos en bases de datos de acceso abierto como: Redalyc, Scielo, Dialnet, Google academic, Clacso y Flacso, entre otras (Tabla 1).

Tabla 1. Objetivos, técnicas y fuentes de información del análisis documental

Objetivo	Técnica	Fuentes de Información
Identificar los aportes sobre la multiculturalidad y la interculturalidad y la formación profesional integral.	Revisión documental.	Revisión documental de artículos, capítulos de libro, tesis de pregrado, maestría y doctorado en bases de datos de acceso abierto como: Redalyc, Scielo, Dialnet, Google academic, Clacso y Flacso.

Como se observa en la anterior tabla, la perspectiva del enfoque análisis documental es de tipo académico (Díaz & Otros, 2010), este se fundamentó en la búsqueda de información de los últimos años y del análisis a partir de fichas documentales identificadas en bases de acceso abierto y bibliotecas virtuales, que corresponden a documentos de carácter científico reconocidos como artículos de revista, monografías, tesis o libros, que abordan los temas de interculturalidad y la formación profesional integral.

La Formación Profesional Integral del SENA

A manera de resultados podemos mencionar que la investigación que derivo en este capítulo tiene como una de sus categorías centrales la de formación Profesional Integral, que de acuerdo con el Acuerdo 12 de 1985 por medio del cual se establecen los lineamientos fundamentales de la política Técnico-Pedagógica del SENA y se fijan las directrices para su gestión con miras a lograr y conservar la Unidad Técnica en la Entidad. Se entiende como “el proceso mediante el cual la persona adquiere y desarrolla de manera permanente conocimientos, destrezas y aptitudes e identifica, genera y asume valores y actitudes para su realización humana y su participación en el trabajo productivo y en la toma de decisiones sociales” (s. p.)

La Formación Profesional Integral es una categoría central dado que articula la misión social del SENA con la realidad de los sujetos que participan de los programas ofertados por la entidad. En particular porque la inserción en el mundo laboral se equipará con la inclusión de diversos sujetos sociales, como esfuerzo que apuntan a construir mejores condiciones, dirigidas a disminuir o transformar la realidad social excluyente. Al respecto, nos proponemos hacer hincapié en la presencia del SENA, cuyos programas formativos ofrecen una alternativa educativa afín a los intereses y expectativas de diversas personas y contextos culturales, proponiendo incluirlos y contenerlos en el campo de la formación profesional integral.

Algunos de los sujetos sociales que se encuentran en dichos contextos aspiran a ingresar al mundo laboral, una de las pocas alternativas para hacerlo es a través de la certificación en programas formativos que brinda el SENA, dado que trabaja desde el enfoque diferencial, se pueden encontrar cerca de diez tipos diferentes de poblaciones, de acuerdo a la política de fomento de bienestar y liderazgo del aprendiz, a saber: “indígenas; afrocolombianos, raizales, negritudes y palenqueros; por discapacidad, mujeres cabeza de familia, personas en proceso de reintegración; víctimas en sus múltiples condiciones” (SENA, 2013).

La participación de los sujetos sociales en los programas de formación ofrecidos por el SENA los constituye en aprendices cobijados por la normatividad propia de la institución. Por lo tanto, su permanencia y culminación con la certificación corresponde al alcance de los resultados de aprendizajes provistos durante todo el proceso tanto en la etapa lectiva como en la productiva; sin embargo, algunos de estos sujetos no logran culminarla. Una de las posibles causas la constituyen los factores estructurales que se establecen en el acceso a los recursos (Fraser, 2008) y otros se relacionan con la construcción social del sujeto, en particular de sus capacidades en clave de habilidades para la vida dentro de las que encontramos: autoconocimiento, resiliencia, perseverancia, gestión de conflictos, comunicación asertiva, adaptabilidad, empatía, iniciativa, toma de decisiones, actitud en el trabajo, trabajo en equipo, responsabilidad, puntualidad, gestión del tiempo, planificación, presentación personal y servicio.

El Multiculturalismo expresión del reconocimiento de la diversidad

Podemos partir de una idea reconocida no existe una cultura: hay culturas. Estas se instituyen a razón del poder como lo advierte la teoría crítica marxista adoptada por Freire en la pedagogía del oprimido, se reconoce una cultura dominante y culturas subalternas. Ahora bien, la cultura dominante ha dado pie al reconocimiento de espacios y presencias a las culturas subalternas en arreglo a continuar ostentando el lugar dominante, el mejor ejemplo de esto es el surgimiento de la multiculturalidad, como lo mencionan Gutiérrez Martínez:

El multiculturalismo es la estrategia política de aceptación legítima en la actualidad, tanto ética como política, del derecho del intercambio de diversas lógicas, la relación con la diversidad de pensamiento, de percepción, de gustos, de tendencias, la mezcla no sólo bio-lógica, sino cultural. Junto con ello, la democracia ha sido el discurso político que se ha presumido poseedor de la tecnología gubernamental para administrar de mejor manera, a través de la igualdad de oportunidades económicas, de elección política y material, de esparcimiento cultural en el ámbito público, las diferencias y la diversidad de cosmovisiones. (Gutiérrez - Martínez, 2016, p. 329)

En esta perspectiva, la aceptación de la multiculturalidad es una estrategia de reconocimiento limitada, pues no busca afectar las estructuras de distribución del poder, pero sí integrar al sistema aquellas posiciones de la diversidad que amenazan la unidad nacional a partir de su nominación, ubicación, señalamiento e integración a la estructura de poder establecida entre dominantes y dominados. En otras palabras:

El multiculturalismo se entiende como una serie de discursos integrados de manera siempre precaria y provisional. Este concepto se empleará para designar al grupo heterogéneo de movimientos, asociaciones, comunidades e instituciones que se reúnen para reivindicar el valor de la “diferencia” cultural y/o étnica, así como en la lucha por pluralizar las sociedades que albergan a estas comunidades y movimientos. (Gómez y Hernández, 2010, p 25).

En correspondencia con la anterior cita el multiculturalismo responde, entonces, a darle un lugar a lo “diverso” que no se encuentra alineado con la cultura dominante, porque representa una amenaza a la concepción liberal de igualdad que la teoría política clásica ha expuesto desde la democracia liberal, es decir a la construcción de Estado desde la igualdad y la unicidad cultural.

En palabras de (Alejandro de la Fuente (2008), citado por Alavez), el multiculturalismo “surgió como un modelo de política pública y como una filosofía de reacción frente a la uniformización cultural en tiempos de la globalización, pero que encierra un problema de origen: la visión del ser humano es de igualdad no de diferencia” (2014, p.39). Sin embargo, el multiculturalismo tiene un componente político-liberal que pretende responder a las demandas de “minorías” étnicas, nacionales o culturales porque reflejan una amenaza a la estabilidad política de las democracias liberales. (Alavez, 2014, p 39)

La multiculturalidad es entonces un concepto agenciado de forma que posibilite el reconocimiento de la diversidad en el marco de la unidad política liberal

[...] multiculturalismo que conlleva una visión individualizante del proceso del mestizaje en la diversidad, en el que se concibe una sociedad compuesta por una suma de grupos o personas. El multiculturalismo llamado liberal es claramente una proposición que va en el sentido de la individuación del espacio público que plantea el respeto y la tolerancia a la cohabitación entre diferencias de toda índole, tratando de insertarlas en el proyecto progresista de la democracia igualitaria, sin difundir infraestructuras que promuevan, no sólo el intercambio, sino también la dinámica colectiva misma del mestizaje que es el pilar central del diálogo. (Gutiérrez - Martínez. 2016, p 331)

En esta investigación se reconoce el multiculturalismo, de acuerdo con Alavez, desde su comprensión en diversas dimensiones entre teóricas y prácticas. En primera instancia, por su abordaje descriptivo que alude a la presencia de diversos grupos étnicos y culturales en el seno de la misma sociedad; en segunda, es filosófica referente a su dinámica normativa y prescriptiva frente a la realidad; y en tercera, “al ubicarse en las políticas públicas que se formulan frente a la existencia multicultural” (Alavez, 2014, p 38).

La interculturalidad y sus disputas

Como se expuso en el aparte acápite anterior el concepto de multiculturalidad aparece agotado por la tensión con la idea de inclusión real en la vida social y política, y da pie a la interculturalidad, que no surge de modo espontáneo, sino como parte de un proceso histórico dentro de la etapa de la modernidad, que comúnmente se asocia a partir del siglo XVI con el Renacimiento europeo y hasta la etapa actual con el capitalismo tardío. Tiene una estrecha relación con tres conceptos anteriores al de la interculturalidad: la tolerancia, el pluralismo y el multiculturalismo (Alavez, 2014, p. 31). Por lo tanto, no es única.

La interculturalidad surge de un proceso y proyecto político, ético y epistémico, propuesto inicialmente desde los movimientos indígenas de la región andina, que tiene como propósito central transformar las actuales estructuras para crear relaciones horizontales interétnicas, a través de nuevos ordenamientos sociales. (Gómez y Hernández, 2010, p. 25)

En esta investigación se reconoce la interculturalidad desde su contribución educativa como parte de un gran proyecto de construcción de la dimensión ética y cultural en relación de la sociedad y el Estado, en perspectiva de la modernización política. Sobre la base de los derechos de las minorías, la cancelación de todas las formas neocoloniales que persisten, las inequidades sociales, la exclusión política y la marginación cultural, se podrá sentar las bases de un nuevo pacto social que cancele las exclusiones y las intolerancias (De la Cruz et al. 2016).

No obstante, se reconoce que la interculturalidad no es exclusiva de los grupos étnicos, existen otros sujetos sociales diferenciados de estos, que complejizan el entramado de identidades y grupos con luchas específicas en el marco de la interrelación cultural. De acuerdo con De la Cruz et al. (2016) el debate sobre la interculturalidad, como espacio de resistencia que articula las luchas, a partir de la consideración de que los indígenas no son los únicos diferentes y que una sociedad intercultural sólo será posible si es capaz de ser un proyecto de sociedad incluyente. En efecto, la interculturalidad se entiende como:

[...] el conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialéctico de constante transformación interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto. Se asume este término como el reconocimiento de aprender del que es diferente a cada persona y de la riqueza que se encuentra implícita en la misma diversidad que conforma el grupo social. (Pitre, 2020, s. p.).

La multiculturalidad y la interculturalidad contribuyen en la construcción de un amplio marco de reconocimiento para los sujetos sociales diversos, que se enuncian en la realidad social, desde la perspectiva de la coexistencia de distintas manifestaciones culturales en un territorio, que se relacionan entre sí, fomentando el intercambio de saberes y costumbres.

La interculturalidad en el SENA

A manera de discusión, los resultados obtenidos en el análisis documental ponen en evidencia que el multiculturalismo ha sido una expresión necesaria en el camino hacia la interculturalidad, pues sentaron las bases de lo que hemos llamado el reconocimiento de la diversidad (Bonfil, 1991); no obstante, bajo un posicionamiento funcional o como lo ha signado la teoría crítica como un relacionamiento hegemónico en el cual se ha pretendido controlar la influencia y movilización de los grupos subalternos (García, 2001).

Teniendo en cuenta el argumento anterior, el SENA desde la formación profesional integral aboga por la inclusión de diversos sujetos sociales, no solamente los grupos de carácter étnico. Ahora bien, el acceso al mundo laboral podría estar determinado por los intereses hegemónicos de las elites locales y regionales, frente a esto la configuración del mundo del trabajo se ha diversificado, en cuanto los aprendices se constituyen en sujetos de derecho que se incorporan a la formación del SENA y construyen alternativas y proponiendo desde sus culturas narrativas de creación e innovación.

Dicho lo anterior, la formación profesional integral se puede fortalecer desde el horizonte intercultural cuando posiciona a los sujetos sociales desde su contexto cultural y responde a un territorio-contexto con argumentos, propuestas, estrategias y posiciones de transformación (Kenneth, 1992). Es allí donde la interculturalidad aflora como ejercicio ético-político y como expresión de reconocimiento cultural.

A manera de conclusiones

Para finalizar este capítulo es necesario recurrir a la pregunta que oriento el desarrollo argumentativo del mismo, a saber: ¿Cómo se vincula la formación profesional integral del SENA con un proceso de interculturalidad?

Como se ha señalado las dos categorías centrales en este texto: formación profesional integral e interculturalidad, estas se vinculan a partir de un conjunto de la participación de los sujetos sociales en el marco de los programas ofertados por el SENA, esto es una vocación de inclusión permanente de la institución; no obstante, esto no es suficiente para hablar de interculturalidad.

La correspondencia con la interculturalidad implica tener en cuenta un conjunto de premisas, como son: la interculturalidad no se agota en los sujetos de carácter étnico; el multiculturalismo constituye un estadio anterior necesario para el reconocimiento de la diversidad; la construcción de condiciones de reconocimiento y redistribución del poder como lo señala Nancy Fraser son centrales en la posibilidad de dar poder a los sujetos sociales.

Con todo lo dicho, podemos concluir que el camino hacia la interculturalidad se encuentra marcado por la posibilidad de escuchar a las comunidades, y a su vez de otorgarles poder para que construyan las posibilidades de desarrollo a partir de sus intereses y proyectos, esto es una valoración, salvaguardia y fortalecimiento de los saberes propios.

}Referencias bibliográficas

Acuerdo 10 de 2016. Por medio del cual se adopta la política de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial en el SENA. Diciembre 20 de 2015. SENA 0010 2016.

Alavez Ruiz A. (2014) *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho México*. Cpal <https://www.cpal-social.org/documentos/568.pdf>

Alvarez Gayou, J. L. (2013). *Como hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México DC: Paidós.

Bonfil, G. (1991). *Teoría del control cultural, en el estudio de procesos étnicos*. Estudios sobre las culturas contemporáneas, IV (12), 165-204.

Chacón, I. (2008). SENA sigue siendo la entidad más querida por los colombianos. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3000305.pdf>

De la Cruz Pastor I. Cienfuegos Salgado D., y Santos Bautista H., (2016). *Interculturalidad, Conocimiento y Educación Diálogos desde el Sur 1ra edición*. Universidad Pedagógica Nacional Chilpancingo, Guerrero. México. Academia https://www.academia.edu/31141635/Interculturalidad_conocimiento_y_educaci%C3%B3n

Díaz, M., & Otros. (2010). *De la metodología a la metódica peregrinajes imperiosos en la intervención social*. Cali: Universidad San Buenaventura.

Fraser, N. (2008). *La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación*. España: Ediciones Akal.

García, N. (2001). *Culturas Híbridas Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Gómez J. T. y Hernández J. G (2010). *Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias*. Revista Cuicuilco, número 48, México. Scielo <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v17n48/v17n48a2.pdf>

Gutiérrez - Martínez, D. (2016) *Educación Multicultural Vs Saberes intercultural en: Interculturalidad, Conocimiento y Educación Diálogos desde el Sur 1ra edición*. Universidad Pedagógica Nacional Chilpancingo, Guerrero. México. Academia https://www.academia.edu/31141635/Interculturalidad_conocimiento_y_educaci%C3%B3n

Kenneth, J. (1992). *La cultura de la satisfacción*. Buenos Aires: Emecé.

Paramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá D.C.: Universidad Piloto de Colombia.

Pitre F. (2020). *Unidad 1 Epistemología de la Educación y la ruta para hablar de una Educación Intercultural*. UNAD <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/31922>

SENA. (2013). www.sena.edu.co. <http://www.sena.edu.co/es-co/comunidades/aprendices/Paginas/bienestarAprendiz.aspx>

SENA. (2017). *Formato de Planeación, seguimiento y evaluación de etapa productiva. Procedimiento Ejecución de la Formación Profesional Integral*. Dirección General.

Tedesco, J. C. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Convergencias educativas: un análisis bibliográfico de la convivencia escolar a la luz de las políticas educativas en Colombia

Aurelia Patricia Quiñónez Granados¹

Introducción

La convivencia escolar es un tema de gran importancia a nivel global, recibe la atención de organismos internacionales como la UNESCO; muestra de una preocupación mundial que se traduce en la búsqueda de un enfoque renovado sobre las políticas educativas, destacando su papel en la mejora de la convivencia en entornos educativos (López, 2014). Las políticas públicas educativas, que comprenden un marco normativo y estratégico gubernamental, juegan un papel crucial en la definición y orientación de los sistemas educativos (Martínez, 2018).

De ahí la importancia de un estudio que revise documentos científicos y literatura relacionada con la eficacia de las políticas públicas educativas de un país, buscando alternativas que permitan eliminar el vacío existente entre lo establecido por gobernantes y cuerpo legislativo en lineamientos públicos y lo que sucede en la práctica de la convivencia escolar en las instituciones educativas. Estas políticas, que abarcan desde el diseño curricular hasta la capacitación docente y el bienestar estudiantil, tienen como objetivo crear entornos propicios para el aprendizaje y el desarrollo integral. Así, las políticas educativas no solo buscan garantizar una educación de calidad, sino también preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos actuales y contribuir al desarrollo social (Ministerio de educación Nacional, 2022).

1. Doctoranda, Universidad del Magdalena. Correo: apquinonez@unimagdalena.edu.co

En Colombia, la implementación de las políticas educativas enfrenta desafíos únicos, influenciados por su historia y diversidad cultural (Pita, 2020). A pesar de los esfuerzos legislativos, como la Ley 1620 de 2013, dirigidos a mejorar la convivencia en las escuelas, existe una desconexión notable entre las políticas y su aplicación práctica. Esta discrepancia subraya la importancia de evaluar cómo las políticas educativas colombianas se alinean con los estándares internacionales y se traducen en prácticas pedagógicas efectivas (Vargas, 2021).

Este estudio bibliométrico, apoyado en la base de datos Scopus, se centra en el análisis de 103 documentos seleccionados y categorizados en cuatro clústeres mediante VOSviewer, abordando áreas temáticas críticas en el estudio de la convivencia escolar. Mediante el examen de diez investigaciones emblemáticas, se busca desentrañar las interacciones entre las políticas educativas colombianas y la práctica pedagógica, destacando los desafíos, tensiones y oportunidades presentes.

El enfoque de la convivencia escolar en Colombia, definido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como la coexistencia pacífica y armónica en el contexto escolar, no solo busca contribuir al corpus académico con una evaluación crítica de la literatura, sino también proveer perspectivas valiosas para políticos, educadores y expertos (MEN, 2022). Este análisis se presenta como una oportunidad para reflexionar sobre el papel de las políticas educativas en la construcción de sociedades más equitativas y armoniosas.

Convergencias educativas pretende ser un puente entre la teoría y la práctica, analizando la implementación y el impacto de las políticas educativas en la convivencia escolar dentro del contexto específico de Colombia. El objetivo es discernir las brechas en la literatura, identificar áreas de tensión y desafíos, y resaltar oportunidades para la mejora de las políticas educativas, conduciendo a una convivencia escolar más armónica y constructiva. Este esfuerzo aspira a enriquecer el diálogo académico y aportar a la formulación de estrategias que aborden los retos actuales y futuros de la educación en el país.

Metodología

La metodología de esta investigación cualitativa se fundamenta en un enfoque bibliométrico, considerado eficaz para el análisis del desarrollo de un campo de estudio y la identificación de sus cimientos teóricos, como uno de los objetivos de los estudios bibliométricos (Angarita, 2014). Se hizo uso de la base de datos Scopus, reconocida como la fuente más amplia y progresivamente actualizada de citas y resúmenes de literatura de investigación, constituye un recurso invaluable en el ámbito académico y científico, según Ruiz (2022) para realizar una revisión bibliográfica detallada. La búsqueda se estructuró con la ecuación: school coexistence OR public school coexistence policies OR school coexistence policies in educational institutions OR peace chair OR educational inclusión OR law 1620 Colombia, diseñada para capturar un espectro amplio de estudios relacionados con nuestra área de interés. La metodología se divide en varias fases:

Búsqueda y Recopilación de Datos.

Utilizando la ecuación de búsqueda mencionada, se recopilaron artículos, revisiones y documentos académicos.

Filtrado y Selección.

Estableciendo criterios predefinidos como relevancia, calidad de publicación y año de publicación, se hizo selección de los documentos más pertinentes, asegurando que se recopile la información necesaria y significativa en el área de estudio, a partir de una amplia gama de documentos disponibles. (Gómez-Luna et al., 2014)

Análisis Bibliométrico.

Se analizaron las co-ocurrencias de palabras clave y el mapeo de las principales áreas temáticas y tendencias en la literatura utilizando VOSviewer, un software específico mencionado en el estudio de Bashir y Warraich (2020). Dicho software compila una matriz de términos coexistentes, facilitando una representación visual de las tendencias actuales en investigación. Esta herramienta permitió no solo identificar los artículos más citados y los autores más relevantes del tema, sino también realizar un análisis de co-ocurrencia de palabras clave. Esto es esencial para descubrir y visualizar las relaciones entre los diferentes temas y tendencias dentro de la literatura.

Síntesis y Análisis.

La información recopilada se sintetizó para identificar patrones, temas predominantes y lagunas en la investigación existente.

La metodología adoptada para la elección de artículos, en esta revisión, estuvo enfocada en asegurar su alineación con el tema de la convivencia escolar, especialmente, desde un ángulo relacional que promueva una cultura democrática dentro del ambiente escolar. Esta elección metodológica se alinea con las recomendaciones de expertos en educación como Díaz (2002), quien destaca la importancia de seleccionar literatura que contribuya a una comprensión profunda y matizada de la convivencia en los contextos educativos.

Con respecto al delicado tema de la convivencia escolar, se prestó especial atención a trabajos que examinaran el fenómeno de las interacciones y relaciones entre los individuos, acorde con los planteamientos de Ayala (2015), quien subraya la relevancia de entender la violencia escolar dentro del marco de las dinámicas relacionales. El proceso de revisión no solo incluyó el análisis de títulos, sino también el de resúmenes, enfocándose en aquellos estudios que proporcionaran insights empíricos específicos sobre la convivencia escolar. Como señala Trujillo y Palacio (2022), la inclusión de términos relacionados en el texto no siempre garantiza que el estudio sea pertinente al tema en cuestión, por lo que se descartaron documentos que, a pesar de usar palabras clave similares, no se centraran directamente en la convivencia escolar, como: tesis, ensayos o trabajos de reflexión.

Resultados

En la exploración de las complejidades inherentes a la convivencia escolar y las políticas educativas, este análisis bibliométrico se convierte en una herramienta indispensable. Con el objetivo de profundizar en la comprensión de estas temáticas, se revisaron exhaustivamente 103 documentos, identificando a través de esta amplia revisión catorce ítems significativos (ver tabla 1). Estos ítems se agruparon en cuatro clústeres clave, reflejando las principales áreas de interés y tendencias en la literatura actual.

Tabla 1. Clústeres y Co-ocurrencias

Nota. Elaboración propia a partir de VOSviewer

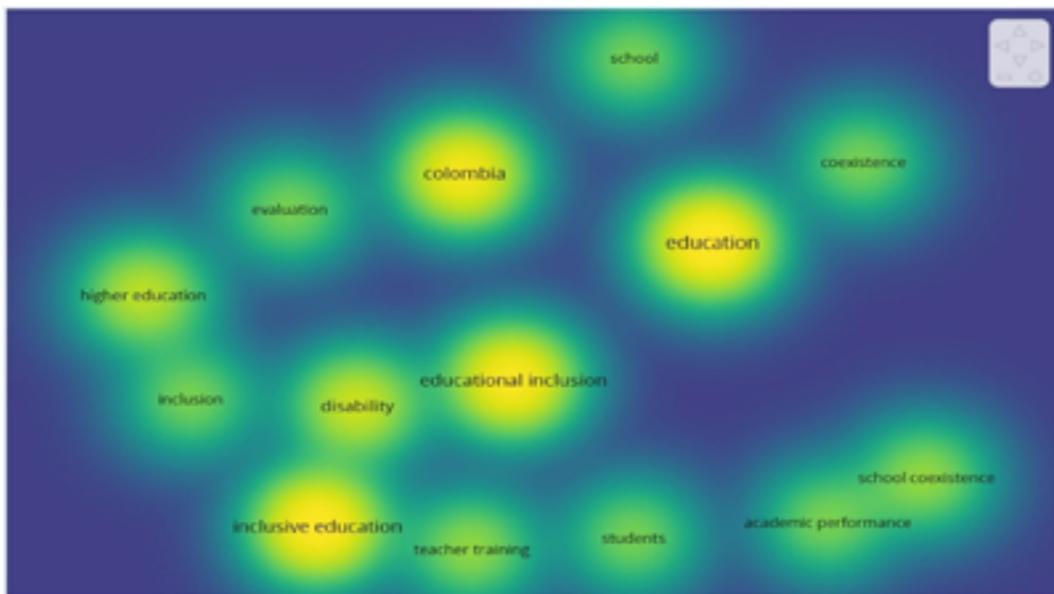
	Cluster	Ocurrencias
1	Disability	9
	Educational inclusion	14
	Inclusive education	15
	Students	5
	Teacher training	6
2	Coexistence	5
	Colombia	13
	Education	16
3	School	5
	Evaluation	5
4	Education inclusion	8
	Academic performance	5
	School coexistence	6

El análisis de los clústeres identificados en VOSviewer, centrado en la convivencia escolar, revela una organización en cuatro categorías significativas. La primera, inclusión educativa, refleja la importancia de estrategias inclusivas y adaptativas en el ámbito escolar; la segunda, convivencia escolar en Colombia, destaca investigaciones específicas al contexto colombiano, subrayando aspectos legales y culturales únicos; la tercera, evaluación y educación, aborda el análisis y las métricas educativas, esencial para comprender y mejorar la calidad educativa; finalmente, rendimiento académico y convivencia escolar, vincula directamente el entorno escolar con el desempeño de los estudiantes.

A partir de una revisión exhaustiva en Scopus, se seleccionaron diez artículos de los 103 encontrados que cumplen con los criterios establecidos, proporcionando una visión amplia y detallada de la temática. Este análisis permitió identificar dimensiones recurrentes en los estudios sobre convivencia escolar; así como, las brechas de conocimiento existentes. Estos hallazgos son fundamentales para orientar futuras investigaciones y políticas educativas, garantizando que aborden eficazmente los desafíos y necesidades de la convivencia escolar.

Para cada uno de estos *clústeres*, se seleccionaron cuidadosamente dos artículos representativos, con el propósito de ofrecer una visión panorámica y detallada de las investigaciones más recientes y relevantes en cada área. Este enfoque permitió no solo identificar los temas principales que dominan las publicaciones relacionadas con la convivencia escolar y las políticas educativas, sino también entender cómo estos temas se entrelazan y se influyen mutuamente (ver figura 1). La selección de estos artículos proporciona una base sólida para una discusión más profunda y un análisis crítico de las tendencias actuales y los desafíos emergentes en estos campos vitales de la educación.

*Figura 1. Mapa de calor de ítems.
Nota. Adaptado de VOSviewer (2024).*



A continuación, se presentan las categorías identificadas y los hallazgos clave de los clústeres estudiados, destacando los aspectos más significativos de las investigaciones revisadas.

Inclusión Educativa.

Esta categoría enfatiza la necesidad de prácticas educativas que acomoden la diversidad de los estudiantes. Los estudios aquí se centran en estrategias para la integración efectiva de alumnos con necesidades especiales y en la creación de entornos de aprendizaje accesibles y acogedores para todos.

Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness de Calderón Uribe et al. (2018) explora el potencial del Mindfulness en la mejora de la convivencia escolar y el desarrollo de competencias ciudadanas. El estudio reconoce la complejidad de la convivencia en el contexto colombiano y la importancia de la Ley 1620 de 2013, proponiendo un enfoque innovador para la educación que incluye el bienestar emocional y social de los estudiantes.

El simposio detallado en la revisión del IX simposio sobre currículo y políticas educativas: Política y gestión en nuevos escenarios postpandémicos resalta la importancia de la innovación y la adaptabilidad en el ámbito de las políticas públicas frente a los cambios sociales y tecnológicos. Este documento enfatiza la necesidad de una enseñanza inclusiva y la integración de nuevas tecnologías, con un enfoque particular en la inclusión social, el uso de herramientas digitales en el proceso de aprendizaje y los desafíos específicos de las áreas rurales.

Convivencia Escolar en Colombia.

Los artículos en esta categoría abordan los desafíos y soluciones específicos de la convivencia escolar en el contexto colombiano. Se resaltan temas como la implementación de políticas públicas, la mediación de conflictos y la promoción de una cultura de paz dentro de las instituciones educativas.

En el estudio de Acosta y Castillo (2017), se analiza la Ley 1620 de 2013, una normativa fundamental para mejorar la convivencia escolar y abordar la violencia en entornos educativos colombianos. A través de un enfoque cualitativo, utilizando hermenéutica jurídica y síntesis, este artículo profundiza en la interacción entre los lineamientos legales y las dinámicas sociales, culturales y pedagógicas en las escuelas. Resalta la importancia de estrategias pedagógicas inclusivas y adaptativas que aseguren un ambiente escolar seguro y respetuoso, enfatizando la necesidad de soluciones integrales que consideren tanto aspectos académicos como socioemocionales.

En concordancia con lo anterior, el artículo de Gallego et al. (2024), analiza la eficacia de la mediación y conciliación escolar como herramientas para fomentar la paz y mejorar la convivencia en entornos educativos colombianos.

Este estudio resalta la importancia de enfoques alternativos a la sanción represiva en conflictos escolares, promoviendo la participación, el respeto y la tolerancia, e implicando una revisión de las prácticas pedagógicas.

Evaluación y Educación.

Aquí se analizan las metodologías y herramientas de evaluación en el ámbito educativo. Los estudios revelan cómo las prácticas de evaluación impactan en la calidad de la educación y en la percepción de los estudiantes y docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El artículo Siguiendo las huellas de la formación ciudadana en el contexto de la escuela en Colombia de Toro et al. (2023) realiza un análisis hermenéutico de la educación ciudadana en Colombia, trazando su evolución histórica desde la antigua polis griegas hasta la actualidad. Este estudio destaca la escuela como un espacio esencial para el desarrollo de competencias ciudadanas, enfatizando la necesidad de alinear este proceso formativo con la realidad sociocultural del país y fomentar la participación y crítica de los estudiantes. Se resalta la importancia de integrar la formación ciudadana en los currículos escolares, reflejando una visión integral de la educación para forjar una sociedad más democrática, justa e inclusiva.

Por otro lado, el estudio realizado por Del Pozo Serrano et al. (2018) aborda la relación entre diferentes tipos de violencia y su impacto en la convivencia escolar y la promoción de la salud en el Caribe colombiano. Este análisis cualitativo demuestra la necesidad de intervenciones políticas públicas que involucren a la comunidad y consideren su cultura, subrayando la importancia de estrategias integradas que aborden aspectos socioemocionales y culturales.

Rendimiento Académico y Convivencia Escolar.

En esta categoría, se explora la relación entre el ambiente escolar y el rendimiento académico de los estudiantes. Los artículos destacan cómo un entorno escolar positivo y armónico puede influir positivamente en el aprendizaje y el desarrollo académico de los estudiantes.

El trabajo de Pérez et al. (2020) ofrece una visión crítica sobre cómo la violencia urbana afecta la convivencia escolar. El estudio cualitativo, con enfoque fenomenológico, revela la influencia de la violencia, las dinámicas familiares y los contextos socioeconómicos en las relaciones y comportamientos escolares. Destaca la importancia de abordajes integrales y la necesidad de políticas y prácticas educativas que consideren estos factores para mejorar la convivencia escolar.

Finalmente, el estudio de Pulido Guerrero et al. (2020) examina la efectividad de la mediación de conflictos en una institución educativa en el municipio de Valledupar, Colombia. Los resultados indican una reducción significativa en la percepción de violencia escolar, destacando la mediación como una estrategia eficaz para mejorar la convivencia escolar. Este trabajo subraya la importancia de estrategias preventivas en la gestión de conflictos, proponiendo la mediación escolar como un componente clave para políticas públicas orientadas a crear entornos educativos más seguros y armoniosos en Colombia (ver tabla 2).

Tabla 2. Resumen de las investigaciones analizadas

Categoría	Autores	Investigación	Aspectos Clave
Inclusión educativa	Magaly Calderón Uribe Diana Melissa Otálora Gallego Sandra Patricia Guerra Báez Efraín David Medina Giraldo	Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness (Calderón Uribe et al., 2018)	Explora el Mindfulness en la mejora de la convivencia escolar y el desarrollo de competencias ciudadanas.
	Bolaño García, Matilde González Castro, Keguin Duarte Acosta, Nixon Peña Coronado, Gregorio Pacheco Ricaurte, José Manuel Villalobo Ropain, Narly Patricia	Revisión del IX Simposio sobre Currículo y Políticas Educativas: Política educativa y gestión en nuevos escenarios postpandémicos	Enfatiza la innovación y adaptación en políticas educativas y la integración tecnológica en la enseñanza
Convivencia escolar en Colombia	Henry Bocanegra Acosta Carlos Herrera Castillo	La Ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar (Acosta & Castillo, 2017)	Analiza la Ley 1620 de 2013, resaltando estrategias pedagógicas inclusivas y adaptativas para un ambiente escolar seguro.
	Luz E. Gallego Rodrigo Giraldo Jonathan Posada	Mediación y conciliación escolar en Caldas: un escenario esperanzador para la paz (Gallego, Giraldo y Posada)	Examina la mediación y conciliación escolar como herramientas para la paz y mejora de la convivencia.

Evaluación y educación	David Felipe Herrera Toro Carlos Andrés Tabares Ramírez Margarita María Benjumea Pérez	Siguiendo las huellas de la formación ciudadana en el contexto de la escuela en Colombia (Herrera Toro, Tabares Ramírez, Benjumea Pérez, 2023)	Análisis hermenéutico de la educación ciudadana, enfatizando la integración de formación ciudadana en currículos escolares.
	Francisco José del Pozo Serrano Juana Borja González Francisco Jiménez Bautista	Educación para la salud en el Caribe colombiano (Del Pozo Serrano et al., 2018)	Estudio sobre la violencia y su impacto en la convivencia escolar, resaltando la necesidad de intervenciones políticas que involucren a la comunidad.
Rendimiento académico y convivencia escolar	Catalina Pérez Caicedo Rosa Liliana Cuastumal Meneses Lina María Obando Guerrero Edith de Lourdes Hernández Narváez	Factores socioambientales de la violencia urbana y la convivencia escolar en Pasto (Colombia)	Aborda cómo la violencia urbana afecta la convivencia escolar, enfocándose en la importancia de abordajes integrales en políticas educativas.
	Edgar Guillermo Pulido Guerrero Lorena Cudris Torres María Margarita Tirado Vides Luz Karine Jiménez Ruíz	Mediación de conflictos y violencia escolar: Resultados de un estudio cuasi-experimental (Pulido Guerrero et al., 2020)	Analiza la efectividad de la mediación de conflictos en una escuela en Valledupar, destacando la mediación como estrategia para mejorar la convivencia.

Discusión

En el contexto de la convivencia escolar en Colombia, la presente revisión bibliométrica se adentra en el análisis de normativas y prácticas educativas a través de cuatro categorías primordiales: inclusión educativa, convivencia escolar en Colombia, evaluación y educación, y rendimiento académico y convivencia escolar. Esta clasificación revela la interconexión entre los marcos legales y la realidad práctica dentro del ámbito educativo.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) marca un hito en la educación colombiana, al establecer los principios fundamentales de la formación integral y la convivencia armónica. Posteriormente, la Ley 1620 de 2013 introdujo el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, un avance significativo en la lucha contra la violencia escolar y la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas. Esta ley, en particular, se centra en la prevención de fenómenos como el *bullying* y el ciberacoso, enfatizando la importancia de una educación en y para la paz.

Impulsar y robustecer la formación en temas de paz y habilidades cívicas, así como el desarrollo de la identidad personal, la participación activa, la responsabilidad dentro de un marco democrático, el respeto por la diversidad y la adherencia a las normativas legales es esencial para la creación de individuos que ejerzan plenamente sus derechos. (Congreso de la República de Colombia, 2013, pág. 1)

De igual forma, la Ley 205 de 2020 reconoce el papel crucial de las familias en la educación integral de los niños y jóvenes, vinculando el ambiente familiar con la calidad de la convivencia escolar. Este enfoque resalta cómo las relaciones interpersonales, dentro como fuera de la escuela, influyen en la dinámica educativa.

Es vital incentivar la involucración de padres, madres y tutores en el desarrollo holístico de niños, niñas y adolescentes, abarcando aspectos académicos, sociales, así como de valores y principios, en los niveles de preescolar, básica y media de centros educativos tanto públicos como privados. (Congreso de la República de Colombia, 2020, pág. 1)

El Decreto 1965 de 2013, que establece los lineamientos para los manuales de convivencia en las instituciones educativas, complementa estas leyes, integrando las directrices legislativas en la praxis educativa. Este marco normativo refleja un esfuerzo coherente por parte del Estado colombiano para fomentar un ambiente educativo más inclusivo, justo y pacífico.

Los estudios seleccionados para esta revisión reflejan una diversidad de enfoques y conclusiones. Desde el análisis normativo y social de la Ley 1620 de 2013 hasta la exploración de la influencia de la violencia urbana en la convivencia escolar, cada investigación aporta una perspectiva valiosa y única. Por ejemplo, el estudio sobre la Ley 1620 de 2013 resalta la necesidad de integrar enfoques pedagógicos inclusivos en las políticas educativas, mientras que el análisis de los factores socioambientales de la violencia urbana subraya cómo estos elementos afectan las relaciones y comportamientos dentro de las instituciones educativas.

La investigación sobre mediación y conciliación escolar en Caldas demuestra la eficacia de estos métodos como herramientas para mejorar la convivencia y promover una cultura de paz. Este enfoque colaborativo y participativo en la resolución de conflictos escolares se alinea con los esfuerzos por construir un entorno educativo más armonioso en Colombia.

Por su parte, el simposio sobre políticas educativas y gestión postpandémicas destaca la importancia de la adaptación y la innovación en la educación frente a los desafíos contemporáneos. Se subraya la necesidad de una educación inclusiva y la integración efectiva de la tecnología en la enseñanza, enfocándose en áreas clave para el desarrollo de un sistema educativo resiliente.

El estudio sobre la práctica del Mindfulness en la educación enfatiza el potencial de estas prácticas para mejorar la convivencia escolar y desarrollar competencias ciudadanas. Este enfoque innovador complementa las estrategias disciplinarias tradicionales, proponiendo métodos centrados en el bienestar emocional y social de los estudiantes.

En la misma línea el estudio Siguiendo las huellas de la formación ciudadana en el contexto de la escuela en Colombia de Toro et al. (2023) es fundamental para comprender el impacto de la educación ciudadana en las políticas de convivencia escolar en Colombia. Al explorar la evolución histórica de la formación ciudadana, este artículo enfatiza la necesidad de alinear la educación con la realidad sociocultural del país. Resalta la importancia de integrar la formación ciudadana en los currículos escolares, promoviendo un enfoque educativo integral que no solo se concentre en el aprendizaje académico, sino también en el desarrollo de competencias ciudadanas críticas y participativas (ver tabla 3). Este enfoque apoya la creación de una sociedad más democrática, justa e inclusiva, y tiene implicaciones significativas en la formulación de políticas públicas que promuevan una convivencia escolar armoniosa y constructiva.

Tabla 3. Tensiones y desafíos de las Investigaciones analizadas

Investigación	Tensiones identificadas	Desafíos identificados
Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness (Calderón Uribe et al., 2018)	Dificultad en definir y aplicar el concepto de convivencia en el contexto colombiano.	Integrar prácticas de <i>Mindfulness</i> en el currículo escolar para mejorar el bienestar emocional y social de los estudiantes.
Revisión del IX Simposio sobre Currículo y Políticas Educativas	Adaptación de políticas educativas a las transformaciones sociales y tecnológicas.	Implementación de estrategias educativas inclusivas y efectivas que integren la tecnología en la enseñanza.
La Ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar (Acosta & Castillo, 2017)	Brecha entre la formalidad jurídica y la realidad social en la implementación de la ley.	Desarrollo de estrategias pedagógicas que atiendan efectivamente la violencia y el acoso en las escuelas.
Mediación y conciliación escolar en Caldas	Resistencia a enfoques alternativos a la sanción represiva en la gestión de conflictos.	Integrar la mediación y la conciliación en la formación docente y la planificación curricular.
Siguiendo las huellas de la formación ciudadana (Toro, et al. 2023)	Alinear la formación ciudadana con la realidad sociocultural del país.	Incorporar efectivamente la formación ciudadana en los currículos escolares para fomentar una sociedad más democrática.
Educación para la salud en el Caribe colombiano (Del Pozo Serrano et al., 2018)	Interacción compleja entre tipos de violencia y su influencia en la convivencia escolar.	Desarrollar intervenciones políticas que consideren aspectos socioemocionales y culturales para mejorar la convivencia.
Factores socioambientales de la violencia urbana y la convivencia escolar en Pasto	Influencia de la violencia urbana en las dinámicas escolares.	Creación de políticas educativas que consideren la violencia urbana y sus efectos en la convivencia escolar.
Mediación de conflictos y violencia escolar (Pulido Guerrero et al., 2020)	Percepción de violencia escolar y su impacto en el clima escolar.	Implementación de programas de mediación de conflictos como parte integral de la estrategia para mejorar la convivencia escolar.

Los estudios revisados proporcionan una visión integral y minuciosa sobre las políticas de convivencia escolar en Colombia, destacando tanto los logros significativos como los obstáculos persistentes en este campo. La aplicación de estas investigaciones en el diseño y ejecución de políticas públicas y prácticas educativas posee un potencial transformador para el panorama educativo colombiano. Al integrar los hallazgos de estos estudios, las instituciones educativas pueden adoptar estrategias más efectivas y empáticas para mejorar la convivencia escolar y disminuir la violencia. Estos estudios iluminan la complejidad de las interacciones sociales en entornos educativos y subrayan la necesidad de enfoques multidimensionales y culturalmente sensibles. La incorporación de estos insights en la formulación de políticas podría conducir a intervenciones más precisas y contextualizadas, las cuales serían cruciales para abordar las raíces estructurales y cotidianas de los conflictos escolares. En última instancia, esta integración de la teoría y la práctica podría ser clave para cultivar un ambiente educativo más inclusivo, seguro y colaborativo, que no solo atienda las necesidades académicas sino también socioemocionales de la comunidad estudiantil.

Conclusiones

Este análisis sobre la convivencia escolar en Colombia, a través de una lente normativa y una revisión meticulosa de investigaciones contemporáneas, nos invita a una reflexión profunda y matizada sobre la trascendencia y la aplicación efectiva de las políticas públicas en el contexto educativo. Esta exploración académica evidencia una divergencia notable entre las ambiciones legislativas y la realidad operativa en las instituciones educativas, subrayando la complejidad inherente a la transposición de directrices legales en prácticas pedagógicas cotidianas. Frente a este escenario, se evidencia la necesidad imperiosa de un diálogo continuo y crítico entre los formuladores de políticas, los educadores y las comunidades escolares, con el fin de asegurar que las normativas no se queden en el ámbito teórico, sino que se conviertan en experiencias tangibles y transformadoras.

La brecha entre la intencionalidad de las políticas y su implementación efectiva nos desafía a repensar las estrategias de intervención educativa, priorizando enfoques que integren las realidades socioeconómicas y culturales de los estudiantes y sus comunidades. Este análisis crítico y reflexivo pone de manifiesto la urgencia de adoptar una perspectiva holística y participativa en la formulación de políticas públicas, que no solo atienda a los aspectos normativos, sino que también considere las dinámicas vivenciales y contextuales de la convivencia escolar.

Es por lo que, se concluye que las investigaciones y normas aquí descritas se encaminan a la satisfacción del entorno educativo por medio de la mejora de la convivencia escolar, bajo el fundamento de formar al estudiante con competencias sociales y democráticas; que les dote de autonomía para resolver sus propios conflictos; permitiendo, la aplicación propia e independiente de los mecanismos alternativos de solución de conflictos por cada uno de ellos.

Referencias Bibliográficas

Acosta, H. B., & Castillo, C. H. (2017). La ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: entre la formalidad jurídica y la realidad social. *Revista Republicana*, (23).

Angarita Becerra, L. D. (2014). *Estudio bibliométrico sobre uso de métodos y técnicas cualitativas en investigación publicada en bases de datos de uso común entre el 2011-2013*. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7(2), 67-76.

Ayala-Carrillo, M. D. R. (2015). *Violencia escolar: Un problema complejo*. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.

Bashir, F., & Warraich, N. F. (2020). *Revisión sistemática de la literatura sobre Web Semántica para la educación a distancia*. *Entornos de Aprendizaje Interactivos*, 31(1), 527-543. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1799023>

Calderón Uribe, M., Otálora Gallego, D. M., Guerra Báez, S. P., & Medina Giraldo, E. D. (2018). *Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness*. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 303-316.

Congreso de la República. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* n.º 41 214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2013, marzo 15). Ley 1620 del 2013,. *Diario Oficial* n.º 48 733. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.html

Congreso de la República de Colombia. (2020, 23 de julio). Ley 2025 del 2020,. *Diario Oficial* n.º 51 384. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_2025_2020.html

Del Pozo Serrano, F. J., Borja González, J., & Jiménez Bautista, F. (2018). *Educación para la salud en el Caribe colombiano: percepciones comunitarias de las violencias en contextos educativos para la construcción de paz*.

Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Por una cultura de la convivencia democrática*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 55-78.

Gallego, L. E., Giraldo, R., & Posada, J. (2024). *Mediación y conciliación escolar en Caldas (Colombia): un escenario esperanzador para la paz*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.5533>

Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G., & Luis Andrés Betancourt-Buitrago. (2014). *Literature review methodology for scientific and information management, through its structuring and systematization*. *Dyna-Colombia*, 81(184), 158-158. <https://doi.org/10.15446/dyna.v81n184.37066>

López, V. (2014). *Convivencia Escolar*. *Apuntes: Educación y Desarrollo Post-2015*, 1-18.

Martínez Rizo, F. (2018). *Reflexiones sobre las políticas educativas*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 48(2), 71-96. Universidad Iberoamericana.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *La formación docente en Colombia: Nota técnica*. Bogotá, D.C

Pérez Caicedo, C., Cuastumal Meneses, R. L., Obando Guerrero, L. M., & Hernández Narváez, E. (2020). *Factores socioambientales de la violencia urbana y la convivencia escolar: panorama de tres instituciones educativas en Pasto (Colombia)*. *Territorios*, (43), 1-22.

Pita Torres, B. A. (2020). *Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas*. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 20(39), 139-151. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.2a09>

Pulido Guerrero, E. G., Cudris Torres, L., Tirado Vides, M. M., & Jiménez Ruíz, L. K. (2020). *Mediación de conflictos y violencia escolar: Resultados de intervención a través de un estudio cuasi-experimental*, 31(3), <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29261>

Ruiz Cuellar, Guadalupe. (2022). *Variables psicosociales predictoras de la responsabilidad social en estudiantes universitarios*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), [rango de páginas del artículo]. Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC. ISSN: 1405-6666; ISSN-e: 25942271.

Toro, D. F. H., Ramírez, C. A. T., & Pérez, M. M. B. (2023). *Tras las huellas de la formación ciudadana en el contexto escolar en Colombia (Following the footsteps of citizenship formation in the context of the school in Colombia)*. *Retos*, 49, 935-948.

Trujillo-Tabares, V. D., & Palacio-Peralta, N. R. (2022). *Relación entre concepciones de educación inclusiva y acciones que inciden en la convivencia escolar*. *El Ágora USB*, 22(1), 147-167. <https://doi.org/10.21500/16578031.6065>

Vargas-González, A. P. (2021). *Relación entre prácticas pedagógicas de educación inicial con De Cero a Siempre*. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.rppe>

De las pedagogías de género y sus aportaciones en la atención sanitaria a las violencias contra la mujer

Esther Leticia Britto Molina ¹

La búsqueda por la pertinencia en la atención sanitaria desde la perspectiva de género

Este estudio presenta una mirada interpretativa con enfoque pedagógico desde la perspectiva de género a través de la atención sanitaria, a mujeres adolescentes sobrevivientes de la violencia sexual y las violencias de género, en el Hospital Regional San Rafael de San Juan del Cesar-La Guajira.

Su pertinencia responde al hallazgo de:

[...] debilidades con respecto a campañas de sensibilización, estrategias de capacitación e información con funcionarios y con la comunidad; lo cual a su vez generaría en las usuarias desconocimiento de los sistemas para hacer las denuncias y solicitar la atención en salud.

[...] En este mismo sentido, sería importante que la Empresa Social del Estado (ESE), pudiera fortalecer estrategias como la Información, Educación y Capacitación (IEC), no solo al personal sanitario, sino al personal de apoyo y a los administrativos participantes del proceso de atención (Britto, 2020, p.86-87).

En correspondencia con este hallazgo, el desarrollo de este estudio se ha planteado desde la perspectiva de los enfoques de género y diferencial, paradigmas que permiten analizar los impactos de fenómenos sociales como: la pandemia del Covid-19 y el proceso migratorio venezolano. Estos escenarios demandaron establecer mecanismos para garantizar la incorporación de las pedagogías de género en el Modelo de atención en salud para mujeres adolescentes entre los 12 y 17 años, sobrevivientes de violencias de género.

¹Investigadora. Doctoranda Universidad del Magdalena. Correo: letiesther8@gmail.com

Se presenta al lector una exploración de las consideraciones de las pedagogías de género contempladas en la política pública colombiana, esencialmente la Ley 1257 del 2008, la Resolución 459 de 2012, el Modelo de atención en salud para víctimas de violencia sexual emitido por el Ministerio de Salud y la Protección Social (MSPS) 2008, y el Auto No. 092 del mismo año, emitido por la Corte Constitucional, mediante el cual se adoptan medidas para la protección a mujeres víctimas del desplazamiento forzado por causa del conflicto armado.

En consecuencia, la búsqueda por la pertinencia de las pedagogías de género en la atención en salud deriva en la proposición de reconocer la importancia de su inclusión en la formación para servidores en salud, junto con el enfoque diferencial; aspectos que, aunque no son agotados en este estudio, se prevén como resultado esperado en la perspectiva de fortalecer la atención a mujeres sobrevivientes de violencias desde la perspectiva de género.

El diseño metodológico

La presente investigación se encuentra en el marco de los estudios antropológicos y educativos, ha sido desarrollada bajo un enfoque cualitativo-descriptivo, con el apoyo de la técnica de análisis documental y retomando el acervo documental del campo de las violencias; a partir de este, se ha propuesto identificar las consideraciones específicas sobre las pedagogías de género en el Modelo de atención en salud a mujeres sobrevivientes de violencia de género-usuarias de los servicios sanitarios.

La metodología para la investigación con enfoque de género se encuentra en auge y son precisamente la educación y la salud los dos campos de mayor interés. Aquí cobra valor los estudios cualitativos que permiten reconocer las subjetividades y particularidades de los sujetos y los territorios locales. (Olesen, 2012).

Dicho lo anterior, la técnica de análisis documental permitió indagar los soportes académicos de manera deductiva, abordando las teorías feministas, los derechos humanos, el enfoque diferencial y campo legislativo de la atención en salud para establecer consideraciones argumentativas y propositivas.

De las teorías feministas

Las teorías feministas tratan de explicar cómo ha surgido la violencia en la interacción entre los géneros masculino y femenino, en este último suelen recaer mayores desventajas. Así, las teorías feministas han explorado en profundidad la construcción de la identidad masculina en el patriarcado, y han presentado diversas posturas e ideas que arrojan luz sobre cómo esta construcción contribuye a la dominación sistémica en contra de las mujeres. Según (Morant, 2019), la identidad masculina se ha erigido como la norma cultural, relegando a las mujeres a un estado de "el otro". Esta diferenciación binaria fomenta la supremacía masculina y legitima la opresión de género, lo que a su vez genera un escenario en el que la opresión se ejerza mediante la violencia (p. 45).

Por su parte, Judith Butler (2016) introduce la noción de actuación de género y argumenta que la identidad masculina y femenina son performativas, es decir, se construyen a través de repeticiones ritualizadas. Esta perspectiva destaca cómo la identidad masculina en el patriarcado se forma mediante la repetición de actos socialmente definidos como masculinos, consolidando así la dominación de género; de acuerdo con ciertas circunstancias culturales, parte de esos actos pueden implicar el uso de la violencia. (p. 257).

En el ámbito de la construcción de identidad masculina y su relación con la violencia de género, Bell Hooks (2004, como se citó en Holiday, 2019) sostiene que la socialización de los hombres en un sistema patriarcal fomenta una masculinidad basada en el poder y la dominación. Esta construcción legitima la violencia como un medio para mantener la posición de poder masculino y perpetuar la opresión de las mujeres. (p. 98).

Por su parte, la teoría de la femineidad subalterna de Gayatri Chakravorty Spivak (2020) examina cómo las voces y experiencias de las mujeres son silenciadas y marginadas. En este contexto, la construcción de la identidad masculina se fortalece al excluir y subordinar a las mujeres, lo que a su vez contribuye a la perpetuación de la dominación masculina y la violencia de género (p. 46).

En paralelo, autores como Michael Kimmel (2020) argumentan que la construcción de identidad masculina también puede ser perjudicial para los

hombres al presionarlos para que se ajusten a normas estrechas y rígidas, presión que puede llevar a la manifestación de comportamientos agresivos como una forma de afirmar la masculinidad, contribuyendo así a la violencia de género (p. 133).

De forma similar a las ideas anteriores, Raewyn Connell (1995) propone la teoría de la masculinidad hegemónica, que señala que existen normas y prácticas de masculinidad que son dominantes y benefician a los hombres en detrimento de las mujeres; dicha construcción de la identidad masculina promueve la subordinación femenina y puede conducir a actitudes y comportamientos violentos para mantener el control. Esta teoría, aplicada en el ámbito de la atención médica, afirma que puede haber una tendencia hacia la negación o minimización de los problemas de salud de las mujeres, ya que los médicos hombres, influenciados por la masculinidad hegemónica, pueden subestimar o no entender completamente las experiencias de las pacientes femeninas. Naturalmente, dicha situación puede tener un impacto negativo en la detección y tratamiento de enfermedades específicas de género, así como en la percepción de las mujeres sobre la calidad de la atención que reciben.

La relación entre la construcción de identidad masculina y la prestación de servicios médicos también puede tener impactos en la salud mental. Los hombres pueden sentir presión para cumplir con los ideales de masculinidad, lo que podría llevar a la evitación de buscar ayuda médica para problemas de salud mental; esto puede estar relacionado con la violencia de género en el sentido de que la incapacidad de los hombres para lidiar con sus emociones y problemas puede desencadenar comportamientos violentos o agresivos como una forma de liberar la frustración (Perla, 2020).

Aproximación conceptual al género desde la pedagogía

La pedagogía como ciencia se constituye en el paradigma del sentido educativo, es decir reflexiona sobre el quehacer educativo, sus fines y medios. De esta manera, asumir una mirada pedagógica implica reconocer que la atención en salud tiene como origen un proceso de enseñanza aprendizaje que se tematiza y se institucionaliza a partir de las relaciones de poder que emergen entre lo factico y lo normativo (Guerra, 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, la pedagogía propone un horizonte teleológico sobre el ser humano que se pretende construir, para este caso, seres humanos que se reconocen desde la igualdad de género; no obstante, advertimos que en “el proceso de desigualdad de género, debemos tener presente que la identidad femenina y/o masculina es el resultado de una construcción biológica, psicológica y social inmersa en una estructura sociocultural que, a la vez, fluye e influye en la educación” (Rodríguez-Casado, 2018, p 367).

Dentro de este marco ha de considerarse la conceptualización sobre el género y las violencias. Marcela Lagarde, una de las referentes del feminismo Latinoamericano, ha definido la perspectiva de género como sinónimo de enfoque de género, visión de género, mirada de género, que contiene el análisis de género, se le llama también el componente género y se le homologa al componente del medio ambiente, al componente salud, entre otros (Lagarde, 1996).

En consecuencia, para este estudio es de interés, la correlación establecida entre la perspectiva de género y el componente de la salud; en particular, en el campo de la atención en salud a las mujeres. No obstante, cabe mencionar que el concepto de género ha sido abordado por diversas teorías; siendo este, el que más se acoge a esta investigación:

Género hace referencia a los roles, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad en una época determinada considera apropiados para hombres y mujeres. Es una construcción social y cultural que asigna a las personas unos roles y conductas esperadas dependiendo de si se es hombre o mujer. Establece qué se entiende por femenino y por masculino en cada sociedad. (Romero y Forero, s.f., p. 14)

Desde luego esta conceptualización permite establecer un puente con la noción de violencias en cuanto se reconoce que una de las formas de discriminación de mayor presencia en la sociedad colombiana es la de género. En relación con la Corte Interamericana de Derechos Humanos; que enuncia la categoría Género como Otra condición social se señala que, en consecuencia:

Se puede considerar que la prohibición de discriminar con base en la identidad de género se entiende no únicamente con respecto a la identidad real o auto percibida, también se debe entender en relación con la identidad percibida de forma externa, independientemente que esa percepción corresponda a la realidad o no. En ese sentido, se debe entender que toda expresión de género constituye una categoría protegida (CIDH, 2018, p. 57).

Violencia de género y derechos humanos

Con respecto a la violencia de género y, entre ellas, las violencias sexuales, se entienden como una violación sistemática y masiva de derechos humanos que afectan la vida, la salud física, mental y social, de niñas, niños y adolescentes (NNA) y personas con orientaciones sexuales diversas; como la población LGTBIQ+. Así mismo, constituyen una problemática de salud pública por varias razones: primero, debido a las graves afectaciones en el bienestar, la salud física y emocional de las sobrevivientes, sus familias y la sociedad en general; segundo, por su magnitud, es decir, la cantidad de población afectada, principalmente niñas, adolescentes, y mujeres; lo cual evidencia que la violencia de género es un asunto social y de interés público y no meramente un problema psicológico circunscrito al ámbito de lo privado, que por tanto, requiere una acción coordinada por parte del Estado; y tercero, porque son evitables ya que sus causas son culturales y sociales, y no biológicas y hereditarias (Britto, 2020).

La violencia sexual y violencia de género son una violación sistemática y masiva de derechos se estima que globalmente, el 35% de las mujeres del mundo entero han sido víctimas de violencia física y/o sexual por parte de su pareja o de violencia sexual por parte de personas distintas de su pareja. El 6% de las mujeres de todo el mundo refieren haber sufrido agresiones sexuales por personas distintas de su pareja, aunque los datos al respecto son más limitados, la violencia de pareja y la violencia sexual son perpetradas en su mayoría por hombres contra mujeres. (OMS, 2018).

Es clave destacar, que el tema de la violencia de género ha tomado relevancia en los diferentes espacios académicos y políticos, y ha alcanzado mayor legitimidad con el acceso a derechos fundamentales, de esto da cuenta la Ley 1257 del 2008; por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. La Resolución 459 de 2012, que adopta el Protocolo de Atención en Salud para Víctimas de Violencia.

No obstante, derechos como la salud se ven afectados por distintas circunstancias, dado que en la actualidad solo las mujeres que están registradas en el Plan de Asistencia, Reparación y Atención Integral a Víctima (PAARI) que son reconocidas por el Estado como víctimas de violencia en el marco del conflicto armado; gozan de ciertos derechos en la atención en salud, lo cual se enuncia también en el Auto No. 092 del 2008, emitido por la Corte Constitucional, mediante el cual se adoptan medidas para la protección a mujeres víctimas del desplazamiento forzado por causa del conflicto armado, y les concede el carácter de sujetos de protección constitucional, por causa de su condición femenina y del riesgo de violencia sexual en su contra. Valdría la pena revisar el caso de otras mujeres sobrevivientes que no están incluidas en la norma, por lo tanto, su derecho estaría seriamente vulnerado.

La atención en salud desde el enfoque diferencial

El enfoque diferencial propone que las personas o grupos de población que tengan vulnerabilidades especiales (físicas, psíquicas, sociales o ambientales) frente a diversas formas de discriminación y violencia, en particular de violencia sexual, reciban una atención acorde a su situación, características y necesidades especiales; y que estas necesidades puedan abordarse a través de mecanismos legales, servicios y de políticas públicas diferenciales. En ese sentido, el enfoque diferencial, basándose en el principio de la equidad, busca la igualdad real y efectiva; por lo tanto, disminuir situaciones de inequidad y dificultad en el goce efectivo de los derechos fundamentales, busca lograr la equidad en el derecho a la diferencia (ACNUR, 2008).

El enfoque diferencial se refiere, entonces, a una atención que responda a las necesidades particulares desde las perspectivas de ciclo vital, género, orientaciones sexuales, pertenencia a un grupo étnico (indígena, afrodescendiente y ROM), ubicación dentro de un grupo social en posición socio – económica desventajosa, y a las diferentes discapacidades tanto físicas como mentales. Estas condiciones se pueden conjugar en una misma persona lo cual implica observar no solo a hombres o mujeres sino a estos en los diferentes momentos de su ciclo vital, perteneciendo a distintos grupos étnicos, en distintos contextos culturales y con experiencias particulares. (ACNUR, 2008).

Es a través de la educación como se logra establecer mecanismos de información y comunicación efectivos para asegurar el enfoque diferencial. Al respecto, “La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser a su vez un factor de exclusión social” (Delors, 1996, p. 59).

La educación a través de la pedagogía, de la enseñanza y del aprendizaje, deberá propender por reducir cada vez más las brechas de desinformación y desconocimiento de sistemas tan básicos como el de la salud que determinan esencialmente la supervivencia humana. En este mismo sentido, los planes de formación en salud se convierten en una muy buena alternativa que ofrece al personal sanitario no solo información, sino que aportan el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para este tipo de atenciones tan sensibles y diversas.

A manera de conclusiones

La investigación de carácter documental aquí presentada ha permitido esbozar una trayectoria de los componentes categoriales y conceptuales fundantes de las presencias pedagógicas en la atención en salud a mujeres sobrevivientes de violencias. Al respecto, un hallazgo concluyente es la presencia de un acervo significativo de instrumentos y soportes normativos que permiten reconocer la incidencia de las fuerzas vivas en defensa de los derechos de género frente a la institucionalidad jurídica.

Por otro lado, la necesaria revisión de la prestación de servicios de salud con calidad establece una perspectiva propositiva en la medida en que se fortalezca el desarrollo de capacidades del talento humano en salud, particularmente en el tema de las pedagogías de género que incorpora el Modelo de atención y se revise tanto su capacidad instalada, como los mecanismos de acceso a la atención oportuna. Todo esto, debido a que, si bien la Empresa Social del Estado intenta cumplir con los protocolos exigidos, es más cierto que las rutas y protocolos no siempre son publicados, y aunque el equipo terapéutico especializado permanece disponible, en general el personal sanitario encargado de la atención no cuenta con las competencias específicas para este nivel de intervención.

En consecuencia, un plan de formación es una verdadera respuesta a estos cambios, retos sociales y educativos, esencialmente porque constituyen un proyecto de transformación social y cultural, con el propósito de conseguir un talento humano en salud más calificado, que sea capaz de ofrecer una mejor atención a las usuarias, a sus familias y a la comunidad en general.

Es de especial importancia que las entidades de salud dispongan de planes de formación para sus servidores, que incorporen las pedagogías de género, que propendan por una comunicación activa con las usuarias del servicio hospitalario, que se mantengan los canales y las redes de información debidamente articuladas con los manuales de servicios, los protocolos médicos y las rutas integrales de atención. Los planes de formación que logren articular en su estructura: las pedagogías de género, el enfoque de derechos y el enfoque diferencial, será una apuesta sin duda vital y de impacto verdadero en territorios tan diversos como el departamento de la Guajira, por sus brechas de desigualdad y de inequidad, que históricamente la han caracterizado.

Finalmente, es indispensable para el cumplimiento de estos mandatos que todos los organismos y entidades de salud, promuevan modelos de atención que incorporen estos enfoques de derecho, ya ilustrado inicialmente, enfoque o perspectiva de género y el enfoque diferencial; dado que solamente a partir de esta integración en la política pública de atención en salud y, particularmente, en sus propios modelos de atención, las Empresas Sociales del Estado, Empresas Prestadoras de Salud e Instituciones Prestadoras de Salud podrían empezar a superar la precariedad que persiste en la implementación a cabalidad de estas en los territorios más diversos. Todo esto bajo la premisa de que todas las entidades deben disponer de la arquitectura institucional para garantizar una atención de calidad a las usuarias del servicio.

Referencias bibliográficas

ACNUR (2008) *Guía para incluir el enfoque diferencial en la atención a población desplazada en Santander.*

Auto No. 092 del 2008. *Garantías de derechos fundamentales a mujeres víctima del desplazamiento forzado, en el marco del conflicto armado. Corte Constitucional de Colombia.*

Butler, J. (2016). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad. Grupo Planeta Spain.*

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2018). *Cuadernillo de Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. 19.* San José Costa Rica. <https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/cuadernillo19.pdf>

Connell, R. W. (2005). *Masculinities.* Polity.

Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Editorial Santillana.*

Britto, E. (2020). *Oferta institucional de atención en salud para adolescentes víctimas de violencia de género: Caso Hospital Regional San Rafael Nivel II de San Juan del Cesar-La Guajira.* [Tesis de Maestría, Universidad Industrial de Santander].

Guerra, E.G. (2021). *Hacia una pedagogía crítica de género.* [Tesis de doctorado. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito] Repositorio. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8714/1/TD175-DDE-Guerra-Hacia.pdf>

Holiday, J. (2019). A Brief etiology of violence. En A. Alden, K. Gerdes, J. Holiday, & R. Skinnell (Eds.), *Reinventing (with) Theory in Rhetoric and Writing Studies: Essays in Honor of Sharon Crowley.* University Press of Colorado.

Kimmel, M. (2018). *Guyland.* HarperCollins.

Lagarde, M. (1996) *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia.* Ediciones horas y horas.

Ley 1257 de 2008, *Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones.* 4 de diciembre de 2008.

Morant, I. (2019). *El segundo sexo, de Simone de Beauvoir, y el feminismo contemporáneo.* Saitabi, 67, Artículo 67. <https://doi.org/10.7203/saitabi.67.12203>

Olesen, V. (2012). Investigación cualitativa feminista de principios del milenio: desafíos y perfiles. En Denzin, L. y Lincoln, Y. (Comps). *Manual de investigación cualitativa: paradigmas y perspectiva en disputa*. (p.p. 111 – 198), Gedisa editorial.

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud*. <https://www.who.int/es/publications/i/item/WHO-RHR-HRP-13.06>

Perla, L. M. (2020). *Masculinidades y sufrimiento psíquico*. *Symploké: estudios de género*, 1, 52-56.

Rodríguez-Casado, M. (2018). *Análisis de la perspectiva de género en normativas educativas. Comparativa de estudio de casos escolares de infantil y primaria*. 16 p. 367-374. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/12461/4.13..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Resolución 0459 de 2012. *Modelo y Protocolo de Atención Integral en Salud para Víctimas de Violencia Sexual*.

Romero, T. Forero, K, (s.f.). *Cartilla Género*. Ministerio de Justicia. Bogotá. [https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/genero/Cartilla%20G%C3%A9nero%20final%20\(2\).pdf](https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/genero/Cartilla%20G%C3%A9nero%20final%20(2).pdf)

Spivak, G. C. (2020). *Can the Subaltern Speak?* Afterall Books

Una aproximación a la praxis pedagógica en las perspectivas multicultural, intercultural y de inclusión

Saren Leonor Pimienta Semprun ¹

El momento fundacional de la praxis pedagógica

La praxis pedagógica en ocasiones confundida con praxis educativa deriva de la clara diferenciación entre educación y pedagogía: la primera, referida a la transmisión cultural que de manera consciente e inconsciente se desarrolla en el intercambio social; la segunda, originada como ciencia del saber educativo, se constituye en el punto de inflexión. Pues “la pedagogía moderna surge entonces cuando se rompe con el círculo práctico entre acción educativa y costumbre y cuando con ello se pone en discusión la pregunta acerca de la legitimidad y validez de la praxis educativa misma” (Runge y Muñoz, 2012, p. 78).

Convenimos entonces, que la praxis pedagógica se constituye en un saber científico, que responde a una(s) intención(es) y que se ha conformado en el ámbito académico como un campo de estudio amplio, su constitución proviene de los estudios críticos y se amplía hacia los desarrollos educativos que buscan la comunión entre teoría y práctica; no obstante, el escenario se limita cuando se abordan los contextos educativos multiculturales. En este terreno se encuentran investigaciones importantes, que reconocen aspectos como el ejercicio etnoeducativo y los retos de la formación en realidades multiculturales en experiencias situadas. Por esta razón, se propone abordar el estado de la cuestión de manera inductiva, es decir, desde lo local hasta lo internacional.

1. Investigadora. Doctoranda Universidad del Magdalena. Correo: sarenpimientals@unimagdalena.edu.co

El abordaje metodológico

La investigación que sustenta este capítulo se encuentra en el campo de los estudios pedagógicos, ha sido desarrollada desde el paradigma cualitativo con enfoque descriptivo, se ha soportado en la técnica de análisis documental y retomado el conjunto documental referido a la praxis pedagógica; a partir de este, se ha propuesto identificar las perspectivas de desarrollo de esta noción a nivel nacional e internacional (Díaz et al. 2010).

La metodología en el campo pedagógico y en especial de la praxis pedagógica se ha soportado en el análisis documental a partir de la búsqueda en monitores de acceso libre, permitiendo encontrar diversos estudios académicos que dan cuenta de los desarrollos, avances y perspectivas de este campo de estudio.

La praxis pedagógica de lo local a lo internacional

Uno de los estudios que llama la atención es el de Zapa (2020) denominado “Cultura organizacional en instituciones educativas de básica secundaria”. El Centro Etnoeducativo El Arroyo, entre otros centros educativos de la Guajira, hicieron parte de esta investigación, en cuanto a esto la autora señala:

La inexistencia de características prevalecientes de algún tipo de cultura organizacional. por cuanto, no se percibieron ejecuciones frecuentes y regulares de actividades concernientes al tipo constructiva, pasiva defensiva, ni agresiva defensiva, es decir, se asume la existencia de una combinación de las mencionadas. Esto propone que el Centro Etnoeducativo presenta deficiencias en su proceso organizativo pues no se logran detectar con claridad los elementos de la cultura, como fueron ritos y ceremonias, así como, en valores y normas, socialización y símbolos. El fuerte de este tipo de organizaciones se encuentra en los resultados que presenta en cuanto al desempeño, trabajo en equipo y en el sentido de pertenencia. (Zapa, 2020, p. 13).

En consecuencia, la investigadora Astrid Zapa nos expone que la praxis pedagógica responde a las iniciativas de los docentes como ejercicio autónomo y que no siempre obedece a una planeación institucional, aspecto de interés para nuestro estudio en cuanto nos permite reconocer el énfasis que tienen los docentes desde la libertad de cátedra y en relación-tensión con el establecimiento de una cultura organizacional.

Dentro de este marco ha de considerarse la investigación de Bello y Saumeth (2022) la cual se desarrolló en el Centro Etnoeducativo El Arroyo. Este trabajo se denominó estrategias didácticas para el mejoramiento de la disgrafía y el rendimiento académico en los estudiantes del grado primero y segundo del centro etnoeducativo número uno El Arroyo, en el distrito turístico y cultural de Riohacha – la Guajira. Su propósito fue diseñar estrategias didácticas que contribuyan al mejoramiento de los desafíos específicos de la disgrafía y al rendimiento académico de los estudiantes de primer y segundo grado de la básica primaria. Los resultados de este estudio se aparejan con el anterior, en cuanto permiten reconocer el rol de la praxis pedagógica ejercida por los docentes, en este caso, desde la observancia descriptiva del comportamiento de tres estudiantes en su ejercicio escritural. Aquí el plan de mejoramiento y el acompañamiento pedagógico respondieron a la construcción de material didáctico y libro de texto, a partir del diseño de una cartilla pedagógica sobre estrategias de mejoramiento de la disgrafía, contribución que permitió el mejoramiento tanto en la disgrafía como del rendimiento académico (Bello y Saumeth, 2022).

Todo esto significa que, la praxis pedagógica responde a una articulación de la necesidad del contexto, la participación directa del docente desde su posición pedagógica y la estructura organizacional que se configura en relación de los aspectos anteriores, como lo muestra Bello y Saumeth (2022).

[...] existe la posibilidad de adaptar las actividades propuestas por la pedagogía, en especial las exigidas por el Ministerio de educación colombiano, para el mejoramiento de la disgrafía y el bajo rendimiento académico, desde el contexto de la formación en la educación Wayúu. Los niños pueden mejorar su escritura con ayuda adicional, como la terapia ocupacional y las adaptaciones, sin perder su identidad étnica (p. 65).

Esta sencilla mención nos indica que, la identidad cultural es una variable del análisis que nos permite reconocer las condiciones que emergen en un contexto multicultural, aspecto que aborda Emilse Beatriz Sánchez (2020) en la investigación “Caminos interculturales praxis en el aula-comunidad”. Este estudio trasciende los muros de la escuela y propone acercar a la comunidad en su concepción amplia de comunidad educativa. Desde el ejercicio etnográfico propone el abordaje de las características educativas, los tipos de formación,

la comunicación y valores culturales, la praxis pedagógica, la acción participativa comunitaria, los modelos pedagógicos, convencionales y los emergentes. Resultando como análisis significativo un interés creciente por parte de los actores de la comunidad educativa en la transformación de la praxis del etnoeducador, en especial en los contextos de diversidad lingüística y cultural propios de la Guajira.

Por otro lado, Sánchez (2020) hace énfasis en el papel que juega la diversidad étnica en la construcción educativa del territorio, la forma en que los actores se apropian y construyen relaciones desde la lengua y las prácticas culturales, estos aspectos dejan de relieve la construcción de un escenario educativo no exclusivo de la escuela, sino amplio con acuerdos y tensiones, que se vivencian en el territorio, en las relaciones asimétricas de poder y en la configuración de representaciones sobre el otro (p. 56).

La importancia de la investigación de Emilse Beatriz Sánchez se encuentra en establecer el horizonte intercultural como un escenario deseable a partir de la interacción de las diversas representaciones identitarias que se construyen en la Guajira. Esto se relaciona fuertemente con el estudio de Alex Manuel Martínez (2022) denominado “Prácticas de enseñanza: una propuesta de articulación con los saberes tradicionales en contextos educativos”. En esta el autor se acerca a las representaciones de los saberes tradicionales de los estudiantes de secundaria en un Centro Etnoeducativo de la Guajira.

Martínez (2022) expone que las prácticas de enseñanza docente en contextos educativos diferenciados se potencian cuando se reconoce la cosmovisión local a partir de dinámicas como el diálogo de saberes, permitiendo así la discusión de los procesos educativos, el currículo e incluso la participación escolar (p. 56).

Esta investigación permite vincular claramente el concepto de praxis pedagógica, pues establece una relación directa entre el contexto, la cosmovisión propia de la cultura de los estudiantes con las características culturales en la escuela en la práctica de enseñanza y los lineamientos curriculares; aspectos que se tensionan desde la diferencia, pero que pueden posibilitar acuerdos desde un cambio de discurso frente al desarrollo de una praxis educativa contextualizada.

Por lo tanto, el estudio interpreta los motivos internos en las prácticas de enseñanza docente y su relación con los saberes tradicionales (Martínez, 2022).

La investigación tiene como resultado un argumento potencial, para Martínez (2022)

[...] no es posible separar los saberes propios del estudiante del contexto escolar, por tanto, es importante insistir en el diálogo de saberes cargados de significado, junto con los conocimientos oficiales que en el contexto escolar podrían asumir la escuela como espacio de reconocimiento educativo intercultural y puente hacia la construcción de un discurso y una acción transformadora de las prácticas de enseñanza desde los saberes locales (p. 4).

El potencial del anterior argumento se encuentra en el reconocimiento del contexto más allá de su descripción, pues implica la identificación, reconocimiento y validación en la práctica de los saberes locales, de la cosmovisión propia de las comunidades. Este planteamiento se fortalece con el estudio de Ipuchima et al. (2018) denominado: Prácticas docentes para la enseñanza intercultural. En este se valida el argumento de Martínez (2022) en tanto que “es importante y necesario encaminar a los docentes y la directiva hacia un liderazgo transformador que genere procesos de identidad institucional en la apropiación de los conceptos y prácticas educativas institucionales desde la producción y desarrollo de materiales producidos, recursos y estrategias didácticas propias” (Ipuchima et al. 2018. p, 45).

El estudio de Ipuchima et al. (2018) tiene como propósito la búsqueda autorreflexiva de las prácticas sociales y pedagógicas en una institución educativa indígena en el municipio de Leticia departamento del Amazonas. El estudio permitió revelar las concepciones, los aciertos y desaciertos de las acciones o prácticas significativas de los docentes y directivos en el marco del fortalecimiento de la educación intercultural (p. 5).

Es necesario recalcar, que en este estado de la cuestión los últimos estudios presentados hacen énfasis en la interculturalidad; no obstante, esta noción se configura como un estado deseado, un horizonte al cual llegar en el que las relaciones e interacciones entre los diversos sujetos se establecen en dinámicas de acuerdo colectivo. Es por lo que, en esta investigación se aborda la multiculturalidad como un escenario más cercano a la realidad.

Desde otro punto de vista, se ha identificado el estudio de Salgado (2021): *Práctica Pedagógica: Una propuesta de inclusión y de interculturalidad*. En este se propone la comprensión de la práctica pedagógica a partir de dos nociones: la inclusión y la interculturalidad en un contexto situado de la educación primaria. El autor expone que:

La estructura conceptual de la investigación aborda las relaciones entre educación intercultural y prácticas pedagógicas inclusivas y la discusión sobre desigualdades sociales y diversidad cultural. Las prácticas pedagógicas para una educación inclusiva contribuyen a una explicación sobre las acciones en el aula y la manera como los saberes culturales inciden en la formación docente para el reconocimiento de la diversidad en la escuela. (Salgado, 2021, p 15).

Si bien los estudios de Ipuchima (2018) y Martínez (2022) abordan la concepción de interculturalidad, desplegando su concepción desde la participación de los educandos en la construcción del proceso de enseñanza aprendizaje. Para el caso de Salgado (2021) la noción de inclusión aparece como un elemento vinculante que no hace énfasis en las diferencias de los actores sino en el derecho de igualdad a la educación que les asiste.

En otras palabras, para Salgado (2021) la investigación le permitió:

[...] revelar la existencia simultánea en el aula de acciones pedagógicas inclusivas y excluyentes desarrolladas por los docentes; así como prácticas pedagógicas convencionales e inclusivas que ponen en tensión el valor que se otorga al contexto cultural en los procesos de enseñanza. Así mismo, se identificó la reflexión educativa producto de una propuesta pedagógica que promueva el fortalecimiento de la institución como escuela inclusiva. (p. 22).

Dentro de este marco ha de considerarse la inclusión como una noción que permite la participación de la diversidad en contexto de igualdad-equidad, aquí se observa que el concepto de identidad pierde fuerza, en cuanto la diversidad se asume desde la posibilidad de darle a todos un espacio, en oposición a este planteamiento se encontró la investigación de Bruno y Ramos (2020): *La identidad de los escolares en contextos de diversidad cultural: una mirada a través de las ciencias sociales en la Institución Educativa Cristóbal Colón de Campanito, municipio de Cereté- Córdoba*.

El epicentro del estudio de Bruno y Ramos (2023) fue la identidad cultural, en este se analizan los elementos fundamentales en el desarrollo de procesos formativos en el aula que sean incluyentes, permitiendo la preservación de la identidad de los educandos. La investigación tuvo elementos innovadores en su metodología pues retomó algunas manifestaciones étnicas que constituyen aspecto de la diversidad étnico-cultural como son el color de la piel, la forma del cabello, el idiolecto y prácticas culturales. Sobre estas características se aplicaron los principios de la investigación acción pedagógica (p. 27).

En consecuencia, el estudio muestra dos hallazgos valiosos a esta investigación: el primero, que las prácticas de escuela tradicional perviven a través de una acción pedagógica homogeneizante y estandarizada, que desconoce el valor de la diversidad identitaria de los escolares; segundo, que “la identidad cultural de los estudiantes constituye un factor determinante en su proceso de enseñanza aprendizaje y debe ser tenido en cuenta para el mismo, específicamente, en esta época en la que la diversidad cultural es una realidad inobjetable.” (Bruno y Ramos, 2023, p. 35)

Discusión

De acuerdo con el abordaje realizado a los estudios sobre praxis pedagógica y los conceptos derivados, es importante establecer su relación con el eje de estudio de la interculturalidad y la diversidad cultural, en una fuerte vinculación con el concepto de inclusión, en el contexto de la práctica pedagógica, como procesos de enseñanza aprendizaje en el aula. Los estudios abordados anteriormente permiten prefigurar un anclaje de la praxis pedagógica en función de la posibilidad de transformar la realidad escolar en ambientes más plurales desde el reconocimiento y la potenciación de la diversidad.

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, en este estado de la cuestión los estudios internacionales nos permitirán reconocer otros horizontes de sentidos desde la investigación situada, como es el caso del estudio de Bravo (2018) denominado: Prácticas interculturales docentes en escuela F-26 Camilo Mori: percepción desde el estudiantado, en el marco del pluralismo cultural. Esta investigación se encuentra en el campo psicoeducativo, cuyo porcentaje de matrículas de estudiantes de procedencia extranjera representa un 63% de la población estudiantil.

La investigación de Bravo (2018) “ofrece un contexto multicultural a raíz de los crecientes proyectos migratorios que arrastran indirectamente a niñas, niños y adolescentes a afrontar un proceso de incertidumbre en tanto integración a los modelos de educación institucional” (p. 45).

Uno de los productos significativos de la investigación de Bravo (2018) fue la confección de una pedagogía con base en la caracterización de las prácticas docentes orientadas hacia la interculturalidad educativa, resultado que contó con la valoración de los estudiantes en un contexto cultural pluralista condición que permitió identificar que la institución educativa se encuentra en camino hacia una gestión con rasgos de la educación intercultural. No obstante, lo más importante fue “el reconocimiento de la experiencia subjetiva de los educandos en torno a su facultad de validar y retroalimentar el ejercicio del quehacer docente, siendo ellos mismos los expertos en su proceso formativo a nivel personal y colectivo” (p. 68).

Así llegamos a una investigación complementaria de la anterior, la de Gómez (2020) denominada: Las prácticas pedagógicas de los docentes en correspondencia con los contenidos del proyecto educativo institucional en la Institución Educativa Pedro Antonio Elejalde. Su propósito fue analizar las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Agropecuaria Pedro Antonio Elejalde en función de los contenidos del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

De acuerdo con Gómez (2020), el ejercicio realizado para observar y describir las prácticas pedagógicas de los docentes fue el de recolección de datos basada en la entrevista semiestructurada sobre el análisis de calidad curricular del proyecto educativo institucional. En efecto, la búsqueda de sentido fue la correspondencia entre las prácticas pedagógicas evidenciada en las proposiciones que los docentes establecen en su ejercicio reflexivo y práctico y las orientaciones institucionales de la escuela (p. 56).

De igual forma que en Bravo (2018) se encuentra que en Gómez (2020) se encontró que los docentes desarrollan la praxis pedagógica a partir de dos escenarios en particular: primero, sus criterios personales y, segundo,

las experiencias previas. Por otro lado, las orientaciones del PEI no corresponden a la realidad educativa que el docente propone desde su praxis, por lo tanto, existe una desvinculación entre la orientación institucional y la práctica docente.

En consecuencia, tanto los estudios de Bravo (2018) como el de Gómez (2020) se encuentran directamente vinculados con esta investigación, ya que permite reconocer la importancia de contar con un proyecto educativo institucional que le permita a los docentes desarrollar una praxis pedagógica contextualizada y articulada. De esta forma, es de interés finalizar este estado de la cuestión con tres estudios de España, México y Chile respectivamente, en los cuales se aborda la influencia de la teoría crítica desde la educación popular y la interculturalidad crítica como expresiones emergentes con respecto a la educación tradicional.

Las investigaciones de Verdeja (2018) Retos educativos en contextos multiculturales: la opinión del profesorado, alumnado y familias; Hernández (2018) La educación desde los contextos multiculturales: un reto para el trabajo docente; y, Stefoni et al. (2019). Prácticas docentes en escuelas multiculturales: entre la continuidad y la superación del modelo monocultural. Constituyen un avance considerable en la identificación de nuevas miradas pedagógicas sobre la praxis en la escuela.

En el caso de Verdeja (2018) se abordan las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural, es decir, el posicionamiento de la teoría crítica en el campo educativo. En este estudio, el propósito fue

[...] conocer las percepciones del profesorado, alumnado y familias en torno a los retos que conlleva la educación en contextos educativos multiculturales. Los docentes aluden a la existencia de factores que dificultan enormemente la tarea de educar en contextos multiculturales y señalan, entre otros: la escasa flexibilidad del sistema educativo, la tradición docente, la necesidad de cumplir con el currículo, el escaso apoyo de la administración educativa. El alumnado –extranjero y autóctono– manifiesta tener poco conocimiento de las culturas presentes en las aulas y demuestran a través de comentarios que los conocimientos previos que tienen de otras culturas están formulados, habitualmente, sobre la base de estereotipos. Por otra parte, la comunidad educativa reconoce que el contexto educativo multicultural, a pesar de las dificultades, representa un factor positivo muy importante dado que es ideal para que se propicie el intercambio cultural (p. 12).

Los hallazgos encontrados en Verdeja (2018) coinciden con los de Hernández (2018)

pues se planteó analizar y reflexionar la educación multicultural desde un enfoque docente. El problema encontrado en los debates educativos es que gran parte del discurso que orienta la propuesta de la escuela intercultural está centrada en el desarrollo de procesos de convivencia respetuosa: Aspecto que deja en un simple formalismo el choque intercultural. Por tanto, se requiere abordar la didáctica en las aulas, el conflicto que surge entre el encuentro de la diversidad por condiciones culturales, contextos o estratos socioeconómicos (p. 45).

En efecto, el problema planteado pone de manifiesto un cambio de las estructuras de relacionamiento, y esto no solamente en el campo educativo, pues como lo muestra Stefoni et al. (2019) se requiere sistematizar y analizar prácticas que implementan profesores e instituciones escolares en contextos de aulas multiculturales, con el objeto de comprender cómo se tematiza y trabaja en torno a las diversidades asociadas centralmente a la presencia de estudiantes migrantes, y si ello apunta, o no, a romper con el modelo monocultural que prima en el sistema escolar.

Es previsible identificar que en el de Stefoni et al. (2019):

[...] las prácticas analizadas corresponden a dos dimensiones centrales: pedagógicas y de convivencia. En un contexto de ausencia de una política pública integral para el desarrollo de una educación intercultural en contextos migratorios sostenemos, por una parte, que las prácticas implementadas están fuertemente centradas en la convivencia escolar y en la visibilización de la diversidad cultural, y escasamente en la dimensión pedagógica (p. 15).

A manera de conclusión

Para concluir, podemos decir que, la praxis pedagógica no tensiona la estructura monocultural del sistema escolar y, por lo tanto, no recogen el principio de interculturalidad contemplado en la normativa sectorial, y menos aún los supuestos que están en la base de la perspectiva intercultural crítica.

En cuanto a la multiculturalidad, la interculturalidad y la inclusión, la praxis pedagógica se hace presente de manera constitutiva, pues irrumpe en la pedagogía tradicional para dar cabida a sujetos sociales diversos que emergen en el ámbito social con sus características y dinámicas de enseñanza aprendizaje propias.

En consecuencia, se puede aducir que los estudios aquí consignados muestran claramente un abordaje significativo de la praxis pedagógica; no obstante, este estudio valora las experiencias de estudios en particular y no toma posición sobre alguno de ellos, permitiendo al lector reconocer las diversas miradas que existen sobre este campo de estudio.

Finalmente, se propone este estudio como contribución académica que brinda elementos de juicio para abordar la experiencia educativa en el amplio campo de los estudios de la praxis pedagógica y su vinculación con la interculturalidad.

Referencias bibliográficas

Bello, Y., & Saumeth, L. (2022). *Estrategias didácticas para el mejoramiento de la disgrafía y el rendimiento académico en los estudiantes del grado primero y segundo del centro etnoeducativo #1 El Arroyo en el distrito turístico y cultural de Riohacha – la Guajira*. [Tesis de pregrado, Universidad de la Guajira, Riohacha]

Bravo, E. (2018). *Prácticas interculturales docentes en escuela F-26 Camilo Mori: Percepción desde el estudiantado, el marco del pluralismo cultural*. [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Chile] Repositorio institucional. <https://www.grin.com/document/435272>

Bruno, A. C. y Ramos, N. M. (2020). *La identidad de los escolares en contextos de diversidad cultural: una mirada a través de las ciencias sociales en la Institución Educativa Cristóbal Colón de Campanito, municipio de Cereté-Córdoba*. [Tesis de pregrado, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/entities/publication/c6280ab4-7a97-4b4d-a6d7-c6b0d2aabd73>

Díaz, M., & Otros. (2010). *De la metodología a la metódica peregrinajes imperiosos en la intervención social*. Cali: Universidad San Buenaventura.

Gómez, L. M. (2020). *Las practicas pedagógicas de los docentes en correspondencia con los contenidos del proyecto educativo institucional en la IEA de Pedro Antonio Elejalde*. [Tesis de doctorado, Universidad UMECIT] Repositorio institucional. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2931>

Zapa, A. (2020). *Cultura organizacional en instituciones educativas de básica secundaria*. [Tesis de maestría, Universidad de Zulia. República Bolivariana de Venezuela, Zulia]

Hernández, J. (2018). *La educación desde los contextos multiculturales: un reto para el trabajo docente*. Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, 8 p.45-67. <https://www.eumed.net/rev/cccss/2018/12/educacion-contextos-multiculturales.html//hdl.handle.net/20.500.11763/cccss1812educacion-contextos-multiculturales>

Ipuchima, G. Bedoya, J.R. Pijachi, J.F.K. (2018). *Prácticas docentes para la enseñanza intercultural*. [Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana, Leticia Amazonas] Repositorio institucional. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4024/PR%C3%81CTICAS%20DOCENTES%20PARA%20LA%20ENSE%C3%91ANZA%20INTERCULTURAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, A.M. (2022) *Prácticas de enseñanza: una propuesta de articulación con los saberes tradicionales en contextos educativos*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá] Repositorio sistemas de bibliotecas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/29643?show=full>

Runge, A. K. y Muñoz, D. A. (2012). *Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 2, Vol. 8, pp. 75-96. Manizales: Universidad de Caldas. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>

Sánchez, E. B. (2020) *Caminos interculturales praxis en el aula-comunidad, espacio de enseñanza y aprendizaje de etnoeducadores*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Guajira. Ríohacha] Repositorio de la Uniguajira. <https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/354>

Salgado, D. J. (2021). *Práctica Pedagógica: Una propuesta de inclusión y de interculturalidad* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] Repositorio institucional. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/29649>

Stefoni, C. Stang, F. Riedemann, A. y Aguirre, T. (2019). *Prácticas docentes en escuelas multiculturales: entre la continuidad y la superación del modelo monocultural*. Revista Temas de Antropología y Migración. Nº 11, p. 226-250. <https://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/7000>

Verdeja, M. (2018). *Retos educativos en contextos multiculturales: la opinión del profesorado, alumnado y familias*. Revista científica sobre diversidad cultural, 2, p. 30-48. <https://doi.org/10.30827/modulema.v2i0.6919>.

Caracterización de la Gestión del Servicio Académico: Identidad y Calidad Educativa en la Institución Educativa José Antonio Galán de Rabolargo en el municipio de Cereté, departamento de Córdoba

Luis Carlos Pitalúa Pantoja ¹

Introducción

El presente estudio se enfoca en la caracterización de la Gestión del Servicio Académico, Identidad y Calidad Educativa en la Institución Educativa José Antonio Galán, ubicada en Rabolargo, zona rural del municipio de Cereté en el departamento de Córdoba. Este análisis se realiza con el propósito de comprender y evaluar las dinámicas internas de la institución en un contexto multicultural y económico fluctuante, donde las actividades agropecuarias son fundamentales, pero enfrentan desafíos debido a los cambios en el suelo y la migración constante de familias.

La metodología empleada abarca diversos instrumentos de recolección de información, como entrevistas semiestructuradas y cuestionarios aplicados a diferentes actores de la comunidad educativa: estudiantes, padres de familia, docentes, directivos docentes y personal administrativo. Estos instrumentos se diseñaron para explorar la percepción y la satisfacción en áreas clave como la gestión académica, la identidad institucional y la calidad del servicio educativo.

El análisis cualitativo descriptivo, realizado como parte de un estudio de caso, busca identificar las relaciones e interrelaciones entre las distintas dimensiones de la vida académica y social en la institución. A través de categorías de análisis como Gestión del Servicio Académico, Identidad, Modelo de Atención y Calidad del Servicio Educativo, se busca comprender las necesidades, desafíos y expectativas de los miembros de la comunidad educativa.

1. Doctorando. Universidad del Magdalena. Correo: lucarpipa@gmail.com

La diversidad de voces y perspectivas presentes en este estudio ofrece una visión integral de la institución educativa José Antonio Galán, permitiendo identificar áreas de fortaleza y oportunidad para mejorar la calidad de la educación que ofrece y garantizar una experiencia satisfactoria para todos los involucrados.

Metodología

El presente estudio se realizó en la Institución educativa José Antonio Galán de Rabolargo, ubicada en zona rural del municipio de Cereté departamento de Córdoba. Rabolargo está situado en la región nororiental del municipio de Cereté, en la margen derecha del caño Bugre, a una distancia de aproximadamente 14 kilómetros de la cabecera municipal de Cereté. Sus fronteras son las siguientes: al norte limita con los municipios de Chima y San Pelayo, al este con el municipio de Ciénaga de Oro, al sur con el municipio de Cereté y al oeste con el municipio de Pelayo.

Esta comunidad basa su economía en actividades agropecuarias, que en los últimos años se ha visto afectada por los cambios de suelo presentados en la región. La comunidad de la institución educativa es multicultural y el número de estudiantes ha variado en el tiempo, debido a la migración constante de familias: unas que salen y otras que llegan a la zona, en busca de un ingreso económico asociado al trabajo en el campo.

Los instrumentos de recolección de la información aplicados buscaban examinar las conexiones y vínculos, así como las diversas situaciones que se experimentan en el entorno educativo comunitario, abordando sus antecedentes, la situación presente, los recursos disponibles y la capacidad de encontrar posibles soluciones para los diversos problemas que surgen cuando la comunidad o el grupo enfrenta una problemática que no le resulta indiferente, sino que le afecta. Dado que, en la mayoría de los casos, las causas de los problemas no son fácilmente identificables, es necesario emplear procedimientos que las hagan evidentes. Por lo tanto, se implementa una herramienta diagnóstica que busca la participación de los actores sociales a lo largo de todo el proceso de investigación.

Este trabajo es una investigación cualitativa descriptiva, corresponde a un estudio de caso en la Institución educativa José Antonio Galán. Para lo cual se aplicaron diversos instrumentos de recolección de la información, tales como: una entrevista semiestructurada al personal administrativo y directivo docente de la Institución, objeto de este estudio, y un cuestionario a padres de familia, estudiantes y docentes de la institución. La información obtenida fue agrupada y analizada por categorías de análisis, tales como: Gestión del servicio académico, Identidad, Modelo de atención y Calidad del servicio educativo.

Caracterización de Muestra y/o Informantes.

Estudiantes.

Los datos presentados en este estudio fueron obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario que incluyó preguntas cerradas y abiertas dirigidas a los docentes de bachillerato de la Institución Educativa José Antonio Galán, en ambas jornadas (mañana y tarde). Las encuestas se llevaron a cabo tanto de forma presencial como a través de las plataformas Google Docs y Google Forms. En total, se recolectaron 269 respuestas.

Tabla 1. Ficha técnica del estudio- Estudiantes

Universo	Estudiantes de bachillerato de las dos jornadas (mañana y tarde)
Ámbito del estudio	Institución Educativa José Antonio Galán de Rabolargo.
Diseño del cuestionario	Luis Carlos Pitalúa Pantoja
Tamaño muestral	269 cuestionarios validados
Procedimiento del muestreo	Diseñado por el investigador
Realización del trabajo de campo	Investigador
Fecha de realización	Septiembre- octubre de 2022.
Grabación de los datos	Formulario Google Doc- Diseñado por el investigador
Análisis y elaboración del informe	Investigador
Tabulaciones	Investigador

Padres de familia y/o acudientes.

La información de este estudio se obtuvo mediante la aplicación de un cuestionario que contenía preguntas cerradas y abiertas. Este cuestionario fue dirigido a padres de familia o acudientes de estudiantes de bachillerato en ambas jornadas (mañana y tarde) de la Institución Educativa José Antonio Galán. Las encuestas se llevaron a cabo tanto en formato físico como a través de las herramientas Google Docs y Google Forms. En total, se recolectaron 89 encuestas.

Tabla 2. Ficha técnica del estudio- Padre de familia o acudientes

Universo	Padre de familia o acudientes de bachillerato de las dos jornadas (mañana y tarde)
Ámbito del estudio	Institución Educativa José Antonio Galán de Rabolargo.
Diseño del cuestionario	Luis Carlos Pitalúa Pantoja
Tamaño muestral	89 cuestionarios validados
Procedimiento del muestreo	Diseñado por el investigador
Realización del trabajo de campo	Investigador
Fecha de realización	Septiembre- octubre de 2022.
Grabación de los datos	Formulario Google Doc- Diseñado por el investigador
Análisis y elaboración del informe	Investigador
Tabulaciones	Investigador

Docentes.

La información de este estudio proviene de manera específica de la realización de un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas, aplicado a docentes de bachillerato de las dos jornadas (mañana y tarde) de la Institución educativa José Antonio Galán. Las encuestas se realizaron de manera física y mediante la herramienta Google Docs y Google Forms. Se recolectaron 18 encuestas.

Tabla 3. Ficha técnica del estudio- Docentes de bachillerato

Universo	Docentes de bachillerato de las dos jornadas (mañana y tarde)
Ámbito del estudio	Institución Educativa José Antonio Galán de Rabolargo.
Diseño del cuestionario	Luis Carlos Pitalúa Pantoja
Tamaño muestral	18 cuestionarios validados
Procedimiento del muestreo	Diseñado por el investigador
Realización del trabajo de campo	Investigador
Fecha de realización	Septiembre- octubre de 2022.
Grabación de los datos	Formulario Google Doc- Diseñado por el investigador
Análisis y elaboración del informe	Investigador
Tabulaciones	Investigador

Directivos docentes.

Rector y dos coordinadores, uno en cada jornada académica mañana y tarde. Administrativos.

Secretaria, digitador y auxiliar de biblioteca.

Para el análisis de los instrumentos aplicados a estudiantes, padres de familia y docentes, se consolidan todas las respuestas en un archivo de excel, se tabula la información de cada pregunta; en el caso de las preguntas de tipo cerrado, se aplican los siguientes criterios como referencia: Muy satisfecho; Satisfecho; Poco satisfecho; Insatisfecho; y, Muy insatisfecho.

Además, se establece una escala de satisfacción basada en la acumulación de los porcentajes correspondientes a los criterios "Satisfecho" y "Muy satisfecho"; así:

Tabla 4. Escala de satisfacción

Nivel alto de satisfacción	Nivel alto de satisfacción Sumatoria Mayor al 80%
Nivel Aceptable de satisfacción	Sumatoria entre el 51% y 79%
Nivel bajo de satisfacción	Sumatoria Menor al 50%

Resultados

La información obtenida de las entrevistas y las respuestas abiertas en los cuestionarios se analizaron utilizando el software Atlas.ti, una herramienta tecnológica adecuada para el análisis cualitativo de información. Este análisis generó redes semánticas que revelaron las relaciones conceptuales entre las categorías y subcategorías identificadas en la investigación.

Tabla 5. Categorías

No	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1	Identidades	Diversidad
		Comunidad Educativa
2	Calidad del servicio Educativo	Descontento/Insatisfacción
		Petición o Solicitud de mejora/cambio
3	Modelo de atención	Gestión Educativa
		Infraestructura y ambiente físico

Tabla 6. Sistema categorial de la investigación

No	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	Códigos
1	Identidades	Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> •Afecto y emociones positivas •Apoyo y desarrollo personal •Calidad de servicio y organización •Intercambio cultural •Salud y bienestar
		Comunidad Educativa	<ul style="list-style-type: none"> •Aprendizaje y desempeño académico •Calidad de la educación y satisfacción •Comunicación y relaciones en el entorno escolar •Crítica y descontento •Gestión educativa •Metodología de enseñanza y pedagogía
2	Calidad del servicio Educativo	Descontento/Insatisfacción	<ul style="list-style-type: none"> •Desafíos y dificultades •Insatisfacción con la institución y sus instalaciones •Malestar y preocupaciones generales •Quejas
		Petición o Solicitud de mejora/cambio	<ul style="list-style-type: none"> •Cultura •Deportes •Deseo de mejora / cambio •Solicitud de mejora

3	Modelo de atención	Gestión Educativa	<ul style="list-style-type: none"> •Comunicación institucional •Desarrollo de habilidades sociales •Gestión organizacional •Mejora institucional •Participación y compromiso institucional
		Infraestructura y ambiente físico	<ul style="list-style-type: none"> •Comunicación y coordinación deficiente •Cuidado del ambiente •Deseo de mejora •Formación y aprendizaje •Seguridad y bienestar

A continuación, en las figuras 1, 2 y 3 se evidencia el gráfico de relaciones entre las diferentes categorías, subcategorías y códigos o dimensiones. Posteriormente se presenta la tabla 3, correspondiente al Sistema categorial de la investigación- voces/interpretación, finalizando con el análisis preliminar realizado.

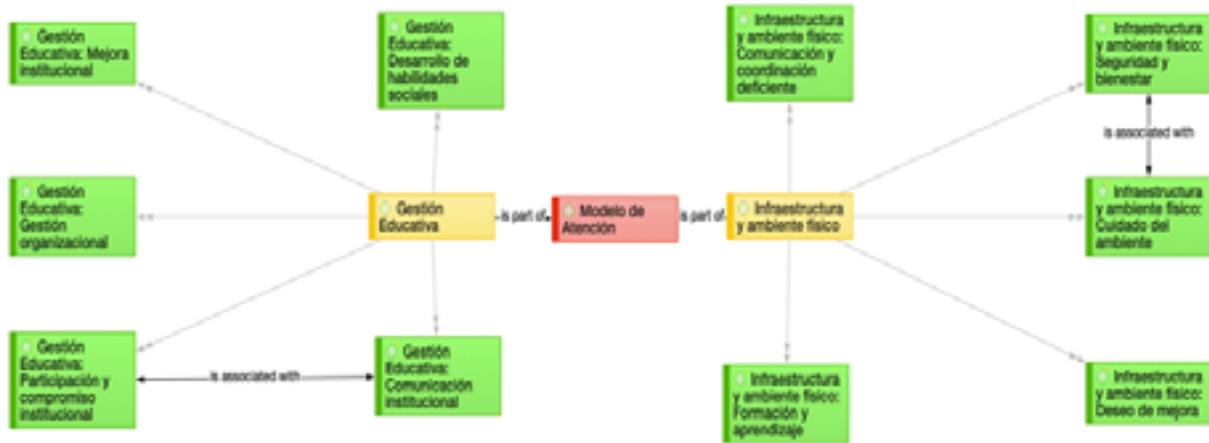
Figura 1. Red Semántica – Categoría: Identidades
 Nota: Figura diseñada con el software especializado ATLAS. ti.



Figura 2. Red Semántica – Categoría: Calidad del servicio Académico
 Nota: Figura diseñada con el software especializado ATLAS. ti.



Figura 3. Red Semántica – Categoría: Modelo de atención
 Nota: Figura diseñada con el software especializado ATLAS. ti.



Docentes.

Podemos inferir que la gestión académica es aceptable según los resultados, mientras que la gestión social y la satisfacción total son consideradas bajas. La gestión administrativa es aceptable, pero necesita mejoras. Es importante tener en cuenta que estos resultados son solo una parte de la evaluación de la Institución Educativa José Antonio Galán y es necesario analizar más a fondo los datos y considerar otros factores, como las opiniones de los estudiantes, padres de familia, docentes y personal administrativo, para tener una visión completa de la situación.

Además, es importante trabajar en mejorar aquellos aspectos que están generando insatisfacción y continuar fortaleciendo aquellos que están generando satisfacción, para garantizar una experiencia positiva para todos los miembros de la comunidad educativa.

Padres de Familia.

El nivel de satisfacción con respecto a la enseñanza es alto, con un porcentaje de 82%. El nivel de satisfacción con respecto a las estrategias de aprendizaje también es alto, con un porcentaje de 81%.

El nivel de satisfacción con respecto a la organización académica es aceptable, con un porcentaje de 70%. El nivel de satisfacción con respecto a las actividades culturales y deportivas es también aceptable, con un porcentaje de 64%.

El nivel de satisfacción con respecto al manejo de los recursos financieros es aceptable, con un porcentaje de 71%. La satisfacción de los padres de familia o acudientes también es aceptable, con un porcentaje de 74%.

Estudiantes.

Basándonos en los datos presentados, se puede concluir que la institución educativa necesita enfocarse en mejorar la satisfacción de los estudiantes en ciertos aspectos clave, como: la calidad y variedad de los recursos didácticos; la claridad del manual de convivencia; y, la disponibilidad de espacios y equipamiento para deportes. También es importante destacar la necesidad de mejorar la satisfacción en habilidades relacionadas con la escritura, lectura, habilidades de computación y trabajo individual.

Además, se requiere prestar atención a las instalaciones y servicios de la institución, ya que algunas de ellas están recibiendo una baja satisfacción y frecuencia de uso. Es posible que se requiera una inversión en la mejora de estas instalaciones y servicios para satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Directivos docentes.

Es evidente que la institución educativa tiene problemas en cuanto a la coordinación y comunicación entre sus distintos actores, lo que puede afectar la calidad del proceso de formación. Es importante que se establezcan canales claros de comunicación y se defina un lineamiento bien estructurado para las actividades académicas, con el fin de asegurar que se sigan las orientaciones emanadas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y se oriente adecuadamente el desempeño de los docentes en el aula. Además, es fundamental que se promueva una cultura de la comunicación y se fomente la colaboración entre todos los actores de la comunidad educativa. La evaluación de los procesos del año anterior puede servir como punto de partida para mejorar la planeación y las acciones institucionales, pero es importante que se establezcan mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan medir el impacto de las acciones implementadas.

Administrativos.

Ambas entrevistas parecen ofrecer una visión complementaria de la institución educativa José Antonio Galán. Por un lado, la secretaria destaca algunos problemas con la organización y la infraestructura, mientras que la auxiliar administrativa ofrece una visión más positiva de los servicios y recursos disponibles. Ambas entrevistadas parecen estar de acuerdo en que la colaboración en equipo es importante. En general, parece haber espacio para mejorar en varios aspectos, como la infraestructura y la organización, aunque la existencia de servicios y recursos de calidad es un punto a favor de la institución educativa.

En general, los datos muestran que hay áreas de oportunidad para que la institución educativa mejore; no obstante, se debe destacar que la mayoría de los estudiantes están satisfechos con la educación que reciben. Por lo tanto, la institución puede utilizar estos datos para enfocarse en áreas clave de mejora y contribuir a la calidad de la educación que ofrece.

Discusión

El principal objetivo del presente estudio es caracterizar la percepción de los actores de la comunidad educativa sobre la Gestión del servicio académico, identidad y calidad educativa. Como objetivo secundario se ha propuesto generar escenarios de participación en los que la comunidad pueda manifestar abiertamente su voz entorno a posibles problemáticas sociales y culturales en relación con el servicio de educación. Dentro de este marco y tal como fue mostrado en la sección de resultados, (Choles Almazo & Sánchez Buitrago, 2019) se puede inferir la importancia del reconocimiento de las identidades individuales y colectivas en la comunidad educativa. Los actores involucrados expresaron la necesidad de ser escuchados, valorados y respetados en sus diferencias culturales, étnicas, lingüísticas, de género y de habilidades. El reconocimiento de estas identidades contribuye a crear un entorno inclusivo, donde todos los miembros se sienten parte activa y comprometida con la institución educativa. Según (Dobles Trejos y otros, 2010) se hace imperativo reconocer que los estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo, poseen identidades

únicas que influyen en la forma en que interactúan y en cómo interpretan y aplican los programas educativos en su contexto particular. Además, señala que estas identidades particulares son fundamentales para la creación y estructuración de un proyecto identitario escolar, que refleja la cultura y las aspiraciones de la comunidad educativa en su conjunto.

Así mismo, (Choles Almazo & Sánchez Buitrago, 2019) destaca la estrecha relación entre los conceptos de educación, identidad y cultura, una relación incomprendida e ignorada por algunos y reconocida por otros y propone fortalecer los factores que contribuyen a la calidad educativa y establecer políticas a largo plazo. También plantean fortalecer los factores que contribuyen a la calidad educativa y establecer políticas a largo plazo. Asimismo, subrayan la importancia de la participación de la comunidad educativa en este proceso. Dicho punto de vista se refuerza al identificar (Inciarte y otros, 2006) necesidades y expectativas de los actores de la comunidad educativa. Los estudiantes resaltaron la importancia de recibir una educación personalizada y relevante, que promueva su desarrollo integral y les brinde herramientas para enfrentar los desafíos actuales y futuros. Los padres enfatizaron en el papel fundamental que juegan la comunicación efectiva, la participación en el proceso educativo y la seguridad de sus hijos. Los docentes y personal administrativo resaltaron la necesidad de contar con recursos y apoyo adecuados para brindar un servicio académico de calidad.

Se identificaron diversas necesidades particulares de los miembros de la comunidad educativa, tales como apoyo académico personalizado, atención a la diversidad de estilos de aprendizaje, promoción de la salud mental, respeto a las diferencias culturales y de género, y acceso equitativo a recursos y servicios educativos. Estas necesidades deben ser atendidas de manera integral y sensible a la diversidad para garantizar una experiencia académica satisfactoria. (Inciarte y otros, 2006) destaca la importancia de una gestión coherente y pertinente para mejorar la calidad de la educación básica. También habla sobre la mediación en la enseñanza y la importancia de la interacción social y la experiencia compartida en el aprendizaje.

Los participantes expresaron sus expectativas en cuanto al servicio académico, resaltando el alcance de la calidad de la enseñanza, la comunicación efectiva entre docentes y estudiantes, la disponibilidad de recursos educativos actualizados, la participación de los padres de familia, la promoción de un clima escolar positivo y la valoración de los logros individuales. Estas expectativas reflejan y refuerzan los planteamientos de Walsh (2005), quien destaca la necesidad imperante de reconocer y valorar la diversidad en el ámbito educativo. Walsh discute aspectos cruciales como las relaciones entre interculturalidad e identidad, la coexistencia entre unidad y diversidad, así como la interculturalidad en el sistema educativo (2005).

Conclusiones

Basándonos en los resultados obtenidos del análisis realizado, se han identificado áreas de mejora significativas que pueden contribuir a optimizar la calidad del servicio académico en la institución educativa. Estas áreas abarcan diversos aspectos que van desde la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas hasta el fortalecimiento de la comunicación y la colaboración entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

Es fundamental implementar estrategias de enseñanza diferenciada que se adapten a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo cual promoverá un ambiente de aprendizaje más inclusivo y efectivo. Asimismo, se requiere fortalecer la comunicación y la colaboración entre los diferentes actores educativos para garantizar una mayor cohesión y coordinación en los esfuerzos educativos.

Además, es necesario brindar recursos y apoyo adecuados tanto para los docentes como para el personal administrativo, con el fin de promover su desarrollo profesional y bienestar en el entorno laboral. La participación activa de los padres en el proceso educativo también es crucial, por lo que se deben establecer canales de comunicación efectivos y oportunidades de participación que les permitan involucrarse de manera significativa en la educación de sus hijos.

Es de vital importancia desarrollar un enfoque pedagógico inclusivo que reconozca y valore las identidades individuales y colectivas de los estudiantes. Es necesario diseñar programas de formación y sensibilización que promuevan una cultura de respeto, inclusión y diversidad en toda la comunidad educativa.

Por último, es esencial evaluar regularmente la implementación del modelo de atención y realizar ajustes según las necesidades y la retroalimentación recibida, con el fin de garantizar una mejora continua en la calidad del servicio académico ofrecido por la institución educativa. Estas recomendaciones y acciones propuestas pueden contribuir de manera significativa a crear un entorno educativo más efectivo, inclusivo y orientado al desarrollo integral de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Dobles Trejos, C., Hernández Vargas, D. M., & León Arce, H. (2010). *El reconocimiento de las identidades educativas en la construcción del proyecto de escuela*. Revista Electrónica Educare Vol. XIV, 63-73.

Choles Almazo, H. M., & Sánchez Buitrago, J. O. (2019). *Comprensiones emergentes sobre calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo identitario*. Santa Marta : Unimagdalena.

Inciarte, A., Marcano, N., & Reyes, M. (2006). *Gestión académico-administrativa en la educación básica*. Revista Venezolana de Gerencia , 221-243.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*". Lima: Ministerio de Educación del Peru.

TERRITORIOS Y EXPERIENCIAS LOCALES



La educación intercultural un campo en desarrollo en el Centro Acuícola y Agroindustrial de Gaira del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA

Jesús David Pomares Vanegas ¹

A modo de introducción

El presente capítulo surge de la reflexión crítica y pedagógica realizada en el contexto educativo de los ambientes de formación del Centro Acuícola y Agroindustrial de Gaira, en la regional Magdalena del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) ubicado en la zona rural del distrito de Santa Marta, departamento del Magdalena.

En el Centro del SENA, mencionado anteriormente, la población participa de manera presencial de los programas de formación, y a partir de la oferta en modalidad virtual, se encuentran estudiantes de todo el país.

En el presente capítulo, se pretende dar a conocer algunos referentes sobre la educación intercultural, en relación con el Centro Acuícola y Agroindustrial de Gaira del SENA, en perspectiva de vislumbrar la manera como se puede integrar la interculturalidad en los procesos de formación; esto es, un posible aporte a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en dicho Centro.

El Centro Acuícola y Agroindustrial de Gaira, hace pocos años viene realizando algunas investigaciones de carácter pedagógico y cualitativo; por lo que, se hace necesario implementar acciones que ayuden a fortalecerlo. Gracias a la diversidad de los públicos que se forman en este Centro, es relevante reconocer la pertinencia de la formación de los diversos sujetos sociales desde sus realidades culturales.

¹. Instructor. Centro Acuícola y Agroindustrial de Gaira Regional Magdalena del SENA. Correo: jesuspomaresdv@unimagdalena.edu.co

Una de las premisas que acompaña este estudio es la importancia del encuentro con el otro diferente, la construcción del diálogo y la generación de alternativas, en donde esta apuesta inclusiva genere cambios sustanciales y transformativos para la calidad de un mundo plural.

En correspondencia con lo anterior, este estudio se sitúa en el reconocimiento del otro de una manera horizontal y no solo utilitaria, por lo tanto, el paradigma que orienta esta proposición una apuesta que va más allá de la interculturalidad funcional, como lo manifiesta Catherine Walsh (2010) citando a Tubino (2005):

Aquí, la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de esta al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es «funcional» al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco «cuestiona las reglas del juego», por eso «es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente» (p.3).

Esto nos conduce a reconocer la interculturalidad crítica como transversalidad, de tal manera, que a través del ejercicio dialógico y del reconocimiento del otros se tiendan puentes de comprensión de la construcción de acuerdos en la diferencia y se fortalezcan los procesos formativos, respetando las culturas, los territorios, las diferencias y otras maneras de ver el mundo de la vida.

Colombia es un país pluriétnico y multicultural, en todo el territorio existe una policromía de diversidades y culturas, en las cuales existen saberes propios, de arraigo ancestral y costumbres que constituyen el campo de la diversidad cultural. La apuesta de la formación desde el SENA es que la diversidad dialogue, permitiendo reflejar la construcción de nuevos saberes en las expresiones del arte, la economía, la política y la educación, y los diferentes contextos que nos hacen un mundo plural.

La perspectiva metodológica

Este estudio se orientó en el paradigma comprensivo-descriptivo con enfoque cualitativo, a partir de revisión documental en el campo de la interculturalidad en el contexto de la formación del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. Los métodos de investigación utilizados fueron el análisis documental de

fuentes secundarias; la pertinencia de esta perspectiva metodológica se enmarcó en la gestión del estado de la cuestión (Alvarez Gayou, 2013).

El estado de la cuestión en el ámbito de los estudios relacionados con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA y la interculturalidad, es un correlato del campo de estudio en desarrollo que se deriva en este capítulo desde la perspectiva de los conceptos y referentes centrales del reconocimiento de la diversidad, que emergen en las narrativas de la educación como expresión identitaria de los sujetos sociales (Martin-Barbero, 1998).

El Centro Acuícola y Agroindustrial de Gaira

Es importante reconocer el territorio en el marco de este estudio, pues es el que construye sentido y da la posibilidad de reconocer los clivajes, tensiones y apropiaciones presentes en el espacio vivencial (Chaves, 2010). De esta forma se presenta a continuación algunas características descriptibles del Centro Acuicola y Agroindustrial de Gaira.

El corregimiento la Gaira corresponde a la comuna siete de acuerdo con la división político-administrativa del Distrito de Santa Marta, antes de constituirse en comuna fue un corregimiento, esta zona geográfica se encuentra ubicada en la bahía del mismo nombre sobre el litoral Caribe.

En el kilómetro cinco, cerca de la vía alterna al pueblo se encuentra el Centro Acuícola y Agroindustrial la Gaira el cual cuenta con modernas instalaciones que permiten el ejercicio de la formación en diversos programas ofertados por el SENA en óptimas condiciones (ver la figura 1.).

Figura 1. Imagen frontal del Centro Acuícola y Agroindustrial de Gaira



El servicio educativo en igualdad de oportunidad

En la constitución política de Colombia en el artículo 67, se expone de manera textual, lo siguiente:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (p.29).

Bajo este principio rector, el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA (1994) en su misión expone que:

[...] está encargado de cumplir la función que corresponde al Estado de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos; ofreciendo y ejecutando la formación profesional integral, para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país (p.13).

Uno de los objetivos institucionales del Servicio Nacional de Aprendizaje es: “Fortalecer los procesos de formación profesional integral que contribuyan al desarrollo comunitario a nivel urbano y rural, para su vinculación o promoción en actividades productivas de interés social y económico” (p.14). y en consecuencia con este objetivo se enmarca la presente investigación, como una manera de contribuir y fortalecer las comunidades en los contextos urbano y rural, es decir: los grupos étnicos, los campesinos, los afrodescendientes, incluyendo las comunidades LGTBQ+, bajo la orientación de mantener el dialogo para fortalecer las diferentes perspectivas que permitan construir una ecología de saberes.

Teniendo en cuenta las anteriores consignas, vale la pena mencionar que para que se de valor a estas expresiones, es importante ejecutar todo lo idealizado y llevarlo al campo de los ambientes de aprendizaje, ya que es allí en donde se denota si se cumple lo expresado en la Carta Magna y no reposando en anaqueles inalcanzables. Por esta razón, es completamente importante que para que exista un educación que sea pertinente y de calidad con respecto a las

necesidades del sector productivo, se debe cosechar un dialogo entre culturas en donde no queden por fuera ninguna de las comunidades o grupos étnicos que hacen parte de la formación SENA, aquellos grupos que han sido invisibilizados por el yugo de la discriminación y la opresión, se deben levantar o emancipar hacia una educación que promueva el dialogo permanente y los incluya en la formación como seres humanos iguales y con capacidades que fomenten una verdadera integralidad en los procesos formativos.

El Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, como entidad pública de orden nacional, se encuentra llamada al reconocimiento de la diversidad y las identidades que emergen en el contexto social colombiano. Según el Acuerdo 10 de 2016, por medio del cual se adopta la política de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial en el SENA, se propone liderar en sus procesos la adaptación de nuevos sistemas y procedimientos que sean acordes con los cambios sociales y comportamentales de una sociedad integrada con poblaciones diversas.

Tabla 1. Principios orientadores con enfoque pluralista y diferencial
Nota: Pomares. Adaptado de Acuerdo 10 de 2016 (SENA)

Inclusión	Igualdad y Diferencia	Calidad	Sostenibilidad	Ajustes Razonables	Equidad	Pertinencia
Este principio orientador se define como el derecho que tienen las poblaciones a ser reconocidas y reconocer su dignidad manifiesta en las igualdades y diferencias con los otros, aportando a la construcción de una cultura de aceptación e interacción con el otro.	Este principio permite realizar acciones positivas que no solo disminuyen las condiciones de discriminación, sino que apuntan a modificar condiciones sociales, culturales y estructurales en torno a las diferencias de género, identidad sexual, etnia, origen territorial, edad y situación de salud.	La política de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial cumple con los lineamientos, orientaciones y requerimientos del Sistema Integrado de Gestión y Auto Control SIGA, para satisfacer las expectativas de las poblaciones, en un marco de mejora continua.	Se refiere al diseño de estrategias que permitan responder de manera progresiva, razonable, permanente y sostenible a los compromisos adquiridos para hacer del SENA un entorno más inclusivo. Respetando los desarrollos logrados hasta la fecha.	Se refieren a las modificaciones y adaptaciones institucionales requeridas y pertinentes para atender a las poblaciones en el goce y ejercicio de sus derechos y deberes, de acuerdo a los recursos y capacidades de la entidad.	Acceso a las oportunidades respetando la normatividad vigente y su materialización a través de la inclusión efectiva de todas las personas, superando las barreras de la discriminación.	Correspondencia de las acciones y resultados de la Política de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial, con la realidad de los entornos sociales, culturales, políticos, territoriales, económicos y productivos.

En correspondencia con el Acuerdo 10 de 2016: «La Política Institucional de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial promueve de manera progresiva y sostenible el acceso y uso, en igualdad de oportunidades, a los servicios de la Entidad, permitiendo la inclusión de toda la población desde sus diferencias e igualdades» (s. p.).

El SENA ha construido siete principios orientadores para el acceso a los servicios de la entidad en igualdad de oportunidades para los públicos diversos que tienen relación con la entidad. (Ver la tabla No. 1).

Una aproximación a la interculturalidad desde el horizonte educativo

Como punto de partida, este estudio requiere tener en cuenta como referente conceptual que la educación intercultural es:

un gran proyecto de construcción de la dimensión ética y cultural en relación de la sociedad y el Estado, en perspectiva de la modernización política. Sobre la base de los derechos de las minorías y la cancelación de todas las formas neocoloniales que todavía persisten y que sólo han servido para conservar las inequidades sociales, la exclusión política y la marginación cultural, podremos sentar las bases para un nuevo pacto social que cancele las exclusiones y las intolerancias (De la cruz et al. 2016)

La educación intercultural es un concepto dinámico que surge de procesos y luchas desde la comunidades indígenas y afrodescendientes; no obstante, no es un termino univoco, como ya hemos señalado anteriormente, desde la perspectiva de Catherine Walsh existe en la matriz de la interculturalidad dos posiciones antagónicas: la crítica y la funcional.

Teniendo en cuenta dicho planteamiento, es preciso reconocer que el escenario que nos convoca en este estudio y sobre el cual podemos observar esta dicotomía es el escenario educativo y, en particular, el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje en el contexto del SENA. Dicho de otra forma: “la enseñanza es el espacio privilegiado de toda acción de transformación socio cultural, tanto en el sentido de lo instituido como en el de lo instituyente” (Quintar, 2018, pág. 22).

Habría que decir también, que la fuerza de lo instituyente, entendido como los procesos de transformación que emergen desde las comunidades contribuyen a la transformación de la realidad y, por lo tanto, de lo instituido en correspondencia con la capacidad de los sujetos de establecer acuerdos y reconocimientos del otro. Dicho de otra forma, el acto de reconocer al otro es un acto de amor, es un acto político y pedagógico (Freire, 1993).

En la línea del pensamiento crítico de Paulo Freire (1967) “la educación verdadera es praxis, reflexión, y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 6). Por lo tanto, una manera de ver la educación es como la emancipación de aquellos sin voz, y una educación que humaniza y construye puentes a través de la construcción del conocimiento.

Dentro de este marco ha de considerarse, que la realidad en el departamento del Magdalena es compleja, pues este territorio ha sido golpeado a través del tiempo por los grupos al margen de la ley, incluso por el Estado, oprimiendo a los líderes sociales, grupos étnicos y campesinos de la región, siendo estos llevados al desarraigo de sus culturas y desplazados por la violencia, que trascienden la historia pues algunas continúan en forma de colonización epistémica sobre los saberes (Castro-Gómez, 1993).

Es importante mencionar que la violencia ha influido, en especial, sobre los grupos étnicos: afrocolombianos e indígenas; así, como también, campesinos y comunidades LGBTIQ+, los cuales son constantemente discriminados.

En este contexto, la educación intercultural se enmarcan en el respeto por el otro, por sus culturas y formas de pensar, se procura aprender desde la mirada del otro, teniendo en cuenta: el ser, la palabra, la vida, la memoria, la experiencia y el devenir en los lugares de arraigo.

Dicho lo anterior, es preciso orientar acciones hacia el fortalecimiento de las políticas educativas en un país multicultural como Colombia, el cual establece a través de sus leyes la posibilidad de incluir a todos los grupos que han sido excluidos en la formación profesional integral desde una mirada que los acoge. Según el decreto 804, por medio del cual se reglamenta la atención educativa a los grupos étnicos, establece:

El currículo de la etnoeducación se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales (p. 5).

En correspondencia con lo anterior, es el SENA una de las instituciones llamadas a la construcción de espacios inclusivos para la educación intercultural, reconociendo las diversas culturas presentes en el territorio colombiano, y en especial en el departamento del Magdalena, es función reconocer las cosmovisiones y brindar herramientas y condiciones que permitan a los aprendices prepararse para el mundo laboral (Ver figura 2.).

Figura 2. Sesión de formación Centro Acuícola y Agroindustrial de Gaira



Reflexiones e interrogantes sobre la educación intercultural.

Como se ha presentado en los apartes anteriores la educación intercultural es un ejercicio en construcción, que no solamente es científico y teórico es también subjetivo y emocional, es por lo que esta sección propone algunas reflexiones en clave de interrogantes y disertaciones que han emergido durante el desarrollo de la investigación que da soporte a este capítulo.

Dicho lo anterior, hay muchas cosas que contar y preguntar entre las montañas de la Sierra Nevada de Santa Marta y el mar, pero solo se podría generar un verdadero dialogo ante el reconocimiento de esas culturas, reconociendo su filosofía y cosmovisión del mundo: del tiempo, el espacio, la educación y el ser.

Al respecto surgen interrogantes: ¿Cómo podemos tener un dialogo entre lo técnico y tecnológico, con lo científico y los saberes otros?, ¿el SENA reconoce realmente a las poblaciones multiculturales?, ¿hay reconocimiento de la institución por la otredad?, ¿se respetan las cosmovisiones otras?

Solo cuando nos encontramos en el dialogo comprendemos desde todas las perspectivas inmersos en la formación académica en nuestros centros de formación y es allí donde podremos reconocer lo valioso que es la permanencia de los aprendices que construyen al lado nuestro y en el mismo territorio sus saberes y conocimientos.

Para lograr la verdadera articulación debemos, entonces, acudir a la pedagogía y a la didáctica que permiten el fortalecimiento de la capacidad crítica y reflexiva de los aprendices en pro del desarrollar de un pensamiento consciente de la otredad, del beneficio común, y de la intersubjetividad.

Nos podríamos preguntar, también: ¿En qué situación se encuentra la interculturalidad en nuestro centro de formación?, ¿Qué estamos haciendo en la entidad para fortalecer un dialogo que permita una urdimbre social?, ¿Qué vamos a hacer como entidad para propender por espacios verdaderamente interculturales y menos funcionales?, ¿Cómo han sido las practicas pedagógicas de los instructores hasta el momento con respecto a las poblaciones multiculturales?

Los aprendices incluso llegan a la formación con obstáculos epistemológicos y con imaginarios sociales arraigados a sus culturas de los diferentes pueblos de dónde vienen, incluso sigue siendo la palabra “pueblo” un sinónimo de desigualdad social y atraso cultural, luego también surgen preguntas como: ¿De qué manera se vive la formación en los ambientes de aprendizaje?, ¿será que en nuestros aprendices existe el reconocimiento del otro? Y, por último, ¿se podría considerar que la formación SENA es inclusiva con las poblaciones multiculturales? o ¿qué aspectos nos podrían ayudar a construir una mejor formación profesional integral donde se tengan en cuenta todas las voces? ¿cuáles son las características culturales de los diferentes grupos étnicos y no étnicos que hacen parte de la formación SENA?

Por otro lado, la auto reflexividad como ejercicio de Sentipensar la formación, la participación, la autoría de este capítulo ha trasado un camino que se propone como narrativa del ser con el otro, en esta perspectiva se cierra este acápite con un texto en primera persona que devela el ser y el hacer del acto de la formación:

Aquí bajo la frondosidad y altivez de los árboles, el canto de los pájaros y los vientos alisios, se encuentra la otredad, que no es otra que el descubrimiento y esencia de los que en libertad se vienen a formar, aquellos que vienen con imaginarios y humanidad, hoy tienen voz y lugar, aquí donde estuvo el Cacique Gairaca, hoy quizá pueda que exista la Interculturalidad, ¿acaso en un mundo descolonizado y contemporáneo es utópico pensarlo? Es la interculturalidad como especie de mochila, en la cual cada uno sujeta un hilo y se va construyendo, sin pensar de donde viene o quien es. Solo son.

A manera de conclusión

El estudio aquí presentado da cuenta del papel que juega la formación en el SENA como entidad corresponsable en la vinculación de los jóvenes al mundo del trabajo; en este contexto, indagar por la construcción de referentes de interculturalidad crítica al interior de la institución es un aspecto fundamental, pues contribuye al reconocimiento de los sujetos que construyen la institución desde sus orígenes y culturas.

Dicho así, esta investigación se constituye en punta de lanza en la identificación del reconocimiento de la diversidad en el marco de la formación profesional integral, marco pedagógico exclusivo del SENA y que incorpora principios orientadores con enfoque pluralista y diferencial.

No obstante, este estudio manifiesta la necesidad de establecer una crítica de la realidad del entorno social en la formación profesional integral como apuestas de otras miradas, entendiendo la interculturalidad como lo expresa Catherine Walsh (2016) “un proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural”(p.14).

El Centro Acuícola y Agroindustrial de Gaira es el escenario ideal para desarrollar la investigación sobre la base de la desmitificación de las culturas y la educación, promoviendo el diálogo permanente, propendiendo por espacios de paz y de comprensión; facilitando la inclusión como ejercicio de praxis pedagógica y educativa en todos los contextos (Kenneth, 1992).

Referencias bibliográficas

Acuerdo 10 de 2016. *Por medio del cual se adopta la política de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial en el SENA*. Diciembre 20 de 2015. SENA 0010 2016.

Álvarez Gayou, J. L. (2013). *Como hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós.

Castro-Gómez, S. (1993). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la "inversión del otro". En E. L. (comp), *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas (pp. 145-161). CLACSO.

Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades una antropología de la juventud urbana*. Espacio editorial.

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67 de julio de 1991 (Colombia).

De la Cruz Pastor I. Santos Bautista H., Cienfuegos Salgado D., (2016). *Interculturalidad, Conocimiento y Educación Diálogos desde el Sur 1ra edición*. Universidad Pedagógica Nacional Chilpancingo.

https://www.academia.edu/31141635/Interculturalidad_conocimiento_y_educaci%C3%B3n

Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. 18 de mayo de 1995. DO. No. 41853

Freire, P. (1967). *La educación como practica de la libertad*. Sin editorial. https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf

Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Kenneth, J. (1992). *La cultura de la satisfacción*. Emecé.

Martin-Barbero, J. (1998). Jóvenes Des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En Cubides, M. y Margulis, M. (Ed), *"Viviendo a toda": Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 22-45). Fundación Universidad Central.

Quintar, E. (2007). *Didáctica no-parametral: Sendero hacia la descolonización*. Universidad de Manizales- IPECAL. <https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2013/05/quintar-e-didc3a1ctica-no-parametral-2.pdf>

SENA. (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. Sin editorial.

https://repositorio.sena.edu.co/bitstream/handle/11404/3253/pei_sena.pdf;jsessionid=DD48395D06D32BC11B3BE728AE30CB44?sequence=1

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

La praxis pedagógica desde un proyecto etnoeducativo: Un estudio situado en el distrito de Riohacha, departamento de la Guajira

Saren Leonor Pimienta Semprun ¹

Introducción

El presente capítulo da cuenta del análisis y reflexiones emergentes en torno a la praxis pedagógica de los docentes en el contexto del Centro Etnoeducativo el Arroyo situado en el distrito de Riohacha, departamento de la Guajira.

El abordaje de la praxis pedagógica requiere de un contexto específico, de una perspectiva territorial que permita abonar el análisis del acto educativo en función de los sujetos y la comprensión de su realidad, dicho de otra forma, no es posible una analítica pedagógica sin un referente situado y por tanto de sus referencias históricas.

En correspondencia a lo anterior, la retrospectiva de este estudio reconoce que a inicios del siglo veinte los pueblos indígenas en Colombia lucharon ante el Estado por el reconocimiento de sus derechos. En 1991 la Constitución Política Colombia, a partir de su artículo siete, reconoció la diversidad étnica y cultural de la Nación; así mismo, con el artículo 68, otorgó a las comunidades indígenas el derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural; en este sentido, el artículo primero de la ley 115 de 1994 y el Decreto 804 de 1995 establecieron el marco para la atención educativa para grupos étnicos.

Los lineamientos legales constituyen el deber ser de la educación que se establece para los pueblos indígenas; no obstante, su cumplimiento está alejado de la realidad, ya que se necesitan más que unos referentes jurídicos para conseguir dicho objetivo. La educación en los contextos indígenas presenta distintas situaciones académicas, formativas, sociales y comunitarias, que ameritan de la pertinencia cultural y comunitaria para la planeación, estructuración y organización de una educación de calidad, que pueda ser ejecutada en términos de equidad.

1. Investigadora. Doctoranda Universidad del Magdalena. Correo: sarenpimientals@unimagdalena.edu.co

De acuerdo a lo anterior, la población indígena de Colombia ha construido un Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) como correlato de las luchas por el reconocimiento de su cultura y en perspectiva del fortalecimiento de la educación propia basada en el respeto a su cosmovisión, su identidad cultural, sus costumbres, lenguas nativas por esto han mantenido un proceso de concertación con el Estado que permita el reconocimiento de sus derechos, entre ellos, el derecho a su autonomía educativa (Angarita y Campo, 2015)

Bajo dicho correlato, las comunidades étnicas han construido en clave de luchas y tensiones con el Estado y otros grupos, la posibilidad de permanencia en los territorios, esto es, la pervivencia de los pueblos originarios, el derecho a que perdure su cosmovisión ya sea en un proyecto comunitario o plan de vida. Es precisamente bajo este contexto que este estudio considera relevante reconoce el papel de la praxis pedagógica en el escenario de un proyecto etnoeducativo.

Diseño metodológico

La orientación metodológica de esta investigación tiene un carácter cualitativo, con alcance descriptivo y analítico, los métodos utilizados son el de indagación documental y la etnografía; a su vez las técnicas fueron: para el primer método la de revisión documental y para el segundo: técnica de diario de campo y de entrevista semiestructurada (Denzin & Lincoln, 2011). Estos fueron desarrollados en el contexto de un proyecto etnoeducativo en el distrito de Riohacha.

De este modo, la investigación que sustenta este capítulo se encuentra en el campo de los estudios pedagógicos, retomando el conjunto documental referido a la praxis pedagógica; a partir de este, ha reconocido las voces de los actores del sistema etnoeducativo sumado a los aportes de diversos estudios académicos que dan cuenta de los desarrollos, avances y perspectivas de este campo de estudio (Díaz & Otros, 2010).

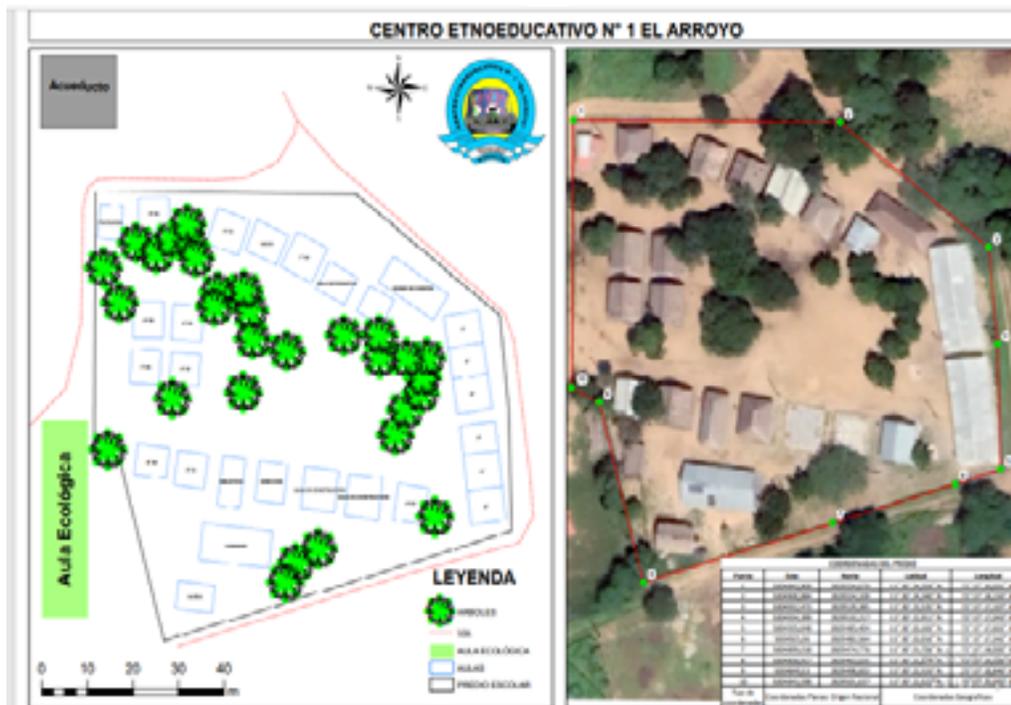
El desarrollo de las técnicas tuvo como principio la rigurosidad en la ejecución de los instrumentos (Alvarez Gayou, 2013), para el caso de las entrevistas semiestructuradas se incorporó una nomenclatura básica de seguimiento a una de las entrevistas realizadas, a saber: Entrevista 1. Maestro, 23 de septiembre de 2022, código de referencia: (E1, Maestro, 2022).

Proyecto etnoeducativo situado

El centro etnoeducativo N°1 aprobado bajo el Decreto 247 del 15 de noviembre del 2002 Secretaría de Educación Departamental y Resolución no. 102 e3 2011 expedida por Secretaría de Educación Municipal de Riohacha. El cual se conformó con las siguientes aulas satélites: el Arroyo (aula principal), El Horno, Galilea, Monte Armón, La Macoya, El Colorao, El Principio, El Ahumao 1, Ahumao 2 y El Puy. Se encuentra ubicado en el sector de la troncal del caribe entre Riohacha y el corregimiento de Camarones a la altura del kilómetro siete, margen izquierdo, vía Santa Marta.

La institución etnoeducativa, en mención, ofrece niveles educativos de básica primaria y básica secundaria desarrollando procesos de educación propia, conforme a los preceptos culturales de la nación Wayúu, los lineamientos del Anaa Akua'ipa y el contexto intercultural y bilingüe, con la orientación de un talento humano orientado a la formación integral (PEC Centro Etnoeducativo el Arroyo, SF). Ver la siguiente gráfica.

Gráfica 1. Plano y fotografía aérea del Centro Etnoeducativo No 1. El Arroyo
Nota: Tomado de Zapa (2018)



El posicionamiento teórico de la praxis pedagógica

El proceso histórico de las comunidades indígenas en Colombia tiene como base un acto educativo reiterado en el horizonte de construir un sujeto indígena, que reconoce y se siente digno de pertenecer a su cultura. Este planteamiento es el esquema de reproducción de la educación (Camors, 2011), pues cuando se habla de educación se habla de práctica, de praxis; cabe preguntarnos ¿a qué se le llama praxis? y, especialmente, la praxis pedagógica, esto es: acción, actuar y es equivalente a la expresión “practica”, esta es una terminología del griego antiguo $\pi\rho\alpha\text{-}\xi\iota\zeta$, la cual identifica a la praxis como el proceso en el que se transforma la teoría a la práctica, es decir, la praxis es la aplicación de una metodología estudiada y la misma se hace parte de la vida cotidiana (Peña et al. 2012).

Peña et al. (2012) plantea que la praxis es un hacer humano, a partir del cual se ve transformado lo humano mismo. Solo los seres humanos son seres de la praxis, ya que en ella y con ella se puede y tiene que decidir o tomar decisiones. La decisión necesaria o por tomar remite o surge entonces de la reflexión (la praxis es un hacer libre, con finalidad en sí mismo y reflexionado).

De acuerdo con Avalos (2002) la práctica pedagógica se concibe como: “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p. 109).

Por su parte (Fierro, 1999, como se citó en Moreno, 2002). Define La práctica pedagógica como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (p.7).

Mientras que para (Moreno, 2002, como se citó en Contreras, 2020) la práctica pedagógica es: “una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógicos investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo-sociales” (p.47).

Según Castro (2007) “la práctica pedagógica implica un marco de acción que lo constituyen los siguientes elementos: los procesos de formación académica, la experiencia profesional, las creencias, las concepciones pedagógicas, las políticas curriculares, la visión de mundo y la forma de ser de quien organiza y conduce el trabajo de aula” (P.5).

En este sentido la praxis pedagógica desarrollada por los docentes debe estar fundamentada en la experiencia del día a día, recibida de la interacción con el medio, con los padres de familia, alumnos y demás miembros de la comunidad educativa, cabe resaltar que los docentes deben estar constantemente en la búsqueda de la actualización de saberes para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de los espacios de formación.

En palabras de Benítez y Pérez (2014) se entiende que la práctica pedagógica además de ser un proceso de enseñanza aprendizaje, también es una interacción entre maestro, estudiante y comunidad en donde confluyen aspectos cognitivos y socioafectivos que tienen significado, y coherencia con la realidad.

Hallazgos emergentes en la praxis pedagógica

Como se expuso en el aparte anterior, se puede decir que la práctica es un conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos, se adquieren conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

No obstante, resulta de interés preguntarse ¿cuál ha sido la formación que han recibido los maestros en los entes de educación superior?, ¿los maestros han recibido una formación que responde a las realidades y necesidades del contexto étnico donde han de desempeñarse?, ¿los maestros han desarrollado las capacidades para comprender y entender la diversidad en los entornos escolares?

De cara a estos cuestionamientos, Ramírez (2023) plantea que los programas de formación de maestros deben contemplar en su estructura una práctica pedagógica que le permita al futuro maestro tener contacto con las escuelas rurales, es decir, espacios de práctica pedagógica en contextos de ruralidad de tal manera que además del sentido de valoración por lo rural, se desarrolle en ellos las competencias necesarias para actuar de manera pertinente.

De acuerdo con el anterior planteamiento uno de los maestros mencionó:

La formación recibida por los docentes en las universidades y normales, se presenta como una de las dificultades para propiciar una educación y escenario en los centros étnicos donde se viva la multiculturalidad, dicho con palabras: de la formación docente, especialmente de todos nuestros docentes, obtenida en la universidad, en las normales, está basada, centrada, fundamentada en las políticas educativas planteadas por el ministerio de educación nacional. Y están formados esos licenciados y pedagogos, para implementar las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) cosa que se convierte como en un obstáculo, en una barrera para poder desarrollar desde lo propio el proceso educativo que realmente se requiere que pueda corresponder a ese propósito de fortalecer la identidad cultural (E1, Maestro, 2022).

De acuerdo con lo anterior, según (Márquez, 2009, como se citó en Ramírez, 2023) los programas de formación de maestros no están en consonancia con las demandas de los territorios rurales, están aislados de la realidad rural, lo cual hace que se siga formando maestros más cercanos a las necesidades de la escuela urbana. La formación inicial de maestros debe responder al perfil de maestro que la sociedad exige hoy a nivel científico, tecnológico, cultural y contribuir a una mejor calidad de la educación.

Por lo tanto, “los profesores pese a que estudiaron su licenciatura necesitan de una actualización que les permita a ellos contextualizarse y generar en ellos, la actitud, la idea, el pensar y apropiarse del proceso en el cual se encuentran inmerso” (E1, Maestro, 2022).

En este sentido, según Escalante et al. (2014) este carácter empírico y humanista del abordaje actual de los docentes demanda que se replantee y modifique metodológica y epistemológicamente el contenido curricular de los programas de estudio de las universidades, así como también, las actitudes que poseen los docentes en formación, con el fin de brindar un mejor servicio educativo de acuerdo con las necesidades de esta comunidad diversa (p.83).

Por otra parte, la realidad que se vive en los espacios educativos y, especialmente, en los centros étnicos frente a la diversidad cultural, nos permite comprender la necesidad de desarrollar en los estudiantes y comunidad educativa

valores, actitudes y aptitudes que faciliten la interacción y la formación de seres respetuosos de las diferencias culturales y críticos de su realidad social para ello el docente debe generar espacios de diálogos de saberes y escenarios de interacción académica de los que se puede obtener diversos elementos que le aportaran al desarrollo de las acciones pedagógicas y su práctica pedagógica dentro y fuera de los espacios escolares.

El escenario etnoeducativo desde la praxis pedagógica

A manera de discusión se propone recoger los hallazgos identificados en el estudio, esta vez desde la perspectiva etnoeducativo. Teniendo en cuenta, que se encuentran diversas miradas sobre el espacio político y etnoeducativo.

De acuerdo con Angarita & Campos (2005) existe una brecha significativa en la política pública educativa para los pueblos indígenas en Colombia, pues esta debería haber sido reconocida e implementada en el marco del ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas; no obstante, se han dado algunos pasos hacia el ejercicio de la autonomía administrativa; al respecto, surgen una suerte de interferencias que no han permitido la culminación del proceso de concertación de dicha política en el país.

Por su parte representantes del pueblo Wayuu interesados en el fortalecimiento de la educación propia, como iniciativa, han creado lo que hoy se conoce como el proyecto etnoeducativo de la nación Wayuu (Anaa Akuaipa) que aporta los lineamientos desde el saber cultural Wayuu para el logro de dicho objetivo, tal como lo expresa:

[...] el Anna Akuaipa contempla todos los principios fundamentales de la cultura Wayuu, plantea la articulación de los saberes ancestrales propios con los saberes occidentales. Entonces digamos que eso facilita en nuestro contexto, hacer esa articulación desde nuestro punto de vista, desde como concebimos la educación propia (E1, Maestro, 2022).

No obstante, la implementación de este proyecto siguiendo lo que establece el PEC del centro etnoeducativo número uno el Arroyo, no se evidencia totalmente en la práctica de los docentes, por tal razón es de considerar pertinente la generación de espacios permanentes y constantes en los que puedan surgir

estrategias y metodologías, que contribuyan al alcance de una articulación flexible y equitativa entre la praxis pedagógica, la realidad del contexto, los saberes propios y la política etnoeducativa nacional que permita potenciar escenarios de interacción académica en un contexto multicultural y lograr una práctica transformadora.

Sin embargo, uno de los maestros manifiesta que:

“la reflexión de los directivos docentes, maestros y de las autoridades tradicionales indígenas, son reflexiones de orden colectivo; para la que generamos espacios, encuentros y eventos en los que podamos pensar sobre nuestra cultura, sobre nuestra educación ¿Cuál es la expectativa? ¿Cuál creen ustedes que es el rol del maestro? ¿Cuál creen ustedes que es el rol de la escuela? Porque la escuela no es parte de nuestra cultura entonces, de acuerdo con las necesidades y a las expectativas hemos venido construyendo una definición de educación de acuerdo con la realidad actual” (E1, Maestro, 2022).

Estas reflexiones colectivas mencionadas por el maestro permiten poner una discusión significativa y es que en el ejercicio práctico de la acción educativa el cuerpo directivo y docentes deben responder a las directrices a las que rigen para cumplir con unos requisitos y resultados exigidos por el Ministerio de Educación Nacional. De esta forma el maestro menciona también:

Tenemos que ajustarnos a los planteamientos del ministerio de educación nacional, un bachiller nuestro debe obtener cierto puntaje en la prueba de estado, este resultado le indicara al gobierno y al ministerio de educación que tan competente es el estudiante y evaluara si el proceso que se desarrolla en el establecimiento etnoeducativo es de calidad o no, así nos mide, entonces no podemos desconocer esas exigencias, Trabajar en estos momentos enfocados en la situación de dificultades, de problemáticas que estamos viviendo en la actualidad frente al proceso educativo propio nos quita tiempo, ¡Es necesario hacerlo, pero nos quita tiempo! porque no podemos desconocer, ni podemos trabajar lo nuestro, sin tener en cuenta lo que nos exige el ministerio de educación nacional porque al fin y al cabo es el ente rector de la educación en Colombia y los directivos y los docentes pues somos funcionarios del ministerio de educación nacional (E1, Maestro, 2022).

De acuerdo con el anterior comentario, se puede interpretar que no se ha logrado una articulación entre las necesidades del contexto y los requerimientos del MEN lo que no permite un avance seguro en el proceso educativo al interior del plantel escolar y que la praxis pedagógica de los docentes sea la adecuada.

Por otra parte, en el centro etnoeducativo N°1 cuenta con estudiantes pertenecientes a otras culturas como, Alijunas, migrantes, y cada uno llega con una concepción cultural diferente desde su formación familiar y comunitaria, si bien es cierto la población mayoritaria es la wayuu y todo apunta a la formación integral desde los usos y costumbres de esta cultura, cabe reconocer que no está mal, pero se debe ampliar la mirada para poder responderles a las exigencias que el contexto educativo requiere, por la presencia de personas de otros grupos culturales.

En la actualidad, se podría decir que mientras la realidad de la institución muestra la presencia de grupos culturales diferenciados, la estructura curricular de la escuela se muestra genérica y plana y no permite dinamizar el proceso de espacios académicos que aporten al alcance de una educación que a través de intercambio de saberes se fortalezcan los objetivos institucionales de formar estudiantes capaces de enfrentar los desafíos y avances de la sociedad, teniendo siempre presente las diferencias y la riqueza en la diversidad (Bowen, 1985).

En este sentido, se podría decir que el currículo no permite el desarrollo social y académico de los estudiantes, desde sus propias visiones y cosmogonías. Por tal razón urge que los docentes desde su praxis pedagógica aporten a la reestructuración curricular que logre cobijar todos los saberes que se encuentran en el contexto educativo y la importancia de estos para el alcance del bienestar colectivo (Carusso & Dussel, 2000).

Para su alcance, los docentes deben reconocer e interiorizar el perfil docente bajo lo que establece el Proyecto Educativo Comunitario de la institución el Arroyo: ser laborioso, dinámico, bilingüe, poseer la suficiente capacidad para conciliar situaciones conflictivas, tener conocimiento de la cultura Wayuu y alijuna, facilidad de expresión y poder de convencimiento, ser investigativo, responsable con su labor académica y con formación en el campo de la pedagogía y la didáctica.

Ahora bien, resulta difícil cuando las actualizaciones curriculares están encaminadas a responder a unas exigencias estandarizadas y encasilladas en el sistema educativo occidental, mientras que dentro del plantel educativo se está en la búsqueda constante de preservar los conocimientos y saberes ancestrales

que por décadas han sido transmitidos de generación en generación evitando que la cultura desaparezca, frente a esta situación los docentes quedan sin las herramientas y estrategias pedagógicas contextualizadas que les facilite su práctica y puedan lograr que los saberes propios y saberes occidentales se articulen, sin olvidarse de los demás saberes y conocimientos que se encuentran en el contexto y que seguramente contribuirán al fortalecimiento de la educación propia (Angarita & Campos, 2005).

Si bien se quiere lograr una articulación encaminada a favorecer la educación propia, aun no se tiene claridad de las necesidades, realidades y aspiraciones educativas de los pueblos indígenas, lo que ocasiona un atropello frente a la forma de enseñar y aprender de los grupos étnicos, en este caso de la cultura wayuu que, mediante la oralidad, la escucha y la observación siendo estos tres aspectos relevantes para la continuidad de los saberes ancestrales.

Dicho lo anterior, se advierte la disparidad entre lo propuesto por el Estado y la realidad de las comunidades, de acuerdo con Henrique et al. (2019): el Modelo de Etnoeducación propuesto por el Estado como política para la diversidad, se aleja de las iniciativas educativas originales de las comunidades indígenas. Este caso aplica en el departamento de la Guajira donde la política pública implementada en educación desconoce el contexto, las necesidades e intereses del pueblo indígena, olvidan y desconocen la estructura social, política y educativa regida por las ideologías, legados, valores, usos y costumbres de la nación Wayuu, lo cual coloca en riesgo las formas propias de educación indígena y las expone a su debilitamiento y posible extinción.

Conclusiones

Este capítulo ha respondido al interés de identificar aportes teóricos, reflexiones y voces de los actores del sistema educativo en cuanto a la praxis pedagógica en el contexto de un proyecto etnoeducativo situado, de manera que los hallazgos permitieron reconocer una tensión histórica entre el SEIP y las políticas hegemónicas del Estado.

Ahora bien, la confrontación entre dos proyectos educativos deja de manifiesto la existencia de una polaridad que se tiñe de grises cuando se identifican ideales como la modernidad versus la tradición; es decir, se prefigura un posicionamiento de la conservación del saber local como una práctica tradicional, en cuanto lo “moderno” estaría expresado en los valores occidentales ajenos a la cultura indígena Wayuu.

La confrontación entre estos dos modelos o posiciones implica una negociación en la cual los maestros puedan fortalecer la identidad propias de los sujetos que se construyen en la escuela y que estos desde su cultura puedan diferenciar y posicionar tanto la materialidad del saber occidental como la esencia del saber propio; dicho de otra forma, el proyecto etnoeducativo cimentado en la institución el Arroyo, propone la búsqueda de un ejercicio de praxis pedagógica que valore lo propio considerando lo ajeno y que aprenda de lo foráneo sin desdeñar lo local.

La praxis pedagógica implica, entonces, un proyecto político y ético que encarna los deseos de un pueblo por la pervivencia y la necesidad de las nuevas generaciones por establecer puentes comunicantes con otras culturas, que le permita navegar en el diálogo intercultural y desde el fortalecimiento de la identidad propia.

Referencias bibliográficas

Acevedo, M., Zuñiga, M., & Gómez, R. (2013). *Encuentro Regional de Educación Popular "Entretejido pedagogías"*. Cali: Red de Educación Popular.

Alvarez Gayou, J. L. (2013). *Como hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México DC: Paidós.

Angarita, J. J. & Campo, J. N. (2015). *La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia*. En: *Entramado*. Enero - Junio, 2015 vol. 11, no. 1, p. 176-185, <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21129>

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Chile: Ministerio de Educación.

Bendit, R. (2007). *El aprendizaje servicio en las organizaciones de la sociedad civil*. (A. G. (comp), Ed.) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 195-218.

Benítez, J. y Pérez, S. (2014). *Perfil y práctica pedagógica de los maestros en la Institución educativa Divino Salvador vereda Palobajito de Yopal*. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia_yopal/11

Bowen, J. (1985). *Historia de la Educación Occidental*. Tomo III. Herder.

Contreras, M. (2020). *Práctica Pedagógica, entre el sujeto de saber y el discurso pedagógico*. Universidad Santo Tomás de Tunja.

Castro, J. (2007). *Experiencias didácticas para el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor de artes plásticas*. Educación, vol. 31, núm. 1, 2007, pp. 109-121. Universidad de Costa Rica.

Camors, J. (2011). *Hacia la pedagogía que la educación requiere, aquí y ahora. pedagogía Social y Educación Popular perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*, 9.

Carusso, M., & Dussel, I. (2000). *La educación como maquina de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Castellanos, J. (2011). *La condición juvenil: opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento. En Jóvenes, cultura y poderes*. Siglo del Hombre.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *Manual de investigación cualitativa Vol 1. El Campo de la investigación cualitativa*. España: Gedisa.

Díaz, M., & Otros. (2010). *De la metodología a la metódica peregrinajes imperiosos en la intervención social*. Cali: Universidad San Buenaventura.

Centro Etnoeducativo No. 1 el Arroyo. (S. F). *Proyecto Etnoeducativo Comunitario*. No 1 NIT. 825003177-1 DANE 244001003301 Decreto de Constitución N° 247 del 2002-102/2011 Riohacha la Guajira.

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 7 y 68 de julio de 1991 (Colombia).

Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. 18 de mayo de 1995. DO. No. 41853

Escalante, C., Fernández, D. y Gaete, M. (2014). *Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales*. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) vol. 18(2) mayo-agosto, 2014: 71-93

Henrique, H. Pimienta, S. y Silva, S. (2019). *Ponencia política etnoeducativa en el departamento de la Guajira (Colombia): fundamentos normativos, balance y perspectiva para una educación propia, pertinente y equitativa de la nación wayuu. participación en el III Coloquio latino americano patrimonio, sitios y pueblos mágicos*. Guanajuato, patrimonio cultura de la humanidad, México, Guanajuato, (ponencia en proceso de publicación)

Ley 115 de 1994. Ley general de Educación. Febrero 08 de 1994.

Moreno, E. (2002). *Concepciones de práctica pedagógica. Grupo de Práctica Pedagógica del Departamento de Ciencias Sociales*. UPN. Revista de la Facultad de Humanidades

Ortega, L. y Giraldo, H. (2019). *Una revisión crítica del concepto de etnoeducación, caminando hacia la educación propia desde las practicas corporales en las comunidades indígenas*. Mundo amazónico. (Párr.1)

Peña, R., Klaus, A, & Muñoz, D, A., (2012). *Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 2, Vol. 8, pp. 75-96. Manizales: Universidad de Caldas. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>

Ramírez, B. (2023). *El saber pedagógico del educador de escuelas normales superiores que orienta la práctica pedagógica y su contribución a la formación de docentes rurales en Colombia*. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/77

Velez, C. (2010). *Pedagogía social en Colombia*. Cali: Universidad San Buenaventura.

Zapa, A. (2028). *Plano del Centro Etnoeducativo El Arroyo*. La Guajira.

Percepciones de la atención en salud a sobrevivientes de violencias de género durante la Pandemia del Covid-19 en el Hospital San Rafael de San Juan del Cesar-La Guajira

Esther Leticia Britto Molina ¹

A modo de Introducción

Esta investigación ha centrado su foco en el análisis de la atención en salud a sobrevivientes de violencia de género en el contexto de la Pandemia del Covid-19. Para esto se tomó como referencia el servicio de salud de la Empresa Social del Estado (ESE) Hospital San Rafael de San Juan del Cesar en el departamento de la Guajira en Colombia. Para la pertinencia del estudio se ha tenido en cuenta, lo relacionado con el sistema de prevención para las violencias (sexual y de género), con especial interés en la revisión de las prácticas propias con enfoque diferencial implementadas para la atención; dado que todas ellas conjuntamente con las rutas de atención, son instrumentos a través de los cuales las Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud (IPS) y las Entidades Prestadoras de Servicios de Salud (EPS), deben garantizar este derecho. Particularmente, en el doble contexto de la Pandemia del Covid-19 y del fenómeno migratorio venezolano durante el periodo 2020-2022, en los cuales se encuadra la investigación.

La violencia sexual y la violencia de género se constituyen en violación sistemática y masiva de los derechos humanos, pues afectan la salud física, mental y social de niños, niñas, adolescentes, mujeres y personas con orientación sexual diversa; son consideradas una problemática de salud pública. De aquí que, la ley 1257 del 2008 estipule el marco de prevención de la violencia contra las mujeres; no obstante, derechos como la salud se ven afectados por distintas circunstancias, dado que en la actualidad solo las mujeres que están registradas en el Plan de Asistencia, Atención y Reparación Integral a las Víctimas (PAARI) gozan de ciertos derechos en la atención en salud.

1. Investigadora. Doctoranda Universidad del Magdalena. Correo: letiesther8@gmail.com

En consecuencia, analizar el sistema de la atención en salud a sobrevivientes de violencia de género, la política pública establecida por el Ministerio de Salud y la Protección Social (MSPS), se constituye no solo en una apuesta política que contribuya al mejoramiento de la calidad en la atención, a la disminución de la revictimización de las mujeres; sino en un aporte científico-social en el campo de los estudios transversales con carácter de interseccionalidad relacionados con el género y sus pedagogías.

Diseño metodológico

El diseño metodológico se establece bajo los preceptos del campo de estudio antropológico-educativo, su construcción se ha hecho en el contexto de una línea analítica interpretativa, con el apoyo de la técnica etnográfica (Denzin & Lincoln, 2011). Para tal efecto, se han desarrollado las entrevistas semiestructuradas a usuarias de atención en salud, específicamente tres grupos poblacionales: migrantes, indígenas y población mestiza mayoritaria; además se ha considerado la percepción de los Servidores de la salud; teniendo en cuenta que el fin último del estudio es un Plan de formación diferencial para que la E.S.E. Hospital San Rafael pueda garantizar servicios de calidad, de cara a los desafíos relacionados con una atención con enfoque interseccional que incorpore las pedagogías de género .

De esta manera, las ciencias sociales contribuyen a este diseño metodológico con el establecimiento de un marco de referencia basado en el método etnográfico, articulado directamente con la investigación cualitativa y reconociendo la entrevista semiestructurada como técnica de investigación en construcción dialogante con los actores de esta. (Mèlich, 1996).

Dicho lo anterior, la técnica de entrevista semiestructurada permitió indagar las percepciones de los actores que se muestran en la siguiente figura. Posterior al levantamiento del soporte documental empírico se procedió a realizar el análisis de la información apoyado en la herramienta Atlas ti, obteniendo como resultado las redes semánticas que establecen la vinculación posible entre las categorías emergentes.

Tabla 1. Referencia de Actores entrevistados
 Nota: Basado en el material de campo (Britto, 2023)

Referencia	Actores entrevistados
E. 1.	Mujer migrante
E. 2	Mujer migrante
E. 3	Mujer mestiza
E. 4	Mujer indígena
E. 5	Profesional de la salud
E. 6	Profesional administrativo
E. 7	Familiar de usuaria

Como se observa en la tabla anterior, el ejercicio de identificación de las percepciones se realizó con un grupo de siete personas, constituido por dos mujeres migrantes, una mujer mestiza, una mujer indígena, una profesional de salud y otra administrativa; además, se tuvo en cuenta un familiar-acompañante de una usuaria de la atención por ser menor de edad.

Los hallazgos en el servicio a la salud

El primer aspecto que se analiza son las percepciones sobre la calidad del servicio de salud que tienen tanto los servidores en salud como las usuarias del servicio. Al respecto, las usuarias entienden la calidad en los servicios de salud como “el logro de la atención oportuna realizada por el equipo interdisciplinar y el equipo psicosocial usando los insumos adecuados” (E.3. Mujer mestiza); también, en el caso de las adolescentes de población mayoritaria y las de población indígena colombiana, la entienden como “la atención diferencial, donde se escucha al paciente, sobre todo por parte del equipo psicosocial, lo que facilita el sentirse segura y protegida.” (E.4 Mujer indígena).

Una de las migrantes de nacionalidad venezolana narró lo siguiente: “Vea la doctora que me atendió se portó muy bien conmigo, me protegió y me dijo que tenía que quedarme por 72 horas interna, llamó a varios de mis familiares y a mi pareja, le dijo que si yo me venía así podría sufrir un evento” (E.1. Mujer migrante). La otra adolescente consideró lo siguiente: “Me sentí segura y protegida en el hospital, porque allí estaban los médicos y también mi hermana, después que me atendió el doctor, me llevaron con la psicóloga que también se puso a hablarme y a explicarme las cosas y cómo defenderme” (E. 2. Mujer migrante).

Una de las adolescentes indígenas afirmó “El hospital las atiende a ellas (refiriéndose a las mujeres venezolanas) más rápido, más oportuno y el equipo enseguida viene todo a brindarle la asistencia” (E. 4. Mujer indígena).

No obstante, también hubo una percepción de limitaciones institucionales de parte del hospital, en particular, que hay una falta de continuidad en los procesos, no se hace seguimiento de los casos y el médico que atiende muchas veces es un hombre, lo cual claramente controvierte el principio de atención con perspectiva de género, en el sentido de que las usuarias deberían recibir atención por parte una médica, que posibilite el poder contar lo sucedido, y a su vez, sentirse protegida y segura. Por su parte, una de las adolescentes indígenas colombianas aseguró “pero a mí me hubiera gustado que me atendiera una doctora mujer, porque con ella hubiera tenido más confianza para hablar y contar lo que me sucedió. Me gusta más la atención con una mujer porque entre nosotras me da menos pena contar mis cosas” (E.4 Mujer indígena).

Otra migrante de nacionalidad venezolana aseveró que “En ningún momento me hicieron ningún tipo de seguimiento por parte del hospital”. La otra adolescente, también de origen venezolano afirmó que “Cuando yo llegué a casa al rato, la misma doctora que me atendió de urgencia me llamó para verificar si ya estaba en casa y cómo me había sentido. Esa fue la única llamada” (E. 2 Mujer migrante).

Puede advertirse, cierta disonancia entre lo que perciben las usuarias y lo que perciben los servidores en salud, quienes reportan las problemáticas de aseguramiento, haciendo énfasis en toda una serie de aspectos dentro del sistema de calidad del hospital y afirmando que sí se cumple con todos estos protocolos. Consideran además que sí se hace seguimiento de los casos, que hay un proceso de mejoramiento institucional caracterizado por un aumento del personal de salud y, hay respeto a la confidencialidad y al consentimiento informado en la atención, para evitar la revictimización.

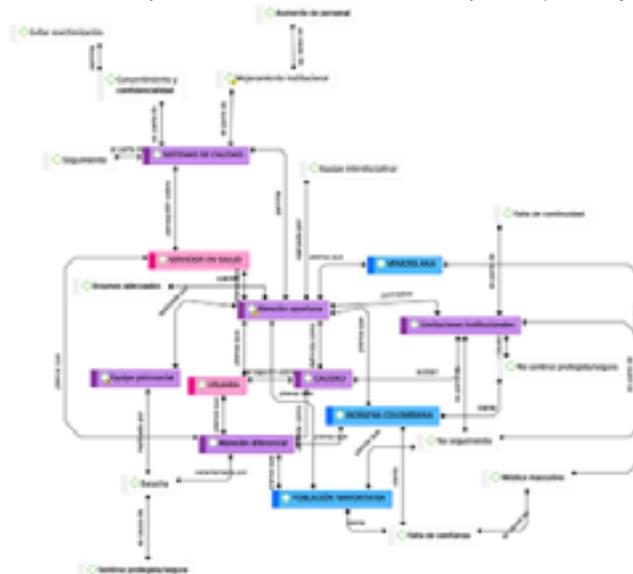
En el mismo sentido, una de las profesionales de la salud cuenta que “estuve muy sola, ya cuando bajó el volumen de pacientes con COVID-19 no podía más, pedí ayuda, me enviaron a la compañera y la han dejado aquí” (E. 5 Profesional de la salud); ella misma indica que “Las EPS ahora están más sensibilizadas con el tema y están tratando de hacerle un seguimiento continuo a esos casos, de hecho acá se implementó hace poco con los pacientes que atendemos

en urgencias y ya se les da de alta, se le socializa a la baja complejidad” (E. 5 Profesional de la salud).

Otra de las profesionales mencionó “Me enviaron una colega para que me apoyara, de otro servicio extramural encargada de las visitas comunitarias. Bueno, ese servicio también estaba restringido ante la pandemia.”. (E.6 Profesional administrativo). Ella misma indica que “[...] tenemos la precaución de que solo la psicóloga haga la intervención, nadie más está preguntando, el contacto lo tenemos solo con los responsables o familiares presentes, pero tratamos de no revictimizarlo (E.6 Profesional administrativo).”

De otro lado, se presentaron diferencias en la percepción de las usuarias de acuerdo con su población. Son las usuarias de población mayoritaria colombiana y población indígena quienes reportan sentir falta de confianza por el hecho de que quien les atienda sea un médico de sexo masculino, sin embargo, esa percepción no fue reportada por las usuarias de nacionalidad venezolana. Una de las adolescentes de la población mayoritaria afirmó “[...] yo estaba apenada y asustada, me hubiera gustado que me hubiera atendido una mujer, porque con ella uno siente más confianza para hablar y desahogarse mejor” (E. 3 Mujer mestiza). Estas circunstancias pueden evidenciarse en la siguiente gráfica en la que se establece la relación entre las limitaciones institucionales y la relación oportuna de los servicios de salud.

Figura 1. Red semántica de las percepciones sobre la calidad del servicio de salud
Nota: mapa de redes semánticas (Britto, 2023)



De acuerdo con la figura anterior, la disonancia entre lo expresado por las usuarias y por los servidores en salud se puede evidenciar en lo que cuentan las primeras frente a su percepción de la satisfacción ante el servicio ofrecido por el hospital. Mientras que los servidores describen el seguimiento de casos y el manejo confidencial, estos aspectos son percibidos como subóptimos por las usuarias, así como se muestra en la figura 2, pues se identificó insatisfacción con respecto al equipo interdisciplinario, principalmente por demoras o no activación de la ruta de atención, así como por la percepción de falta de competencia de los profesionales, pero también por su desconocimiento, falta de asesoría legal e incluso falta de ética a la confidencialidad en uno de los casos.

Por su parte, una de las adolescentes indígenas colombianas afirmó que “En mi atención no intervino ninguna otra entidad, sé que el hospital no reportó este caso a ninguna otra oficina”. Dicho aspecto pone nuevamente de manifiesto, una ausencia en la implementación diferencial de los protocolos de atención (E. 4 Mujer indígena). Así mismo, en la entrevista a otra adolescente colombiana, una familiar que era su acompañante narró lo siguiente:

[...] Bueno, yo tengo que decir que cuando llegamos al hospital vi a la enfermera un poco desubicada, porque antes habíamos ido a la policía a poner la denuncia y ellos nos dijeron que fuéramos al hospital primero y dijéramos que era una agresión física y un intento de abuso sexual o violencia sexual. Pero cuando lo dijimos así en el hospital nos dicen que no podían recibirnos la atención por violencia sexual, porque no había huellas ni evidencias reales para registrarlo como tal, pero yo creo que sí, porque a ella la mordieron en el cuello y en el brazo y la arañaron en el rostro y eso está en su historia clínica [...] No sé, creo que a los médicos y enfermeras les falta como más capacitación y conocimiento de estos temas porque sentí que estaban indecisos”. (E. 7 familiar de usuaria).

De igual manera, una de las adolescentes de nacionalidad venezolana mencionó “Considero que mi atención fue incompleta, porque no me brindaron toda la orientación y ayuda que yo esperaba para poder ir saliendo de mi situación” (E. 1 Mujer migrante). Una adolescente colombiana sostiene que miembros del hospital violaron la confidencialidad de su caso, de esta manera “Las fotos de mi cara con mi ojo hinchado la viralizaron entre ellos. No guardaron respeto conmigo, pienso que la ética y el secreto profesional también lo violaron, ¡en fin! No sentí ni solidaridad como mujer [...]”. (E. 3 Mujer mestiza)

Aunque las mujeres de nacionalidad venezolana, colombiana e indígena coinciden en la insatisfacción frente a la atención y labor del equipo interdisciplinario, se presentan diferencias entre algunas de ellas en la percepción de los motivos de esa insatisfacción. La percepción de la falta de competencia del equipo interdisciplinario sucedió principalmente en las usuarias de población indígena colombiana, y en nivel moderado en las colombianas de población mayoritaria. Sobre la demora o no activación de la ruta, la percepción de esta sucede principalmente en la perspectiva de las adolescentes indígenas colombianas y moderadamente en las adolescentes venezolanas. Por otro lado, las adolescentes de población mayoritaria colombiana no reportan demoras en la atención en salud. Así mismo, el reporte de no haber recibido asesoría legal ante su situación de victimización fue dado por las usuarias colombianas de población indígena.

Figura 2. Red semántica de las perspectivas sobre la satisfacción con el servicio de salud
Nota: mapa de redes semánticas (Britto, 2023)



Como muestra la última figura la percepción de satisfacción presenta una condición mayoritariamente de insatisfacción de los tres grupos poblacionales de este estudio, lo que se explica en relación directa con algunas falencias de los equipos interdisciplinarios de atención en salud, referidos a la falta de competencias, la demora en la activación de la ruta, ausencia de una asesoría legal, demoras en la atención, y aspectos de índole más grave como la falta de ética a la confidencialidad (Denzin & Lincoln, 2011).

Reflexión crítica de los hallazgos

Con base en las percepciones de los usuarios y servidores de la salud se encontró que la calidad del servicio presenta deficiencias en la incorporación del enfoque diferencial, de género y de derechos, ejes constituyentes dentro del modelo de atención en salud, así como la capacidad del talento humano en salud (Robles, 2016).

De acuerdo con lo anterior, se explica la presencia generalizada de casos de revictimización en la atención a usuarias por violencia sexual en los países de habla hispana, su indicativo es el débil tratamiento de protocolos y procedimientos basados en el enfoque diferencial para una atención humanizada de las pacientes. (González et al., 2014).

Este hallazgo sugiere realizar un seguimiento a las percepciones sobre la atención en salud, así como de los protocolos y procedimientos relativos al tema, que se sustentan en el alcance y capacidad de sus legislaciones, pues de acuerdo con Ortiz-Mariscal (2011) en México, Brasil y Colombia ha surgido por parte de las instituciones una preocupación constante en la actualización de sus marcos legales y normativos de los Ministerios de salud en beneficio de las mujeres. (p. 45).

De acuerdo con la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR) los marcos legislativos en los países miembro de la ONU deben contener un modelo de atención en salud a víctimas de violencia sexual, para este caso Colombia ha venido incorporando desde el 2008, con la Ley 1257, el Modelo de atención en salud a víctimas de violencia sexual, entre otros; el enfoque diferencial en los procesos y procedimientos de atención en salud, entendiendo el hecho de que ciertas personas tienen vulnerabilidades especiales en razón de su pertenencia a diferentes grupos poblacionales y establece que, por tanto, tales especificidades deben verse reflejadas en los mecanismos legales y de política pública construidos para su beneficio, a la vez que el desarrollo de acciones y procesos de atención ajustados a sus necesidades específicas que incluyen entre otros usos y costumbres. (ACNUR, 2008).

Pese a este marco institucional, y tal como puede evidenciarse en los resultados de esta investigación, el deber ser instituyente no corresponde con la realidad instituida (Naimanovich, 2009); es decir, aflora insistentemente una deficiencia del sistema en cuanto a la calidad de atención a sobrevivientes de violencia sexual se refiere, no obstante, la disponibilidad de un extenso conjunto de leyes y soportes institucionales para la protección de la mujer.

Conclusiones

Este estudio ha identificado en las percepciones sobre la atención en salud a sobrevivientes de violencias de género durante el periodo de Pandemia del Covid-19 en el Hospital San Rafael, que existen profundas deficiencias en el ejercicio de la atención. En particular estas tienen relación con las capacidades del recurso humano en salud y con el cumplimiento de rutas y protocolos en la atención a esta población.

Uno de los principales hallazgos expone que la atención de los grupos indígenas y migrantes incumple con el enfoque diferencial y de derechos humanos, aspecto que se constituye en una falta al marco institución de la atención en salud. Además, se encontró que la participación de las mujeres en el sistema de salud es influida por las identidades percibidas por los actores del sistema de salud, esto es, la percepción sobre indígena, migrante, mujer tiene un correlato en la forma como es percibida y por tanto se deriva un tipo de atención (Krauskopf, 2007).

La construcción de relaciones administrativas y de cuidado en la salud desde la atención a sobrevivientes de violencia sexual y de género no solo se basa en la relación interdisciplinaria, es preciso constituir acciones humanizantes que permitan dignificar a la mujer y disminuir en todas sus expresiones su frecuente revictimización.

En consecuencia, la intervención sin daño desde la atención en salud requiere la incorporación de competencias por parte del talento humano desde la perspectiva de género y de la interculturalidad. Así mismo, el sistema de salud debe proveer condiciones para el acompañamiento y la construcción de una relación institución-paciente con base en el enfoque de derechos (Ministerio de Protección Social. Análisis de situación de salud en Colombia 2017 - 2020).

Referencias bibliográficas

ACNUR. (2008). *Guía para incluir el enfoque diferencial en la atención a población desplazada en Santander*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7536.pdf>

Britto, E.L. (2023) *Documento de trabajo*. [Tesis doctoral, Universidad del Magdalena].

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *Manual de investigación cualitativa Vol 1. El Campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.

González, E., Troncoso, P., Molina, T. y Martínez, V. (2014) *Antecedente de agresión sexual y su asociación con conductas de riesgo en adolescentes consultantes en un centro de atención en salud sexual y reproductiva*. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 79(1), 31-39.

Krauskopf, D. (2007). *Dimensiones y Pertenencias en la Construcción de las Identidades Juveniles en Centroamérica*. En M. Zimmerman, & G. Baeza, *Estudios culturales centroamericanos en el nuevo milenio*. Houston: LACASA.

Ley 1257 de 2008, Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. 4 de diciembre de 2008.

Mèlich, J.C. (1996) *Antropología simbólica y Acción Educativa*. Buenos Aires, Paidós.

Ministerio de Protección Social. *Análisis de situación de salud en Colombia 2017 - 2020*. (s.f.). Bogotá: Universidad de Antioquia.

Naimanovich, D. (2009). *Educary aprender escenarios y paradigmas*. *Propuesta Educativa*(No. 32), 11-22.

Ortiz-Mariscal, J.D. (2011) *Buenas prácticas para la atención de la violencia sexual contra las mujeres*. *Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos PROMSEX*. <https://promsex.org/wp-content/uploads/2011/03/Buenaspracticaspalaraatencionviolenciasexualcontramujeres.pdf>

Robles, M.Y. (2016) *El derecho a la salud en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2004-2014)*. *Cuestiones Constitucionales*, (35), 199-246.

Southwell, M. (2011). *Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas*. *Cuadernos de trabajo # 2 Pedagogía social y Educación popular perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*, 26.

Pedagogía ambiental y pedagogía del agua, rutas educativas emergentes para promover una cultura sostenible y proambiental en los territorios: Una revisión sistemática de la literatura

Bladimir Antonio Mena Utria ¹

Debemos redescubrir el mundo de las emociones que tradicionalmente ha suscitado en todas las culturas el agua como elemento de vida, de belleza y de magia. Volver a enamorarnos de nuestros ríos, volver a enamorarnos en nuestros ríos y en sus riberas. Redescubrir el mundo de las emociones que encierra navegar, nadar o simplemente contemplar, contemplar cómo pasa, cómo suena, cómo habla, como canta... nuestro río. (Arrojo, 2006, p.6).

Introducción

Para dar inicio al tema del presente estudio acudo a los planteamientos de Leonardo Boff (2008) quien hace la siguiente afirmación: “quien controla el agua, controla la vida, controla el poder” asimismo Maude Barlow (2001) plantea “El agua: El oro azul”. Estas dos posturas ponen de manifiesto el valor incalculable del agua como recurso natural y el interés económico que representa para las naciones del mundo.

En la actualidad, existe una preocupación inminente y es la crisis global del agua. Tal y como lo han anunciado representantes de instituciones gubernamentales a nivel mundial, las guerras que se avecinan en el siglo veintiuno serán a causa de este elemento vital; más allá del alarmismo mediático se trata de una realidad que reta a los gobiernos a hacer transformaciones profundas en los procesos de enseñanza aprendizaje; a incluir en los currículos estrategias pedagógicas ambientales con una mirada situada, con una pedagogía ambiental interdisciplinaria, que asuma posturas holísticas a partir de la participación activa de todos los actores de la comunidad. Se trata, entonces, de promover la gobernanza y la ejecución de las políticas públicas ambientales referidas al cuidado del medio ambiente y la conservación del agua como recurso vital.

Los niveles de reserva mundial de agua están siendo controlados y manejados por multinacionales que pugnan por controlar este precioso recurso, poniendo en riesgo la gobernanza del agua en los territorios y uno de los derechos humanos establecidos como fundamento en los principios de la Directiva Marco de Aguas: el agua como derecho humano.

1. Doctorando. Universidad del Magdalena. Correo: bladimenaustria@gmail.com

Este estudio centra su interés en construir un basamento teórico a partir del análisis de artículos científicos cuyo principal aporte esté enfocado en la pedagogía ambiental interdisciplinaria y la pedagogía del agua, toda vez que permita constituirse en un estado de la cuestión de referencia general, siendo el primer objetivo diseñar una propuesta didáctica que propicie en nuestros estudiantes el cuidado por el agua, la gobernanza hídrica en los territorios, la conciencia ambiental y la cultura proambiental y sostenible, con sentido reflexivo, crítico y proactivo.

Freire H. (2011) afirma “la educación ambiental debería orientarse hacia el presente. Convertirse en un movimiento de cambio y cuidado de la vida y del planeta en el centro de nuestros desvelos” (p.8). Este enfoque aborda cuestiones profundas que ponen en relación los principios de una pedagogía activa orientada a la valoración de la naturaleza, a priorizar las relaciones individuo-ambiente, el desarrollo de competencias, valores eco sostenibles para formar estudiantes reflexivos y críticos frente a los problemas ambientales en contexto, capaces de proponer soluciones efectivas en los territorios a partir de la investigación, la participación comunitaria, los saberes propios (ancestrales), las instituciones gubernamentales y sociales que los conforman. Al respecto, Novo (2009) afirma que:

Si la esencia de la vida en comunidad se basa en la posibilidad de elucidar e integrar los mejores rasgos de los individuos que la constituyen, es necesario que la educación, como instrumento de socialización y de actitud crítica, adopte respuestas válidas para los retos que tiene planteados la humanidad. (p.197)

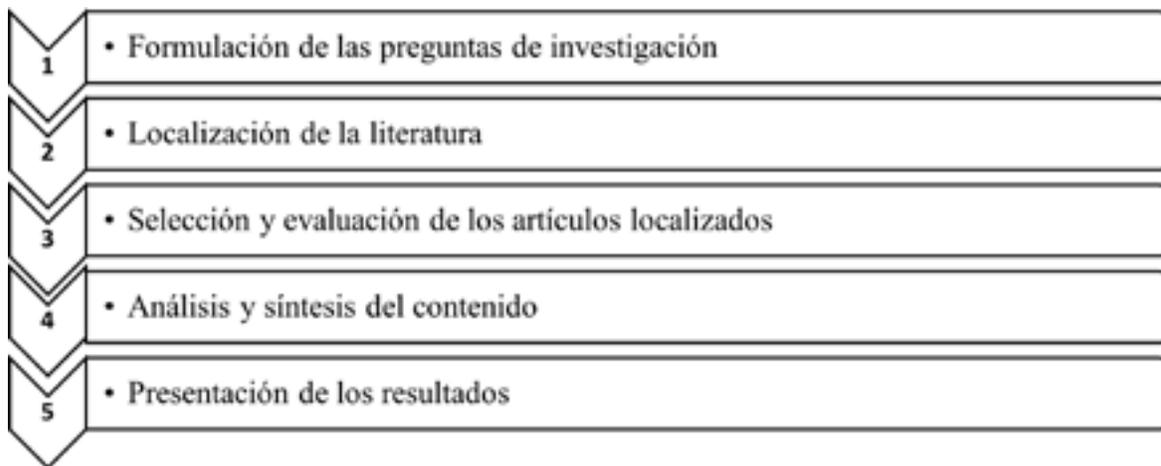
Metodología

Este estudio es de carácter cualitativo, se basa en la recolección de información con un alto grado de confianza, en correspondencia a lo dicho. Patton (1980) citado en Anguera (1986) afirma que, el propósito de un estudio cualitativo es guiar al lector a través de una línea temática hacia el contexto, exceptuando las percepciones para evitar suposiciones que puedan surgir desde las deducciones.

AEl presente estudio es una revisión bibliográfica, la metodología implementada logró establecer una búsqueda, selección, procesamiento e inserción de los fundamentos teóricos de la cuestión, el objeto y campo investigativo en torno a las teorías que nutren las categorías enunciadas: Pedagogía ambiental y Pedagogía del agua.

La información consultada a través de la revisión bibliográfica siguió el procedimiento metodológico sugerido Denyer y Tranfield (2009), indicando los siguientes pasos:

*Figura 1. Protocolo de revisión bibliográfica
Nota: Metodología revisión bibliográfica (Denyer y Tranfield, 2009)*



Siguiendo el protocolo en mención, se estructuraron dos preguntas de investigación para focalizar la búsqueda a partir de palabras claves. Pregunta 1: ¿Qué investigaciones se han realizado en los últimos quince años sobre Pedagogía ambiental en la educación formal?

Pregunta 2: ¿Cómo se está implementando la pedagogía del agua en las instituciones educativas? Para ejecutar la búsqueda se realizaron las siguientes ecuaciones que permitieron un rastreo en la base de datos Scopus:

Ecuación de búsqueda 1:

TÍTULO-ABS-CLAVE ((«PEDAGOGÍA») Y («AMBIENTAL»)) Y AÑO PUBLIC > 2009 Y AÑO PUBLIC < 2025 Y (LIMIT-TO (OA , «todos»)) Y (LIMIT-TO (SUBJAREA , «SOCI») O LIMIT-TO (SUBJAREA , «ENVI»)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , «ar»)) Y (LIMIT-TO (LANGUAGE , «español»)).

Ecuación de búsqueda 2:

((«Pedagogía»)) AND ((«Agua»)) AND (LIMIT-TO (OA , «all»)) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , «SOCI») OR LIMIT-TO (SUBJAREA , «ARTS») OR LIMIT-TO (SUBJAREA , «ENVI»)) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , «Environmental Educación») OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , «Educación») OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , «Curriculum») OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , «Sustainable Development») OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , «Sustainability"»))

Para focalizar la investigación en los estudios en Pedagogía ambiental y pedagogía del agua, fue necesario la aplicación de criterios de inclusión tales como: tipo de documento, ventana de tiempo (2009-2024), acceso abierto, entre otros. De tal manera que, se obtuvieron 2175 artículos entre ambas categorías, estos fueron sometidos luego a algunos criterios de exclusión como: artículos con palabras clave, limitado a ciencia medioambiental; artículos con cuatro citas o menos, dando como resultado 452 artículos. Seguidamente, se procedió a la lectura de título y resumen de los artículos resultantes con el propósito de acotar información que diera respuesta a las preguntas investigativas formuladas al inicio de esta búsqueda. Este procedimiento permitió obtener doce artículos, que fueron leídos y analizados para el presente estudio.

Resultados

Hallazgos teóricos de la pedagogía ambiental y la pedagogía del agua, categorías esenciales de la investigación.

El objetivo fundante de la pedagogía ambiental es incorporar la dimensión ambiental en los procesos educativos, entendiendo este concepto no sólo desde lo natural, sino también lo sociocultural, político y económico, escenarios donde se desarrolla la vida humana (Carreño, 2009). Esta formación ambiental busca la formación de individuos capaces de comprender los problemas ambientales que les atañen desde una mirada holística e integral (Carreño, 2009).

Uno de los principales investigadores y ponentes de la pedagogía ambiental es la investigadora canadiense Lucie Sauvé (2003), quien ha brindado a la comunidad científica aportes conceptuales y metodológicos en este campo.

Esta destacada investigadora considera la pedagogía ambiental como una dimensión de la educación orientada a la reconstrucción de la relación del ser con el ambiente, en la perspectiva de promover un desarrollo sostenible. Así que, la pedagogía ambiental prioriza la formación de individuos con habilidades, conocimientos, valores y actitudes responsables y amigables con el medio ambiente con el fin de favorecer la transformación de las relaciones de las personas con su entorno, para alcanzar un desarrollo sustentable basado en el respeto por los recursos naturales, la apropiación y ejecución de las políticas ambientales para el bien colectivo.

La pedagogía ambiental emerge como una ruta educativa que rompe la rigidez curricular y didáctica en la que se ha mantenido la educación ambiental, el tecnicismo, aumento del activismo y la mera transmisión de conocimientos cada vez marcan la ruta de una educación ambiental improductiva, y más alejada de las problemáticas ambientales de los territorios; es por ello que, la pedagogía ambiental busca ir más allá de la educación tradicional, enfocando su interés en la integración de lo cognitivo, afectivo y volitivo (Sauvé, 2003).

En este sentido, busca la transformación de los paradigmas dominantes sobre la relación ser humano-naturaleza mediante la evolución profunda de los esquemas de pensamiento. Para ello es necesario, la puesta en marcha de experiencias significativas desarrolladas en escenarios naturales donde exista un contacto directo entre los estudiantes y el entorno, propiciando el pensamiento sistémico, la resolución colaborativa de problemas y el compromiso con el bien común. De este modo, la pedagogía ambiental requiere un enfoque interdisciplinario que relacione conocimientos de diversas áreas, ya que los problemas ambientales involucran múltiples dimensiones. Asimismo, debe adaptarse a las características sociales, culturales y naturales de cada contexto educativo para ser relevante (González y Bravo, 2003).

El diseño e implementación de los principios y prácticas que rigen una pedagogía ambiental debe contar con la participación democrática de todos y cada uno de los actores involucrados en el proceso educativo, es por lo que docentes, estudiantes, padres de familia y directivos deben ser parte activa

en los planes y estrategias, de esta manera se podrá generar cambios significativos en la actitud de los individuos frente a las problemáticas socioambientales (Meira y Caride, 2001).

Los artículos analizados en el presente estudio, evidencian que la pedagogía ambiental emerge como campo de conocimiento que ha venido recobrando importancia en las últimas décadas, toda vez que existe la necesidad apremiante de formar niños, niñas, jóvenes y adultos con conciencia comprensiva acerca de la problemática ambiental actual; es por tanto, la educación ambiental la ruta segura para orientar procesos educativos hacia una comprensión integral de las múltiples dimensiones de la crisis ambiental, tanto ecológicas como sociales, económicas y políticas. Promoviendo el pensamiento crítico, la participación y la acción transformadora (Meira & Caride, 2001).

Verdi y Pereira (2012), Furiam y Günther (2006), Molano y Herrera (2010) plantean que la formación ambiental debe ir más allá del cambio comportamental evidente en prácticas mecanicistas, al activismo y a la instrucción de conceptos. En su lugar se debe asumir como un campo del saber que propicia escenarios problematizadores respecto a la educación ambiental para provocar la construcción teórico-práctica en busca de transformaciones epistémicas, pedagógicas y didácticas, las cuales deben dar respuesta a las condiciones y necesidades en los territorios.

Por su parte, el estudio realizado por Hernández Abstengo, D. de la C., & Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. (2018), consistió en diseñar e implementar una estrategia curricular de Educación Ambiental en la carrera Licenciatura en Educación, Pedagogía-Psicología, para fortalecer la educación inicial de los estudiantes, los resultados más destacados fueron la puesta en marcha de un currículo que ha logrado la transversalidad de los componentes de la formación: académico, laboral-investigativo y extensionista, favoreciendo en los estudiantes un mayor nivel de aprehensión de los conocimientos y habilidades para ser frente a los problemas ambientales.

El artículo, Crisis educativa y ambiental en Paulo Freire y Enrique Leff: hacia una pedagogía ambiental crítica de Oliveira Martins & Ramos Araujo (2021),

plantea una reflexión a partir de una revisión bibliográfica entre Paulo Freire y Enrique Leff, entretendiendo un diálogo desde las metodologías, las corrientes teóricas del materialismo dialéctico histórico y el pensamiento decolonial. Los autores destacan en su estudio la importancia que tiene la pedagogía ambiental y la teoría aportada por Paulo Freire y Leff, quienes sugieren una forma de enfrentar la crisis ambiental y la conservación de los recursos naturales a partir de un nuevo modelo civilizatorio a través de la criticidad, la complejidad, la transdisciplinariedad, sostenibilidad y la justicia. De esta manera, este artículo ofrece una propuesta que utiliza una nota sobre las cuestiones epistemológicas y políticas presentes en el proceso educativo y en el pensamiento ambiental, para ser asumidas en las nuevas perspectivas, incluidas las descolonizadoras y las acciones que transformen la realidad actual.

Este antecedente despierta interés relevante a la presente investigación porque da aportes teóricos para el diseño de una estrategia didáctica enfocada en la inter y transdisciplinariedad, desde una visión holística, hegemónica y crítica.

El artículo científico de Silva López, T., & Pegado Abilio, F. (2022), Educación Ambiental en la formación inicial docente: aportes desde la pedagogía crítica, sirve como referente teórico por sus aportaciones a la pedagogía ambiental. En sus investigaciones sugieren una pedagogía ambiental desde la perspectiva de una pedagogía crítica, cuyo objetivo es educar individuos con un alto nivel de reflexión crítica, que los lleve a la movilización colectiva para intervenir los contextos de manera dinámica y participativa haciendo un abordaje interdisciplinario a la crisis ambiental.

El artículo titulado: Pedagogía ambiental como promoción de los derechos humanos de (Rutti et al., 2022), propone una investigación cuyo objetivo consiste en analizar la acción de la pedagogía ambiental en la prevalencia y apropiación de los derechos humanos, en el se establece una pedagogía ambiental imbricada en el pensamiento y la acción ética de los haberes educativos. En este sentido, los autores destacan el rol de la pedagogía ambiental en el desarrollo del pensamiento como acción colectiva, favoreciendo la formación de individuos con valores hacia el entorno, la otredad y la convivencia.

Los aportes teóricos, conceptuales y metodológicos sobre la implementación de la pedagogía ambiental en la promoción de los derechos humanos provee elementos para el diseño de una propuesta pedagógica más integral y ética.

Con respecto a la categoría pedagogía del agua, los artículos analizados develan un basamento teórico de interés, encontramos los aportes de, Barrientos (2021), quien argumenta que la pedagogía del agua es una metodología que propicia la administración participativa del recurso hídrico con el objetivo de crear conciencia en los estudiantes, docentes y comunidad educativa hacia el cuidado, conservación del agua y la protección de los ecosistemas acuáticos en los territorios, convirtiéndolos en agentes con carácter sustentable y sostenible; así mismo, promover políticas públicas efectivas en la preservación de la riqueza hídrica.

Las estrategias más implementadas en la pedagogía del agua son: las salidas de campo a las riberas de los ríos, la observación directa a los ecosistemas acuáticos, el análisis de los problemas socioambientales que tienen que ver con los recursos hídricos, la construcción colectiva y comunitaria de normas del uso correcto del agua tanto en las comunidades como en las instituciones educativas, entre otros. Cardona Ospina y Cuero Galindo (2023) sugieren la aplicación de una pedagogía del agua en los currículos educativos para fortalecer los programas de educación ambiental, esta estrategia permitirá transversalizar la formación ambiental en todas las áreas y así abordar de manera integral los problemas ambientales en las escuelas garantizando una mejor relación de los individuos con la naturaleza.

El artículo titulado: Aprender sobre... Educar para... El uso sostenible del agua: una propuesta metodológica para la enseñanza basada en el uso del agua en el pasado, de Tomás, H. M., Afonso, M., & Marcas, M. (2021), presenta una estrategia metodológica docente que pretende aumentar la conciencia ambiental en los niños, niñas y adolescentes en los temas inherentes al cuidado del agua y todos aquellos problemas que afectan el buen funcionamiento del planeta y la sostenibilidad ambiental. Los autores enfocan este estudio en el fortalecimiento de una cultura hídrica, dando especial relevancia a las tradiciones relacionadas al transporte y almacenamiento permitiendo la apropiación de conocimientos y competencias académico-científicas y la conservación de tradiciones y conocimientos ancestrales.

Atendiendo a los protocolos establecidos en la revisión sistemática de la literatura realizada, fue posible crear la tabla 1. En esta, se describen datos relevantes de los artículos seleccionados: título, autores, información básica, metodología y resultados alcanzados.

Tabla 1. Resumen de Resultados

Título del artículo	Autores	Información básica	Resultados alcanzados
Pedagogía ambiental y didáctica ambiental: tendencias en la educación superior	Tovar Gálvez., J.C (2017)	Conocer la concepción de pedagogía ambiental y didáctica ambiental, objetivo central de este estudio.	Construcción de un modelo de pedagogía ambiental, didáctica ambiental que promovió un cambio epistemológico en la enseñanza de la educación ambiental en la educación superior.
Estrategia curricular de educación ambiental para los estudiantes de la carrera licenciatura en educación pedagogía-psicología	Hernández Abstengo, D. de la C., & Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. (2018).	Diseñar e implementar un modelo de estrategia curricular de Educación Ambiental para el programa de Licenciatura en Educación	La implementación del modelo evidenció un incremento de los conocimientos y habilidades ambientales en los estudiantes.
Crisis educativa y ambiental en Paulo Freire y Enrique Leff: hacia una pedagogía ambiental crítica	Oliveira Martins & Ramos Araujo. (2021).	Proponer un diálogo reflexivo y crítico a partir de las corrientes de Paulo Freire y Enrique Leff, desde la óptica transformadora y emancipadora.	Aporta un enfoque multi y/o transdisciplinar de la educación ambiental apoyada en el proyecto político progresista pedagógico de Freire y la pluralidad del pensamiento ambiental sustentable de Leff.
Educación Ambiental en la formación inicial docente: aportes desde la pedagogía crítica	Silva López, T., & Pegado Abilio, F. (2022).	Revisión sistemática de la literatura	Configuró un basamento teórico desde el pensamiento de Paulo Freire para el diseño de una pedagogía ambiental crítica.
Pedagogía ambiental como promoción de los derechos humanos	Rutti Marín, J., Chávez Juanito, Y., & Tapia Manrique, E. (2022).	Revisión bibliográfica y estudio deductivo	Destaca el valor del respeto, la otredad y los modos de convivencia desde una pedagogía ambiental pluralista.
Aprenda sobre... Educar para... El Uso Sostenible del Agua: Una propuesta metodológica didáctica basada en el uso del agua en el pasado	Tomás, H. M., Alfonso, M., & Marcas, M. (2021).	Revisión sistemática de la literatura	Configuró un basamento teórico desde el pensamiento de Paulo Freire para el diseño de una pedagogía ambiental crítica.

Evaluación de los resultados de aprendizaje de la competencia creatividad vinculada al ODS6: Agua limpia y saneamiento. Un estudio de caso en el contexto universitario	Arrondo Diez, E.; Aranguren Gómez, N. (2023).	Evaluar los resultados de aprendizaje cognitivos, socioemocionales y comportamentales en los estudiantes a partir de la aplicación de un instrumento sobre prácticas en educación de desarrollo sostenible	Plantear retos formativos que genera la Educación en Desarrollo Sostenible. Evidenciando una mayor sensibilidad del género femenino frente a los problemas ambientales
Impacto de una propuesta curricular para la protección de nacedero de agua.	Quintero Barragán, L.; Jaramillo Villegas, P., & Enrique Gallego, J. (2021).	Analizar el impacto de la propuesta curricular del área de Ciencias Naturales frente al uso y cuidado de los recursos naturales en la institución y la región	Propuesta de Estrategias curriculares en el área de Ciencia naturales encaminadas al cuidado del medio ambiente.
Percepciones de docentes en formación sobre temas hídricos y su relación con los ODS.	Ruiz-Garzón, F.; Olmos-Gómez, MdC; Estrada-Vidal, Ll. (2021)	Dar a conocer la percepción que tienen los docentes en formación con respecto a las necesidades que tiene la sociedad en relación al agua, el desarrollo humano y el cuidado del planeta tierra.	Implementación de estrategias sobre pedagogía del agua.
La cultura del agua en los libros de texto. Revista eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias.	Benarroch Benarroch, A., Castro Velásquez, F. E., Clavijo Cuervo, V. J., & Ramírez-Segado, A. (2022).	Implementación de textos como dispositivos valiosos en el proceso de enseñanza aprendizaje en la formación de una cultura hídrica.	Valoración de los textos como dispositivos útiles y necesarios en la formación de una cultura hídrica en los estudiantes.

Discusión

Uno de los resultados más llamativos en esta revisión sistemática es la evidente necesidad de implementar una pedagogía ambiental interdisciplinaria, como bien lo afirma (Carreño, 2009), se requiere una educación ambiental que forme individuos capaces de interpretar y comprender las problemáticas ambientales desde una mirada holística, ética y sostenible. Otro aspecto relevante, es la oportunidad de una pedagogía ambiental crítica, como lo propone Freire; un dispositivo de aprendizaje que favorezca la reconstrucción de conocimientos basados en el diálogo, en los principios democráticos, en la búsqueda de la igualdad y la emancipación, la autonomía, la conciencia ambiental y la creatividad. Estos aspectos permiten que los individuos participen de la movilización, transformación y acción frente a los problemas sociales y ambientales, siendo agentes de resistencia frente a los modelos hegemónicos que impone el sistema de desarrollo actual.

A partir de este análisis, la pedagogía ambiental se convierte en un complejo escenario que exalta la conexión entre enseñanza, el aprendizaje, los territorios y la sociedad, en consideración a esto Leff (2015) afirma que “la sustentabilidad se construye a través de la territorialización de mundos de vida” (falta el número de página). Esta postura implica el valor que representa las identidades locales, el poder que guarda y entreaña los saberes ambientales que están arraigados desde el acervo cultural de las sociedades.

Abrir los cauces para la puesta en marcha de una pedagogía ambiental crítica, interdisciplinaria, participativa, democrática y ética, favorecerá a la formación de niños, niñas, jóvenes y adultos con valores ambientales, conscientes de un uso racional de los recursos naturales, una cultura hídrica y un pensamiento en función al desarrollo sostenible.

En correspondencia a la pedagogía del agua y su incidencia en una promoción a la cultura hídrica, los artículos analizados evidencian un elevado interés en el conocimiento y conciencia frente a la crisis del agua; sin embargo, aún persiste la ausencia de programas ambientales que estén focalizados a nutrir los currículos de manera transversal en la implementación de una pedagogía del agua, en los niveles educativos existe una incipiente aplicabilidad de contenidos que aborden los problemas que atañen a este recurso hídrico.

En el estudio aportado por Tomás et al. (2021) queda claro que educar a las nuevas generaciones sobre el agua es un camino que amerita esfuerzo, compromiso, y amor, es la vía para enfrentar esta crisis, uniendo esfuerzos entre las instituciones de la educación formal y no formal puede ayudar a acelerar el paso a la transformación de una conducta incorrecta frente a la gobernanza hídrica es por ello que se hace necesario que la pedagogía ambiental y la pedagogía del agua sea impartida desde tempranas edades, solo así vamos a permitir que los estudiantes desarrollen el amor por aprender sobre el agua y el uso racional de los recursos naturales.

Conclusión

La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), emitida y firmada en 2002, define la cultura como “el conjunto de características espirituales y materiales, intelectuales y afectivas que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, estilos de vida, formas de convivencia, sistemas de valores, tradiciones y creencias” (falta la página). Esta clara definición nos enuncia elementos constitutivos de una cultura, entre ellos el componente afectivo; por tanto, para lograr una cultura proambiental y una cultura hídrica con una pedagogía ambiental se requiere recabar, estremecer y despertar este eslabón de la cadena. La educación y más la educación ambiental está retada a ser frente a los problemas ambientales desde una postura holística, humana y sensible.

Es importante el marco de un enfoque integral y participativo en la pedagogía ambiental, esto propiciará que las personas se involucren activamente en el cuidado del medio ambiente y se fomente una cultura de responsabilidad ambiental. En este sentido la educación ambiental participativa debe ser vista como un proceso de construcción colectiva del conocimiento capaz de involucrar a la comunidad en la identificación y solución de los problemas ambientales a partir de un enfoque holístico.

Referencias bibliográficas

Anguera, T. (1986). *La investigación cualitativa*. Educar, 23-50. <https://educar.uab.cat/article/view/v10-anguera/442>

Arrojo, P. (2006). *Los retos éticos de la nueva cultura del agua*. Polis. Revista Latinoamericana, 14. <https://journals.openedition.org/polis/5060?lang=pt>

Arrondo Diez, E.; Aranguren Gómez, N. (2023). *Evaluación de los resultados de aprendizaje de la competencia creatividad vinculada al ODS6: Agua limpia y saneamiento*. Un estudio de caso en el contexto universitario. Revista Complutense de Educación, 34(4), 845-855. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.80166>

Barlow, Maude (2001) *Oro azul: La crisis mundial del agua y la reificación de los recursos hídricos del planeta*. El Ceibo TB

Barrientos, J. (2021). Fundación Alfredo Harp Helú. Obtenido de Recuperado de: <https://fahho.mx/pedagogia-del-agua-una-nueva-cultura-para-el-cuidado-de-nuestro-recurso-hidrico/>

Benarroch Benarroch, A., Castro Velásquez, F. E., Clavijo Cuervo, V. J., & Ramírez-Segado, A. (2022). *La cultura del agua en los libros de texto*. Revista eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 19(1), 1–16. https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2022.v19.i1.1501

Boff, Leonardo (2008): “*El agua, factor ecológico de la humanidad, de espiritualidad, y de cooperación*” en *Fundación Seminario de Investigación para la Paz (ed.): El agua, derecho humano y raíz de conflictos*. Gobierno de Aragón. Zaragoza, pp. 17-28.

Cardona Ospina, J. A., & Cuero Galindo, L. L. (2023). *Pedagogía del agua diseño de estrategia de enseñanza para la educación ambiental integral de quinto grado del ciclo de primaria en las instituciones educativas*. [Tesis en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio de la Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/items/811f9304-2d52-43d7-8e2a-dfab62d9c125>.

Carreño, L. (2009). *Constructivismo y Educación*. Propuesta Educativa (34), 112-113. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041704015>.

Curitiba, v. 35, pág. 29-64, diciembre. 2015. Disponible en: <https://www.redcolca.org/wp-content/uploads/Leff-Ecologia-Politica-Una-perspectiva-latinoamericana.pdf>

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) 2002: *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. París (Francia), UNES

Denyer, D. y Tranfield, D. 2009. *Producing a systematic review. The SAGE handbook of organizational research methods* (pp. 671–689).

Freire, Heike (2011) *Educar no es inculcar sobre educación ambiental y cultura verde*. Recuperado el 15 de enero de 2024 en <https://heikefreire.com/educar-no-es-inculcar-educacion-ambiental-pedagogia-verde/>

Furiam, SM y Günther, WMR (2006). *Evaluación de la educación ambiental en el manejo de residuos sólidos en el Campus de la Universidad Estatal de Feira de Santana. Sitientibus*, (32), 7-27. Recuperado de http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/35/avaliacao_da_educacao_ambiental.pdf

González, E., & Bravo, M. (2003). *Educación y medio ambiente. Educación, derechos sociales y equidad.*, 241-456. Recuperado de: <http://www.aneducacionambiental.org.mx/docs/BravoEstadoConocimientoEDUCACIONAMBIENTAL.pdf>.

Hernández Abstengo, D. de la C., & Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. (2018). *Estrategia curricular de educación ambiental para los estudiantes de la carrera licenciatura en educación pedagogía-psicología*. Luna Azul, 46, 369-386. <https://doi.org/10.17151/luaz.2018.46.19>

Hernández-Díaz, P. M. . (2020). *Representaciones sociales y desarrollo sostenible en Latinoamérica*. Luna Azul, (50), 23-39. <https://doi.org/10.17151/luaz.2020.50.2>

LEFF, Enrique. (2015) *Ecología política: una perspectiva latinoamericana*. *Desarrollo y Medio Ambiente, Curitiba*, v. 35, pág. 29-64, diciembre. 2015. Disponible en: <https://www.redcolca.org/wp-content/uploads/Leff-Ecologia-Politica-Una-perspectiva-latinoamericana.pdf>

Meira, P., & Caride, J. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona, España: Ariel Educación.

Molano, A.; Herrera, (2010) J. *Políticas de educación superior para la formación ambiental ¿Paradigma o reto? In: Memorias IV Congreso Internacional por el Desarrollo Sostenible y el Medio Ambiente, 2010*, [S.l.: s.n.]. 1 CD. ISBN: 9789589314593

Novo, M (2009). *La educación Ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible*. *Revista de Educación* 2009, (), 197. https://www.academia.edu/4309307/La_educaci%C3%B3n_ambiental_una_genuina_educaci%C3%B3n_para_el_desarrollo_sostenible

Oliveira Martins & Ramos Araujo. (2021). *Crisis educativa y ambiental en paulo freire y Enrique Leff: hacia una pedagogía ambiental crítica*. *Educación y Realidad*, Porto Alegre, v. 46, núm. 2, e105854, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-62361058>

Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage

Quintero Barragán, L.; Jaramillo Villegas, P., & Enrique Gallego, J. (2021). *Impacto de una propuesta curricular para la protección de nacedero de agua*. Revista Fuentes Páginas: 353-362, DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12935>

Ruiz-Garzón, F.; Olmos-Gómez, MdC; Estrada-Vidal, Ll. *Percepciones de docentes en formación sobre temas hídricos y su relación con los ODS*. Sostenibilidad 2021, 13, 5043. <https://doi.org/10.3390/su13095043>

Rutti Marín, J., Chávez Juanito, Y., & Tapia Manrique, E. (2022). *Pedagogía ambiental como promoción de los derechos humanos*. Revista de Filosofía Vol. 39, N° Especial, 2022, pp. 577 - 590 Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela ISSN: 0798-1171 / e-ISSN: 2477-9598 DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6463654>

Sauvé, L. (2003). *Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental*. *Conférence présentée dans le cadre du Primer Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación técnica y profesional (pág. 20)*. San Luis de Potosi, México: Universidad Autónoma de San Luis de Potosi.

Silva López, T., & Pegado Abílio, F. (2022). *Educación ambiental en la formación inicial docente: aportes desde la pedagogía crítica*. Praxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, e2218558, pág. 1-20, 2022 <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v17:18558.029>

Tomás, H. M., Afonso, M., & Marcas, M. (2021). *Aprenda sobre... Educar para... El Uso Sostenible del Agua: Una propuesta metodológica didáctica basada en el uso del agua en el pasado*. Agua y territorio, 18, 89–106. <https://doi.org/10.17561/at.18.5365>

Tovar Gálvez., J.C (2017). *Pedagogía ambiental y didáctica ambiental: tendencias en la educación superior*. Revista Brasileira de Educação, V.22 nº 69 abril-junio 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226926>

Verdi, M., & Pereira, G. R. (2012). *A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES – O CASO DA UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB*. REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental, 17. <https://doi.org/10.14295/remea.v17i0.3093>



TECNOLOGÍAS PARA LA FORMACIÓN

Desarrollo de un sistema de entrenamiento para el estudio e investigación del Internet de las cosas – SENSEI

Alexander Zapata Toro¹
Cristian Andrés Patiño ²
Diana Carolina Montilla Perafán³

Introducción

En el Centro de Electricidad y Automatización Industrial (CEAI) de la Región del Valle del Cauca existe una insuficiencia de herramientas tecnológicas relacionadas con la Industria 4.0 en relación al Internet de las Cosas (IoT) que sirvan de apoyo a la estrategia pedagógica, investigativa y de asesoría empresarial que responda a las exigencias de tecnologías inteligentes e ingenierías disruptivas requeridas por el entorno laboral, empresarial e industrial, creando una brecha de conocimientos entre los saberes impartidos y la realidad tecnológica incipiente a nivel regional y nacional.

La solución propuesta fue el diseño de un sistema modular de ensamble electrónico para el desarrollo de actividades prácticas, relacionadas con el estudio y aplicación de las tecnologías asociadas a la Industria 4.0 con la implementación de Internet de las Cosas (IoT), como herramienta de apoyo a la formación académica e investigación aplicada en la implementación basada en sistemas embebidos y plataformas de servicios para IoT. Este desarrollo tecnológico es producto de la participación en la convocatoria de SENNOVA 2021 en la categoría de proyectos de innovación tecnológica, inscrito con código SGPS-SIPRO 8581 del BANCO de proyectos 2021.

La implementación del proyecto impactó en la formación profesional integral brindada por el SENA, abordando la carencia de materiales de formación electrónica. Este impacto se manifiesta en un desarrollo progresivo mediante la adaptación de productos modulares, diseñados para satisfacer las necesidades tecnológicas específicas de la región Vallecaucana en el ámbito de IoT.

¹ Instructor. Centro de Electricidad y Automatización Industrial CEAI. Regional Valle SENA. Correo: azapatat@sena.edu.co

² Instructor. Centro de Electricidad y Automatización Industrial CEAI. Regional Valle SENA. Correo: capatino@sena.edu.co

³ Docente Secretaría de educación del Valle. Correo: dianamontilla@jrodrigoloredacaicedo.edu.co

Este sistema modular de ensamble electrónico, comparable a un kit de construcción tecnológica, posibilita a aprendices, instructores e investigadores del SENA la capacidad de diseñar, construir y remodelar dispositivos de manera accesible. Este enfoque no solo fomenta el desarrollo de habilidades técnicas específicas, sino que también estimula la creatividad y el juicio crítico necesarios para la formación integral de los aprendices.

Desde una perspectiva académica, se aspira a integrar esta herramienta pedagógica como parte de los cursos, establecer clubes de electrónica, generar material de apoyo y crear productos temáticos para el estudio. A nivel social, se plantea la posibilidad de ofrecer asesoría y respaldo tecnológico relacionado con IoT a emprendimientos empresariales en la región Valluna, aprovechando el talento del SENA como motor impulsor.

Cabe destacar que este proyecto contribuye no solo a las comunidades de MAKERS, Open Source y entusiastas de la electrónica y el software, sino también a nivel local, enriqueciendo el tejido empresarial y tecnológico de la región.

En última instancia, el objetivo fundamental de este proyecto es la creación de un sistema de entrenamiento IoT en el Centro de Electricidad y Automatización Industrial (CEAI), permitiendo a los aprendices un primer acercamiento a los conceptos fundamentales de IoT y avanzando hacia el desarrollo de componentes más elaborados, sistemas y productos de ensamble electrónico. Con la implementación ya concretada del Sistema de Entrenamiento, se establece un hito crucial en el fortalecimiento de la formación integral en el ámbito electrónico.

Metodología

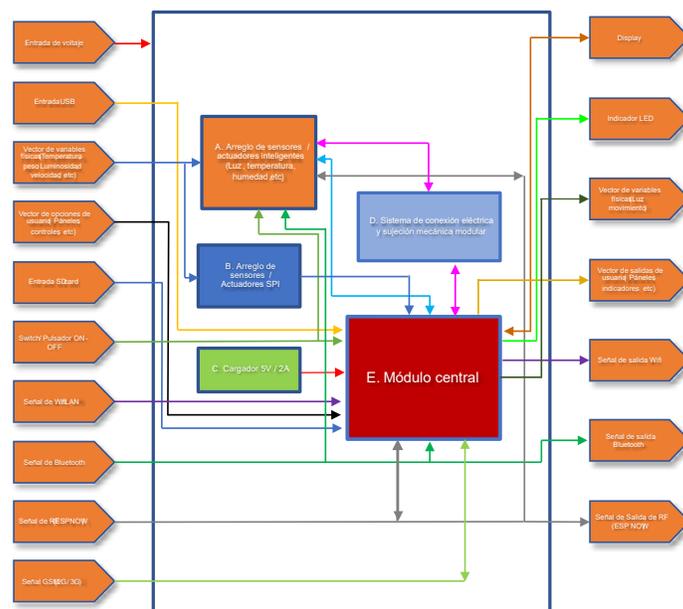
En este trabajo, se implementó la metodología orientada al diseño de hardware y firmware llamada Metodología LINEAL descrita por los autores Dym y Little (Dym, 1999), donde utilizan herramientas que integran tanto especificaciones como atributos para obtener los objetivos del diseño, medios y restricciones. El proceso de diseño conceptual se sustenta en la estructura presentada por Valenzuela (Valenzuela, 2018) y Dym & Little (Dym, 1999), implementando modelos para definir los objetivos del diseño, determinar la idea conceptual, los parámetros (restricciones) y requerimientos funcionales, así como el concepto del diseño.

Figura 1. Esquema de la metodología lineal



El diseño conceptual del producto fue desarrollado por etapas y de forma secuencial. Durante el proceso de ideación se obtuvo la lista de atributos y requerimientos del usuario que el sistema cumpliría. Cada etapa requirió de sesiones arduas de trabajo en equipo, conformado por personas de diferentes áreas, logrando aportar una mayor perspectiva en el proceso de descripción del producto final.

Figura 2. Diagrama de bloques módulo central



La implementación de la metodología lineal fue una buena práctica para la creación del diseño conceptual. El desarrollo de cada etapa mediante cajas transparentes, módulos y subsistemas, condujo a contener las características requeridas, evidenciando una alta probabilidad para cumplir con los requerimientos del usuario y objetivos del sistema. Los productos obtenidos con esta técnica son instrumentos que el profesional usará en la próxima etapa para la elaboración del diseño electrónico del sistema.

Diseño electrónico, diseño PCB, Diseño de firmware.

Diseño, fabricación y ensamblaje del sistema electrónico

Descripción del proceso de elaboración de las PCB

1. Ruteado, perforado y corte del circuito impreso.

En esta etapa de ruteado, perforado y corte se realizan las pistas, los agujeros y se corta la placa del circuito impreso al tamaño especificado en el proyecto.

Las pistas son los caminos que sirven para interconectar los diferentes componentes del circuito electrónico.

Los agujeros se realizan para insertar los pines de los componentes que llevarán soldadura de estaño y plomo para unirse a las pistas del circuito. Otros agujeros sirven para colocar tornillos y fijar las placas de circuito impreso al chasis.

Las vías son agujeros que sirven para conectar una capa superior con una inferior en los procesos de doble capa o multicapa.

2. Fabricación de película de revelado de antisolder.

El antisolder es una capa de protección que se aplica para evitar que se oxide el cobre de las pistas y que se produzcan cortocircuitos por soldadura no deseada o falsos contactos, darle un acabado estético y profesional al PCB.

Para fabricar la capa antisolder se requieren los archivos Gerber (*.GTS, *.GBS) que son extraídos del programa de diseño utilizado como Altium Designer, el acetato o papel pergamino de 90 a 180 gramos.

Los archivos Gerber se imprimen en un acetato o papel pergamino utilizando una impresora láser. El producto es un fotolito que sirve de plantilla para la elaboración del antisolder en el circuito impreso.

3. Aplicación de capa antisolder.

El antisolder es una capa de pintura epóxica que se aplica a la PCB por procesos como el estampado, se hace pasar la tinta por una malla que tiene grabada la imagen del fotolito. El resultado es la PCB cubierta de tinta excepto en los terminales de soldadura llamados PADs.

Existen otros métodos para aplicar el antisolder Ultravioleta mediante procesos fotosensibles, se adhieren películas plásticas a la PCB y gracias a la luz ultravioleta se define que parte del circuito queda protegido y en que parte se colocará soldadura para unir los componentes.

4. Estañado de cobre.

Los circuitos impresos para electrónica se fabrican sobre una base fenólica o una capa de fibra de vidrio laminados con cobre, un metal noble con el que se construirán los hilos conductores.

El cobre tiene un inconveniente que se oxida con facilidad y los componentes de los circuitos electrónicos pierden sus contactos y el equipo deja de funcionar. Para contrarrestar este fenómeno al cobre se le aplica un baño de plata por inmersión o por electrólisis y a este proceso se le denomina plateado o estañado de cobre.

5. Fabricación de película de máscara de componentes.

La máscara de componentes es una marcación que se le hace a los circuitos impresos para identificar la ubicación de un componente dentro del circuito impreso, generalmente por procesos de estampado con tintas epóxicas que soportan desgastes mecánicos o borrado por procesos químicos con solventes como el thinner que se aplica para limpieza del circuito.

El proceso de fabricación de la película de máscara de componentes es un fotolito que se realiza de igual forma que el fotolito para antisolder.

Del programa de diseño se extraen los archivos GBO (Máscara de componentes inferior) y GTO (Máscara de componentes superior), se imprime sobre un acetato o pergamino de 80 o 90 gramos, se debe hacer con una impresora láser.

6. Aplicación de máscara de componentes.

Figura 3. Metodología de Fabricación, Ensamble y Prueba de las PCB del Sistema de entrenamiento para el estudio e investigación del Internet de las cosas – SENSEI.



Descripción del proceso de diseño del firmware

El desarrollo del firmware para el proyecto se basa en la metodología previamente establecida, que identifica las siguientes funcionalidades clave:

- 1) Conexión de los sensores inteligentes de forma alámbrica por uno de los dos buses I2C de la CPU.
- 2) Conexión inalámbrica de los sensores y actuadores inteligentes.
- 3) Despliegue de los datos en un display TFT táctil.
- 4) Subida de los datos vía Wifi a una plataforma (Ubidots).

El diseño del firmware se centra en aprovechar al máximo las capacidades del ESP32 TTGO T CALL, una plataforma versátil y potente para proyectos de IoT.

Para abordar la primera funcionalidad, se implementa un manejo eficiente de los buses I2C disponibles en la CPU. Se desarrolla un protocolo de comunicación robusto que permite la conexión y la transferencia de datos de los sensores inteligentes de manera confiable y eficiente.

En cuanto a la conexión inalámbrica de los sensores y actuadores inteligentes, se utiliza el módulo Wifi y Bluetooth integrado en el ESP32 TTGO T CALL, utilizando un protocolo denominado ESPNoW. Se diseña un sistema de comunicación inalámbrica seguro y de baja energía que garantiza una transmisión estable y segura de datos entre los dispositivos.

Para la tercera funcionalidad, el despliegue de los datos en un display TFT táctil, se desarrolla una interfaz gráfica intuitiva y fácil de usar. Se aprovechan las capacidades gráficas del display para presentar la información de manera clara y concisa, permitiendo a los usuarios interactuar con el sistema de forma efectiva.

Finalmente, para la subida de los datos a la plataforma Ubidots a través de Wifi, se implementó un protocolo de comunicación seguro y eficiente que garantiza la integridad y la confidencialidad de los datos transmitidos. Se desarrolla un sistema de gestión de datos robusto que permite almacenar y visualizar la información recopilada en tiempo real.

Descripción del Funcionamiento del *Firmware*

El firmware desarrollado para el Sistema de Entrenamiento para IoT V.3.1 se diseñó para facilitar la recolección y transmisión de datos de hasta 20 sensores inteligentes a través de dos buses I2C. Estos datos son posteriormente enviados a la plataforma Ubidots utilizando el protocolo MQTT. Además, el firmware se encarga de mostrar las lecturas de los sensores en un display Nextion modelo Nextion NX4832K035.

El proceso de diseño del firmware se basa en una serie de funciones auxiliares que permiten el manejo eficiente de las comunicaciones I2C, la reconexión automática al servidor MQTT en caso de desconexión y la identificación de los sensores y sus lecturas. A continuación, se detalla el funcionamiento de algunas de las funciones clave:

***receiveEvent()* y *receiveEvent2()*:** Estas funciones son invocadas cuando se detecta la recepción de datos en los buses I2C 1 y 2 respectivamente. Su objetivo es leer los datos provenientes de los sensores inteligentes y llamar a la función *IdentificarSensor()* para identificar el tipo de sensor y procesar sus lecturas.

IdentificarSensor(): Esta función analiza los datos recibidos de los sensores para identificar el tipo de sensor y extraer sus lecturas. Utiliza un algoritmo de identificación basado en el código inicial de cada sensor para asignar un identificador único a cada lectura y actualizar los valores correspondientes en las variables de lectura de los sensores.

SubidaDatosUbidots(): Esta función se encarga de enviar los datos de los sensores a la plataforma Ubidots utilizando el protocolo MQTT. Agrupa las lecturas de los sensores en lotes de cuatro para optimizar la eficiencia de la transmisión y construye el mensaje de payload necesario para publicar los datos en el topic correspondiente en Ubidots.

setup(): Esta función se encarga de realizar la inicialización del sistema al arrancar. Inicia la comunicación serie a una velocidad de 9600 baudios para facilitar la depuración y el monitoreo del sistema a través del puerto serial, así como la comunicación con el display Nextion. Además, inicializa las comunicaciones I2C para los dos buses disponibles y establece los callbacks para manejar las interrupciones de lectura de datos de los sensores en cada bus. Luego, configura el dispositivo como una estación Wi-Fi y se conecta a la red especificada, mostrando la dirección IP asignada al dispositivo una vez establecida la conexión. Finalmente, configura el cliente MQTT para que se conecte al broker de Ubidots y establece el callback para manejar los mensajes recibidos desde Ubidots.

loop(): Esta función representa el ciclo principal de ejecución del firmware. En cada iteración del ciclo, se verifica la recepción de datos en los buses I2C utilizando la función update() proporcionada por la biblioteca WireSlave. Esta función permite procesar los datos recibidos de manera eficiente sin bloquear la ejecución del programa principal. Además, se introduce un pequeño retardo de 1 milisegundo para permitir que otras interrupciones de periféricos del ESP32 se ejecuten adecuadamente.

En conjunto, estas funciones principales del firmware garantizan un funcionamiento estable y eficiente del Sistema de Entrenamiento para IoT V.3.1, permitiendo la recolección, procesamiento y transmisión continua de datos de sensores inteligentes a la plataforma Ubidots a través de conexiones cableadas

e inalámbricas. Este diseño robusto y escalable a la formación práctica en tecnologías de la Industria 4.0 y el Internet de las Cosas (IoT) en el Centro de Electricidad y Automatización Industrial (CEAI) de la Región del Valle del Cauca.

Resultados

El trabajo realizado deja como resultados productos tangibles, intelectuales, dentro de los cuales se destacan los siguientes:

1. Hardware creado: se obtuvieron diversos prototipos cuyas iteraciones se diseñaron e implementaron tanto en programas asistidos en computador (CAD) , como en su versión física.

Figura 4. Primera iteración del sistema en Altium Designer

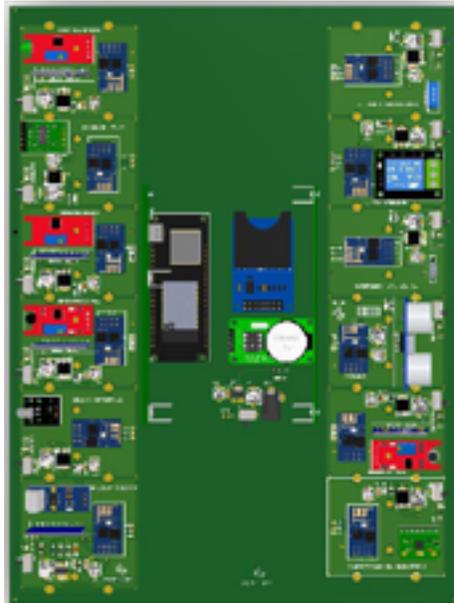


Figura 5. Sistema implementado mediante técnicas de prototipado rápido.

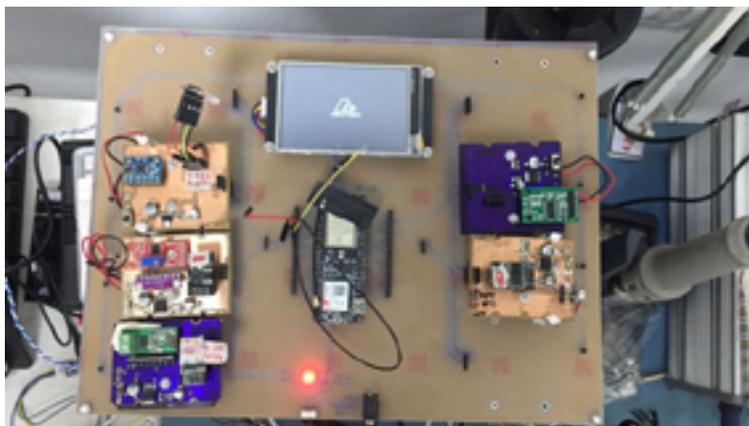


Figura 6. Producto tecnológico terminado Sistema SENSEI V1.0

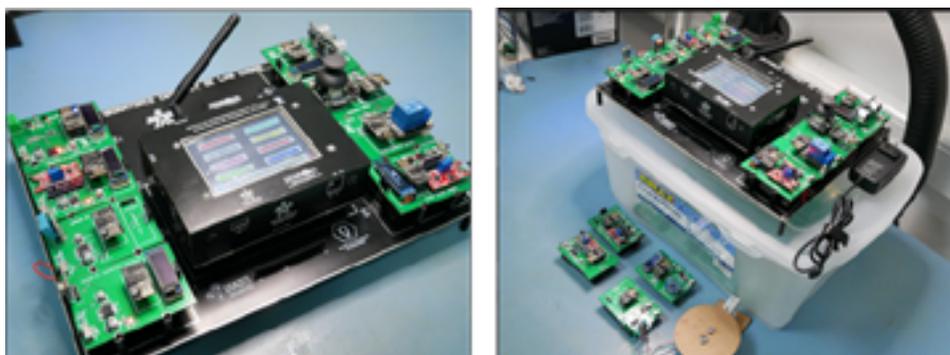
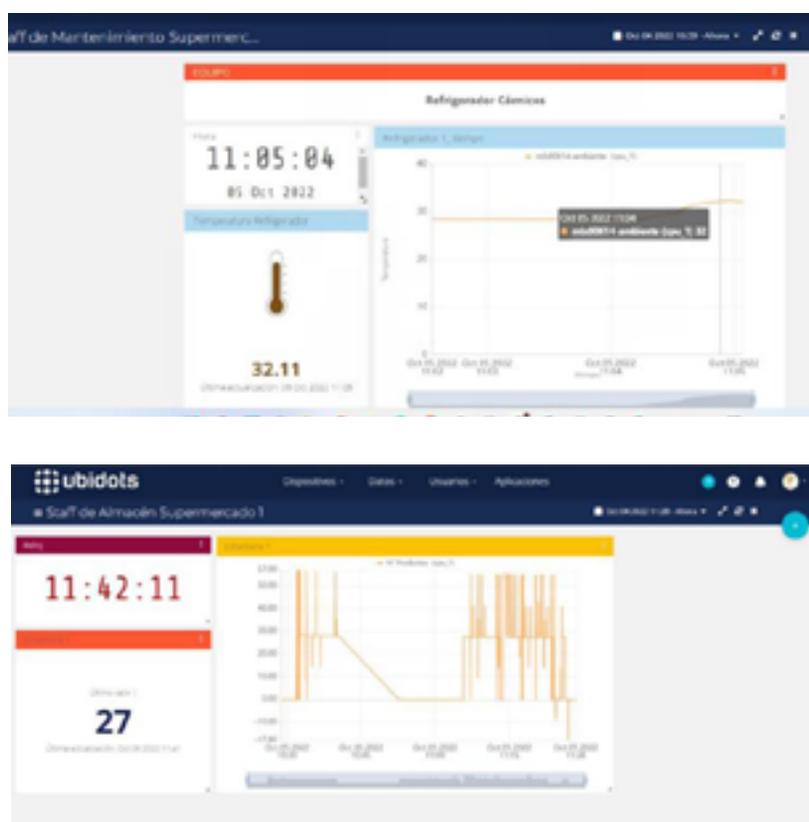
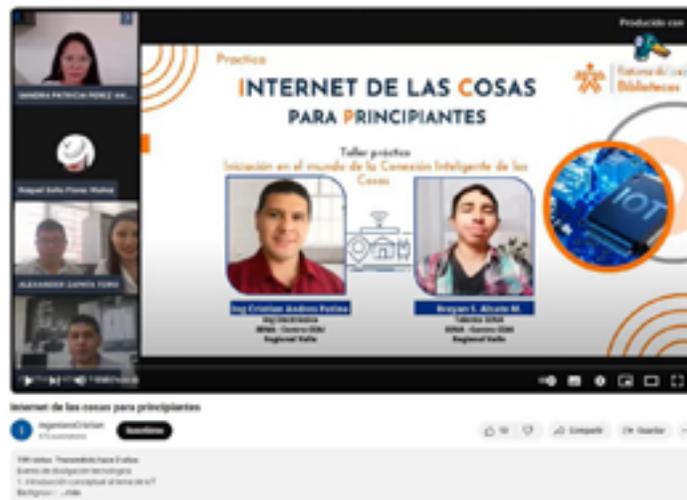


Figura 7. Aplicación del sistema SENSEI en plataforma de IOT UBIDOTS.



2. Productos de generación de nuevo conocimiento y apropiación social del conocimiento: desarrollo del evento de divulgación tecnológica (EDT) denominado “Internet de las Cosas para principiantes”, realizado a través de la plataforma Youtube, con una participación de alrededor de 150 personas, tanto de forma presencial como en formato streaming.

Figura 8. Evento de divulgación tecnológica "Internet de las Cosas para principiantes". URL: <https://acortar.link/vu1K3d>



3. Manual de usuario: Se redactó el manual de usuario del Sistema SENSEI, un manual didáctico y educativo en el que se explican los conceptos generales del Internet de las Cosas (IoT), y se explica el paso a paso del procedimiento para crear desde cero una aplicación IoT con fines educativos del sistema SENSEI, este manual contiene un ejemplo explicativo completo, y constituye una guía comprensiva para el uso del sistema SENSEI en los ambientes de formación SENA.

Figura 9. Manual de usuario Sistema SENSEI



4. Guía de aprendizaje: se redactó una guía de aprendizaje para los cursos de formación titulada en Desarrollo de Sistemas Electrónicos Industriales (TDSEI), quienes hacen uso del sistema SENSEI en la competencia relacionada con sistemas embebidos para tratar la competencia “Construir firmware según especificaciones y normativa técnica”, cuyo resultado de aprendizaje “Comprobar funcionamiento de firmware según requerimientos del sistema propuesto” correspondiente al código Sofia: 224201

Figura 10. Guía de aprendizaje Sistemas Embebidos/ TDSEI.



5. Redacción del libro “ESP32 para Internet de las Cosas (utilizando lenguaje C de Arduino)”: este libro que se encuentra en sus fases finales de edición hace un estudio extenso del lenguaje C para Arduino, y por medio del uso de herramientas para la creación de algoritmos, simulación de microcontroladores en línea Wokwi, y ejemplos prácticos, desarrolla desde cero una metodología para el diseño de firmware usando este popular microcontrolador.

Figura 11. Libro Esp32 para IoT usando C de Arduino.



6. Solicitud de dos patentes ante la SIC: dentro de la participación en el concurso “Crearlo no es suficiente” realizado en el año 2022, se ocupó el primer lugar en la inscripción de dos productos tecnológicos patentables, con lo que se obtuvo un monto de diez millones por producto inscrito, para un total de millones veinte millones de pesos (\$20’000.000), redimibles en la solicitud de patente de Invención Nacional ante la Superintendencia de Industria y Comercio SIC, cuyos trámites de patente siguen en curso.

Figura 12. Solicitud de patente para la tarjeta de desarrollo para el microcontrolador ESP8266-01.

Superintendencia de Industria y Comercio de Colombia (SIC) - Reporte detallado de solicitudes
 Fecha y hora: 10 mar. 2023 12:20:51 p.m.

Número de Patente (11): NC.2022.090203	Fecha de radicación: 11 mar. 2022
Estado de la solicitud: Bajo Examen de Fondo	Fecha de presentación (12): 11 mar. 2022
Tipo de solicitud: NC Solicitud de Patente/Modelo/Trazado	Fecha de aceptación: 02 jul. 2022
Área Tecnológica: Electricidad - Electrónica	Fecha de publicación: 08 jul. 2022
Título: TARJETA DE DESARROLLO PARA EL MICROCONTROLADOR ESP8266-01	Fecha de Patente OPI: 01 jul. 2022
Tipo: Patente de Invención Nacional	

International Patent Classification (SI): G06F 1/16, G06F 1/00

Inventor(es):

Alexander Ospina Toro
Cristian Andrés Parillo
Diana Carolina Montilla Perafán

Figura 13. Solicitud de patente para el Sistema Modular de Ensamble Electrónico para prototipado y/o entrenamiento.

Superintendencia de Industria y Comercio de Colombia (SIC) - Reporte detallado de solicitudes
Fecha y hora: 10 mar. 2023 12:22:47 p.m.

<p>Número de Patente (II): NC2022.0001079</p> <p>Estado de la solicitud: Bajo Examen de Fondo</p> <p>Tipo de solicitud: NC Solicitud de Patente/Modelo/Trazado</p> <p>Área Tecnológica: Electricidad - Electrónica</p> <p>Título: SISTEMA MODULAR DE ENSAMBLE ELECTRÓNICO PARA PROTOTIPADO Y/O ENTRENAMIENTO</p> <p>Tipo: Patente de Invención Nacional</p>	<p>Fecha de radicación: 17 mar. 2022</p> <p>Fecha de presentación (22): 17 mar. 2022</p> <p>Fecha de aceptación: 14 may. 2022</p> <p>Fecha de publicación: 20 may. 2022</p> <p>Fecha de Patente OPI: 13 may. 2022</p>
---	--

7. Concurso de madurez de producto TRL: Se participó en el año 2023 en una convocatoria para determinar la madurez técnica de los productos creados, donde se obtuvo el primer lugar, obteniendo un monto de cuarenta millones de pesos, destinados a la adquisición de equipos, herramientas y materiales de formación, cuyos aprendices beneficiarios en las competencias técnicas de ensamble electrónico y diseño y fabricación PCB del taller 9A del centro de formación.

Figura 14. Acta de cierre de proyectos de los productos tecnológicos.



PROCESO GESTIÓN DE INNOVACIÓN Y LA COMPETITIVIDAD
ACTA DE CIERRE DE PROYECTOS
SISTEMA DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO TECNOLÓGICO E INNOVACIÓN DEL SENA - SENNOVA

NOMBRE DEL PROYECTO: Incremento del TRL para la tecnología "Prototipo modular de ensamble electrónico para el entrenamiento de las tecnologías del Internet de las Cosas (IoT)"		
CUIDAD Y FECHA: 29 de 2023	HORA DE INICIO: 2:00	HORA FIN: 4:00pm
LUGAR: SENNOVA CLAU (Taller 9A)	DIRECCIÓN GENERAL / REGIONAL / CENTRO: Regional Valle / CDN	
TÍTULOS: 1. Información general del proyecto 2. Evaluación de actividades entregables 3. Balance presupuestal 4. Evaluación del producto 5. Validación activa del proyecto 6. Observaciones y conclusiones		
OBJETIVO DE LA REUNIÓN: Cierre técnico del proyecto "Incremento del TRL para la tecnología "Prototipo modular de ensamble electrónico para el entrenamiento de las tecnologías del Internet de las Cosas (IoT)"		

I. INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO	
RESPONSABLE:	Alexander Zapata Toro
OBJETIVO GENERAL:	Evaluar el prototipo modular de ensamble electrónico para el entrenamiento en tecnologías del Internet de las Cosas (IoT) desde un TRL 4 a un TRL 7, asegurando su funcionalidad en entornos operativos reales.
VALOR:	\$40.000.000
CENTRO DE FORMACIÓN:	Centro de Electricidad y Automatización Industrial - CEAI Regional Valle
GRUPO / SUBGRUPO:	Unidad de Investigación Aplicada Desarrollo Tecnológico e Innovación (UADI) - Sembreros de

8. Participación local en comité técnico pedagógico del SENA (experiencia de éxito):

Figura 15. Caso de éxito. Participación en el comité técnico pedagógico del SENA.



Discusión

La generación de los productos no sólo tecnológicos sino científicos, de propiedad intelectual y de madurez tecnológica buscan impactar a la Formación Profesional Integral del SENA en diversos ámbitos:

La metodología de diseño de productos tecnológicos y sus diferentes fases.

Con la metodología utilizada (conocida como metodología lineal), se realizó una definición del problema del cliente y/o usuario, y mediante el árbol de objetivos, se definieron las funciones y restricciones para cumplir con el objeto del diseño. Por medio de cajas negras y transparentes, se establecieron medios para cumplir las funciones, generando con ello las alternativas de diseño, que darán paso a la construcción de un prototipo.

De cómo la tecnología lineal ayudó a diseñar y desarrollar el sistema electrónico, ventajas frente a otras metodologías usadas para el mismo propósito (eficacia, el tiempo de desarrollo, rapidez de construcción e implementación, ahorro de componentes, tamaño, tiempo, uso de diferentes tecnologías ...todo lo que aporte a minimizar costo de producción).

Por último, se verificó que el uso de la metodología lineal evita pérdidas de tiempo y dinero, mejora la estructura en la organización de las actividades de diseño, minimiza los costos y aumenta en gran medida el cumplimiento de los objetivos y/o requerimientos, reduce los reprocesos y organiza mejor los roles y actividades de los diseñadores. Como lo menciona Dym & Little (Dym, 1999): La forma de esta guía metodológica es utilitarista, pregunta cosas como

¿Se puede hacer con menos material? ¿Cuál es la justificación de las decisiones de diseño? ¿De qué manera puede ser optimizado? ¿Qué información necesita el cliente para hacer el proyecto?

La lluvia de ideas generó los objetivos del diseño, que fueron definidos como características del producto. Como resultado se tienen 27 características, estas se relacionaron entre ellas para jerarquizarlas mediante un gráfico de bloques como se muestra en la siguiente figura (figura 16).

Figura 16. Árbol de objetivos



El diseño conceptual del producto fue desarrollado por etapas y de forma secuencial. Durante el proceso de ideación se obtuvo la lista de atributos y requerimientos del usuario que el sistema cumpliría. Cada etapa requirió de sesiones arduas de trabajo en equipo, conformado por personas de diferentes áreas, logrando aportar una mayor perspectiva en el proceso de descripción del producto final.

La implementación de la metodología lineal fue una buena práctica para la creación del diseño conceptual. El desarrollo de cada etapa mediante cajas transparentes, módulos y subsistemas, condujo a contener las características requeridas, evidenciando una alta probabilidad para cumplir con los requerimientos del usuario y objetivos del sistema. Los productos obtenidos con esta técnica son instrumentos que el equipo de diseño usó en la etapa de elaboración del diseño electrónico del sistema.

TRL (MADUREZ TECNOLÓGICA) PARTIR DE TRL_0 A TRL-9 utilizando las ventajas de la metodología lineal, que ayudó a minimizar tiempos y optimizar recursos. Acelerar la maduración de la tecnología.

La importancia del sistema desarrollado para las prácticas en la enseñanza de la temática de la internet de las cosas en la FPI del aprendiz SENA.

Conclusiones

Dada la extensa cantidad de productos resultantes del desarrollo de los proyectos de investigación procedentes de la participación en las convocatorias SENNOVA en el área de innovación y desarrollo tecnológico, e iniciativas de producción de centro, se concluye que este tipo de ejercicios académicos e investigativos generan un impacto directo en la formación profesional integral, cuya calidad de formación se incrementa en función de los productos tangibles e intelectuales generados. Por esta razón, queremos resaltar la gran importancia de la participación de los instructores en las actividades que promueve el Sistema de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación SENNOVA.

Por otra parte, el desarrollo de productos tecnológicos requiere de un conjunto muy diverso de disciplinas y metodologías de diseño, tanto para la gestión del diseño del producto electrónico en general, como para sus fases específicas a saber: el diseño electrónico, el desarrollo de prototipos electrónicos, la elaboración de las tarjetas electrónicas, las metodologías de desarrollo de software y firmware, la redacción de artículos, manuales de usuario, redacción de productos intelectuales como libros y patentes, metodologías para el seguimiento y documentación de proyectos, y las estrategias pedagógicas para la implementación de los saberes adquiridos en los ambientes de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Baligar, P. M. (2021). *Evaluating an Engineering Design Problem for Its Complexity*. IEEE Transactions on Education.

Dym, C. L. (1999). *Engineering design: A project-based introduction*. John Wiley and son.

Baligar, P. M. (2021). *Evaluating an Engineering Design Problem for Its Complexity*. IEEE Transactions on Education.

Dym, C. L. (1999). *Engineering design: A project-based introduction*. John Wiley and son.

Facca, C. (2020). *A contribuição do pensamento do Design na formação do engenheiro: o espaço do Fab Lab como experiência transversal*. São Paulo.

Ulrich, K. T. (2009). *Diseño y desarrollo de productos*. McGraw-Hill.

Valenzuela, M. G. (2018). *Estudio sobre los protocolos del diseño conceptual con estudiantes de diseño e ingeniería*. Base Diseño e Innovación, 278-289.

Wynn, D. C. (2018). *Process models in design and development*. Research in Engineering Design, 161-202.

Zapata Toro, A., Pérez Villa, J. F., & Moreno Serrano, J. E. (2016). *Manual de Desarrollo de Módulos Electrónicos Embebidos de un Sistema Domótico*. Cali: Servicio Nacional de Aprendizaje.

Evaluación y perspectivas de las políticas de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la educación de América Latina: un análisis bibliométrico¹

Jhenifer Mailec Rincón Guevara ²

Introducción

El impacto transformador de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la sociedad actual es innegable, redefiniendo fundamentalmente nuestras formas de aprender, comunicar y establecer conexiones. (Mendiola et al., 2020) señalan que la adopción de las TIC ha modificado drásticamente nuestra cotidianidad, incidiendo en sectores tan diversos como la economía, la política y, de manera significativa, la educación. Esta evolución no es meramente incremental; representa una revisión completa de los paradigmas existentes, donde la inclusión de las TIC en los procesos educativos se ha convertido en un imperativo, no en una elección. (Torres et al., 2022) argumentan que, en el contexto de la educación, las TIC habilitan entornos de aprendizaje renovados y promueven el desarrollo de competencias clave. No obstante, también reconocen que la tecnología, por sí sola, no es la panacea para todos los desafíos educativos.

El presente estudio aborda la profunda influencia de las TIC en la educación de Latinoamérica, enfocándose en cómo las políticas educativas se han adaptado a este cambio paradigmático. A través de un análisis bibliométrico de 131 documentos de Scopus, se examina la evolución y el impacto de estas políticas, destacando tanto los avances como los desafíos persistentes. La investigación subraya la necesidad de una inclusión efectiva de las TIC, que vaya más allá del acceso a la tecnología, promoviendo prácticas educativas que fomenten habilidades críticas y creativas en los estudiantes.

¹ Este artículo es producto de la investigación doctoral denominada: Escenarios de innovación desde la gestión pedagógica para el fortalecimiento de la cultura digital: Una lectura comprensiva y propositiva desde un estudio de caso financiado por de investigación de la universidad del Magdalena en el marco de la convocatoria del proyecto BPIN2020000100480 denominado "Formación de Capital Humano de Alto Nivel II Convocatoria, Universidad del Magdalena, se inscribe en la línea de Administración y desarrollo de los sistemas educativos del grupo de investigación GEPET.

² Doctoranda. Universidad del Magdalena. Correo: jmrincon@unimagdalena.edu.co

Este análisis proporciona una base para comprender cómo las políticas de las TIC pueden potenciar la educación de calidad en América Latina, sugiriendo caminos para futuras investigaciones y políticas educativas.

Metodología

El presente documento detalla un estudio retrospectivo y descriptivo, ejecutado a través de un análisis bibliométrico, enfocado en publicaciones originales indexadas en la base de datos Scopus. El núcleo de este análisis radica en una ecuación de búsqueda específicamente diseñada para capturar un espectro amplio de investigaciones vinculadas a las políticas de TIC en la educación en América Latina: «ICT Policies» OR «Public Policies AND latin America». Mediante los criterios de búsqueda aplicados, se identificaron un total de 131 registros publicados, los cuales constituyen la base para el análisis bibliométrico subsiguiente. La recopilación y análisis de estos datos se llevaron a cabo en enero del año 2024.

Este estudio se apoya en la metodología bibliométrica, ampliamente valorada por su eficacia en el análisis profundo de vastas colecciones de literatura académica, permitiendo discernir tendencias y patrones emergentes dentro de áreas de estudio específicas (Sánchez y Rodríguez, 2012). La bibliometría se define como una subdisciplina clave para analizar y evaluar la investigación científica en torno a un tema específico, proporcionando datos esenciales sobre la dinámica de la actividad científica y su impacto en el ámbito académico. Este análisis se apoya en la utilización de Scopus, una base de datos prestigiosa que compila revistas científicas sometidas a estricta revisión por pares, garantizando así la calidad y relevancia de la información recabada para el estudio (Escorcía y Poutou, 2008).

Para la fase de análisis bibliométrico de los resultados de la búsqueda en Scopus, se seleccionó el software VOSviewer, herramienta de vanguardia para la visualización y análisis de redes bibliométricas (Van y Waltman, 2022). Las palabras de búsqueda se definieron teniendo en cuenta el objetivo de este análisis. El procedimiento metodológico adoptado se estructuró en varias fases clave:

Recopilación de información: Se extrajeron datos de artículos, documentos de revisión y otros documentos académicos relevantes, empleando la ecuación de búsqueda mencionada.

Selección y Filtrado: Se aplicaron criterios definidos de antemano, como la relevancia temática, la calidad de las publicaciones y el año de emisión, para seleccionar los documentos de mayor pertinencia (Van y Waltman, (2022).

Análisis Bibliométrico: A través de VOSviewer, se efectuó un análisis meticuloso de la co-ocurrencia de palabras clave, lo que permitió cartografiar las principales áreas temáticas y tendencias dentro del corpus literario, enriqueciendo así la comprensión de los patrones de investigación predominantes en el ámbito de estudio (Bascur et al, 2023). Este enfoque metodológico no solo subrayó la rigurosidad del análisis bibliométrico emprendido, sino que también estableció una sólida base para futuras investigaciones, al proporcionar un panorama comprensivo de las dinámicas actuales y emergentes en la evaluación y las políticas de las TIC en la educación de América Latina.

Resultados

El análisis bibliométrico de 131 documentos, organizado en cuatro clústers con un total de 24 *ítems*, ofrece una perspectiva amplia y diversa sobre las políticas educativas de las TIC en la educación para el caso de América Latina. Cada *clúster*, con su propio conjunto de palabras clave, refleja diferentes facetas de la investigación y las preocupaciones actuales en este campo. A continuación, se presenta un análisis crítico y problematizador de este análisis bibliométrico, destacando tanto las fortalezas como las áreas que podrían requerir mayor exploración o clarificación.

Para abordar la integración de las TIC en la educación en América Latina, se analiza un mapa de co-ocurrencias de palabras clave y se presenta una tabla resumen. Esta información destaca la interacción entre distintos clústeres, sus temas principales y las tensiones que surgen en este contexto. Este análisis ofrece una perspectiva enriquecedora sobre cómo las TIC pueden potenciar la educación, al tiempo que subraya los desafíos inherentes a su implementación efectiva, ofreciendo así una base sólida para futuras discusiones y estudios en la región.

Figura 1. Mapa de co-ocurrencia de palabras clave
 Nota. Adaptado de VOSviewer (2024).



Tabla 1. Análisis de Clústeres
 Nota. Elaboración propia a partir de análisis VOSviewer (2024).

Clúster	Temas Principales	Principales Tensiones
1. TIC en Educación en Países en Desarrollo	Alfabetización digital, acceso a Internet, integración de TIC.	Brecha digital, infraestructura tecnológica insuficiente, capacitación docente.
2. Impacto de COVID-19 en la Educación	Aprendizaje en línea, adaptación a la educación a distancia.	Calidad educativa vs. enseñanza remota, bienestar estudiantil, desigualdad en acceso.
3. Competencia Digital y Educación Superior	Desarrollo de habilidades digitales, innovación pedagógica.	Resistencia al cambio, actualización curricular, formación continua del profesorado.
4. Innovación, Sostenibilidad y Sector Universitario	Prácticas sostenibles, liderazgo en innovación tecnológica.	Sostenibilidad vs. innovación tecnológica, integración de prácticas sostenibles en la educación.

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la educación de los países en desarrollo

El acceso a Internet se consolida como un componente crítico para la garantía del derecho a la educación en el contexto de la ciudadanía digital, particularmente para aquellos sujetos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social. La carencia de dicho servicio implica una inserción en la brecha digital, la cual se traduce en una profundización de la exclusión educativa, limitando el acceso a iniciativas pedagógicas que se ven enriquecidas mediante el empleo de tecnologías avanzadas.

La disponibilidad de recursos tecnológicos en los entornos domésticos emerge como un requisito indispensable para la consideración de la implementación de prácticas educativas innovadoras y de significativa relevancia, que amplifiquen el papel de las tecnologías en los sistemas educativos. Esto incluye el apoyo a la transformación curricular y el desarrollo de plataformas y proyectos educativos que empleen transmedia.

Considerando así el asunto, es crucial que las políticas públicas otorguen prioridad a la conectividad y el acceso, considerándolos como estrategias clave para fomentar la inclusión digital y educativa en la región. En el año 2020, un 32% de la población en América Latina carecía de conexión a internet (Diálogo Interamericano, 2021), y en el año 2018, aproximadamente, el 46% de los niños y niñas entre 5 y 12 años (unos 31 millones de estudiantes) residían en hogares sin acceso a internet (UNICEF, 2020).

La integración de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la gestión y procesos administrativos de las instituciones educativas en América Latina se presenta como un desafío significativo que aún no ha sido plenamente abordado. Esta falta de incorporación tecnológica impide el registro, análisis y aprovechamiento de datos para la toma de decisiones estratégicas, constituyendo un obstáculo para la optimización de la gestión educativa (Montes, 2022a).

La digitalización y armonización de procesos escolares básicos, tales como inscripciones, evaluaciones y certificaciones, con sistemas de mayor alcance a nivel nacional o regional, se erigen como medidas imperativas para la generación de información confiable y actualizada, la cual es fundamental para el diseño, seguimiento y evaluación de políticas educativas. En este contexto, la gestión estratégica de datos emerge como una herramienta indispensable para la identificación precisa de desafíos, limitaciones y posibilidades en el ámbito educativo, facilitando así el desarrollo e implementación de soluciones innovadoras y basadas en evidencias concretas (Montes, 2022b).

De manera similar, durante la última década, América Latina ha demostrado una inclinación proactiva hacia la formulación e implementación de políticas públicas, programas y proyectos enfocados en la integración de las TIC en los sistemas educativos. A pesar de estos esfuerzos, la evaluación de la incorporación

tecnologías en la educación devela un panorama variado y heterogéneo, caracterizado por la presencia de múltiples iniciativas en distintas fases de ejecución y evaluación. La emergencia de tendencias que priorizan el pensamiento computacional y el aprendizaje móvil sugiere un ámbito en constante transformación, orientado hacia la evolución continua del sector educativo en su conjunto. Este escenario subraya la importancia de adaptar y renovar las estrategias educativas para abrazar las posibilidades que las TIC ofrecen en términos de innovación pedagógica y mejora cualitativa de la enseñanza y el aprendizaje.

Impacto de la COVID-19 en la educación

La pandemia de la COVID-19 sirvió como catalizador para una transformación sin precedentes en el ámbito educativo, marcando el inicio de una era en la que las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones han cobrado relevancia en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Este segundo clúster analiza cómo la crisis sanitaria global ha precipitado una adopción acelerada del aprendizaje en línea, poniendo de manifiesto la urgencia de reevaluar y adaptar las estrategias educativas a los desafíos planteados por situaciones de emergencia.

El advenimiento del aprendizaje virtual, propulsado por las TIC, se erige como un nuevo paradigma educativo, el cual ha sido crucial para mantener la continuidad pedagógica frente a las restricciones impuestas por la pandemia. Esta modalidad de enseñanza, caracterizada por su capacidad para trascender las barreras físicas del espacio y el tiempo, ha demostrado ser una herramienta indispensable en el esfuerzo por garantizar el acceso a la educación durante periodos de confinamiento y distanciamiento social (Echeita, 2020).

En este contexto, la pandemia de la COVID-19 ha actuado como un agente de cambio, impulsando a las instituciones educativas a explorar y adoptar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, que probablemente modelarán el futuro de la educación en la era digital. Este enfoque pedagógico, caracterizado por su flexibilidad en términos de espacio y tiempo, se ha visto masivamente adoptado como respuesta a las restricciones impuestas por la crisis sanitaria, a pesar de la inicial falta de preparación de la comunidad educativa para enfrentar tal escenario.

La transición forzada de los estudiantes desde los entornos físicos de aprendizaje hacia plataformas virtuales ha planteado desafíos significativos no solo en términos académicos, sino también respecto al bienestar y salud mental de los discentes (Liu et al. 2020). En respuesta a esta situación, las instituciones de educación superior han adaptado sus metodologías y contenidos a los entornos digitales, buscando garantizar la continuidad y calidad educativa (Paredes et al. 2020).

La emergencia de la educación virtual plantea interrogantes acerca de su eficacia, accesibilidad y equidad, especialmente en contextos de disparidad tecnológica entre distintas regiones y países. La situación actual exige una reflexión profunda sobre los desafíos y oportunidades que el aprendizaje en línea presenta para el desarrollo futuro del sector educativo, con el objetivo de maximizar los beneficios para estudiantes y docentes por igual (Kurbakova, et al., 2020). Entre las preocupaciones específicas se encuentran el manejo de la ansiedad y el estrés asociados a la enseñanza y el aprendizaje en ambientes virtuales; así como, la velocidad con que puede lograrse una adopción masiva y eficaz de esta modalidad educativa.

Competencia digital y Educación Superior

El tercer clúster profundiza en la intersección entre competencia digital, innovación educativa y aprendizaje electrónico (e-learning) en el contexto de la educación superior, destacando su papel esencial en la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo veintiuno. Este análisis pone de relieve la necesidad crítica de desarrollar habilidades digitales avanzadas y de promover entornos de aprendizaje, que sean tanto innovadores como capaces de adaptarse a las exigencias de una economía global y digitalmente interconectada.

El inicio de la pandemia en el año 2020 ha actuado como un catalizador para cambios profundos en la educación, evidenciando la urgente necesidad de que los docentes adquieran competencias digitales que les permitan impartir una enseñanza efectiva en esta nueva condición. Esta situación ha impulsado investigaciones orientadas a explorar la influencia de las competencias digitales

en el desempeño docente, especialmente, en entornos educativos que han tenido que adaptarse rápidamente a modalidades de enseñanza virtual o híbrida; la revisión documental, presente en este estudio, se centra en analizar dichas competencias como elementos clave para la enseñanza efectiva en la era digital.

La importancia de adaptarse, a los nuevos requerimientos tecnológicos en la educación, emerge de la necesidad de los educadores de integrar competencias digitales fundamentales para facilitar procesos de aprendizaje dinámicos y efectivos. La interacción entre docentes y estudiantes, mediada por tecnologías avanzadas, se convierte en un factor determinante para evaluar la eficacia del desempeño educativo. La Universidad Internacional del Ecuador (2020) define las competencias digitales como el conjunto de capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes que los educadores deben dominar para hacer un uso crítico, creativo y seguro de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en sus prácticas docentes. Estas competencias facilitan el desarrollo de la autonomía, el compromiso y la flexibilidad docente, aspectos cruciales para navegar y gestionar los aprendizajes en los renovados contextos educativos digitales.

Este enfoque en la competencia digital y la innovación educativa subraya la transición hacia modelos de enseñanza y aprendizaje, que no solo se ajusten a las realidades actuales de la educación superior; sino que, también preparen a los estudiantes para prosperar en entornos laborales y sociales que están en constante evolución. La adaptación a estas nuevas dinámicas educativas requiere un replanteamiento de las metodologías tradicionales y la adopción de prácticas pedagógicas, que incorporen tecnologías emergentes; promoviendo así, una educación que sea relevante, accesible y alineada con las demandas del siglo veintiuno.

La alfabetización digital se revela como un pilar fundamental en el desempeño docente para alcanzar resultados efectivos en la educación, evidenciándose en el dominio de herramientas tecnológicas. En la era actual, marcada por estudiantes que pertenecen a la generación de nativos digitales, la necesidad de integrar medios digitales en la práctica docente es aún más urgente (Manrique et al., 2021).

El dominio de competencias digitales en docentes de Educación Básica Rural se considera crucial para liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo este un aspecto valorado en su desempeño laboral por estudiantes, directivos y padres de familia. La posesión de altas capacidades digitales por parte de los educadores es percibida positivamente, dada la demanda de una sociedad cada vez más globalizada.

En América Latina hay una significativa disparidad en el acceso y uso de tecnologías digitales. Una respuesta esencial podría ser que los educadores de todos los niveles educativos posean un dominio avanzado de las competencias digitales para garantizar una educación de alta calidad. Es fundamental que los docentes desarrollen destrezas en la utilización de herramientas tecnológicas y asuman con eficacia roles innovadores, no únicamente como facilitadores del conocimiento; sino también, como administradores de recursos digitales, haciendo uso de su creatividad y enfocándose en el propósito educativo (Rodríguez y Hernández, 2019).

Innovación, sostenibilidad y sector universitario

El cuarto clúster se centra en la integración de la sostenibilidad y el desarrollo sostenible dentro del sector universitario, destacando la importancia de inculcar prácticas sostenibles tanto en la gestión como en el currículo de las instituciones de educación superior. Esta tendencia refleja un creciente compromiso con la responsabilidad ambiental y social, proyectándolas como componentes fundamentales en la educación del futuro.

Este análisis proporciona una comprensión holística de los retos y oportunidades que las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) presentan para la educación en América Latina y más allá, subrayando la necesidad de políticas educativas que sean inclusivas y flexibles. Dichas políticas deben ser capaces de capitalizar las ventajas que ofrecen las tecnologías digitales, con el fin de garantizar el acceso universal a una educación de alta calidad.

La innovación social se erige como un agente de cambio cultural y desarrollo socioeconómico, abordando problemas críticos y elevando la calidad de vida en diversas esferas de la sociedad. Tal como se detalla en el Libro Verde de la

innovación de la Comisión Europea, la innovación brinda soluciones potenciales a desafíos sociales en ámbitos variados como la salud, la seguridad y el medio ambiente (OCDE, 2013). Este enfoque amplía la comprensión de la innovación más allá de los avances tecnológicos o empresariales, posicionándola como un pilar clave para el avance social y económico.

De acuerdo con el marco conceptual establecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013), este ofrece una perspectiva enriquecedora sobre la innovación, definiéndola como: el proceso mediante el cual se introducen mejoras significativas en productos, servicios, procesos o metodologías. Este enfoque subraya cómo la innovación puede manifestarse tanto en transformaciones internas dentro de las organizaciones, como en la estructura laboral y las dinámicas de interacción externa, evidenciando su papel catalizador en el desarrollo nacional a través de la sinergia entre tecnologías, empresas e instituciones, dentro de ecosistemas de innovación adaptables a diversos contextos geográficos y económicos.

La innovación social, particularmente, se destaca por su orientación hacia el bienestar general y público, enfocándose en abordar necesidades sociales que han sido ignoradas o poco atendidas por los mecanismos tradicionales del mercado o el Estado. Deroncele et, al (2021) plantea que esta modalidad de innovación puede emerger de cualquier sector, dando una respuesta esencial a los desafíos sociales contemporáneos, comprometiéndose con la generación de soluciones creativas y sostenibles, que promuevan un desarrollo socioeconómico inclusivo y de largo plazo. La adopción de la innovación social implica un esfuerzo por atender problemáticas inmediatas y por generar un impacto duradero que contribuya a una sociedad más equitativa y resiliente ante futuros desafíos.

En el ámbito de la educación en América Latina, la integración de tecnologías en los sistemas educativos representa un campo fértil para la innovación. A pesar de que la pandemia de la COVID-19 sirvió de catalizador para la aceleración y el lanzamiento de nuevos programas de integración tecnológica. Soletic y Kelly (2022) observan una reciente desaceleración en estas iniciativas, situación que amerita atención, dada su importancia para el avance educativo en la región.

La mayoría de las políticas actuales enfatizan la formación básica, dirigidas hacia la innovación pedagógica y el mejoramiento de la calidad educativa, manteniendo iniciativas significativas que priorizan el acceso a la tecnología.

Programas emblemáticos como el Plan Ceibal en Uruguay y Conectar Igualdad en Argentina ilustran la evolución en la gestión de estas políticas, mostrando una transición hacia una administración más centralizada en los ministerios de Educación, reflejando un enfoque renovado en los componentes pedagógicos de la tecnología educativa. Este cambio de paradigma, que inicialmente buscaba agilizar la implementación y toma de decisiones, ahora subraya la importancia de la cooperación intersectorial para la viabilidad de las políticas de innovación educativa (Salvatierra y Kelly, 2023).

Lion, (2019) señala que, a nivel regional, proyectos como *MEP PRONIE* en Costa Rica, *CIN ex Enlaces* en Chile, *Computadores para Educar* en Colombia y *Educación Conectada* en Brasil, demuestran la capacidad de estas iniciativas para superar las barreras políticas y administrativas, contribuyendo a la construcción de sistemas educativos más inclusivos y adaptativos. La pandemia ha destacado la urgencia de abordar la brecha de acceso tecnológico, especialmente, entre los sectores más vulnerables, orientando los esfuerzos hacia la solución de estas deficiencias de manera puntual.

La configuración de las iniciativas actuales refleja una aproximación multidimensional que abarca desde el equipamiento y la formación docente hasta el desarrollo de contenidos y modelos pedagógicos, con programas como *Educación Conectada* de Brasil, enfocándose especialmente en la conectividad de las escuelas. Además, la existencia de marcos normativos en doce de los diecinueve países de la región que regulan la integración de tecnologías en la educación, proporciona un sustento legal que favorece la inclusión digital y apoya la creación de nuevas políticas educativas, asegurando su legitimidad y sostenibilidad a largo plazo (Salvatierra y Kelly, 2023).

Este análisis resalta la complejidad de integrar la innovación en los sistemas educativos de América Latina, reconociendo los avances significativos realizados hasta la fecha; así como, los desafíos pendientes en términos de inclusión digital y adaptabilidad.

Discusión

La revolución digital ha desencadenado un proceso de reestructuración profunda en las instituciones educativas, replanteando los límites tradicionales del aprendizaje y desdibujando las fronteras entre lo interno y lo externo (Lugo y Ithurburu, 2019). Las políticas digitales, en respuesta a este cambio paradigmático, han surgido con diversas propuestas que abarcan desde la reconfiguración de los espacios escolares hasta la reformulación de las prácticas educativas. Estos cambios se observan a través de la lente de tres racionalidades principales: económica, social y pedagógica, que sirven como guía para la implementación y evaluación de las políticas de las TIC en los sistemas educativos de distintos países.

La racionalidad social responde a un imperativo de inclusión, buscando dotar a todos los individuos del acceso y las competencias necesarias para manejar las TIC y así cerrar la brecha digital. Este esfuerzo se hace con la intención de alcanzar una justicia social más amplia y ofrecer una educación de calidad para todos, reconociendo el papel que juegan las TIC como herramientas para el acceso al conocimiento y la transmisión del patrimonio cultural; así como, en la adquisición de saberes relevantes para el desarrollo de sociedades más justas y equitativas.

La racionalidad económica, por su parte, se alinea estrechamente con las demandas del mercado laboral, donde las competencias digitales son cada vez más cruciales. En este contexto, las TIC son vistas como un ecosistema digital potente, que puede mejorar tanto la enseñanza y el aprendizaje como la gestión académica y administrativa de las instituciones educativas, ampliando el alcance y la eficacia del sistema educativo en su conjunto (Jara Valdivia, 2008; en Lugo, et al. 2014).

La racionalidad pedagógica, finalmente, se enfoca en el potencial de las TIC para transformar las prácticas educativas. Esta perspectiva reconoce que la mera inclusión de tecnologías digitales en las aulas no conduce automáticamente a una mejora en la educación; se requiere, en cambio, un avance hacia el desarrollo de condiciones pedagógicas que faciliten un cambio educativo real y significativo.

Este enfoque destaca la necesidad de revisar y adaptar los currículos y las metodologías de enseñanza para aprovechar al máximo las posibilidades que ofrecen las TIC (Cobo, 2016).

Sin embargo, este proceso no está exento de desafíos y tensiones. La brecha digital y la falta de infraestructura tecnológica adecuada en muchas regiones resaltan la necesidad imperiosa de políticas públicas y de inversiones que aseguren el acceso universal y la formación adecuada en las TIC. La pandemia de la COVID-19 ha exacerbado estas tensiones, poniendo de relieve la importancia de asegurar la calidad educativa y el bienestar de los estudiantes en contextos de aprendizaje remoto.

La resistencia al cambio y la necesidad de una actualización curricular constante, junto con la formación docente continua, sigue siendo un reto significativo en la educación superior. Además, la búsqueda de un equilibrio entre el avance tecnológico y la responsabilidad ambiental y social es crucial para garantizar una innovación sostenible.

Para abordar estos desafíos, es esencial adoptar un enfoque colaborativo y multidisciplinario que incluya a todos los actores del ecosistema educativo. Esto implica repensar el papel de los docentes y de las instituciones educativas, pasando de ser meros transmisores de conocimiento a facilitadores de un proceso en el que el conocimiento se desfragmenta, se reconstruye y se adapta a nuevas combinaciones y formatos, siguiendo los principios de una pedagogía colaborativa (Terigi, 2015).

En resumen, la integración de las TIC en la educación representa una oportunidad sin precedentes para reformular y enriquecer la experiencia educativa. Para que esta transformación se traduzca en mejoras tangibles y duraderas, es fundamental que las políticas y prácticas se diseñen con visión de futuro y respondan a las necesidades específicas de cada contexto educativo, promoviendo una educación que sea verdaderamente inclusiva, equitativa y de calidad.

Conclusiones

La contribución fundamental de este estudio radica en su capacidad para ofrecer una visión integral sobre la influencia transformadora de las TIC en la educación, enfatizando su potencial para redefinir las metodologías pedagógicas tradicionales y promover el desarrollo de competencias esenciales en los estudiantes. Aun así, se reconoce que la sola presencia de tecnología no constituye una solución definitiva a los desafíos educativos, sino que es imperativo adoptar un enfoque estratégico, inclusivo y participativo en la formulación e implementación de políticas de las TIC, superando obstáculos como la brecha digital, la insuficiencia de infraestructuras y la necesidad de capacitación docente.

El estudio bibliométrico realizado ha facilitado la identificación de las principales áreas temáticas y las tendencias de investigación en el campo de las políticas de TIC, destacando la importancia de la alfabetización digital, el acceso a internet, el impacto de la pandemia de la COVID-19 en la educación, el desarrollo de competencias digitales y la promoción de prácticas sostenibles en el sector educativo. Estos hallazgos subrayan la complejidad y diversidad de enfoques necesarios para abordar la integración de las TIC en la educación de manera efectiva.

Este trabajo también ha enfatizado la necesidad urgente de políticas educativas que sean flexibles e inclusivas, capaces de aprovechar los beneficios de las tecnologías digitales para garantizar un acceso universal a una educación de calidad. Además, se ha resaltado el papel de la innovación social como catalizador de cambio cultural y desarrollo socioeconómico, abordando problemas críticos y mejorando la calidad de vida.

Sin embargo, persisten desafíos significativos que requieren la atención de los formuladores de políticas, educadores e investigadores, incluyendo la necesidad de políticas públicas y de inversiones estratégicas que aseguren el acceso universal y la formación adecuada en las TIC. La pandemia de la COVID-19 ha acentuado la importancia de estos desafíos, resaltando la necesidad de garantizar la calidad educativa y el bienestar de los estudiantes en entornos de aprendizaje remoto.

En conclusión, la integración de las TIC en la educación de América Latina se presenta como una oportunidad inigualable para innovar y mejorar la experiencia educativa. Para que esta transformación se traduzca en avances concretos y sostenibles, es esencial que las políticas y prácticas educativas se diseñen con una perspectiva de futuro, respondiendo a las necesidades específicas de cada contexto y promoviendo una educación que sea verdaderamente inclusiva, equitativa y de alta calidad. Este estudio establece una base sólida para futuras investigaciones y el desarrollo de políticas educativas que aspiren a maximizar el potencial de las TIC para el avance del panorama educativo en América Latina.

Referencias bibliográficas

Bascur, J. P., Verberne, S., van Eck, N. J., y Waltman, L. (2023). *Academic information retrieval using citation clusters: in-depth evaluation based on systematic reviews*. *Scientometrics*, 128(5), 2895-2921.

Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente*. Fundación Ceibal. Recuperado de <https://bit.ly/2yIpSek>

Deroncele-Acosta, A., Medina-Zuta, P., Fernando Goñi-Cruz, F., Román-Cao, E., Montes-Castillo, M. M. y Gallegos-Santiago, E. (2021). *Innovación educativa con TIC en universidades latinoamericanas: Estudio multi-país*. *REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(4), 145-161. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.00>

Echeita, G. (2020). *La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos*. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(1), 7-16.

Escorcia-Otálora, T. A., & Poutou-Piñales, R. A. (2008). *Análisis bibliométrico de los artículos originales publicados en la revista Universitas Scientiarum (1987-2007)*. *Universitas Scientiarum*, 13(3), 236-244. <http://www.scielo.org.co/pdf/unsc/v13n3/v13n3a02.pdf>

Interamericano, D. (2021). *La tecnología y la innovación educativa en la Post-Pandemia*. Un llamado a la transformación educativa. *El diálogo*.

Kurbakova, S., Volkova, Z., y Kurbakov, A. (2020). *Virtual learning and educational environment: New opportunities and challenges under the COVID-19 pandemic*. ACM International Conference Proceeding Series, 167-171. h <https://doi.org/10.1145/3416797.3416838>

Lion, C. (2019). *Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores*. Oficina para América Latina y el Caribe del IPE UNESCO.

Liu, C. H., Pinder-Amaker, S., Hahm, H. C., y Chen, J. A. (2020). *Priorities for addressing the impact of the COVID-19 pandemic on college student mental health*. Journal of American College Health.

Lugo, M.T. y Ithurburu, V. (2019) *Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad*. Revista Iberoamericana de Educación [vol. 79 núm. 1, pp. 11-31] - OEI/CAEU

Lugo, M.T., Toranzos, L. y López, N. (2014). *Las Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Buenos Aires, Organización Estados Iberoamericanos - Instituto Internacional de Planeamiento Educativo*. Recuperado de <https://bit.ly/2XMj1Jc>

Manrique, A., Baltodano, J. A. y Napaico, M. E. (2021). *La competencia digital y el desempeño docente*. REVENCYT, 49 (1), 182-194.

Mendiola, M. S., Hernández, A. M. D. P. M., Torres, R., Carrasco, M. D. A. S., Romo, A., Mario, A., & Cazales, V. (2020). *Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM*. Revista digital universitaria, 21(3), 1-24.

Montes, N. (2022a). *Caracterización de los sistemas de información educativa en América Latina y el Caribe*. Oficina para América Latina y el Caribe del IPE UNESCO.

Montes, N. (2022b). *Usos de los sistemas de información en el planeamiento y gestión de políticas educativas en América Latina*. Oficina para América Latina y el Caribe del IPE UNESCO.

OCDE. (2013). *La Estrategia de Innovación de la OCDE. Empezar hoy el Mañana*, 249. Recuperado de: <http://doi.org/10.1787/9789264080836-es>

Paredes-Chacín, A. J., Inciarte, A., y Walles-Peñaloza, D. (2020). *Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19*. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVI(3), 98-117.

Salvatierra, F y Kelly, V. (2023). *Planeamiento educativo y tecnologías digitales en América Latina*, IIPE UNESCO, Oficina para América Latina y el Caribe

Sánchez, Y. R., & Rodríguez, C. R. P. (2012). Metodología bibliométrica para la evaluación de la actividad científica. Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas.

Soletic, A., y Kelly, V. (2022). *Estudio de políticas digitales en educación en América Latina. Tendencias emergentes en contexto de pandemia y perspectivas de futuro*.

Terigi, F. (2015). *La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional*. Diálogos del SITEAL. Recuperado de <https://bit.ly/2tULYoX>

Torres-Ingá, L. A., Huamán-Ramos, L., Amancio-Anzuhueldo, A. M. y Sánchez-Díaz, S. (2022). *Habilidades digitales y desempeño docente en el área de comunicación de educación secundaria, en tiempos de pandemia*. Apuntes Universitarios, 12(1), 190-206. <https://doi.org/10.17162/au.v11i5.928>

Torres, C. I., y Alcántar, M. D. R. C. (2020). *Análisis de contenido de una experiencia formativa a través de aula invertida/Content analysis of formative experience through an flipped classroom*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (61), 3-18.

UNICEF. (2020). *Towards an equal future: Reimagining girls' education through STEM*.

Universidad Internacional del Ecuador (2020, 21 de agosto). *Competencias y herramientas digitales para el docente en el contexto COVID-19*.

Van Eck, N., y Waltman, L. (2022). *VOSviewer Manual*. In: *Universiteit Leiden, CWTS Meaningful metrics*.

Diagnóstico sobre las habilidades de la competencia indagación en el área de Química

Samir José Escorcía Penzo ¹

Introducción

La química es una ciencia dedicada al estudio de la composición, la estructura, las propiedades y los cambios que experimenta la materia (Águila, 2017). Esta ciencia ha desempeñado un papel fundamental en la comprensión de los fenómenos naturales que acontecen en nuestro entorno y en la creación de posibles soluciones a problemas cotidianos. Asimismo, ha contribuido al mejoramiento de la calidad de vida del hombre, al brindar productos en el campo médico, agrícola, de transporte, textil, deportivo, industrial, energético y tecnológico. Materiales como el plástico, pinturas, detergentes; medicamentos como la penicilina, los antiácidos o la insulina, e incluso los cosméticos; máquinas como los refrigeradores o los motores de combustión interna han sido posible gracias a los avances de la química (Mondragón et al., 2010). Los aportes mencionados corresponden a elementos de los contenidos de la asignatura de química, que se abordan en la educación media en las instituciones educativas.

Por esto, la enseñanza de la química debe promover el desarrollo de competencias científicas en los estudiantes, que le permitan desenvolverse en un mundo donde abundan los avances científicos y tecnológicos. Las competencias científicas son definidas por Hernández (2005) como la capacidad de un individuo para identificar un lenguaje científico, desarrollar destrezas de tipo experimental, organizar la información y trabajar con sus pares, entre otras habilidades. Asimismo, Chona et al. (2005) las definen como la capacidad de un individuo, manifestada en acciones observables y evaluables que demuestran formas sistemáticas de razonar y explicar fenómenos del mundo natural y

¹ Doctorando. Universidad del Magdalena. Correo: sajep526@hotmail.com

social, mediante la elaboración de interpretaciones respaldadas por conceptos científicos. Según Escobedo (2001) un sujeto es considerado competente para ser productivo en el campo de las Ciencias Naturales cuando ha desarrollado el pensamiento científico, la capacidad para trabajar en equipo y el interés por el conocimiento de naturaleza científica.

Dicho lo anterior, el desarrollo de las competencias científicas en los estudiantes favorece la comprensión de su entorno, la toma de decisiones fundamentadas en el conocimiento científico y la solución a problemas cotidianos. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha definido que “las competencias que deben desarrollar los estudiantes en Ciencias Naturales son: identificar, explicar, indagar, comunicar, trabajar en equipo, disposición para aceptar la naturaleza del conocimiento, reconocer su dimensión social y asumirla con responsabilidad” (ICFES, 2019, p. 14). Se debe agregar que, los docentes también deben diseñar actividades que promuevan el desarrollo de las competencias, uso comprensivo del conocimiento científico, explicación de fenómenos e indagación, debido a que son evaluadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) a través de la prueba Saber 11. En estas, se ubica a los estudiantes en niveles de desempeños teniendo en cuenta lo que saben y saben hacer.

Los niveles de desempeño son una explicación detallada de carácter cualitativo de las habilidades y saberes que estima ha desarrollado el estudiante evaluado y tienen como propósito complementar el puntaje obtenido (ICFES, 2022). Estos permiten agrupar a los estudiantes en cuatro niveles (1, 2, 3 y 4) de acuerdo con el puntaje obtenido y el porcentaje promedio de respuestas incorrectas. El ICFES (2016) describe los niveles así:

El estudiante que se ubica en el nivel 1, no supera las preguntas de menor complejidad del examen, mientras que aquel que se ubica en el nivel 2 sí las supera. Por otra parte, el estudiante ubicado en el nivel 3 muestra un desempeño adecuado en las competencias y es el nivel esperado que todos los estudiantes deberían alcanzar. En el nivel 4, el estudiante muestra un desempeño sobresaliente en las competencias evaluadas. (pág. 24)

En la prueba de Ciencia Naturales, el estudiante que se ubica en el nivel de desempeño 1 muestra un desarrollo insuficiente de la competencia indagación. El ICFES (2024) define esta competencia como la capacidad del individuo para comprender que las explicaciones del mundo natural se elaboran a partir de la investigación científica. Según NRC (1996) la indagación científica se refiere a las distintas maneras en las cuales los científicos se acercan al conocimiento de la naturaleza y ofrecen explicaciones respaldadas en las pruebas de su trabajo. Por otra parte, en palabras de Schwartz et al. (2004) la indagación científica hace referencia a los métodos y actividades que conducen al desarrollo del conocimiento científico. De acuerdo con estos autores, la indagación corresponde a la parte práctica de la ciencia.

Por otra parte, en las instituciones educativas el análisis de los resultados de los estudiantes en las competencias científicas evaluadas en Ciencias Naturales, tanto en pruebas internas como externas, es necesario para identificar las fortalezas que se deben afianzar y las debilidades que se deben corregir a través de la implementación del plan de mejoramiento institucional. Este análisis proporciona información básica para reflexionar sobre el quehacer diario del docente en el área de Ciencias Naturales y diseñar propuestas metodológicas innovadoras que contribuyan a reorientar la práctica educativa en el aula con miras a su cualificación y a ofrecer una adecuada alfabetización científica a los estudiantes. Asimismo, es indispensable analizar el propósito y papel de las actividades de clases para determinar si están favoreciendo procesos mentales que fomenten el desarrollo de las competencias científicas del área.

Ahora bien, un análisis de los resultados históricos (2018-2022) de las pruebas Saber 11 en el área de Ciencias Naturales de la IED Liceo del Norte mostró un incremento en el porcentaje promedio de respuestas incorrectas en el componente químico, particularmente, en las preguntas asociadas a la competencia indagación. Teniendo en cuenta la relevancia de esta competencia para la adecuada alfabetización científica de los estudiantes; el objetivo del presente estudio es: develar el estado actual del proceso de enseñanza de la química y el nivel de desempeño de los estudiantes de grado undécimo en las acciones y habilidades de la competencia indagación.

La información permitirá conocer las estrategias, prácticas y herramientas utilizadas para la enseñanza de la química y determinar si deben replantearse para lograr el desarrollo de la indagación. Asimismo, permitirá la identificación de las debilidades y fortalezas de los estudiantes con respecto a las capacidades y habilidades de esta competencia.

Metodología

Se realizó un diagnóstico para develar el nivel de desempeño de los estudiantes de grado undécimo de la IED Liceo del Norte con relación a la competencia indagación, mediante un test de evaluación enfocado a las acciones y habilidades relacionadas con esta competencia. Además, se aplicó una encuesta y observación de las clases de química para esclarecer el estado del proceso de enseñanza de la química.

Población.

Para Fracica (1988), población es “el conjunto de todos los elementos a los cuales se refiere la investigación. Se puede definir también como el conjunto de todas las unidades de muestreo” (p. 36). En el caso objeto de estudio, la población corresponde a setecientos estudiantes de la jornada de la mañana, de la Institución Educativa Distrital Liceo del Norte, veintiséis docentes, de los cuales cuatro orientan el área de Ciencias Naturales. Esta institución se ubica en el Distrito Santa Marta (Magdalena), con dirección carrera 19 7 B-4, en el barrio Los Almendros, hace parte del sector oficial y ofrece el servicio de educación preescolar, básica y media. Los estudiantes en su mayoría pertenecen a los Almendros y a barrios cercanos como San Fernando, 20 de Julio, Pescaito, Obrero, etc.

Muestra.

Según Bernal (2016) la muestra “es la parte de la población que se selecciona, de la cual realmente se obtiene la información para el desarrollo de la investigación y sobre la cual se efectuarán la medición y la observación de las variables objeto de estudio” (p.165). Para el estudio, la muestra seleccionada correspondió a los

tres grupos de grado undécimo de la jornada diurna de la Institución Educativa Distrital Liceo del Norte, conformada por ciento dos estudiantes, de los cuales cuarenta y ocho eran niñas y cincuenta y cuatro varones. La edad promedio de los estudiantes osciló entre los dieciséis y dieciocho años.

La selección de la muestra se dio de manera no aleatoria de tipo intencional, esta es una técnica basada en la visión del investigador de formar una muestra de sujetos en función de su carácter típico, como por ejemplo estudiar casos extremos o marginales o casos típicos (Cantoni, 2009). Se escogió este tipo de muestreo porque facilita al investigador la selección de estudiantes que cursaban grado undécimo en la jornada diurna, con una formación previa en el componente químico de las Ciencias Naturales y próximos a ser evaluados en las pruebas saber 11. Los resultados anteriores, de estos, evidenciaban un desarrollo insuficiente de la competencia indagación en química. De igual manera, los grupos seleccionados eran los asignados al docente investigador, lo cual facilitaba el acceso a la información que estos podían ofrecer.

Instrumentos y técnicas.

Para recoger la información se utilizó un test cuya aplicación permitió realizar un diagnóstico acerca del desarrollo de la competencia indagación en los estudiantes con relación al componente químico en el área de Ciencias Naturales. El test estaba conformado por veinte preguntas con opción múltiple, algunas de las cuales fueron elaboradas por el investigador y otras fueron obtenidas de los cuadernillos diseñados por el ICFES y el Ministerio de Educación para las pruebas Evaluar para avanzar. Las preguntas estaban enfocadas a las trece capacidades que debe mostrar un estudiante que ha desarrollado las cuatro habilidades de la competencia objeto de estudio. De acuerdo con esto, se utilizó la herramienta Google Forms para la aplicación del test, la cual resultó útil porque tabuló los datos e identificó las preguntas con mayor frecuencia de respuestas incorrectas, información relevante para determinar las fortalezas y debilidades de los estudiantes con relación a la competencia objeto de estudio.

La tabla 1 muestra los aprendizajes esperados y las evidencias de la competencia indagación.

*Tabla 1 .Aprendizaje esperados y evidencias de la competencia indagación
Nota: Adaptado de Guía de orientación Examen Saber 11, de ICFES, 2022, Bogotá.
Derechos de autor 2022 por Scribbr.*

Aprendizajes esperados		Evidencias
Comprender que a partir de la investigación científica se construye explicaciones sobre el mundo o natural.	E-1	Analiza qué tipo de pregunta puede ser contestada a partir de un contexto de una investigación científica.
	E-2	Reconoce la importancia de la evidencia para comprender fenómenos naturales.
Derivar conclusiones para algunos fenómenos de la naturaleza basándose en conocimientos científicos y en la evidencia de su propia investigación y la de otros.	E-3	Comunica de forma apropiada el proceso y los resultados de una investigación en ciencias naturales.
	E-4	Determina si los resultados derivados de una investigación son suficientes y pertinentes para sacar conclusiones en una situación dada.
	E-5	Elabora conclusiones a partir de la información o evidencias que la respalden.
	E-6	Hace predicciones con base en información, patrones y regularidades.
Observar y relacionar patrones en los datos para evaluar las predicciones.	E-7	Interpreta y analiza datos representados en textos, gráficos, dibujos, diagramas o tablas.
	E-8	Representa datos en gráficas y tablas.
Utilizar algunas habilidades de pensamiento y de procedimiento para evaluar predicciones.	E-9	Da posibles explicaciones de eventos o fenómenos consistentes con conceptos de la ciencia (predicción o hipótesis).
	E-10	Diseña experimentos para dar respuestas a sus preguntas.
	E-11	Elige y utiliza instrumentos adecuados para reunir datos.
	E-12	Reconoce la necesidad de registrar y clasificar la información para realizar un buen análisis.
	E-13	Usa información adicional para evaluar una predicción.

En el test, para cada una de las evidencias de la tabla 1 se determinó el porcentaje promedio de respuestas incorrectas del grupo, este dato permitió identificar en qué nivel de desempeño se encuentra la muestra seleccionada. Los niveles de desempeño de acuerdo con el porcentaje promedio de respuestas incorrectas se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Nivel de desempeño de acuerdo con el porcentaje promedio de respuestas incorrectas

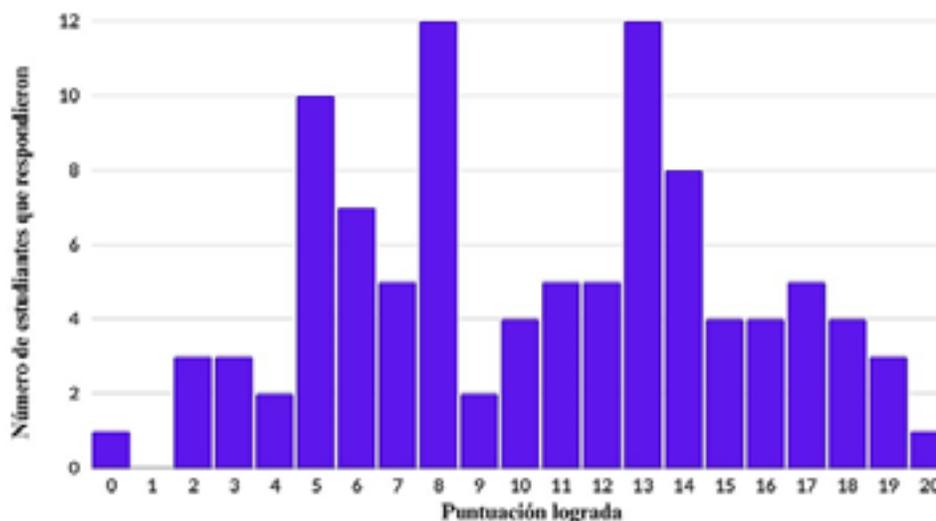
Nivel de desempeño	Color	Rango
1	Rojo	≥ 70
2	Naranja	≥ 40 y <70
3	Amarillo	≥ 20 y <40
4	Verde	< 20

Por otra parte, como técnicas adicionales para la recolección de información se utilizó la encuesta y la observación. Ambas permitieron obtener datos acerca de las prácticas pedagógicas y didácticas empleadas por el docente de química del grado anterior para la enseñanza de esta ciencia. A través de la encuesta se les preguntó a los estudiantes sobre el uso de prácticas de laboratorio, el uso de herramientas de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para el desarrollo de los contenidos, el uso de actividades de investigación escolar y las actividades que acostumbraba a llevar a cabo el docente.

Resultados

Los resultados del test muestran que, en un rango de 0 a 20 puntos, los estudiantes obtuvieron una valoración promedio de 10,45 y una mediana de 11. Como se puede ver en la gráfica 1, los puntajes más frecuentes fueron 8 y 13, mientras que los menos frecuentes fueron 0 y 20.

Gráfica 1. Distribución de puntos obtenidos por los estudiantes



Por otra parte, la tabla 2 muestra el porcentaje de respuestas correctas e incorrectas alcanzadas por los estudiantes en cada una de las evidencias evaluadas en el test. Se puede apreciar que las evidencias 11 y 12 tienen el menor porcentaje de respuestas incorrectas mientras que las evidencias 4, 5 y 9 tienen los mayores porcentajes de respuestas incorrectas.

Tabla 2. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas por evidencia

Evidencia	Porcentaje de respuestas	
	Correctas	Incorrectas
E-1	57	43
E-2	52	48
E-3	50	50
E-4	27	73
E-5	36	65
E-6	68	32
E-7	53	47
E-8	60	40
E-9	30	70
E-10	57	43
E-11	70	30
E-12	69	31
E-13	41	59

De acuerdo con estos resultados, las acciones (evidencias) con menor porcentaje promedio de respuestas incorrectas, son aquellas que implican:

Hacer predicciones con base en información, patrones y regularidades.

Elegir y utilizar instrumentos adecuados para reunir datos.

Reconocer la necesidad de registrar y clasificar la información para realizar un buen análisis.

Como el porcentaje promedio de respuestas incorrectas fue ≥ 20 y < 40 , para estas acciones los estudiantes se ubican en el nivel de desempeño 3.

Por otro lado, las acciones en las cuales los estudiantes mostraron mayor dificultad son aquellas que implican:

Determinar si los resultados derivados de una investigación son suficientes y pertinentes para sacar conclusiones en una situación dada.

Dar posibles explicaciones de eventos o fenómenos consistentes con conceptos de la ciencia (predicción o hipótesis).

Para estas acciones el porcentaje promedio de respuestas incorrectas fue ≥ 70 , debido a esto los estudiantes se ubican en el nivel de desempeño 1.

Asimismo, en otras acciones se encontró un porcentaje de respuestas incorrectas ≥ 40 y <70 , que ubica a los estudiantes en el nivel de desempeño 2. Estas evidencias implican la capacidad de:

Elaborar conclusiones a partir de la información o evidencias que la respalden.

Usar información adicional para evaluar una predicción.

Reconocer la importancia de la evidencia para comprender fenómenos naturales.

Comunicar de forma apropiada el proceso y resultados de investigación en Ciencias Naturales.

Analizar qué tipo de preguntas pueden ser contestadas a partir de un contexto de una investigación

Diseñar experimentos para dar respuestas a sus preguntas.

Finalmente, no se encontró para ninguna de las evidencias un porcentaje promedio de respuestas incorrectas <20 , por tanto, los estudiantes no alcanzaron el nivel de desempeño 4.

Por otra parte, la tabla 3 muestra los porcentajes promedio respuestas incorrectas por aprendizaje esperado de la competencia indagación obtenidos por los estudiantes al evaluar el componente químico.

Tabla 3. Porcentaje promedio de respuestas incorrectas en cada aprendizaje de la competencia indagación

Aprendizaje esperado	Porcentaje promedio de respuestas incorrectas
Comprender que a partir de la investigación científica se construye explicaciones sobre el mundo o natural.	46%
Derivar conclusiones para algunos fenómenos de la naturaleza basándose en conocimientos científicos y en la evidencia de su propia investigación y la de otros.	55%
Observar y relacionar patrones en los datos para evaluar las predicciones.	44%
Utilizar algunas habilidades de pensamiento y de procedimiento para evaluar predicciones.	45%

A partir de los datos de la tabla 3, se evidencia que los aprendizajes esperados para la competencia indagación los estudiantes muestran un nivel de desempeño 2, debido a que el porcentaje promedio de respuestas incorrectas es ≥ 40 y <70 . Además, se observa que los estudiantes presentan mayor dificultad con la habilidad para derivar conclusiones basándose en conocimientos científicos y en la evidencia de su propia investigación y la de otros.

Asimismo, con relación a la práctica educativa y a las herramientas utilizadas para la enseñanza de la química se encontró:

Escasa implementación de actividades prácticas (experimentos) que faciliten el aprendizaje de la química y potencien el pensamiento científico a nivel escolar en los estudiantes.

Ausencia de incorporación de las herramientas TIC en la enseñanza de la química desde los componentes curricular, pedagógico y tecnológico. En consecuencia, se da escaso uso de simulaciones, laboratorios virtuales, videos o aplicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la química en el grado anterior.

El desarrollo de clases con un paradigma centrado en la transmisión del conocimiento cuyas actividades favorecían de manera escasa una conexión entre lo teórico y lo cotidiano.

Escasa implementación de actividades contextualizadas que muestren a los educandos la utilidad de esta ciencia en la solución de problemas de su entorno.

Discusión

Con relación al aprendizaje, que implica comprender que a partir de la investigación científica se construyen explicaciones sobre el mundo natural, se obtuvo un porcentaje promedio de respuestas incorrectas del 46%, que los ubica en el nivel de desempeño 2. En este sentido, el ICFES (2016) afirma que el estudiante promedio ubicado en este nivel logra superar las preguntas de menor complejidad de las pruebas del examen (Pág. 24). Sin embargo, al comparar esta información con los datos arrojados por el reporte de los resultados de las pruebas Saber 11 del año 2023, se encontró que el porcentaje promedio de respuestas incorrectas en este aprendizaje es similar (45%) al de la entidad territorial certificada a la cual pertenece (Santa Marta), pero superior al de Colombia cuyo porcentaje promedio es del 41%.

Por otro lado, en cuanto al aprendizaje derivar conclusiones para algunos fenómenos de la naturaleza, basándose en conocimientos científicos y en la evidencia de su propia investigación y la de otros, se obtuvo un porcentaje promedio de respuestas incorrectas del 55% (Nivel de desempeño 2). Al compararlos con los datos publicados por el ICFES se encontró que este es superior al de la entidad territorial certificada y al de Colombia, las cuales muestran porcentajes de 34 y 32, respectivamente. De acuerdo con estos datos, el nivel de desempeño de los estudiantes del establecimiento educativo es inferior al de los de la entidad territorial certificada y al nacional.

Ahora, con relación al aprendizaje observar y relacionar patrones en los datos para evaluar las predicciones se encontró un porcentaje promedio de respuestas incorrectas de 44%, ubicándose en el nivel de desempeño 2. Por el contrario, la Entidad Territorial Certificada y Colombia mostraron porcentajes del 38 y 36% respectivamente, esto de acuerdo con el reporte emitido por el ICFES sobre los resultados de las pruebas saber 11 del año 2023. Cabe destacar que al comparar estos porcentajes lo ideal es que los porcentajes promedios de respuestas incorrectas del establecimiento educativo estén por debajo de los niveles de agregación con los cuales se comparan, lo cual es evidencia de un mejor nivel de desempeño de los estudiantes.

Finalmente, con relación al aprendizaje utilizar algunas habilidades de pensamiento y de procedimiento para evaluar predicciones, se obtuvo a partir del test un porcentaje promedio de respuestas incorrectas del 45%. Pero, al comparar este resultado con el de la entidad territorial certificada se encontró que el porcentaje del establecimiento es menor, pues la entidad mostró un porcentaje del 55%, igual sucedió con el de Colombia que mostró un porcentaje del 58%. Se debe agregar que, aunque el porcentaje promedio de respuestas del establecimiento es menor, los resultados de los tres niveles de agregación ubican a los estudiantes en el nivel de desempeño 2.

Los resultados relacionados con el proceso de enseñanza de la química indican que en la institución se presenta un insuficiente uso de prácticas de laboratorio que faciliten su aprendizaje y contribuyan al desarrollo del pensamiento científico en los estudiantes. En este sentido, Osorio (2006) como se citó en López y Tamayo (2012) afirma que:

El trabajo de laboratorio favorece y promueve el aprendizaje de las ciencias, pues le permite al estudiante cuestionar sus saberes y confrontarlos con la realidad. Además, el estudiante pone en juego sus conocimientos previos y los verifica mediante las prácticas. La actividad experimental no solo debe ser vista como una herramienta de conocimiento, sino como un instrumento que promueve los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales que debe incluir cualquier dispositivo pedagógico.

Por tanto, la implementación de este tipo de actividades en el aula es indispensable tanto para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la química como para fortalecer la relación del estudiante con la parte práctica de esta ciencia, la cual involucra capacidades asociadas a la competencia indagación.

Otro hallazgo importante fue la escasa utilización de las herramientas TIC en el proceso de enseñanza de la química en el Liceo del Norte. En palabras de Daza et al. (2009) las TIC, usadas como estrategia pedagógica, brindan la posibilidad de crear oportunidades para guiar e incrementar el aprendizaje y colaboran al docente a llevar a cabo procesos innovadores. Con relación a estas Layza et al., (2022) afirman que:

Las TIC son las herramientas digitales que potencian el aprendizaje de los estudiantes al brindarles recursos que promueven la indagación, el trabajo cooperativo, además de generar el desarrollo de competencias necesarias para su desenvolvimiento estudiantil. En el caso de la enseñanza de la química la inclusión de las TIC constituye un recurso muy importante permitiendo que la clase sea más dinámica y activa, enriqueciendo de esta manera el quehacer pedagógico del docente.

El alumno, en la actualidad, tiene derecho a recibir una buena formación científica el cual le permita hacer uso de todos los recursos existentes en su medio, y las TIC favorecerán a dicho cambio. (Caamaño, 2011).

Teniendo en cuenta los aportes de las herramientas TIC a la práctica educativa y al proceso de aprendizaje de los estudiantes, es deber del docente desarrollar las acciones pertinentes para su incorporación desde el componente curricular, pedagógico y tecnológico en el área de Ciencias Naturales.

Por otra parte, la enseñanza de la química se está orientando sin mostrarle al educando la utilidad de esta ciencia para la solución de problemas cotidianos, es decir, no se está contextualizando. Caamaño (2011) afirma que:

Contextualizar la ciencia es relacionarla con la vida cotidiana de los estudiantes y hacer ver su interés para sus futuras vidas en los aspectos personal, profesional y social. Asimismo, indica que para lograr el aprendizaje de competencias científicas en los estudiantes se debe integrar los enfoques de enseñanza modelización, contextualización e indagación.

Lo anterior indica que el proceso de enseñanza de la química en la institución educativa no está favoreciendo el desarrollo y aprendizaje de competencias científicas en los estudiantes. Este hallazgo es importante porque indica que aspectos de la práctica educativa actual deben ser reorientados para lograr que los educandos reciban una formación científica escolar adecuada, que les permita desenvolverse en su comunidad y obtener mejores resultados en las pruebas que evalúan sus competencias.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos con relación al proceso de enseñanza de la química y el desarrollo de la competencia indagación en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Distrital Liceo del Norte se develó que:

El tipo y gestión de actividades utilizadas para orientar esta ciencia no están favoreciendo el desarrollo de las capacidades y habilidades relacionadas con la competencia indagación, lo cual incide en la calidad de la educación científica que están recibiendo los estudiantes. En consecuencia, no se implementan actividades de investigación escolar que le permitan a los estudiantes aportar posibles soluciones a problemas de su entorno, desarrollar su pensamiento científico y las capacidades relacionadas con la parte práctica de la ciencia. En este sentido Sanmartí (2017) afirma que, la calidad de una enseñanza se evalúa por el cambio en las formas de trabajo escolar, es decir, el tipo y gestión de actividades utilizadas y no por la definición de contenidos y objetivos.

Se debe agregar que, la escasa contextualización de los contenidos y las actividades propuestas para la enseñanza del componente químico impide a los estudiantes reconocer su utilidad en la solución de problemas cotidianos. Esto genera que los estudiantes perciban la química como una ciencia abstracta difícil de aprender. Por tanto, es necesario gestionar actividades en el aula que favorezcan la conexión entre lo cotidiano y lo teórico. De igual manera, se encontró escasa implementación de prácticas de laboratorio en el proceso de

enseñanza y aprendizaje de la química, situación que provoca poca interacción de los estudiantes con la parte práctica de la ciencia, la cual es indispensable para el desarrollo de las capacidades y habilidades asociadas a la competencia indagación.

Al mismo tiempo, se encontró escasa incorporación de las herramientas TIC para la enseñanza de la química, limitada solo al uso de guía digitales con los contenidos a trabajar en el aula. En efecto, se está desaprovechando el potencial de estas herramientas: para desarrollar laboratorios virtuales; fomentar el aprendizaje de los estudiantes mediante la utilización de simulaciones, que permitan analizar de manera interactiva algunos fenómenos; la representación de moléculas en diversas dimensiones mediante aplicaciones; y, también, para la organización y representación de datos, entre otras alternativas. El uso adecuado de estas herramientas en las actividades propuestas puede contribuir significativamente al desarrollo habilidades propias de la parte práctica de la ciencia y de clases dinámicas que mejoren la motivación del educando hacia el estudio de la química.

Los grupos evaluados presentan un desarrollo insuficiente de la competencia indagación en el componente químico, con un porcentaje promedio de respuestas incorrectas ≥ 40 y < 70 en los cuatro aprendizajes esperados que los ubica en el nivel de desempeño 2. Esto indica que las actividades propuestas para la enseñanza de la química no están contribuyendo al desarrollo de esta competencia. Por tanto, se requiere reestructurar la forma de trabajo escolar que se viene utilizando para la enseñanza de la química con el propósito de fortalecer el desarrollo de las capacidades y aprendizajes esperados (habilidades) asociados a esta competencia, para lograr mejorar las debilidades y afianzar las fortalezas encontradas en los estudiantes. En particular, las relacionadas con el aprendizaje derivar conclusiones para algunos fenómenos de la naturaleza basándose en conocimientos científicos y en la evidencia de su propia investigación y la de otros, en el cual se encuentra el mayor porcentaje promedio de respuestas incorrectas.

Finalmente, se recomienda el diseño e implementación de una propuesta metodológica para la enseñanza de la química en grado undécimo que combine varios modelos didácticos, incorpore las TIC y actividades prácticas de investigación escolar contextualizadas, para promover el afianzamiento de las fortalezas encontradas en la competencia indagación y la corrección de sus debilidades.

Referencia bibliográfica

Águila, E. (2017). *Ciencias Naturales Química 1*. Santiago de Chile: Santillana.

Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Pearson.

Caamaño, A. (2011). *Enseñar química mediante la contextualización, la indagación y la modelización. Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 21-34.

Cantoni, N. (2009). *Técnicas de muestreo y determinación del tamaño de la muestra en investigación cuantitativa*. Rosario: SAI.

Chona, G., Arteta, J., Martínez, S., Ibañez, X., Pedraza, M., & Fonseca, G. (2005). *¿Qué competencias científicas promovemos en el aula? Tecné, Episteme y Didaxis*, 20, 62-79.

Daza, E., Gras-Martí, A., Gras-Velasquez, A., Guerrero, N., Gurrola, A., Joyce, A., . . . Santos, J. (2009). *Experiencias de enseñanza de la química con el apoyo de las TIC. Educación química*, 320-329.

Escobedo, H. (2001). *Desarrollo de competencias básicas para pensar científicamente*. Bogotá: Colciencias.

Fracica, G. (1988). *Modelo de simulación en muestreo*. Bogotá: Universidad de la sabana.

Hernandez, C. (2005). *¿Qué son las competencias científicas?* . 1-30.

ICFES. (2016). *Guía de interpretación y uso de resultados del examen Saber 11*. Bogotá: ICFES.

ICFES. (2019). *Marco de referencia de las prueba de Ciencias Naturales Saber 11*. Bogotá: Dirección de evaluación, ICFES.

ICFES. (2022). *Niveles de desempeño Prueba de Ciencias Naturales*. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/10065230/Niveles+de+desempe%C3%B1o+Ciencias+Naturales+Saber+11.%C2%BA+2022.pdf/8a11a5e4-198a-1422-eeb9-4dd150f1eabc?t=1655997488449>

ICFES. (2024). *Guía de orientación examen saber 11.2024-1*. Bogotá: Dirección de evaluación ICFES.

Layza, P., Andrade, E., Fabián, G., & Torres, G. (2022). *Las TIC en la enseñanza de la química: Una revisión sistemática*. *Tecnohumanismo*, 1-10.

López, A., & Tamayo, O. (2012). *Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las ciencias naturales*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, Vol. 8, 45-166.

Mondragón, C., Peña, L., Sanchez, M., Arbeláez, F., & González, D. (2010). *Hipertexto Química*. Bogotá : Santillana S.A.

NRC. (1996). *National Science Educational Standars*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Sanmartí, N. (2017). *Pedagogíapucv*. Obtenido de *Pedagogíapucv*: <https://www.pedagogiapucv.cl/wp-content/uploads/2017/07/Ensenanza-de-las-Ciencias-Neus-Sanmarti.pdf>

Schwartz, R., Lederman, N., & Crawford, B. (2004). *Developing views of nature of science in an authentic context: An explicit approach to bridging the gap between nature of science and scientific inquiry*. *Science Education*, 88,, 610-645.

Factibilidad Financiera para Vivienda de Interés Social Sostenible: una apuesta con las comunidades multiculturales

Clímaco Raúl Burbano Criollo¹
Luis Fernando Rodríguez Lozano²
Ramiro Hernando Rúa³

Introducción

El cambio climático es un factor para tener en cuenta en los procesos de construcción, es sabido que esta industria utiliza principalmente recursos naturales de manera extractiva, estadísticas estiman que el consumo de energía alcanza un 40% del total mundial, un 20 % de utilización de agua potable en dichos procesos, así como un también se genera un 50 % de materiales de desperdicio, además de generar el 30 % de la descarga de gas carbónico (CO₂) a la atmosfera, (Gordillo et al.,2017). Estados Unidos está presentando rezagos en construcción sostenible siendo unas de las zonas de mayor concentración poblacional, así como una potencia del primer mundo, por el contrario, Europa ha tomado la iniciativa en materia de sostenibilidad reducir el consumo de combustibles fósiles hasta de un 49 %. en países es una política en Suecia, además de optar por el consumo de energías renovables considera es una alternativa sustentable. (Rodríguez-Díaz, 2016)

Según datos de la organización de naciones unidas (ONU), se estableció que los objetivos de desarrollo sostenibles (ODS) y en particular del objetivo número once (Ciudades y comunidades sostenibles) donde apenas Colombia, supera la media regional además donde la mayor deficiencia se encuentra en la población urbana con acceso a agua mejorada (Sánchez Gómez, J. S. 2020).

La vivienda está constituida como una necesidad básica para las personas, según el artículo 25 de la declaración de los derechos humanos (Naciones Unidas, 2020), particularmente en Colombia la vivienda se encuentra en el marco de la constitución política, en el artículo 51:

1. Instructor. Centro de la Construcción. Regional Valle SENA. ORCID 0000-0003-2339-9969. Correo: crburbanoc@sena.edu.co.

2. Instructor. Centro de la Construcción. Regional Valle SENA. ORCID 0000-0002-4098-1136. Correo: lfrodriguezl@sena.edu.co

3. Instructor. Centro de la Construcción. Regional Valle SENA. ORCID 0000-0003-3844-3029. Correo: rhrua@misena.edu.co

“Todos los colombianos tienen derecho a vivienda digna. El Estado fijará las condiciones necesarias para hacer efectivo este derecho y promoverá planes de vivienda de interés social, sistemas adecuados de financiación a largo plazo y formas asociativas de ejecución de estos programas de vivienda”. (Constitución Política de Colombia, 1991).

Siendo la vivienda un derecho constitucional, el gobierno de turno, diseña políticas, por periodos de 4 años, tanto de financiación, así como de garantías para la ejecución, donde se satisface mínimamente la demanda. En los últimos 5 años, Colombia presenta un déficit habitacional que alcanza los 1,3 millones, de soluciones habitacionales; de acuerdo con, (Ocampo2017).

El monto establecido para financiar VIS en Colombia equivale a ciento cincuenta 150 salarios mensuales legales vigentes (SMLV) a la fecha de establecimiento; sin embargo, vale aclarar que este rubro es de unos exclusivo para viviendas ubicadas en los distritos y municipios de categoría 5 en adelante (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2014). Vale la pena mencionar que el salario mínimo en Colombia fue establecido bajo la ley 1450 de 2011 y aumenta conforme a la inflación del año inmediatamente anterior.

De otro lado es conveniente mencionar que las leyes dejan vacíos jurídicos y en especial a la rigurosidad que tiene que ver con sostenibilidad y control ambiental; es de anotar, que estas leyes y decretos ambientales se consideran de carácter voluntario, para las empresas constructoras, según decreto (549 de 2015). La falla que se puede detectar es que dejan abierta la posibilidad de que los costos de fabricación no sean tenidos en cuenta para los constructores si no por el contrario para quienes producen los materiales, por ende, existe una brecha regulatoria del negocio de la construcción.

Este artículo presenta el resultado de una investigación aplicada para construir 2 pilotos de vivienda 2015 y 2019 bajo la sigla que hemos llamado, vivienda de interés social sostenible (VISS) en el SENA. Esta se comparó en costos contra un modelo VIS de una compañía constructora de la ciudad de Cali y cuyo propósito consiste en demostrar que la construcción con elementos de visión sostenibles es totalmente viable. Se presume que la legislación colombiana posee vacíos, evadibles, también el negocio de la construcción es un monopolio donde se adapta fácilmente a la conveniencia del gremio.

Este artículo está soportado y comparado con diferentes teorías y modelos que estudian la construcción a niveles locales y extranjeros. Así como también fue tomada en cuenta la experiencia y el conocimiento de los autores.

Las dificultades para el desarrollo del modelo de vivienda sostenible radicaron en la escasa información estadística que existe en el estado del arte. La base fundamental para argumentar el artículo está amparada en la casa VRISSA del SENA, modelo que el centro de la construcción ha venido desarrollando hace aproximadamente 10 años con especial énfasis en la Regional Valle del Cauca y otras como Antioquia, Cundinamarca y Huila.

El artículo está dividido en 6 partes principales, que conectan perfectamente con ciclo de vida, la primera corresponde a la introducción en el tema, en la segunda parte estructura el diseño metodológico, la tercera corresponde a los resultados obtenidos en la investigación, el cuarto hace la comparación de la matriz de costos entre viviendas VISS Y VIS y la quinta parte muestra los resultados de discusión y sexta las conclusiones.

Diseño Metodológico

Para realizar la propuesta de investigación, se trabajó bajo el esquema de una metodología exploratoria y descriptiva, utilizando la herramienta de análisis de procesos SIPOC. Esta herramienta ayudó básicamente en orden cronológico y algorítmico a abordar los objetivos del proyecto de Vivienda Social Sostenible del SENA (VISS-SENA).

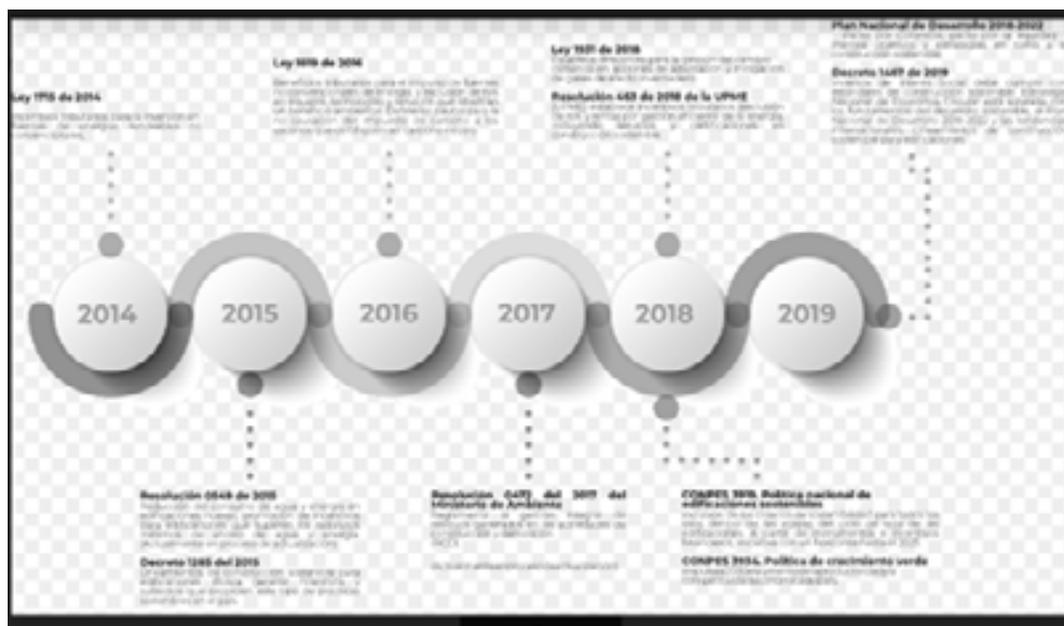
La estructuración de un modelo de factibilidad financiera surge a partir de la formulación de un proyecto presentado como anexo al Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en la modalidad de investigación aplicada de SENNOVA SGPS 528 de 2020. El argumento se centra en demostrar que este modelo de vivienda social sostenible es técnicamente funcional y viable en Colombia. En primer lugar, se opta por realizar una revisión de la literatura. En segundo lugar, se establece la estructuración del modelo piloto de construcción producto de la casa VRISSA del SENA. En tercer lugar, se establece un modelo comparativo de costos entre Vivienda de Interés Social (VIS) comercial y VISS piloto. En cuarto lugar, se obtienen los diferentes resultados y, como quinto tiempo de la metodología, se lleva a cabo la discusión.

punto empiezan a experimentar el uso o desgaste, en la antología de la campana de Gauss empiezan a descender sufriendo el uso o desgaste de la vivienda y cumplidos los ciclos de vida. Se espera que los materiales puedan nuevamente reincorporarse a otros procesos de producción, cumpliendo la fusión de ciclo repetitivo o sistémico del proceso constructivo sostenible.

Resultados de Investigación

La legislación para vivienda en Colombia inicia con la ley 25 de 1981, conocida como la ley de subsidio familiar para vivienda de interés social (VIS), a 2021 se han desarrollado aproximadamente ocho modificaciones en cuanto a resoluciones, decretos y leyes, las cuales se ajustan conforme al Plan Nacional de Desarrollo (PND) y los compromisos medio ambientales a nivel mundial. La investigación presentó una línea de tiempo en retrospectiva para Colombia en siete años, donde se puede precisar unas modificaciones y mínimo aporte a la sostenibilidad. Dicha información se puede observar en la figura número 2.

Figura 2. Línea de Tiempo de leyes y decretos en Colombia
Nota: Línea de Tiempo de leyes y decretos en Colombia, para Vivienda VIS.

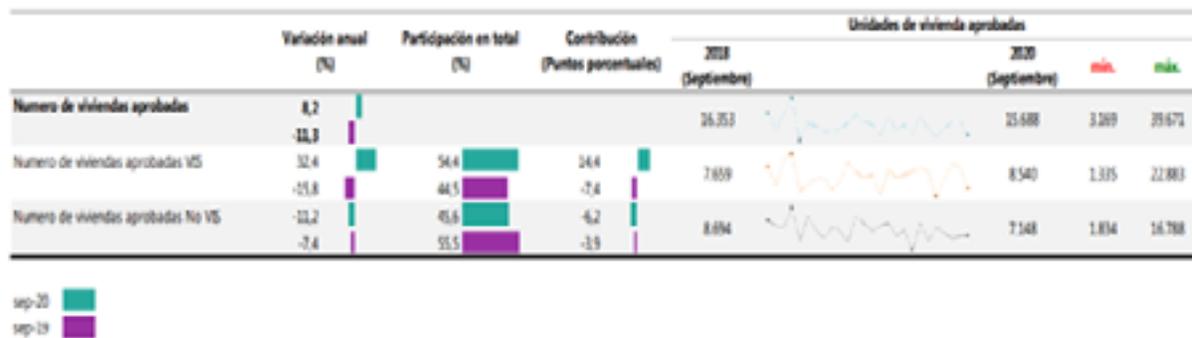


(Ley 1715 de 2014) “se estableció incentivos económicos de, el valor máximo a deducir en un período no mayor a cinco (5) años, contados a partir del año gravable siguiente a aquel en el que se efectúa la inversión, será del cincuenta por ciento (50%) del valor total de la inversión realizada El valor máximo a deducir por cada año gravable no podrá ser superior al cincuenta por ciento (50%) de la renta líquida del contribuyente, antes de restar la deducción, En el año en que se efectúe la inversión, los contribuyentes podrán deducir además el valor por depreciación o amortización que corresponda a la inversión, de acuerdo con el régimen general de deducciones previsto en el Estatuto Tributario”, aplicado a aquellas compañías dedicadas al negocio de las constructoras que inviertan en fuentes de energías renovables no contaminantes. Para los años 201, se sanciona el decreto 549 y el decreto 1285 el primero reglamenta como política la reducción del consumo de agua, incluyendo la región y su clima en el pacífico colombiano aplicaría un 20 % en reducción de consumo de agua y un 45 % en consumo de energía. Hay que tener en cuenta q es una normativa voluntaria, que solo aplicaría para alivios tributario. Para 2016 se sanciona la ley 1819, la cual deroga la ley 1715 y reglamenta los decretos 549 y 1285 y además establece una exclusión de impuesto al valor agregado (IVA) para la empresa que adquiera tecnología de punta y sean capaces de ofrecer beneficios ambientales esta ley es conocida como la ley de la huella de carbono; consientes de todos los residuos que genera el proceso de la construcción en el 2017 entonces aparece la resolución 0472 del Ministerio del medio Ambiente, para el 2018 se deroga la ley 1819 y entra en vigencia la ley 1931 esta establece como prioritario una línea base para disminuir el cambio climático y los efectos de gases de tipo invernaderos, a finales del 2018 y preocupados por el aumento de la temperatura en el planeta aparece la resolución 463 (UPME), esta no es nada nuevo, sin embargo se sigue incentivando al sector de la construcción en la disminución de carga tributaria e IVA, haciendo uso eficiente de la energía y disminución en consumo de agua potable. Es aquí donde en Colombia aparecen algunas de las certificaciones en construcción sostenible, tales como LEAD, EECH y Casa Colombia.

En el 2019 se firman dos CONPES, el 3919 donde se reitera incentivos financieros hasta el 2025 para las compañías que desarrollen políticas de sostenibilidad el ciclo de vida de las edificaciones, el CONPES 3934, conocido política verde y Finalmente en el 2019 aparece el decreto 1467 donde se incluye la vivienda VIS, con estándares de sostenibilidad y además la estrategia nacional de economía circular, alineado al plan de gobierno.

Por su parte en el informe del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE,2020) afirma que se otorgaron 1.858.656 metros cuadrados de construcción para el 2020 equivalente a 15.688 soluciones de vivienda, distribuidas en 8540 viviendas VIS y 7148 viviendas no VIS, se puede apreciar en la tabla número 1.

Tabla 1. Número de viviendas licenciadas en Colombia
 Nota: tomado de Boletín técnico indicadores económicos alrededor de la construcción (IEAC) 2020.



La vigilancia tecnología, hecha por la investigación encontró la cifra de quince proyectos con sellos sostenibles para el 2020 considerando el territorio nacional; no obstante, se hizo énfasis en las ciudades con mayor concentración población en Colombia, las compañías constructoras se acogieron a los dos COMPES establecidos para el 2019. En Cundinamarca se encontraron 8 proyectos boreal, casa Tenjo,Livin127, Viweb 63,Mirador del Jaboque, Ópalo, Ambrosia, Veronés, Baviera, en la zona sur occidental de Colombia ubicó en el departamento del Huila el proyecto denominado Ciprés, en Norte de Santander Tucán, en el eje cafetero y más precisamente en Risaralda el proyecto Guadua, el sur occidente se ubicó en y precisamente en el Valle del cauca se encontró 2 proyectos Nórdica y Palmetun Park; así pues, se puede afirmar que estos proyectos poseen sellos de calidad y sostenibilidad verde, para mayor claridad véase la tabla número 2.

Tabla 2. Tipologías constructivas en Colombia
 Nota: Análisis de construcción sostenible en Colombia.

DEPARTAMENTO	CANTIDAD	TIPOLOGIA
ANTIOQUIA	1	Hotel
CAUCA	1	CDI
BOGOTÁ DC	1	Comercial
CUNDINAMARCA	9	
HUILA	1	
META	1	
NORTE DE SANTANDER	1	VIS
RISARALDA	1	
VALLE	2	
TOTAL PROYECTOS	18	

Los resultados encontrados dan cuenta únicamente 18 proyectos con sellos de sostenibilidad ambiental de los cuales tres proyectos pertenecen a establecimientos de índole social, un hotel, un centro de desarrollo educativo institucional (CDI) y un centro comercial y quince proyectos pertenece a soluciones de vivienda, es de anotar que ninguno de los proyectos localizados corresponde a vivienda VIS.

Costos Comparativo de prototipo vivienda VISS-SENA versus Vivienda VIS Comercial

Los costos directos de los prototipos VRISSA 2015 y 2019 fueron comparados en una matriz de 14 ítems, que tiene estandarizada una constructora comercial de la ciudad de Cali. Dichos estándares de costos se referencian en metros cuadrados. Hay que tener en cuenta también que las áreas construidas de alguna manera generaran influencia directa en dichos costos, es de tener en cuenta que los prototipos desarrollados para soportar esta investigación fueron de 72 y 81 metros cuadrados respectivamente; en consecuencia, vale aclarar que la firma constructora objeto de comparación comercializo un proyecto de vivienda, con áreas construidas de 57 metros cuadrados. La tabla a continuación mostrada da cuenta de la comparación establecida.

Tabla 3. Matriz de comparación de costos
 Nota: Costos comparativos, compañía comercial y VRISSA, 2015, 2019.

Ítem	VRISSA-2015	VRISSA -2019	Constructora-Cali
Cimentación	59.468,30	52.339	94.881,19
Estructura portante	631.973,83	651.090	395.495,20
Muros (panel)	74.667,31		6.673,59
Cubiertas	56.204,28	94.491	9.137,43
Impermeabilizantes	27.401,64	0,0	4.075,55
Instalaciones gas	9.434,26	6.667	9.473,68
Instalaciones eléctricas	72.920,15	61.254	69.717,62
Instalaciones hidrosanitarias	38.362,66	15.944	73.357,04
Equipos e instalaciones especiales	0,0	0,0	72.993,42
Pintura y estuco	37.698,18	0,0	31.535,44
Pisos, guarda escobas y enchapes	51.176,18	93.995,00	20.691,89
Cielos rasos	28.584,84	25.964,00	16.491,23
Carpintería metálica y aluminio	33.613,92	51.190,00	38.754,62
Aparatos sanitarios	12.912,69	6.089	5.309,41
Aseo general de obra	3.494,17	3.704	3.947,37
Área	72	81	57
Valor metro cuadrado	1.137.913,42	1.062.726,79	852.534,68

Los prototipos son experimentos que evidentemente fluctuaran en costo, la razón de peso radica evidentemente en volumen de compra de materiales e insumos limitado, que en su mayoría son compras unitarias para la construcción y elaboración del prototipo. Esta investigación pudo establecer que respecto a los años 2015 y 2019 se encuentra una diferencia de costos directos de \$75.185,62, equivalente a 6,60 %, mostrando aún una disminución para el 2019, n dato bien alentador y diciente que generara controversia, para cualquier proyecto constructivo. Como la discusión radica en comparar, los prototipos SENA, con respecto a una compañía comercial y sabiendo que es más evidente o reciente la comparación respecto a 2020, se hizo la misma comparación en la matriz de costo con la compañía constructora respecto y la diferencia encontrada es de \$210.192, 11 equivalente a un 19,78 % en costo directo, como se puede observar en la tabla 1. Estos costos obviamente son únicamente comparados en costo directo de fabricación, la diferencia radica básicamente en el desempeño de la construcción y la casa SENA, superara ampliamente una construcción tradicional.

Costos indirectos de Construcción

Los costos indirectos para las compañías constructoras son actividades de producción que permiten la ejecución de los proyectos; es importante aclarar, que la literatura en de construcción y arquitectura así también como sitios web, consultados por esta investigación, expresan que la utilidad para la construcción se establece en tres parámetros , un mínima de hasta 7 %, el punto óptimo está establecido en un 10 %; así mismo, el máximo rendimiento se establece en 15% de utilidad afirma (Salazar, 2021) . Por su parte los costos indirectos de administración refieren la ejecución y supervisión de la obra, se asumirá en la industria de la construcción un equivalente de 11% del consto directo; no obstante, los imprevistos en estas compañías se estiman en un 1%. Finalmente, la utilidad operacional para el sector de la construcción se estima en un 6 %, veamos la tabla 4 donde se calcularon dichos costos.

Tabla 4. Costos Indirectos de Comparación VRISSA 2015 y 2019 y Compañía Comercial

Ítem	Prototipo 2015	Prototipo 2019	Compañía Comercial
	m ²	m ²	m ²
Administración (11%)	133.420,44	174.223,83	93.778,82
Imprevistos (1%)	12.129,13	11.614,92	8.525,35
Utilidad Operacional (6%)	72.774,79	69.689,53	51.152,08
Costo Indirecto	218.324,36	255.528,29	153.456,24

Siendo los costos indirectos el mismo porcentaje para realizar el ejercicio de comparación entre los dos modelos SENA y la compañía constructora, se puede concluir, que al presentar un menor valor de costos indirectos, un proyecto comercial este varia también es una mínima cantidad, debido a varios factores, entre ellos estabilidad de proveedores, volúmenes de compra, repetición de esta, desde luego estos factores ayudan considerablemente, a disminuir los costos o mantenerse estables durante largo periodo de tiempo, por el contrario para los prototipos las compara son ocasionales, se hacen una sola vez, en cantidades mínimas lo que se ve reflejado en un valor mayor de costo indirecto, puesto que este repercute directamente sobre el costo directo.

Resumen de costos Totales

Una vez desarrollado el ejercicio, se costeo a metro cuadrado de construcción, tanto en los 2 prototipos del modelo SENA y se comparo con el modelo de la constructora comercial de la ciudad de Cali. Es de aclarar que producción para la empresa comercial es escala industrial como se puede observar en la tabla número 5.

Tabla 5. Resumen de costos Totales

Ítem	Prototipo 2015	Prototipo 2019	Compañía Comercial
	m ²	m ²	m ²
Costo Directo	1.133.420,44	1.062.726,79	852.534,68
Costo Indirecto	218.324,36	255.528,29	153.456,24
Costo Total	1.431.237,47	1.417.020,51	1.005.990,92
Costo Indirecto	218.324,36	255.528,29	153.456,24

Los prototipos del SENA desarrollados en los años 2015 y 2019 varían en con respecto a la constructora comercial en \$ 350.245, 86 pesos, equivalente a un 25,82 % para 2015 y de \$312.264,15 pesos para el año 2019 equivalente a un 23,69 % con respecto a la compañía comercial. Se hizo un promedio como es natural y se llegó a una diferencia de 24,75%.

La diferencia entre los dos prototipos también es interesante de analizar, el año 2019 posee un valor de menos \$ 37.981, 70 con respecto al año 2015, equivale a un 2, 8 %, esto suena interesante; en consecuencia, los costos disminuyen en un periodo de 4 años, se podría decir que el modelo se ajusta a la metodología de sostenibilidad, que la practica experimental de la casa VRISSA es válida, la razón de esta disminución se debe a que los encerramientos de la casa 2019 se elaboraron en persianas de madera (pino pátula), lo que genera una diferencia con respecto al prototipo 2015.

Es de anotar, que se revisaron los costos directos de construcción para los prototipos de vivienda de interés social sostenible elaborados por el SENA en los años 2015, así mismo los proyectos construidos tuvieron un total de 72 m² y 81m² respectivamente, la propuesta de casa VRISSA SENA en los cuatro años únicamente obtuvo un incremento de variación del 4 %.

El costo del proyecto 2015, se le aplicó una inflación acumulada de 23,52% representada en año 2015, de 6,7%, 2016 de 5,57%, 2017 de 4,09%, 2018 de 3,08% y finalmente el 2019 de 3,80% estos ajustes se hicieron basados en el informe de índice inflacionario (DANE 2020).

Proyección Financiera

Hay que destacar, que el SENA, presenta de 2 modelos de construcción sostenible, basado en experimentos de investigación aplicada real y considerando la proyección como un modelo de negocio, que brinda proyectos al consumidor final o cliente. Para el caso del análisis de investigación y proyección financiera lo que se pretendió fue una simulación de cinco años a futuro de los costos totales de construcción, tanto de la compañía comercial como de los prototipos, los cuales generaron los resultados mostrados en la tabla 6.

Tabla 6. Criterios de Decisión

Ítem	Prototipo 2015	Prototipo 2019	Compañía Comercial
Tasa mínima de rendimiento del Sector Construcción 2020	8,33%	8,33%	8,33%
TIR (Tasa Interna de Retorno)	29,30%	34, 23 %	36,48%
VAN (Valor actual neto) del proyecto Construido	2.445.930, 312	14.457.498, 1	4.374.446,22

La tabla anterior muestra algunos indicadores financieros y de decisión, a la hora de evaluar un proyecto. Vale la pena explicar que estos cálculos se encontraron, asumiendo las mismas, tasa de retorno del sector construcción 8,33 estimada al 2020 según (Diario la república 2022), para los tres proyectos evaluados en la investigación, las proyecciones de ventas, se hicieron con base en los prototipos VRISA SENA, así mismo el valor actual neto (VAN) es el resultado de esa proyección; no obstante, la tasa interna de retorno (TIR) es la emitida en la simulación y la que permite visualizar financieramente los prototipos como una compañía constructora. Los prototipos VRISA SENA, presentan un comportamiento financiero de 29,30, para el 2015 y un 34,23 para el 2019, el modelo comercial de un 26,48.

Se puede observar que el modelo comercial respecto al modelo VRISSA 2015, tiene una diferencia de 7,18 % y de un 2,25% para el 2019, lo que da pie para pensar que los prototipos del sena, pese a no ser modelos industrializados, y haciendo una simulación generan tasas de retorno financiero muy parecido al comportamiento de una compañía comercial establecida en el sector de la construcción.

Discusión de Resultados

Según el informe del DANE 2020 en Colombia, se construyeron 15688, soluciones de vivienda, de las cuales 7148 fueron interés social, objeto de esta investigación; sin embargo, cabe resaltar que no fue posible encontrar ningún proyecto en bajo la modalidad, sellos de calidad o sostenibilidad verde, equivalente a un 0,0 %. No obstante, en ese mismo informe se pudo observar que de las 8540 soluciones de vivienda, proyectadas en la modalidad No VIS, esta investigación pudo rastrear 13 proyectos en todo el territorio nacional, es sabido que en promedio un proyecto estima 150 soluciones. En números generales se podría afirmar que se construyeron unas 1950 soluciones, $(8540/1950 \times 100)$ equivaldrían a un 22,8 % de soluciones de vivienda con algún sello de calidad verde de sostenibilidad. La pregunta que habría que plantearse, es ¿por qué el gobierno parcializa?, acaso los métodos extractivos para obtener recursos de construcción afectan más a unos que a otros. Esto podría inferir que la construcción sostenible no es una política de gobierno, menos de las constructoras dicha postura obviamente también es estimulada por los comparadores, que, al momento de adquirir una vivienda, quizá la única alternativa es la adquisición del bien inmueble quizá sin pensar en el futuro venidero y una baja cultura medioambiental.

Autores como (Bedoya, 2010), plantea que la arquitectura la ingeniería, así como los agentes inmobiliarios, deben tomar medidas drásticas en cuanto al uso racional de los recursos para lograr la sostenibilidad del planeta y la potenciación del sector constructivo, infiriendo que las decisiones humanas, son las que responsables a la hora de definir el futuro y así mismo paulatinamente disminuir la extracción de materiales y usar elementos renovables para la construcción.

Por su parte Satterthwaite (2010) propone un equilibrio entre el desarrollo urbano y la sostenibilidad ambiental, quiere decir que hay que conservar, dado el riesgo inminente del cambio climático. Así mismo (Grewal et al.,2012), expone este mismo criterio como elemento de cambio climático.

Por su parte (Orsini2014), plantean que se hace urgente y necesario mejorar la calidad de vida de las ciudades; una propuesta debería ser la implantación de corredores naturales verdes que secunden positivamente la calidad del aire y la disminución de la huella de carbono. Es sabido que los ecosistemas para la extracción de materia primas para la construcción requieren , energía e información de origen natural y se propone que usarlos como medio de explotación hasta el final , llevaría a extinguir la relación simbiótica entre ciudad y comunidad, disminuyendo drásticamente los sistemas ecológicos que acarre la expansión de las ciudades; por tanto, los ecosistemas de extracción se pueden considerar el capital natural no renovable para el bienestar humano, por ende la permanencia del ser humano sobre la faz de la tierra (Costanza et al., 1997).

Existen evidencias, de metodologías que han procurado, abordar el tema de la construcción sostenible (Nieto 2022) Propone una metodología de calidad ambiental sostenible aplicable a diferentes tipos de proyectos de vivienda nueva y existente, planes de mejoramiento integral de barrios, proyectos comerciales entre otros. Logró evaluar dicha metodología con un estudio de caso, en el barrio el Jardín I y II etapa de la ciudad de Pereira.

Por su parte la Universidad Nacional de Medellín en cooperación con la Universidad San Buenaventura analizaron el concepto de calidad de vida en dos proyectos VISS gestionados por el Municipio de Medellín: “La Huerta y Chagualón”, cuya ubicación es el barrio Robledo Pajarito en el Occidente de Medellín, denominando el estudio: “Línea base para la construcción de vivienda de interés social sostenible”.

El SENA, en cabeza del Centro de la Construcción de Cali, ha adquirido un compromiso con el medio ambiente buscando líneas de investigación acordes a la realidad del calentamiento global, prestación de servicios tecnológicos y pretende en el mediano plazo mediante la oferta de programas de formación

adaptado a la metodología VRISA poseer como referente técnico y de investigación aplicada la construcción sostenible, en el pacífico Colombiano y convertirse entre los sectores académicos, los gremios y el gobierno, el pilar angular de dicho modelo.

La forma en que se construye y administramos los espacios urbanos, permite lograr un desarrollo sostenible y transformar radicalmente los modelos de construcción actuales, cabe destacar que el rápido crecimiento de las urbes (ciudades) en el mundo, en vía de desarrollo dará como resultado la creciente población, incremento en la migración, así como también se ha provocado un explosivo crecimiento de las llamadas mega urbes, casos tales como ciudad de México y especialmente en el mundo desarrollado donde la población se tiene que agrupar en construcciones verticales, tal es el caso de Tokio. Por otro lado, aparecen los barrios marginales que se están convirtiendo en una característica significativa de la vida urbana, sin planificar y sin ningún rigor de sostenibilidad puesto que aparecen en las ciudades sin ningún control y planeación.

Mejorar la seguridad y la sostenibilidad de las ciudades implica garantizar el acceso a la vivienda seguras con fácil asequibilidad, con planificación y sostenibilidad para así lograr el mejoramiento y evitar los asentamientos marginales; también incluye realizar inversiones en transporte público, crear áreas públicas verdes y mejorar la planificación y gestión urbana de manera que sea participativa e inclusiva.

Colateralmente este fenómeno acarrea la necesidad directa de protección, así como de lugares para agruparse, tanto en los sectores rurales y urbanos denominados viviendas. La literatura revisada da cuenta del estado del arte en el mundo científico, así como la preocupación por el medio y la sustentabilidad del planeta.

Para el año 2010 la literatura muestra un primer estudio que se realizó en vivienda de interés social sostenible (V.I.S.S) en Bogotá, en el cual se pretendía determinar las características que debía tener un hábitat con tendencias de sostenibilidad. La sorpresa radica en que el gobierno a partir de los años 1960 ofrecía vivienda de interés social sostenible, estas no tenían ninguna de las condiciones estipuladas, incumpliendo con una normativa internacional que es requisito desde 1970 para construir proyectos de vivienda.

Las publicaciones muestran el aumento del interés científico mundial acerca de las infraestructuras urbanas verdes y azules (GBI o *Green and Blue infrastructure*, por su sigla y denominación del idioma inglés) del planeta (De Macedo et al., 2021); sin embargo, es importante identificar la capacidad de producción factible en los edificios de hormigón armado actuales de cada ciudad (Huang y Chang, 2021), y mientras tanto, determinar los requerimientos de diseño de las nuevas infraestructuras urbanas, capaces de adaptarse al entorno de la modernidad.

Conclusiones

La construcción de viviendas que atiendan las necesidades de comunidades multiculturales emerge como una prioridad en el contexto actual de diversidad cultural en Colombia. La adopción de enfoques inclusivos y culturalmente sensibles en el diseño y desarrollo de proyectos de vivienda puede contribuir significativamente a la cohesión social y al bienestar de estas comunidades. Es esencial reconocer y respetar las diversas tradiciones, valores y necesidades de las distintas culturas presentes en una comunidad. Esto implica no solo considerar aspectos físicos y estructurales de las viviendas, sino también aspectos sociales y culturales que promuevan la integración y el sentido de pertenencia.

La construcción de Viviendas de Interés Social Sostenible (VISS) en Colombia se revela como una opción sólida y alcanzable. Esta afirmación se sustenta en la comparación de costos entre las propuestas de empresas comerciales constituidas en el Valle del Cauca y 2 prototipos presentados por el SENA, los cuales representan alternativas de construcción sostenible. Esta contrastación evidencia la viabilidad económica de adoptar modelos de construcción más respetuosos con el medio ambiente. En consecuencia, se abre la posibilidad de desarrollar e implementar construcciones sostenibles como una respuesta efectiva para reducir la huella de carbono asociada con la edificación de viviendas. Este enfoque no solo promueve la sostenibilidad ambiental, sino que también establece bases sólidas para la rentabilidad a largo plazo de dichas construcciones.

En este sentido, el gobierno, las compañías constructoras y las diversas comunidades y consumidores juegan un papel fundamental. Deberían abogar por la adopción de sellos de calidad verde como norma estándar y no como alternativas de construcción voluntaria, logrando de este modo que la vivienda, incorporando este proceso en políticas públicas que fomenten la sostenibilidad en el sector de la construcción.

Además, es crucial que el gobierno legisle en favor de la construcción con materiales alternativos, de bajos impactos climáticos los cuales permitan una reintegración sencilla en los ciclos productivos y contribuyan a la reducción del cambio climático. Tomar el sector de la construcción como una alternativa de solución ante esta problemática es esencial para impulsar un desarrollo urbano más equilibrado y respetuoso con el entorno.

Referencias Bibliográficas

Barbon-Landinez, E. J., & Linares-Ruiz, Y. N. (2022). *Análisis técnico-financiero para la aplicación de alternativas sostenibles en los proyectos multifamiliares de Vivienda de Interés Social (VIS)*. Universidad Católica de Colombia. Repositorio institucional. Obtenido de <https://hdl.handle.net/10983/27247>.

Bautista, J. D., & Loaiza, N. F. (2017). *La construcción sostenible aplicada a las viviendas de interés social en Colombia*. Boletín Semillas Ambientales, 11(1), p. 86-110.

Bedoya-Montoya, C. M. (2018). *Construcción de vivienda sostenible con bloques de suelo cemento: del residuo al material*. Revista de Arquitectura (Bogotá), 20(1), p. 62-70.

Burbano, C. R., & Gómez Sánchez, E. (2016). *Modelo de Dinámica de Sistemas para la gestión del Emprendimiento, Fondo Emprender -SENA, Valle del Cauca*. Informador Técnico, 61-76.

Concejo Nacional de Política Económica y Social. (21 de octubre de 2014). <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3819.pdf>.

Costanza, R., d'Arge, R., De Groot, R., Farber, S., Grasso, M., Hannon, B., ... & Van Den Belt, M. (1997). *The value of the world's ecosystem services and natural capital*. *nature*, 387(6630), p. 253-260. <https://doi.org/10.1038/387253a0>

Constitución Política de Colombia 1991 [Cons]. Corte Constitucional.

DANE. (2020). Indicadores Económicos Alrededor de la construcción (IEAC). Bogotá.

Grewal, Sharanbir; Grewal, Parwinder (2012). *Can cities become self-reliant in food? Cities*, 29(1), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2011.06.003>.

Guette, A., Sánchez, A., Llanos, D., Rojano, G., & Quintero, V. (2020). *El rol de la academia en el cumplimiento de la agenda 2030. Investigación y desarrollo en TIC*, 11(2), p. 38-48.

Naciones Unidas. (04 de 08 de 2020). Obtenido de <https://news.un.org/es/story/2018/12/1447511>

Nieto, A. S. (2012). Índices de Sostenibilidad en proyectos de Vivienda de interés Social. Pereira.

Ocampo, J. S. (2017). *Vivienda industrializada: antecedentes en el mundo y propuesta al déficit de vivienda social en Colombia*. Cuadernos de Vivienda y urbanismo, 10(20), 79-96.

Orsini, F; Gasperi, Daniela; M, Livia; Piovene, Ch; Draghetti, S; Ramazzotti, S; Bazzocchi, G; Gianquinto, G. (2014). *Exploring the production capacity of rooftop gardens (RTGs) in urban agriculture: the potential impact on food and nutrition security, biodiversity and other ecosystem services in the city of Bologna*. Food Security, 6(6), 781-792. <https://doi.org/10.1007/s12571-014-0389-6>.

Rodriguez-Díaz, E. V. (2016). *Intelligent DC homes in future sustainable energy systems: When efficiency and intelligence work together*. Journals y magazines- IEE Consumers Electronics.

Salazar, C. S. (02 de septiembre de 2021). *Ingéniate Projectanto Rv*. Obtenido de <https://ingeniateproyectandorv.com/2019-07-22/los-costos-y-su-clasificacion-en-las-empresas-constructoras/>

Sánchez Gómez, J. S. (2020). *Resultados de Colombia en el índice ODS 2019: más rezagos que objetivos cumplidos*.

Satterthwaite, David; McGranahan, Gordon; Tacoli, Cecilia (2010). *Urbanization and its implications for food and farming*. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 365(1554), 2809-2820. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0136>

Grewal, Sharanbir; Grewal, Parwinder (2012). *Can cities become self-reliant in food? Cities, 29(1), 1-11.* <https://doi.org/10.1016/j.cities.2011.06.003>.

Gordillo, J. D. B., & Elizalde, N. F. L. (2017). *La construcción sostenible aplicada a las viviendas de interés social en Colombia.* Boletín Semillas Ambientales, 11(1), 86-110.

Gvette, A., Sánchez, A., Llanos, D., Rojano, G., & Quintero, V. (2020). *El rol de la academia en el cumplimiento de la agenda 2030.* Investigación y desarrollo en TIC, 11(2), 38-48.

