



Didácticas de emergencia

un análisis sociocrítico de la educación
remota mediada por tecnologías

Edimer Leonardo Latorre Iglesias

María Alejandra Olarte Molina

Celmira Castro Suárez

Aldo Roberto Latorre

César Augusto Castillo Dussán

Alba Lucía Bustamante Hernández



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Caribe

**Didácticas de emergencia:
un análisis sociocrítico de la educación
remota mediada por tecnologías**

Didácticas de emergencia:
un análisis sociocrítico de la educación
remota mediada por tecnologías

Edimer Leonardo Latorre Iglesias
María Alejandra Olarte Molina
Celmira Castro Suárez
Aldo Roberto Latorre
César Augusto Castillo Dussán
Alba Lucía Bustamante Hernández

Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–
Universidad Sergio Arboleda

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o una parte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos, mediante el sistema de “doble ciego”, requisito para la indexación en la Web of Science de Clarivate (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-628-7532-80-9

- © EDIMER LEONARDO LATORRE IGLESIAS, 2023
- © MARÍA ALEJANDRA OLARTE MOLINA, 2023
- © CELMIRA CASTRO SUÁREZ, 2023
- © ALDO ROBERTO LATORRE, 2023
- © CÉSAR AUGUSTO CASTILLO DUSSÁN, 2023
- © ALBA LUCÍA BUSTAMANTE HERNÁNDEZ, 2023
- © Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2023
- © Universidad Sergio Arboleda, 2023

Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusaquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (571) 601 232-3705
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: HAROLD RODRÍGUEZ ALBA
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 601 323-2181
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Published in Colombia

CONTENIDO

CAPÍTULO PRIMERO

GAMIFICACIÓN Y EDUCACIÓN:

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ERA CONCEPTUAL	9
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	10
I. Educación inmóvil y sociedad cambiante	16
II. Estrategias didácticas: cuatro momentos históricos	24
III. Currículo oculto y nuevas didácticas	29
A. Las investigaciones sobre currículo oculto: la teoría de la reproducción y la violencia simbólica	29
IV. Innovaciones disruptivas: una estrategia y cuatro técnicas didácticas	38
A. Estrategia del Aprendizaje Colaborativo -EAC-	39
B. Didáctica Basada en Problemas -DBP-	41
C. Didáctica por Proyectos -DP-	43
D. Didáctica del Estudio de Caso -DEC-	45
E. Estrategia didáctica: figuraciones, triple focus e innovas	48
E. Didáctica Innovas	54
1. Innova de Gamificación	56
2. Innova de Cibercomunicación	57
3. Innova Disruptores	58
4. Innova Kaizen	59
Conclusiones	61
Bibliografía	63

CAPÍTULO SEGUNDO

EDUCACIÓN EN LA ERA CONCEPTUAL:

UN ACERCAMIENTO A LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS	71
Resumen	71
Abstract	72
Introducción	72
I. Educación, ciencias humanas y tecnologías	75
II. Las metodologías activas	77
Conclusiones	83
Bibliografía	85

CAPÍTULO TERCERO

EDUCACIÓN, RETO PARA LOGRAR UNA PAZ ESTABLE EN COLOMBIA	87
Resumen	87
Abstract	88
Introducción: acerca de los derechos y de la educación	88
I. Educación como derecho fundamental: aspectos normativos	98
II. Pertinencia y tradición educativa	114
III. Inclusión y acceso a la educación	119
IV. Sobre la educación superior y la prevención de la conflictividad	125
V. Educación y postconflicto: dos experiencias a considerar	130
Conclusiones y recomendaciones	132
Bibliografía	140

CAPÍTULO CUARTO

EL USO DE LA TECNOLOGÍA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL AULA DEL SIGLO XXI	149
Resumen	149
Abstract	150
Introducción	150
I. Nuevas teorías, nuevas exigencias	151
Conclusiones	167
Bibliografía	168

CAPÍTULO PRIMERO
GAMIFICACIÓN Y EDUCACIÓN:
LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ERA CONCEPTUAL¹

EDIMER LEONARDO LATORRE IGLESIAS²
CELMIRA CASTRO SUÁREZ³
MARÍA ALEJANDRA OLARTE MOLINA⁴

RESUMEN

El desarrollo de la investigación se focalizó hacia el análisis socio-crítico, acudiendo a procesos de innovación educativa mediados por las tecnologías de la información y la comunicación que deriven paulatinamente en tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. Los resultados señalan los nuevos vectores para agenciar procesos

-
- 1 Esta investigación se desarrolló en el marco del Proyecto “Observatorio de medios” financiado con recursos de la Universidad Sergio Arboleda seccional Santa Marta.
 - 2 Postdoctor en Ciencias Sociales, con un segundo postdoctorado en Epistemología, es Doctor en Sociología Jurídica e Instituciones Políticas de la Universidad Externado de Colombia. Es miembro del grupo de investigación Joaquín Aaron Manjarrés, adscrito al programa de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda. E-mail [edimer.latorre@usa.edu.co] ORCID [<https://orcid.org/0000-0002-5683-6718>].
 - 3 Docente del programa de Sociología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico, Especialista en Desarrollo Humano y Valores, Magíster en Educación, Doctora en Ciencias Sociales - Desigualdades e Intervención Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla – España). E-mail [celjosecastro@gmail.com].
 - 4 Magíster en Educación, investigadora del programa de Comunicación de la Universidad Sergio Arboleda seccional Santa Marta, adscrita al grupo de investigación Comunicación y Sociedad. Email: [maría.olarte@usa.edu.co] ORCID [<https://orcid.org/0000-0002-6653-3542>].

de gamificación en la era conceptual, planteando nuevos caminos de investigación sobre la práctica educativa y su necesidad de hacer autorreflexión, puesto que lo que se desarrolla en el aula necesita ser repensado y ajustado a los contextos históricos y sociales que demanda el mundo contemporáneo.

Palabras claves: Gamificación; Didácticas; Era conceptual; Innovación educativa; Currículo oculto.

ABSTRACT

The development of the research was focused on socio-critical analysis, resorting to educational innovation processes mediated by information and communication technologies that gradually derive in learning and knowledge technologies. The results indicate the new vectors to manage gamification processes in the conceptual era, proposing new research paths on educational practice and its need for self-reflection, since what is developed in the classroom needs to be rethought and adjusted to historical contexts. and social that the contemporary world demands.

Keywords: Gamification; Didactics; Conceptual era; Educational innovation; Hidden curriculum.

INTRODUCCIÓN

Para un pez que da vueltas infinitas en una pequeña pecera, la concepción del mundo debe ser absolutamente reducida. Pero los analistas de la conducta animal han logrado precisar lo que ocurre en el cerebro del pez y por qué nunca existen conductas depresivas o conflictos entre los peces. Los expertos llegaron a la conclusión de que, para el cerebro del pez, cada ocho segundos el mundo es nuevo, es decir, cada ocho segundos todo lo que se observa aparece como novedoso. Siguiendo estas pautas, los mercados de la atención, según la analítica de Google, lo que necesitan de nuestro cerebro para captar o perder la atención, son ocho segundos. En esos

segundos nos atrapan, nos venden o simplemente nos remiten a lo nuevo. Según el pensador italiano BRUNO PATINO⁵, por primera vez estamos ante la generación con cerebro de pez, cuya atención está signada por esos ocho segundos que se tornan vitales para atrapar la conciencia y colonizar nuestra conciencia.

Pareciese que, en el presente, las aulas de clase dentro de las instituciones educativas se parecen cada día más a una pecera donde los docentes no logran captar la atención de sus estudiantes. El impacto de las tecnologías de la comunicación y la información en los famosos nativos digitales o *millenials*, está lastrando la capacidad de atención. La hipertecnologización está minando su potencial creativo y está cercenando la necesidad de un aprendizaje en profundidad. Es lo que denominamos en este trabajo el *wikipensamiento*, un pensamiento de consulta rápida, informacional y con múltiples sesgos y atajos heurísticos. Una forma de pensar que evade el debate, la reflexión, la argumentación y la exploración de ideas, que no permite que se construyan imágenes mentales y se correlacionen de forma innovadora y disruptiva con la solución de problemas en la vida misma, en síntesis, no existe una significación apropiativa del conocimiento.

Durante la pasada década, el debate en los procesos educativos estuvo orientado a la creencia en el aprendizaje holístico, sistémico, y en la defensa del *multitask*, es decir, de la multitarea. Por ello se veía con beneplácito el uso de las TIC, se pronosticaba que mejoraría las formas de aprendizaje en red. Pero el analista MICHEL DESMURGET⁶ señala de forma tajante que estamos de frente ante una *fábrica de cretinos digitales*. Este experto en tecnologías precisa, de manera radical y crítica, que no existen los nativos digitales y que la actual generación es la primera en la historia con un coeficiente intelectual inferior al de sus padres.

5 BRUNO PATINO. *La civilización de la memoria de pez: pequeño tratado sobre el mercado de la atención*, Madrid, Alianza, 2020.

6 MICHEL DESMURGET. *La fábrica de cretinos digitales: los peligros de las pantallas para nuestros hijos*, Barcelona, Booket, 2022.

En el trasfondo, la preocupación de estos dos autores es la cada vez más evidente y abismal brecha entre la educación y los avances de la sociedad, lo que por obligación lleva a pensar en dar respuesta a la pregunta: ¿cómo lograr integrar de forma efectiva la tecnología en el salón de clases para propiciar sinergias en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación? Los resultados de investigación que aquí se consignan se aproximan, de forma holística con metodologías del paradigma sociocrítico, a dar respuesta en esa dirección. Pero para ello, es vital hacer unas precisiones en cuanto al problema de investigación, la metodología, los resultados y los diversos caminos que el trabajo asumió durante su desarrollo.

El connotado analista de los métodos científicos GUILLERMO BRIONES⁷, precisó que hay dos tipos de lógicas inherentes a los procesos del desarrollo de una investigación en las ciencias sociales y, en especial, en el ámbito educativo. Una es la denominada lógica formal, la otra es la lógica reconstituida. Afirmaba el autor que cuando se entregan los resultados de un proceso de investigación científica, se cree que la forma de exponer los resultados es un reflejo exacto de la manera como se desarrolló la investigación. La lógica formal se refiere a la presentación de los resultados de la investigación y, por lo general, estos alcanzan un esquema formal, lineal, que parte de lógicas deductivas-inductivas. Este trabajo no escapa a esa particularidad, necesariamente esquemática, de la visibilización de los resultados de investigación.

Cuando todas las universidades del mundo se vieron obligadas a migrar a plataformas *online*, producto de la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud, y se empezó a desarrollar una educación remota de emergencia asistida por tecnologías de la información y la comunicación, el ejercicio de reinventarse como docente obligó a entender nuevas dinámicas y realidades. Preservar la atención del estudiante en el proceso formativo se constituyó en la clave que garantizaría el desarrollo del programa académico y lograra aminorar la deserción estudiantil.

7 GUILLERMO BRIONES. *La investigación social y educativa*, Bogotá, Convenio Andres Bello, 1998.

Se pasó de un modelo de educación presencial, a un modelo de plataformas online en cuestión de días. De ahí que nuestro trabajo estuviera dirigido a redefinir la estrategia didáctica y se apuntara a entender las didácticas de emergencia en los ambientes *e-blending* y *m-learnig* que surgieron, además de las innovadoras formas del uso adecuado de la tecnología, para evitar “cerebros de peces” o “cretinos digitales”. En este sentido, la apuesta de la estrategia didáctica implicó entender y gestionar los nuevos ambientes virtuales emergentes en situaciones de crisis que permitieron una construcción colectiva del conocimiento.

La lógica reconstituida, por otro lado, demarcó las orientaciones del trabajo, el acercamiento y la delimitación del problema de investigación, terminó redefiniendo los objetivos de este en la medida en que el estado del arte y el objeto de investigación asumían dinámicas específicas. Al comienzo se había pensado en la construcción de una estrategia didáctica para aplicar en los ambientes educativos virtuales que se crearon en el marco de la denominada educación remota de emergencia en la Universidad Sergio Arboleda, seccional Santa Marta. Se partía de la premisa de sistematizar las acciones educativas que lograron construir de forma innovadora los docentes de la Escuela de Derecho y de la Escuela de Comunicación Social y Periodismo de la mencionada universidad, pero paulatinamente surgieron otros fenómenos, como el currículo oculto y las estrategias de evaluación, que obligaron a asumir una mirada más holística a la vida en los ambientes virtuales de la educación remota.

Todo el proceso de la investigación educativa desarrollada se sustentó en la postura epistemológica del paradigma sociocrítico. Este paradigma plantea que la labor de la investigación es ahondar en los hechos sociales ocultos a la mirada del investigador. El objetivo se encuentra, como lo plantea HORKHEIMER⁸, en superar el malentendido y la supuesta exclusión entre teoría y práctica.

Según este pensador, cuando KARL MARX señaló en la tesis sobre el fin de la filosofía clásica, “los filósofos se han dedicado a inter-

8 MAX HORKHEIMER. *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona, Paidós, 2000.

pretar el mundo, lo que se necesita es transformarlo”, no se refería a dejar de lado la teoría y asumir de una forma radical la práctica, en verdad estaba planteando la necesidad de integrar la teoría en una práctica transformativa. Eso es lo que presupone el paradigma sociocrítico, superar modalidades excluyentes de investigación y apostarle a la construcción de categorías que cuestionen los supuestos subyacentes. En palabras de LUISMIDIA ALVARADO y MARGARITA GARCÍA, la esencia de este paradigma se puede sintetizar como:

Este paradigma pretende superar el reduccionismo y el conservadurismo admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa, y sobre todo que ofrezca aportes para el cambio social desde el interior de las propias comunidades. Este paradigma introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por estas, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad. El paradigma que nos ocupa, se considera como una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico. Nace de una crítica a la racionalidad instrumental y técnica preconizada por el paradigma positivista y plantea la necesidad de una racionalidad substantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la sociedad, así como su compromiso para la transformación desde su interior⁹.

En esta dimensión epistemológica, los procesos investigativos se direccionaron a revisar de manera profunda las causas subyacentes al problema de investigación planteado. En este caso particular a dar respuesta, desde un diseño de estrategias didácticas innovadoras acorde a las realidades del aula, a elementos que logren producir armonías en la interrelación entre el decir y el hacer del docente y la forma como se lograba despertar la atención y propiciar condiciones idóneas para el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

9 LUSMIDIA ALVARADO y MARGARITA GARCÍA. “Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas”, *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 9, n.º 2, 2008, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>], p. 188.

Por ello, la investigación descriptiva se apoyó en el uso de herramientas cualitativas de búsqueda y procesamiento de datos, tales como la observación participante, las entrevistas semiestructuradas, la lectura de documentos institucionales, de artículos indexados y de una bibliografía que logró procesarse con el uso de fichas de lectura analítica. Esta visión no excluyó el uso de herramientas cuantitativas. Para la elaboración del estado del arte y del marco teórico, se implementó el uso de rejillas bibliográficas que permitieron realizar procesos de seguimiento a la construcción de una categoría conceptual sobre el currículo oculto y la innovación didáctica.

El diseño de una didáctica para el fortalecimiento de la educación fuera del aula que se propone como resultado de la investigación, tienen como finalidad brindar las posibilidades para que el aprendizaje sea real y efectivo y se conecte con el mundo de las intersubjetividades de los estudiantes en entornos de nuevas tecnologías. Es decir, que sea un conocimiento pertinente y enmarcado en los parámetros de una educación para la vida.

Desde un enfoque teórico, la pertinencia del trabajo radicó en la revisión del concepto de currículo oculto, esto es la contrastación entre lo que el profesor debe afianzar en el salón de clases y lo que hace realmente en el mismo. De igual modo, la revisión de los nuevos postulados en la innovación educativa, así como la integración de didácticas que enfatizan en los contenidos digitales y en el desarrollo autónomo de competencias, también darían un aporte valioso a los procesos de reconfiguración didáctica necesarios en los entornos polivalentes del mundo contemporáneo.

Por último, la incorporación de las nuevas didácticas en la práctica docente y en el quehacer académico del discente, permitirían a docentes y orientadores pedagógicos de todos los niveles educativos, replantear sus esquemas formativos y sintonizarse con el universo y las representaciones cognitivas de una sociedad cambiante y dinámica como la actual que vivencia el paso de una sociedad del conocimiento a una sociedad conceptual, donde lo vital es precisamente la capacidad para agregar nuevos procesos e ideas a los viejos procesos e ideas que aún perviven en la praxis docente. El trabajo brinda herramientas teórico-prácticas para que los docentes sean capaces de redefinir su accionar dentro del salón de clases.

I. EDUCACIÓN INMÓVIL Y SOCIEDAD CAMBIANTE

Cuestionando las bases del sistema educativo y asumiendo una postura crítica, PETER SENGE explicaba la paradoja y la ambivalencia organizacional de las instituciones educativas. Las organizaciones que se nutrían del conocimiento y cuyos factores visionales y misionales giraban en torno al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, eran las que menos aprendían de su práctica, es decir, enseñaban y educaban, pero poseían serias dificultades para aprender sistémicamente de su entorno y de la necesidad de adaptarse al cambio social.

SENGE lo precisa cuando afirma que:

La idea de una escuela que aprende ha venido cobrando más y más actualidad en el curso de los últimos años. Se ve claramente que las escuelas se pueden rehacer, revitalizar y renovarse en forma sostenida, no por decreto u órdenes ni por reglamentos, sino tomando una orientación de aprendizaje. Esto significa hacer que todos los que pertenecen al sistema expresen sus aspiraciones, tomen conciencia y desarrollen juntos sus capacidades. En una escuela que aprende, individuos que tradicionalmente pueden haber desconfiado unos de otros –padres y maestros, educadores y hombres de negocios, administradores y miembros de sindicato, personas de dentro y de fuera de las escuelas, estudiantes y adultos– reconocen su común interés en el futuro del sistema escolar y lo que pueden aprender los unos de los otros. Pero aplicar a las escuelas la orientación de “la organización que aprende” es más que un imperativo para entenderse y trabajar de común acuerdo¹⁰.

En este orden de ideas, planteaban en su momento ALVIN y HEIDI TOFFLER¹¹, que una de las organizaciones más atrasadas tradicionalmente en la historia de la humanidad ha sido la institución educativa; mientras que la sociedad avanza con rapidez, la educación se mantiene apegada a un mundo que ya dejó de existir. Sostenían

10 PETER SENGE. *Escuelas que aprenden: un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*, Bogotá, Grupo Editorial Norma, 2006, p. 17.

11 ALVIN TOFFLER y HEIDI TOFFLER. *La revolución de la riqueza*, México, Debate, 2006.

estos aclamados futurólogos, que la educación seguía atrincherada en un modelo formativo propio de la época industrial, mientras las empresas estaban sostenidas en un modelo postindustrial y los trabajadores eran contratados para poder resolver problemas de la era conceptual.

Los autores argumentaban que las exigencias del entorno altamente competitivo giraban en la producción de nuevo conocimiento, uno que se puede estar desperdiciando en muchas organizaciones, empresas y sociedades. Este nuevo conocimiento es el “petróleo del futuro”, la naciente moneda. A este fenómeno lo denominan la nueva revolución de la riqueza, donde el conocimiento es la veta de oro que hay que explorar.

En este sentido, entender las dimensiones cambiantes de la sociedad y pensarlas juntos para propiciar innovaciones disruptivas se hace fundamental. DANIEL PINK¹² explica los cambios sustanciales de la sociedad cuando ejemplifica las diferentes eras por las que ha pasado la humanidad. Según este pensador, las dinámicas cambiantes se han dado en el paso de la sociedad de agricultores, cuyo eje central era la relación del hombre con la naturaleza y donde los conocimientos necesarios eran mínimos. Luego pasamos a la era industrial, donde los conocimientos fueron mayores, pero al pasar a la era postindustrial, también conocida como sociedad del conocimiento, las exigencias de mayor aprendizaje aumentaron. Hoy nos encontramos en la era conceptual, donde lo básico es la capacidad para innovar, desarrollar procesos y crear nuevo conocimiento.

Este salto cualitativo o punto de inflexión, según GLADWELL¹³ implica que la escuela entienda la importancia de la revolución cognitiva, tal y como lo ha explicado el historiador HARARI¹⁴ cuando señala que la capacidad de pensar simbólicamente y entender la naturaleza, decodificándola con el método científico, ha propi-

12 DANIEL PINK. *Una nueva mente*, Barcelona, Ilustrae, 2008.

13 MALCOLM GLADWELL. *El punto clave: cómo los pequeños cambios pueden provocar grandes efectos*, Madrid, Taurus, 2013.

14 YUVAL HARARI. *De animales a dioses: breve historia de la humanidad*, México, D. F., Debate, 2016.

ciado una revolución fundamental: la cognitiva, es decir, la creación de una inmensa base de pensamiento que es necesario preservar e incrementar.

Este contexto de tendencias sociales obliga a asumir nuevos procesos y sistemas; lo que el teórico de la educación ALEX BEARD¹⁵ denomina *la búsqueda*, es decir, la imperiosa necesidad de encontrar nuevas formas de educar. Es perentorio responder a la pregunta: ¿cómo las instituciones educativas pueden enfrentar estos cambios y qué nuevos modelos son los que han logrado una sincronía entre escuela y sociedad? Por ello BEARD, de forma reflexiva y de manera crítica, destaca que:

Nuestra educación permite vaticinar nuestro grado de aprendizaje y satisfacción en el futuro, e incluso cuanto tiempo viviremos. Sin embargo, pese a su extraordinaria importancia, la enseñanza y el aprendizaje han perdido el contacto con el progreso humano. Vivimos en la era de la información, trabajamos en la economía del conocimiento, pero nuestras escuelas son reliquias de la era industrial¹⁶

Este desfase entre los avances globales y las instituciones educativas, también involucra un desacuerdo con los progresos de los campos del conocimiento. Como ya lo había señalado en su momento el reconocido sociólogo e investigador JOSEP RODRÍGUEZ¹⁷, el nuevo conocimiento se está formando en los cruces (investigaciones *cross*) y en las intersecciones entre los campos del conocimiento, es decir, en las convergencias entre campos disciplinares que, por lo general, tendían a escindirse. Se están produciendo avances en las ciencias, sobre todo en las ciencias de la educación:

15 ALEX BEARD. *Otras formas de aprender: qué funciona en educación y por qué*, Barcelona, Plataforma, 2019.

16 *Ibid.*, p. 23.

17 JOSEP A. RODRÍGUEZ. "Nuevas tendencias en la investigación sociológica", *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 56, 1991, pp. 203 a 218, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249411>].

Ligado a la mayor escala de los estudios sociológicos existe un importante resurgir de los estudios cross-nacionales y cross-culturales. Los análisis (así como la metodología) cross-nacional y cultural se multiplican en el área de la política (Estado, sistema político, partidos, poder, conflicto, cambio), así como en áreas de estructura social (clases y grupos sociales, relaciones) y en el área de los sistemas culturales y normativos [...] Se plantean los problemas metodológicos centrales a este tipo de aproximación (investigación intensiva vs. extensiva) y se crea el marco teórico, conceptual y referencial para esta línea de investigación¹⁸.

En este sentido, la importancia de acercar la educación a otros campos de conocimiento se hace evidente frente a los imparables avances de la sociología, la antropología, la comunicación y, en especial, la psicología. La ciencia crece en los encuentros entre campos del conocimiento, haciendo que los diálogos entre espacios científicos promuevan *el ascenso de la conciencia*. Una muestra fehaciente de ello, es que el debate sobre la forma como el cerebro aprende y su plasticidad forjó un encuentro fundamental entre la educación y las investigaciones neuro-cerebrales; sus implicaciones empiezan a redefinir muchos de los lugares comunes en la educación. Este encuentro *cross* se denomina en la actualidad como neuro-educación.

Las mayores aportaciones de este campo empiezan con los trabajos pioneros de GARDNER¹⁹ y sus descubrimientos sobre cómo aprendemos. Por tradición existía un amplio consenso científico en el cual se suponía que la inteligencia nos hacía ser capaces de manejar todos los campos del conocimiento; las posibilidades del saber estaban al alcance de cualquier persona. Se decía que, si no se avanzaba en un campo del conocimiento, se debería dedicarle más tiempo hasta que se pudiese dominarlo en su totalidad. Todo ello quedó reconfigurado con la propuesta de las *inteligencias múltiples* desarrollado por este innovador psicólogo. La síntesis de su pensamiento la podemos ubicar en una sola expresión: no hay una

18 Ibid., p. 206.

19 HOWARD GARDNER. *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 2019.

inteligencia, existen múltiples formas de pensar, por lo tanto, diversos y variados caminos hacia el aprendizaje.

Figura 1
Inteligencias múltiples



Fuente: síntesis de los autores tomada de GARDNER. *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, cit.

En el contexto de la educación innovadora y argumental de BUCKINGHAM y CLIFTON²⁰ desarrollan el planteamiento de la *revolución de las fortalezas*. Esta propuesta plantea la necesidad de que la educación se enfoque, no en que el estudiante sepa un poco de cada cosa, sino que se focalice a potenciar al máximo su campo de fortalezas que giran en la integración armónica de los tres elementos de la anatomía de una fortaleza: conocimiento, habilidades y talentos naturales.

Siguiendo este orden de ideas, STANISLAS DEHAENE²¹, pensador francés y notable investigador *cross*, precisa la importancia de tres elementos en los procesos educativos: lograr captar la atención de

20 MARCUS BUCKINGHAM y DONALD CLIFTON. *Ahora, descubra sus fortalezas*, Madrid, Planeta, 2016.

21 STANISLAS DEHAENE. *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2019.

los estudiantes, propiciar un compromiso activo y crear el contexto necesario para tener un buen *feedback*. El primero implica poder conectarnos con el estudiante. Lamentablemente, en muchos casos el desfase generacional hace que no pueda entenderse la forma de pensar de los jóvenes, y si no se logra la atención, mucho menos el compromiso en el proceso, lo que hace que los resultados no estén a la altura de las exigencias. Al final, el problema es de la forma como evaluamos, pues deja de lado la efectividad de una retroalimentación en tiempo real y con el lenguaje adecuado.

Otro pensador francés caracteriza la segunda brecha: el divorcio intergeneracional, la fractura entre los nativos digitales y los migrantes digitales, conceptualizada por MICHEL SERRES, quien en su texto *Pulgarcita* define a la nueva generación como los jóvenes del dedo pulgar. “Pulgarcita” es la juventud que se desplaza entre pantallas con su dedo pulgar, una generación que no se sintoniza con las instituciones educativas, que le dan la espalda y no logran entender sus preocupaciones y su universo simbólico de significaciones.

La nueva generación de jóvenes que utilizan sus pulgares a toda rapidez desde un móvil o una computadora para acceder al conocimiento, invaden las aulas actuales, así, claro que la pregunta por el saber adquiere preponderancia, dado que ahora el conocimiento se encuentra en la red a disposición de todos. El autor concluye que el conocimiento ya está transmitido, por lo tanto, adquiere pertinencia la pregunta: ¿qué se transmite en un salón de clases?

Las redes sociales y la internet han desplazado la educación hacia un nuevo estilo de vida que ha mutado, depositando el saber en el *big data*, de esta manera, con las nuevas tecnologías se transmite el saber y “pulgarcita” se educa como espectadora moldeando su vida, valores y conductas, en gran parte según lo que la red dictamina, en especial lo que se impone como tendencia o moda, relegando a las instituciones educativas a las que SERRES compara con constelaciones que han muerto desde hace tiempo, planteando que:

... nuestros medios de comunicación, nuestros proyectos sumergidos en la sociedad del espectáculo. Veo que nuestras instituciones educativas relucen con un brillo semejante al de las constelaciones que, según nos enseñan los astrónomos, ya están muertas desde hace un largo tiempo²².

La cibercultura que tanto explica PIERRE LEVY²³, podría señalar la hibridación que permite el entorno actual, donde la educación y la formación sociocultural deben enfrentarse a las reconfiguraciones simbólicas que presupone la inmediatez en internet y sus derivados. Esta inmediatez que no exige el pensamiento está cargada de superficialidad, y en ocasiones, de mentiras de las famosas *fake news* que tanto daño hacen afincadas en la tendencia de comunicación pública denominada posverdad.

Aquí aparece otra crítica fundamental a la desconexión entre sociedad y educación. NICHOLAS CARR²⁴ está caracterizando la altísima superficialidad de internet, sus investigaciones plantean que esta hiper-conectividad no está permitiendo un aprendizaje en profundidad. Como se señaló en otro momento²⁵, se necesita pasar de las tecnologías de la información y la comunicación a las tecnologías del aprendizaje y la comunicación, es decir, a nuevas maneras de aprender en entornos virtuales donde se pueda trascender el manejo informacional a la creación constructiva de tecnologías para el aprendizaje y la comunicación. El rol del docente implica asumir con éxito esta migración, este paso donde el docente termina convirtiéndose en un auxiliar cognitivo, una persona que acompaña y guía el camino de auto-reflexividad del estudiante.

22 MICHEL SERRES. *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer...*, Barcelona, Gedisa, 2014, p. 32.

23 PIERRE LEVY. *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*, Barcelona, Anthropos, 2007.

24 NICHOLAS CARR. *Superficiales: ¿qué está haciendo internet con nuestras mentes?*, Madrid, Taurus, 2017.

25 EDIMER LEONARDO LATORRE IGLESIAS, KATHERINE PAOLA CASTRO MOLINA e IVÁN DARÍO POTES COMAS. *Las TIC, las TAC, las TEP: innovación educativa en la era conceptual*, Bogotá, Universidad Sergio Arboleda, 2018, disponible en [<https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/1219>].

Quizás la claridad del sociólogo ZYGMUNT BAUMAN²⁶ ilustra esta problemática. En su reconocida crítica a la educación en un mundo líquido, el analista polaco pondera la forma como la educación se ha convertido en una mercancía, con las características propias de los productos que devienen en modas pasajeras. La educación se “licuefacción”, se convierte en pasajera, frágil y dúctil, termina siendo un artículo que se vende y se vuelve obsoleto, lo que hace que se esté siempre tras la última moda educativa. Delimita esta idea BAUMAN, afirmando que:

En el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero, lo repito, el cambio actual no es como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporáneas. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aun debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo²⁷.

De ahí la importancia de innovaciones disruptivas que logren reposicionar un aprendizaje, puesto que el problema no es lo que aprendemos sino el proceso del aprender que garantice un aprendizaje para la vida, un aprender a aprender en un contexto polivalente y multifuncional, como lo señala JOSÉ ANTONIO MARINA: “La educación debe direccionarse a la construcción y cultivo del talento de las personas”²⁸.

En este primer aparte del estado del arte, queda clarificada la importancia de la educación en el cierre de brechas, las discontinuidades entre sociedad y educación, entre generaciones de docentes y estudiantes, entre el uso de las tecnologías y el reconocimiento

26 ZYGMUNT BAUMAN. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, 2010.

27 *Ibid.*, p. 25.

28 JOSÉ ANTONIO MARINA. *La educación del talento*, Barcelona, Ariel, 2007.

de la diversidad en los aprendizajes. Ahora veremos cómo se podrían hacer esos acoplamientos dentro del salón de clases, por ello revisaremos tres dimensiones fundamentales: la didáctica como concepto, las estrategias didácticas como acciones y su aplicación al cultivo del talento en el campo de las competencias específicas.

II. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: CUATRO MOMENTOS HISTÓRICOS

Para poder iniciar una aproximación al fenómeno mismo de la didáctica y de las estrategias de la didáctica, es necesario remontarnos a COMENIO en su ya clásica *Didáctica Magna*²⁹. Usando el sentido común, este pensador planteaba que un docente debía estar en capacidad de enseñar muy bien a todos, y que el principio clave para esta finalidad era la discusión en grupos, un ideal que retoma del modelo platónico de la academia, donde los más aventajados debían enseñarle a los más desaventajados. A partir de esta acción pedagógica, que aún perdura en muchas instituciones del mundo, se hace extensiva dentro de las ciencias de la educación, la reflexión sobre cómo debe enseñarse y orientarse el accionar pedagógico del docente, lo que se denomina en este acápite como la praxis docente.

Desde COMENIO se mantiene la reflexión sobre la intencionalidad del proceso formativo, una que debe abandonar el modelo instruccional y centrarse en la creación de un ambiente de aprendizaje. Esto hará que una gran cantidad de pensadores clásicos propongan una forma particular de crear las condiciones específicas para mejorar la educación como proceso y el aprendizaje como finalidad. Esta primera etapa de la didáctica la podemos denominar la *génesis teórica* e implica a los siguientes pensadores:

29 JUAN AMOS COMENIO. *Didáctica magna*, México, D. F., Porrúa, 2000.

Tabla 1
Primera etapa de la didáctica: génesis teórica

NOMBRE DEL AUTOR	PROPUESTA DIDÁCTICA
J.J. ROUSSEAU ³⁰	Individualismo y naturalismo educativo centrado en el estudiante.
J. H. PESTALOZZI ³¹	El desarrollo intuitivo. Escalonamiento del saber y la aplicación de este.
A. G. FROEBEL ³²	La importancia del juego en los procesos formativos.
O. WILLMAN ³³	Las reflexiones sobre la metodología serán vitales, un docente debe pensar constantemente en la metodología más acorde dependiendo de sus estudiantes.

En la segunda etapa tenemos a pensadores que, imbuidos en ideales románticos, propusieron acciones específicas en el aula de clases sin tener en cuenta una definición teórica básica. Esta segunda etapa la denominamos *práctica* por el énfasis en la actuación del docente y en la exploración de la creatividad adaptada a los contextos y coyunturas específicas. La famosa Escuela Nueva empleará métodos concretos aplicados a experiencias novedosas. A continuación, una clasificación de los pensadores:

30 JEAN-JACQUES ROUSSEAU. *Emilio o de la Educación*, Madrid, Alianza, 2011.

31 JOHANN HEINRICH PESTALOZZI. *Cartas sobre educación infantil*, Madrid, Tecnos, 2006.

32 FRIEDRICH FRÖBEL. *La educación del hombre*, México, D. F., Trillas, 2005.

33 OTTO WILLMANN. *Teoría de la formación humana: la didáctica como teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1948.

Tabla 2
Segunda etapa de la didáctica: la práctica

NOMBRE DEL AUTOR	PROPUESTA DIDÁCTICA
O. DECROLY ³⁴	Determinar las necesidades del discente para acercarlo al conocimiento partiendo de los centros de interés.
R. TAGORE ³⁵	Énfasis en el baile y las humanidades como base de la didáctica.
M. MONTESSORI ³⁶	El movimiento y su papel en la educación centrándose en los ciclos de actividad.
A. MAKARENKO ³⁷	El trabajo productivo y el poder de la psicología voluntarista aunado a una pedagogía activa.
C. FREINET ³⁸	Las experiencias vitales como centro del proceso educativo, la escuela se convierte en parte de la vida del estudiante.

El desarrollo del positivismo y la ciencia del laboratorio llevará a la búsqueda de patrones racionales dentro de los diversos modelos y enfoques educativos, en este sentido, se impondrá en la comunidad académica un periodo explicativo y de normativización de la intencionalidad educativa. En este periodo histórico que implica el abandono del siglo XIX y el ingreso del XX, la educación se consolidará como ciencia e implementará modelos estocásticos para controlar los procesos didácticos dentro de las instituciones educativas. La búsqueda de leyes, de patrones fijos que homogenizaran el proceso educativo cautivarán las tendencias *positivistas* y *conductistas* de este periodo histórico.

34 OVIDE DECROLY. *La función de globalización y la enseñanza: y otros ensayos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007.

35 RABINDRANATH TAGORE. *La escuela del papagayo y alocuciones en Shanti Niketan*, Barcelona, Cervantes, 1928.

36 MARÍA MONTESSORI. *Ideas generales sobre el método*, Madrid, CEPE, 2018.

37 ANTÓN SEMIÓNOVICH MAKÁRENKO. *Poema pedagógico*, Madrid, Akal, 2017.

38 CELESTIN FREINET. *La educación por el trabajo*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 2008.

Tabla 3
Tercera etapa: positivismo y conductismo

NOMBRE DEL AUTOR	PROPUESTA DIDÁCTICA
J. PIAGET ³⁹	El docente debe, en el marco del constructivismo, propiciar la construcción autónoma del conocimiento en una actitud positiva del discente.
H. WITKIN ⁴⁰	Organizar los procesos formativos en torno a diagnósticos contextuales y personales adaptándose los estilos de aprendizaje a cada estudiante.
J. BRUNER ⁴¹	La teoría de la instrucción se debe enfocar a 1. La predisposición del aprendizaje, 2. Una efectiva estructuración del conocimiento para ser asimilado, y 3. Secuencias efectivas que garanticen una asimilación real.
J. NOVAK ⁴²	Integración de la teoría del aprendizaje, de la teoría del conocimiento y de la teoría didáctica para que las personas de manera autónoma sean capaces de construir su mundo de significados.
D. AUSUBEL ⁴³	Es vital entender el conocimiento previo del estudiante y motivar una disposición significativa para crear una actitud activa; la didáctica debe centrarse en crear una motivación y una atención efectiva en el estudiante.

La crisis del positivismo y la preponderancia de las nuevas micro-narrativas impulsadas por el postmodernismo, hacen que el *paradigma sociocrítico* tome fuerza, de ahí que se discutan postulados de este paradigma en cuanto a cómo podría ser una dinámica que incluya los relatos de los estudiantes y el universo de sus significa-

39 JEAN PIAGET. *Psicología y pedagogía: cómo llevar la teoría del aprendizaje a la práctica docente*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2019.

40 HERMAN A. WITKIN y DONALD R. GOODENOUGH. *Estilos cognitivos: naturaleza y orígenes*, Madrid, Pirámide, 1991.

41 JEROME BRUNER. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 2006.

42 JOSEPH D. NOVAK. *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza, 1997.

43 DAVID AUSUBEL. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, Barcelona, Paidós, 2002.

ciones e historias de vida. Los otros saberes, los que no se aceptan como saberes científicos, adquieren un valor importante en este paradigma que cuestiona las premisas del positivismo. Pertenecen a esta etapa los siguientes autores:

Tabla 4
Cuarta etapa de la didáctica: paradigma sociocrítico

NOMBRE DEL AUTOR	PROPUESTA DIDÁCTICA
S. KEMMIS ⁴⁴	El currículo debe estar por encima de los procesos de reproducción; el docente debe hacer investigación acción participación dentro del aula de clases.
T. ADORNO ⁴⁵	La didáctica es crear las condiciones para una crítica reflexiva e incentivar la emancipación social de los estudiantes.
M. APPLE ⁴⁶	La didáctica se debe orientar hacia la co-creación de espacios académicos donde primen la consciencia, la criticidad, los ambientes de tolerancia y la participación entre estudiante y profesor.
D. CARR ⁴⁷	Reflexionar sobre la práctica docente implica revisión del encuentro entre teoría y práctica.
H. GIROUX ⁴⁸	Las estrategias didácticas deben enfocarse a incentivar el pensamiento crítico del estudiante y enfocarse en el poder del contexto para proteger la democracia, la justicia social, el poder, la cultura y alinearse con la comunidad.

En la actualidad, el debate estriba en si se educa en un marco de competencias orientado a las exigencias del mercado (la mayoría de los programas educativos se están diseñando en el contexto de

44 STEPHEN KEMMIS. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1998.

45 THEODOR ADORNO. *Dialéctica de la ilustración*, Madrid, Akal, 2005.

46 MICHAEL APPLE. *Educación como Dios manda: mercados, niveles, religión y desigualdad*, Barcelona, Paidós, 2002.

47 DAVID CARR. *El sentido de la educación: una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*, Barcelona, Edit. Graó, 2005.

48 HENRY GIROUX. *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*, Barcelona, Herder, 2019.

diálogos con las fuerzas productivas y las exigencias de competitividad de los mercados), o en el aprendizaje significativo que promueve una educación para la vida, para el pensamiento crítico y para la argumentación en el marco de una sociedad deliberativa, donde la argumentación, el aprendizaje crítico y la capacidad de pensar por sí mismo para solucionar problemas en sistemas complejos, termina siendo el resultado de aprendizaje final. La pregunta sigue vigente y hoy debe ser asumida de forma radical: ¿para qué se debe formar en el aula de clases, para el mercado o para la condición significativa de lo humano?

A continuación abordaremos el enfoque teórico, el cual se desprende del conjunto de escritos, muchos de ellos no homogéneos, enmarcados en lo que se conoce como las teorías de la reproducción. Se asume este enfoque como un conjunto de premisas de investigación hipotética, o como guías del trabajo de investigación empírica. De una manera u otra, también se bosquejarán presupuestos que puedan responder al debate de la pertinencia de una educación en contextos de incertidumbre y de cambio constante.

III. CURRÍCULO OCULTO Y NUEVAS DIDÁCTICAS

A. Las investigaciones sobre currículo oculto: la teoría de la reproducción y la violencia simbólica

El conjunto de autores que entiende la educación como un sistema de reproducción de las condiciones hegemónicas de los grupos de poder dominantes, se agrupan bajo la teoría de la reproducción. Su punto de partida está en los análisis de ALTHUSSER⁴⁹, quien concebía la escuela como uno de los aparatos ideológicos de reproducción necesarios para la preservación del sistema capitalista y las relaciones de desigualdad que instaura como normales. Se considera, dentro de este conjunto de premisas, que la educación es neces-

49 LOUIS ALTHUSSER. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Medellín, Ediciones Pepe, 1970.

riamente un sistema de violencia simbólica que instaura un código cultural hegemónico.

El manejo o no manejo de este código cultural implica el ascenso y la distinción del sujeto dentro del entramado sociocultural y el éxito o fracaso en el sistema capitalista. Es lo que BOURDIEU y PASSERON⁵⁰ plantearon como la *arbitrariedad cultural*, es decir, lo que se enseña de una determinada manera o los contenidos de una cultura que se usan con un poder legitimado dentro del salón de clases por los padres y por los estudiantes que necesitan la escolaridad como modelo de ascenso social.

La escuela termina siendo un escenario de reproducción de las condiciones exigidas en el mercado laboral. Los cambios de la escuela, lentos y graduales, se direccionan a reproducir los conocimientos que el mercado y la cultura hegemónica consideran socialmente aceptados. Dicen textualmente BOURDIEU y PASSERON:

En la medida en que el éxito de toda acción pedagógica es función del grado en el que los receptores reconocen la autoridad pedagógica de la instancia pedagógica y del grado en que dominan el código cultural de la comunicación pedagógica, el éxito de una determinada acción pedagógica en una formación social determinada está en función del sistema de relaciones entre la arbitrariedad cultural que impone esta acción pedagógica, la arbitrariedad cultural dominante en la formación social considerada y la arbitrariedad cultural inculcada por la primera educación en los grupos o clases de donde proceden los que sufren esta acción pedagógica⁵¹.

Esta visión dejaba de lado el análisis de lo que realmente ocurría dentro del sistema escolar. Asumir una perspectiva microsociológica que posibilite entender la forma como se desarrolla y reproduce este sistema dentro del aula de clases, es lo que dará renombre al investigador PHILIPS JACKSON⁵², en especial a sus revolucionarios análisis del divorcio existente entre lo que dicen hacer los docentes

50 PIERRE BOURDIEU y JEAN PASSERON. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara, 1996.

51 *Ibid.*, p. 70.

52 PHILIP W. JACKSON. *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 2001.

y lo que realmente hacen dentro del aula. A este divorcio, conjunto de prácticas cotidianas, JACKSON denomina *currículo oculto*. En su análisis de la vida en las aulas se retoman tres grandes variables:

1. *La alta jerarquización de la vida escolar*: uno de los principios básicos es la introyección en las subjetividades de los estudiantes del poder que el docente tiene dentro del salón de clases; el estudiante debe subordinar sus iniciativas a la aprobación o desaprobación del docente, su tiempo, sus actividades y el control del espacio quedan en manos del docente.
2. *La evaluación educativa y su naturaleza*: uno de los éxitos dentro del sistema escolar es descifrar la génesis y la subjetividad del docente que evalúa; en general, el estudiante debe comprender el funcionamiento de este complejo mecanismo. La evaluación siempre frena el comportamiento del estudiante, el cual se adapta a los diversos sistemas y siempre busca el mejor estándar que lo favorezca. Debatirse entre la expectativa del profesor y lo que esperan sus familiares o la presión del grupo de referencia, será determinante en los resultados evaluativos finales.
3. *La cotidianidad de la vida en las instituciones educativas*: se repiten las mismas acciones, clases y, en ocasiones, los mismos chistes; el contexto de espera, los movimientos, las actividades y los horarios se reiteran de forma rutinaria. En ocasiones esta monotonía de la cotidianidad se hace exasperante, pero entenderla y adaptarse a ella es la clave para obtener buenas notas y, sobre todo, garantizar el ascenso social.

Los análisis de TORRES⁵³ hacen una fuerte crítica al neoliberalismo y a su incidencia nefasta en las políticas educativas; instan a la imperiosa necesidad de revisar las conexiones entre el currículo im-

53 JURJO TORRES SANTOMÉ. *El curriculum oculto*, Madrid, Morata, 1998.

plícito y el explícito, es decir, qué se enseña y qué se dice que se va a enseñar. En este sentido, el análisis persigue ahondar entre lo que el mercado solicita y lo que en verdad se hace dentro de las instituciones educativas, por ello insiste en la necesidad de desarrollar más investigaciones dentro del aula, en especial metodologías de carácter etnográfico que apelen a la capacidad de desentrañar las culturas y subculturas que pululan en la vida académica. Las investigaciones de currículo oculto también se direccionan a estudiar los constructos narrativos de los docentes en los salones de clases o en los espacios donde se dan las interacciones con ellos.

Por ende, analizar el poder simbólico de la narrativa del profesor y las formas particulares acerca del cómo incide en los marcos de experiencia y en el desarrollo, o inhibición de los procesos cognitivos del estudiante, también forma parte del espectro de las preguntas sobre la preponderancia de su autoridad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es lo que el sociólogo norteamericano MERTON⁵⁴⁵⁴ denomina *la profecía que se cumple a sí misma*. La expectativa positiva o negativa del docente sobre el estudiante influye en el proceso de enseñanza aprendizaje:

Una profecía autocumplida es una falsa definición de una situación o persona que evoca un nuevo comportamiento, el cual hace que la falsa concepción se haga verdadera. Esta validez engañosa perpetúa el error. El poseedor de la falsa creencia percibirá el curso de eventos como una prueba de que estaba en lo cierto desde el principio⁵⁵.

Los psicólogos ROSENTHAL y JACOBSON⁵⁶, lograron hallar evidencia científica de estos postulados en sus investigaciones en las aulas de las escuelas norteamericanas. Tomaron un grupo de estudiantes y simularon aplicarles un examen de medición de inteligencia. Los estudiantes que presentaban peor desempeño en el salón de

54 ROBERT K. MERTON. *Teoría y estructura sociales*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

55 *Ibíd.*, p. 507.

56 ROBERT ROSENTHAL y LENORE JACOBSON. "Pygmalion in the classroom", *The Urban Review*, n.º 3, 1968, pp. 16 a 20.

clases fueron etiquetados por los investigadores como los mejores. Comunicar estos resultados errados a los docentes hizo que ellos trataran con mayor dedicación a los supuestos aventajados.

Los resultados un año después, son indicativos del poder simbólico y fáctico del docente: el grupo considerado como aventajado (pero que había obtenido los peores resultados en las pruebas) terminó convirtiéndose en el mejor de la clase. La conclusión de los investigadores es clara: “la dedicación y atención de los docentes influye en el rendimiento escolar de los estudiantes”. Estas investigaciones se entienden dentro del enfoque considerado como etiquetaje o estigma, y es que cuando los docentes colocan marcas a los estudiantes, es decir, acuerdan en que alguien es mal o buen estudiante, hay mayores probabilidades de que lo termine siendo.

El análisis más integral de currículo oculto lo encontramos en las investigaciones de RIVAS⁵⁷, quien lo entiende como el real portador de las prácticas institucionales que se evidencian en el desempeño del docente en el aula. Dichas prácticas pueden terminar aprisionando la existencia de los miembros activos de la comunidad académica, estandarizando la creatividad y anulando la innovación. Es lo que RIVAS denomina la *pedagogía de la cotidianidad*, donde los contenidos y la forma de hacer la clase del docente terminan siendo igual a la que realizó desde el primer día de su actividad como docente.

La repetición incesante de contenidos y metodologías que no logran descifrar o conectarse con el sentido de las coyunturas actuales y dar respuestas efectivas a las preguntas de las nuevas generaciones, podrían ser uno de los grandes indicadores de la crisis actual de la educación. En palabras de este investigador:

El currículo oculto es el ámbito de una realidad educacional que se expresa a través de un conjunto de estereotipos, valores, temáticas, prácticas escolares y ejecutorias de la administración educativa ubicado formalmente fuera de los propósitos y linderos del currículo académico, pero que está presente en la escuela, en el docente, en los

57 PEDRO JOSÉ RIVAS. “La pedagogía de la cotidianidad de descubre en la sensibilidad”, *Educere*, vol. 18, n.º 59, 2014, pp. 73 a 78, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/356/35631103008.pdf>].

educadores, en el salón de clase o fuera de él, en el personal directivo y de servicios, en la comunidad de padres y representantes. Es muy expresivo y silencioso, en virtud de la capacidad que tiene lo oculto para hacerse curiosa y paradójicamente visible. Dicho de otra manera, el currículo oculto existe como tal, se observa, se siente, se hace notar, tiene historia, posee una gramática, aunque no se escriba en la agenda oficial que da cuenta de la existencia de la escuela. No obstante, el currículo oculto convive con el currículo oficial y tiene su propia cotidianidad⁵⁸.

Esta connivencia entre currículo oculto y currículo oficial, se puede comprender en el marco de los desarrollos de subculturas educativas que se desprenden de una cultura dominante. Por ello se puede decir que en el currículum oculto se hacen manifiestas las subculturas del profesor, las del alumno, las de los funcionarios de la institución y las de los padres de familia. Estas subculturas ahondan los divorcios intergeneracionales porque dotan a los estudiantes de unos códigos culturales que no son entendidos por los docentes y mucho menos por los funcionarios y viceversa. En ocasiones, la coexistencia de códigos conlleva a la coexistencia de silos organizacionales sin vasos comunicantes, asumidos por los autores de este trabajo como *feudos académicos*.

El currículum oculto es invisible ante los demás, es más fácil rastrearlo en los lenguajes no verbales, en las anécdotas de pasillo, en las respuestas no conscientes o en acciones no contextualizadas institucionalmente por los estudiantes o miembros de la comunidad académica. Estas normas o sanciones morales, creencias sobre lo bueno y lo malo, lenguajes particulares o simbolismos grupales, no son reconocidos por la cultura dominante y, algunas veces, son perseguidos o cargados de un aura de punitividad; de una u otra manera tienen una fuerte correlación con el éxito o el fracaso de la educación y de la significación que esta logre crear en los estudiantes⁵⁹.

58 *Ibíd.*, p. 74.

59 GEORGE J. POSNER. *Análisis del currículo*, Bogotá, McGraw-Hill, 1998.

Según las investigaciones de PALLADINO⁶⁰, las señales o rasgos, desde el mundo de lo invisible de este currículo oculto, pueden ser caracterizadas en las siguientes seis variables:

1. *Multidimensionalidad*: el espacio académico que se vivencia en el salón de clases implica que se den de forma simultánea múltiples interacciones en multiplicidad de formas y en diversos contextos.
2. *Simultaneidad*: en un mismo tiempo pueden ocurrir diversas situaciones.
3. *Inmediatez*: el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre en un momento muy preciso.
4. *Imprevisibilidad*: una clase se prepara, pero al ejecutarse pueden ocurrir imprevistos no pensados en el diseño de esta.
5. *Publicidad*: el aprendizaje ocurre frente a la mirada de todos, el currículo oculto también.
6. *Histórico*: el currículo oculto sobrevive en la historia de la institución y se adapta a los nuevos contextos históricos o a coyunturas especiales; los viejos actores institucionales enseñan ese currículo a los nuevos actores.

Podríamos enumerar dos características más del poder del currículo oculto en acción, y son las que precisa GIMENO SACRISTÁN⁶¹. La primera de ellas se refiere a los procesos de socialización, es decir, en las aulas no solo se aprenden contenidos educativos, también prácticas sociales o experiencias de los grupos de referencia para

60 ENRIQUE PALLADINO. *Diseños curriculares y calidad educativa*, Buenos Aires, Espacio Editorial, 2005.

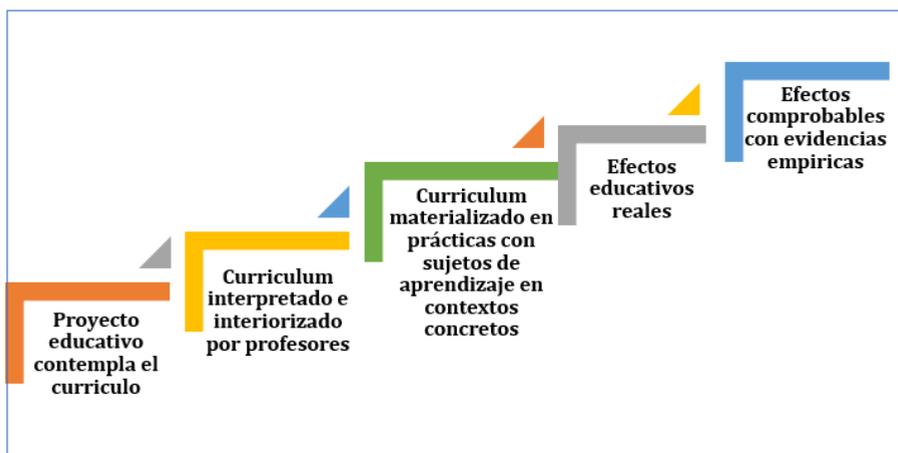
61 JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata, 2010.

comportarse o adaptarse a los contextos sociales y profesionales.

La segunda característica son las consecuencias no esperadas de los procesos educativos; por ejemplo, un profesor desarrolla un contenido y logra conectarse con las experiencias de vida de los estudiantes, por lo que dedica mayor o menor tiempo, dependiendo del éxito que tenga en las significaciones colectivas. En ocasiones los profesores deben adaptar las exigencias del contexto a su clase, pero cuando no se es lo suficientemente innovador, el contenido prima por encima de la realidad y, algunas veces, se termina enseñando información que no tienen pertinencia social, no son aprendidos por el estudiante, y no logran darles significación a sus acciones cotidianas.

El poder de lo imprevisto e inesperado obliga a todos a investigar y a construir un nuevo conocimiento a partir de esas preguntas incómodas que demandan en el docente una constante actualización y formación. La siguiente gráfica ilustra este proceso:

Figura 2
Currículum como proceso y praxis



Fuente: síntesis de los autores tomada de GIMENO SACRISTÁN (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, cit.

No todo está dicho en las investigaciones sobre el currículo, por el contrario, aún falta desentrañar el rol de este en el moldeamiento de las subculturas estudiantiles, y sobre todo su correlación con la praxis docente o las didácticas ocultas, es decir, las que no están en los textos escolares o las que solo se repiten de forma rutinaria y convencional⁶².

La mayoría de los profesores posiblemente termine enseñando como él aprendió, por lo tanto, este currículo oculto se adapta de manera multiforme a los nuevos contextos institucionales, lo que podría estar sucediendo es que se enseña lo nuevo con formas convencionales o tradicionales de enseñar, lo innovador en ese sentido termina atrapado en lo viejo, por ello la investigación es vital en los procesos contemporáneos, indica SANTOS:

Es preciso preguntarse de manera constante por el cometido de la escuela, por su papel en la sociedad, por la naturaleza de sus prácticas en una cultura cambiante. Las escuelas también tienen que aprender y romper la dinámica obsesiva de la enseñanza para transformarla en una inquietante interrogación por el aprendizaje: por su propio aprendizaje⁶³.

A continuación, analizaremos las innovaciones en estrategias y técnicas didácticas que llevarían a revisar la posibilidad de didácticas ocultas, es decir, examinar innovaciones didácticas y su uso real en las aulas de clases. Nos centraremos en una estrategia y tres técnicas didácticas que implican una visión holística de la educación y de la praxis docente.

62 MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA. *La escuela que aprende*, Madrid, Morata, 2020.

63 *Ibíd.*, p. 2.

IV. INNOVACIONES DISRUPTIVAS: UNA ESTRATEGIA Y CUATRO TÉCNICAS DIDÁCTICAS

Las innovaciones en estrategias y técnicas didácticas son resumidas y socializadas por el Tecnológico de Monterrey en una estrategia y tres grandes prácticas dirigidas a co-crear escenarios de construcción activa en el salón de clases. Todas estas propuestas, que abren caminos diferenciadores bajo la premisa del aprendizaje activo y creador de significados, se retoman con el ideal de revolucionar de forma disruptiva los procesos de enseñanza, también se preocupan por despertar el interés y la motivación del estudiante y superar las brechas intergeneracionales. Este aparte se centrará en las tres didácticas que más impacto han tenido en la educación superior en América Latina y en Colombia. En el siguiente gráfico se explicitan las relaciones entre estrategia, técnicas y actividades:

Figura 3
Estrategias, técnicas y actividades



Fuente: los autores.

Se hará el abordaje de la estrategia didáctica que enmarca las tres técnicas del rediseño curricular. Es de anotar que estas técnicas no pueden generalizarse, se deben aplicar en contextos educativos específicos y en unos saberes contextualizados y ajustados a las realidades y a las necesidades del aprendizaje. La estrategia es el *Aprendizaje colaborativo*; las técnicas didácticas son la didáctica

basada en problemas, la didáctica por proyectos y la didáctica de estudio de caso.

A. Estrategia del Aprendizaje Colaborativo –EAC–

La importancia de la comunicación entre las personas para poder internalizar los códigos culturales vitales para la vida social es ampliamente explicitada en la teoría sociológica del interaccionismo simbólico, que tiene sus orígenes en las propuestas teóricas de GEORGE HERBERT MEAD⁶⁴. La estrategia educativa del aprendizaje colaborativo parte de las premisas básicas de esta corriente. Dicha orientación estratégica gira en torno a la construcción cognitiva en redes de conocimiento. ROSELLI lo define como un accionar estratégico, en donde el docente debe lograr una efectiva coordinación para el aprendizaje:

La colaboración sociocognitiva requiere aprendizaje; esto es, puede y debe ser enseñada. El docente es el responsable de que los alumnos aprendan a colaborar eficazmente entre ellos, transformando la clase en una comunidad de enseñanza-aprendizaje. Para ello dispone de un variado dispositivo de estrategias que puede implementar en diferentes instancias, en función de distintos tipos de tarea. Lo importante es entender que no se trata solo de recursos pedagógicos sueltos de formación para la colaboración, y menos de meras técnicas de animación grupal; se trata de una propuesta de un nuevo modelo didáctico que aproveche académicamente, de modo eficaz, la sociabilidad natural del contexto institucional de enseñanza, básicamente colectivo. Este modelo didáctico incluye el trabajo en equipo, pero no es solo eso. El encuadre didáctico colaborativo va más allá del simple colectivismo (hacer todo en grupo); incluye y mantiene las instancias individuales, solo que conecta el propio aprendizaje con el de los demás⁶⁵.

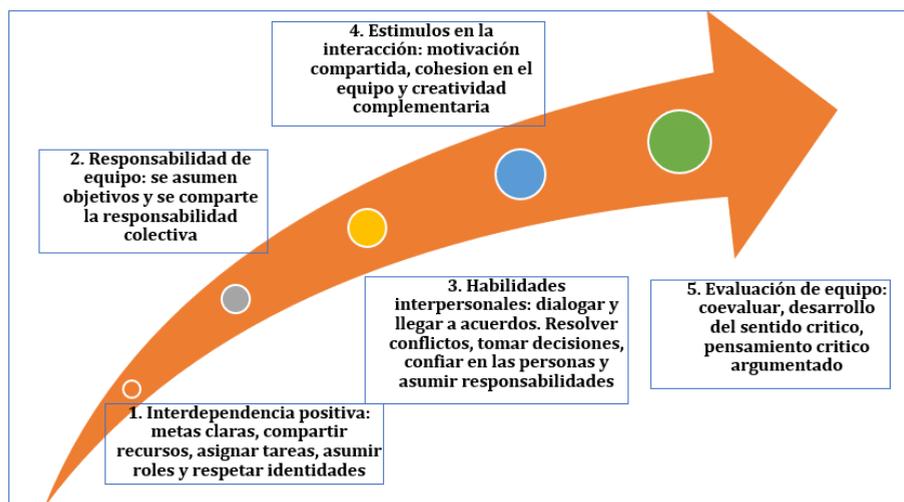
64 GEORGE H. MEAD. *Escritos políticos y filosóficos*, México, Fondo de Cultura Económica, 2009.

65 NÉSTOR DANIEL ROSELLI. "El aprendizaje colaborativo: bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria", *Propósitos y Representaciones*, vol. 4, n.º 1, 2016, disponible en [<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/90>], p. 245.

Las bases de este proceso giran alrededor de elementos claves para la interacción y la construcción de procesos de intersubjetividad: escuchar al otro, dialogar sobre temas de interés, la coevaluación para alinear estrategias de acción social, así como la colaboración para negociar y obtener consensos; son prácticas de la vida que se proponen en el marco de esta macroacción estratégica como competencias necesarias para la solución de problemas en la vida real.

Si se analiza con detenimiento esta formulación del carácter deóntico educativo, la propuesta de un conocimiento construido socialmente se encuentra explicada en la epistemología socioconstructivista planteada por BERGER y LUCKMAN⁶⁶. El siguiente gráfico explica el proceso del aprendizaje colaborativo:

Figura 4
Cinco pasos para implementar la EAC



Fuente: adaptación de los autores tomada de AULA PLANETA. “Diez pasos del Aprendizaje basado en problemas”, 5 de noviembre de 2015, disponible en [<https://www.aulaplaneta.com/2015/11/05/recursos-tic/como-aplicar-en-diez-pasos-el-aprendizaje-basado-en-la-resolucion-de-problemas>].

66 PETER BERGER y THOMAS LUCKMANN. *La construcción social de la realidad*, Madrid, Amorrortu, 2009.

ALVARADO y GARCÍA⁶⁷ explican que una de las ventajas de aplicar esta orientación de la praxis docente, es el resultado o producto final de la cognición en procesos de redes sociales. La dinámica de grupos, el aporte colectivo, el resultado en la tarea y la sinergia cognitiva hacen que la colaboración en el salón de clases active la significación y amplifique la motivación del estudiante.

La EAC no es división de tareas, es integración armónica de funciones. Cuando esto se logra, la fluidez que resulta puede entenderse, como lo señalan los postulados de BRUNO⁶⁸, como una distribución de los procesos cognitivos sobre redes neuronales y nuevos conexionismos que convergen en el ideal de un meta-aprendizaje. Como se plantea en el argot popular, uno más uno puede llegar a ser tres, al menos eso evidencia esta técnica didáctica que enfatiza en el poder de la sinergia para aprender, desaprender y reaprender en situaciones complejas. A continuación, se explican tres técnicas didácticas que se sustentan en las redes cognitivas de colaboración como premisa epistemológica.

B. Didáctica Basada en Problemas –DBP–

La didáctica basada en problemas se hace exponencialmente exitosa gracias a los diseños curriculares planteados y aplicados por la Universidad McMaster⁶⁹. Pero, haciendo una génesis histórica más exacta, esta didáctica nace en la tendencia educativa diseñada y puesta en práctica por BRUNER⁷⁰. Dicha línea de pensamiento se puede enmarcar en lo que se entiende como aprendizaje por descubrimiento. Las sistematizaciones en torno al desarrollo e implementación de esta praxis la podemos encontrar en NERICI⁷¹.

67 ALVARADO y GARCÍA. "Características más relevantes del paradigma socio-crítico...", cit.

68 MARIANO BRUNO. "La cognición socialmente distribuida como forma particular de procesamiento distribuido en paralelo", *Revista IRICE*, n.º 13, 1999, pp. 135 a 143.

69 McMaster University. "Problem-Based learning especially in the context of large classes", 2000, [<http://learning.mcmaster.ca/pbl/pbl.htm>].

70 JEROME BRUNER. *The relevance of education*, Nueva York, Norton, 1973.

71 IMÍDEO GIUSEPPE NERICI. *Metodología de la enseñanza*, México, Kapelusz, 1985.

RESTREPO la define de la siguiente manera:

El ABP es un método didáctico que cae en el dominio de las pedagogías activas y más particularmente en el de la estrategia de enseñanza denominada aprendizaje por descubrimiento y construcción, que se contrapone a la estrategia expositiva o magistral. Si en la estrategia expositiva el docente es el gran protagonista del proceso enseñanza aprendizaje, en la de aprendizaje por descubrimiento y construcción es el estudiante quien se apropia del proceso, busca la información, la selecciona, organiza e intenta resolver con ella los problemas enfrentados. El docente es un orientador, un expositor de problemas o situaciones problemáticas, sugiere fuentes de información y está presto a colaborar con las necesidades del aprendiz⁷².

GABRIELA GUEVARA MORA⁷³ señala las ventajas de esta propuesta enfatizando en que la solución de un problema incentiva la recursividad, es decir, la capacidad de crear y de encontrar un uso adecuado a los recursos que brinda el contexto. El estudiante, de forma significativa observa, relaciona y aplica una solución a un problema real en el mundo de la vida y de su campo disciplinar de práctica profesional. Esto permite relacionar el contexto y encontrar una forma efectiva de gestionar los recursos. Especialmente, el estudiante aprende a formular problemas y a aplicar los procesos del pensamiento para la solución efectiva de los mismos. La siguiente gráfica analiza y explicita el proceso:

72 BERNARDO RESTREPO GÓMEZ. "Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria", *Educación y Educadores*, vol. 8, 2005, disponible en [<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/562>], p. 10.

73 GABRIELA GUEVARA MORA. "Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad", *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, vol. 11, n.º 20, 2010, pp. 142 a 167, disponible en [<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/1019>].

Figura 5
Diez pasos de la Didáctica Basada en Problemas



Fuente: adaptación de los autores tomada de AULA PLANETA. “Diez pasos del Aprendizaje basado en problemas”, cit.

C. Didáctica por Proyectos –DP–

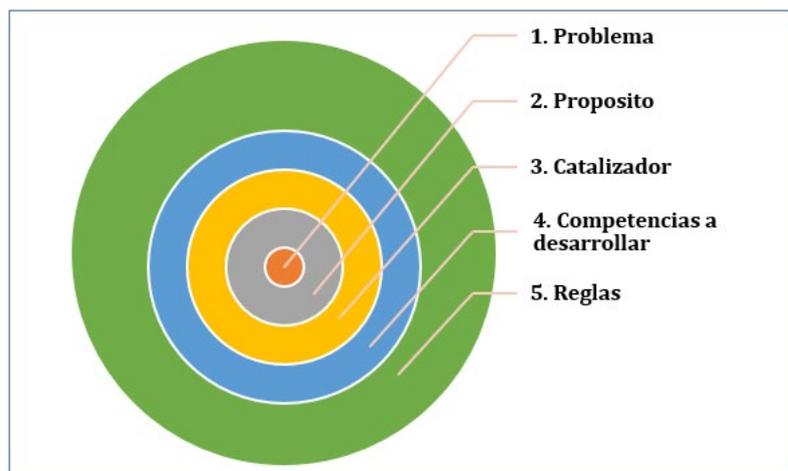
En la misma línea del aprendizaje activo, encontramos la propuesta de la didáctica por proyectos, la cual se inserta en la premisa de que el aprendizaje es un proceso colectivo y que el conocimiento es un bien que, en cuanto más se comparte, más crece. En esta didáctica el centro es la motivación del estudiante y el análisis es el esfuerzo del docente por romper la monotonía de la vida en las aulas trayendo la realidad externa: el mundo de la vida real a los problemas estudiados en el aula de clases. Uno de los éxitos de esta técnica didáctica consiste en la interrelación entre los problemas del mundo de las empresas y los espacios académicos⁷⁴.

74 Jobs for the future. “Project-based classroom: bridging the gap between education and technology”, 2000, [<http://www.glef.org>].

A pesar de que esta didáctica parte de un problema, como lo indica HARWELL⁷⁵, no se queda en la especificidad de este, sino que asume una postura mucho más general, convirtiendo el proyecto en una herramienta para la integralidad del proceso educativo. En este sentido muchas asignaturas pueden fusionarse y usar tecnologías de la información y la comunicación para propiciar transversalidad y posturas holísticas interdisciplinarias.

Mientras la didáctica basada en problemas es particular, la didáctica que ofrece la formación orientada por proyectos es generalista, entronizada en la interrelación de teoría y práctica dentro del aula. MARTÍ ARIAS⁷⁶ precisa que los nexos entre lo general y lo particular son recurrentes en esta didáctica puesto que, cuando se diseña un proyecto, las diversas asignaturas que integran un proceso formativo pueden fusionarse, su hibridación construye un conocimiento teórico con aplicación inmediata. En el gráfico siguiente se ilustra esa secuencia holística:

Figura 6
Didáctica por Proyectos



Fuente: adaptación de los autores.

75 SANDRA HARWELL. *Project-based learning*, Tampa, University of South Florida, 1997.

76 JOSÉ A. MARTÍ ARIAS. *Educación y tecnologías*, España, Universidad de Cádiz, 2010.

Según JOHARI y BRADSHAW⁷⁷, un elemento que se debe destacar es el uso del juego de roles en los procesos de toma de decisiones para materializar un proyecto. Estas configuraciones en el salón de clases terminan siendo roles de jerarquía, y en el desarrollo de sus funciones, potencian las competencias de liderazgo, trabajo en equipo y comunicación asertiva que posibilitan a los estudiantes una alta motivación. Como lo señalaba KILPATRICK, la importancia del interés y la atención en clases consiste en dejar de lado el problema fundamental de los estudiantes que: “no ven o sienten la utilidad o pertinencia de lo que se enseña para ningún asunto que le interesa en el presente, y por tanto no se adhieren inteligentemente a la situación actual”⁷⁸.

D. Didáctica del Estudio de Caso –DEC–

El éxito de la Escuela de Derecho de la Universidad de Harvard, que desde 1914 popularizó la didáctica del aprendizaje basado en el estudio de caso, hizo que esta propuesta se retomase a partir de los postulados del rediseño del Tecnológico de Monterrey⁷⁹. La aplicación estratégica de esta didáctica permite, de manera interactiva y en la misma línea de las didácticas referidas, un encuentro entre el docente y el discente alrededor de las premisas de diseñar preguntas de situaciones específicas, proponer respuestas a las mismas, formular juicios sobre las soluciones a la problemática, y lo más importante, asumir posturas argumentales frente a la realidad planteada.

Los casos que se elaboran asumen múltiples direccionalidades⁸⁰, pueden ser casos cuyo eje gira en las descripciones, en el análisis

77 ABBAS JOHARI y AMY BRADSHAW. “Project-based learning in an internship program: a qualitative study of related roles and their motivational attributes”, *Educational Technology Research and Development*, vol. 56, n.º 3, 2008, pp. 329 a 359.

78 WILLIAM HEARD KILPATRICK. *El nuevo programa escolar*, Buenos Aires, Losada, 1967, p. 49.

79 JUAN CARLOS VELÁZQUEZ ELIZARRARÁS. *El estudio de caso en las relaciones jurídicas internacionales: modalidades de aplicación del derecho internacional*, México, D. F., UNAM, 2007.

80 ESTEBAN GONZÁLEZ PÉREZ. “Estudio de casos como estrategia didáctica en la

de realidades críticas para asumir reflexiones y tomar decisiones, o para la búsqueda de soluciones específicas a problemas particulares. Al respecto, es de recordar lo que WASSERMAN explicó sobre las ventajas de la DEC en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

La enseñanza del método de caso es, por supuesto, un estímulo apropiado y continuo para el pensamiento de los alumnos, y el progreso individual y colectivo que tiene lugar como resultado de esa experiencia [...] Cuando los alumnos desempeñan un rol activo, aumenta la probabilidad de que la enseñanza con los casos los ayude a formar el hábito de pensar y los prepare para usar ese hábito en su vida⁸¹.

Para implementar la didáctica del estudio de casos, es importante saber elaborar el caso y ajustarlo a las realidades específicas de la asignatura; debe ser contextualizado de una forma oportuna y adecuarlo a los saberes de los estudiantes y a los objetivos de aprendizaje. Según ROBERT YIN, un verdadero caso puede ser definido como:

Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes [...] Una investigación de estudio de caso trata una situación donde están involucradas más de una variable de interés; y como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos⁸² (traducción de los autores).

MUCCHIELLI⁸³ sostiene los siguientes parámetros como claves para hacer un caso y llevarlo a la práctica:

formación del estudiantado en Bibliotecología”, *Revista e-Ciencias de la Información*, vol. 5, n.º 2, 2015, pp. 1 a 14, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/4768/476847248005.pdf>].

81 SELMA WASSERMAN. *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu, 1994, pp. 111 a 134.

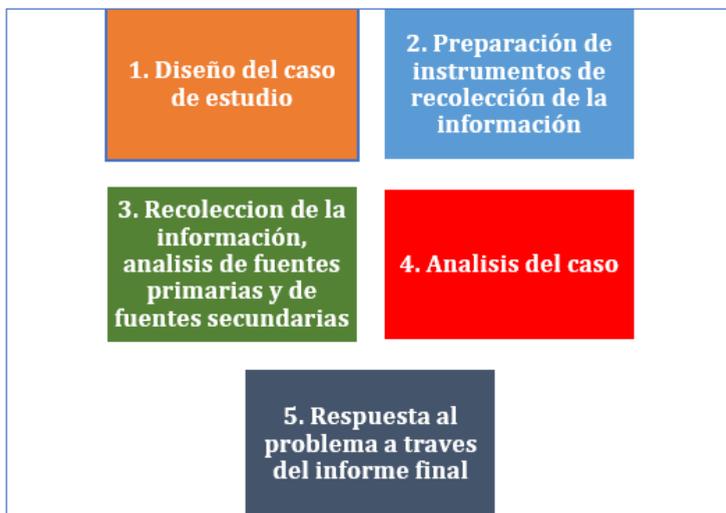
82 ROBERT K. YIN. *Case study research and applications: design and methods*, Los Angeles, Sage, 2017, p. 9.

83 ROGER MUCCHIELLI. *El método del caso*, Madrid, Ibérico Europea de Ediciones, 1970.

1. *La totalidad*: el caso debe plantearse de una forma sistemática que englobe una situación real en un contexto generalizado sin perder lo particular.
2. *Alto sentido de la coyuntura*: preferencialmente plantear situaciones relacionadas con el ahora y que le generen interés y motivación al estudiante.
3. *Orientación al conocimiento*: el caso es un pre-texto para afianzar, explorar y potenciar nuevos conocimientos.
4. *Autenticidad*: debe ser original la puesta en contexto del caso de estudio concreto sin perder lo contextual y altamente interrelacionado con las realidades y con la pertinencia de los saberes.

En el gráfico siguiente se explican las fases de la didáctica del estudio de casos:

Figura 7
Cinco claves para aplicar didáctica de estudio de casos



Fuente: YIN. *Case study research and applications: design and methods*, cit.

*E. Estrategia didáctica:
figuraciones, triple focus e innovas*

La propuesta de estrategia didáctica que se plantea a continuación, deriva de los procesos de observación en las aulas de clase (los autores de este trabajo son docentes hace más de cinco años). Muchas de las ideas que se plantean tienen su base en la interrelación de tres dimensiones, acompañadas de las reflexiones desde una auto-crítica en el ejercicio docente que pueden plantearse como una observación participante. Las dimensiones son la teórica, la práctica y la extrapolativa.

La estrategia didáctica que se propone, es el resultado de las reflexiones teóricas de tres campos de conocimiento que se complementan en una tipología de interrelación científica, mencionada en párrafos anteriores, entendida como investigación *cross*. En esta concepción científica el conocimiento se produce en las intersecciones de los encuentros entre ciencias que, al conjugarse de forma interdisciplinar, dan paso a una mirada metadisciplinar. Uno de los campos de mayor crecimiento en la tipología *cross* es el de la ciencia sociológica, donde se retoman las propuestas teóricas esbozadas por NORBERT ELÍAS⁸⁴, en especial las *figuraciones sociales* (que terminan siendo el resultado de la combinación metateórica de los postulados de COMTE, DURKHEIM, TOCQUEVILLE y MARX).

En la exhaustiva investigación de ELÍAS sobre el desarrollo del proceso de civilización, es factible encontrar fuerzas externas al individuo que paradójicamente son creadas por las mismas personas, es decir, son constructos que surgen de sus procesos de interacción social. A estas redes de significado, el autor las denomina *figuraciones sociales*, que no son más que una tipología ideal para aproximarse a la comprensión de los fenómenos sociales, productos externos que emanan de las diversas interrelaciones intersubjetivas de los individuos: las figuraciones terminan siendo los constructos de significados o las urdimbres tejidas en los entramados sociales.

84 NORBERT ELIAS. *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa, 1995.

En palabras de ELÍAS, las figuraciones sociales se presentan cuando se constituyen los armazones de interdependencia que se pueden categorizar como el resultado de:

... la imagen de muchas personas individuales que, por su alineamiento elemental, sus vinculaciones y su dependencia recíproca están ligadas unas a otras del modo más diverso y, en consecuencia, constituyen entre sí entramados de interdependencia o figuraciones con equilibrios de poder más o menos inestables del tipo más variado⁸⁵.

Si derivamos esto al aula de clases, el proceso debe centrarse en propiciar los ambientes de aprendizaje altamente efectivos para que las figuraciones puedan desarrollarse en torno al aprendizaje que, sin lugar a duda, es producto de una construcción colectiva sinérgica alrededor de la cognición. La didáctica, por ende, se podría direccionar a la forma como se logra pasar del pensamiento individual a la construcción de un pensamiento de grupo-equipo respecto al conocimiento y a sus derivados: la creación de nuevo conocimiento.

Por ello, el segundo campo de confluencia teórica remite a lo psicológico y, especialmente, a un concepto que, autores como ANTONIO DAMÁSIO⁸⁶, denominan *alquimia del pensamiento o fluidez cognitiva*. En esta perspectiva, el conocimiento no puede darse si no es con la interrelación consciente entre objetos y cerebros, es decir, entre individuos, pero necesariamente surge de sus capacidades para lograr una sinergia, entendida como la facultad de poder dar un resultado mayor que la simple suma de las artes que lo constituyen. La figuración cognitiva también es concebida como el resultado que supera la sumatoria de las cogniciones de los individuos que conforman el grupo social.

El proceso de construcción del conocimiento exige un cerebro y exige las propiedades indicadoras con las que los cerebros pueden organizar pautas neurales y formar imágenes. Las pautas neurales

85 *Ibíd.*, p. 16.

86 ANTONIO DAMÁSIO. *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*, España, Cegal, 2001.

y las imágenes necesarias para que se dé conciencia son aquellas que constituyen rasgos del organismo, del objeto y de las relaciones entre ambos. En este contexto, la comprensión de la biología de la conciencia se convierte en la cuestión de descubrir cómo puede el cerebro cartografiar tanto a los dos actores como a las relaciones que ambos mantienen⁸⁷.

El tercer campo de conocimiento es el de la educación, en donde la apuesta teórica viene dada por los planteamientos científicos de KEN ROBINSON⁸⁸ quien es un destacado experto en el desarrollo de las potencialidades humanas. Este autor llama *elemento* al proceso personal de autodescubrimiento de las fortalezas personales combinadas con las preferencias. Para este autor, el objetivo de la educación es la toma de conciencia de la persona en el marco del desarrollo de sus fortalezas personales (recordando a HOWARD GARDNER, cada persona tiene posibilidades de afianzar una de las seis inteligencias que posee).

El *elemento* es el punto de encuentro, es decir, una zona de confluencias entre las aptitudes naturales (producto de la herencia genética) y las inclinaciones personales (producto de la cultura y de los grupos de edad homogénea). Ese encuentro garantiza que las personas acaben amando lo que hacen. La manera como lo descubren plantea ROBINSON, termina siendo una epifanía, un momento disruptivo que garantiza la pasión, la fluidez y la genialidad. Lamentablemente la educación no está enfocada en brindar los contextos para el desarrollo del *elemento*. ROBINSON precisa las características de este:

El Elemento tiene dos características principales, y hay dos condiciones para estar en él. Las características son: capacidad y vocación. Las condiciones son: actitud y oportunidad. La secuencia es más o menos así: lo entiendo; me encanta; lo quiero; ¿dónde está?⁸⁹.

87 *Ibíd.*, p. 31.

88 KEN ROBINSON y LOU ARONICA. *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*, Barcelona, Debolsillo, 2010.

89 *Ibíd.*, p. 45.

Tal vez uno de los mejores aportes de ROBINSON a la estrategia didáctica que se propone en este trabajo es la importancia de que el *elemento* se desarrolla con la pertenencia a un grupo. El autor denomina esto *la búsqueda de una tribu*:

Los miembros de una tribu pueden ser colaboradores o competidores. Pueden compartir los mismos puntos de vista o tenerlos completamente diferentes. Lo que conecta a una tribu es un compromiso común con aquello para lo que sienten que han nacido. Esto puede ser extraordinariamente liberador, sobre todo si uno se ha dedicado a su pasión en solitario [...] Cuando hablo acerca de tribus, en realidad me estoy refiriendo a dos ideas muy distintas e importantes para cualquiera que ande buscando su elemento. La primera es la idea de dominio y la segunda la idea de campo. El dominio alude a los tipos de actividades y disciplinas a las que se dedica la gente [...] El campo se refiere a las otras personas que se dedican a ello [...] Encontrar tu tribu puede tener efectos transformadores en el sentido de la identidad y tus objetivos. Esto se debe a tres poderosas dinámicas tribales: ratificación, inspiración y lo que aquí llamaremos la alquimia de la sinergia [...] Los equipos creativos son dinámicos. La diversidad de talentos es importante pero no suficiente. Las diferentes formas de pensamiento pueden ser un obstáculo para la creatividad. Los equipos creativos encuentran la forma de utilizar sus diferencias y energías, no sus puntos débiles. Tienen un proceso mediante el cual sus fuerzas se complementan a la vez que compensan las debilidades de cada uno. Son capaces de desafiarse entre sí como iguales, y tomar las críticas como un incentivo para avivar el juego⁹⁰.

La segunda dimensión está relacionada con la práctica, la cual se comprende y propone como una posibilidad de integrar teoría y práctica, más orientada a la categoría filosófica de praxis. En este sentido, la estrategia didáctica se basa en el *triple focus* desarrollado en la propuesta de GOLEMAN y SENGE⁹¹. Los autores analizan la importancia de que se logren conjugar, en el diseño de las estrategias educativas y, sobre todo en las didácticas de aula y en la

90 Ibid., pp. 148, 155, 158 y 172.

91 DANIEL GOLEMAN y PETER SENGE. *Triple focus: un nuevo acercamiento a la educación*, Barcelona, Ediciones B, 2015.

creación de ambientes efectivos de aprendizaje, tres grandes focos: enfoque personal, enfoque de equipo y enfoque de contexto.

El primer enfoque está directamente relacionado con el ser, con la parte íntima del estudiante: *centrándose en nosotros mismos, en nuestro mundo interior, conectado con nuestro sentido de finalidad y las aspiraciones más profundas*. Este primer *focus* plantea la necesidad de la autoconciencia en el estudiante como un requisito clave para poder propiciar un aprendizaje significativo (insistiendo en la importancia de aprender-desaprender-reaprender).

El segundo *focus* se centra en el trabajo en equipo, más que todo en la capacidad de empatía, es decir, sintonizar con otras personas, *esta empatía da lugar al afecto y a la capacidad para trabajar juntos; elementos decisivos en las relaciones efectivas y conectadas*. El tercer *focus* implica hacer lecturas del entorno, de los contextos, de los problemas que circundan al individuo. En palabras de los autores, con esta focalización se pretende que los estudiantes logren:

... la comprensión del mundo en su sentido más amplio, el modo en que los sistemas interactúan y crean redes de interdependencia al margen de si la interacción se produce en una familia, una organización o en el mundo en general. Este conocimiento requiere un pensamiento sistémico, no el pensamiento simplista⁹².

La tercera dimensión es la extrapolativa. La didáctica que se ha construido a manera de propuesta se encamina hacia el traslado de las prácticas exitosas de grandes empresas o de casos famosos de realidades empresariales, asumiendo los factores que permitieron esos éxitos en entornos disímiles y, en ocasiones, totalmente contradictorios, como la empresa Ferrari; un grupo de música como los Rolling Stones; las prácticas implementadas por la empresa Pixar; el equipo SAS de asalto a una embajada en Irán; o el manejo del equipo negociador de paz en Irlanda del Norte.

Todos estos casos son revisados y sus factores de éxito se han caracterizado para ser extrapolados a los ambientes de aprendiza-

92 *Ibíd.*, p. 8.

je a partir de una síntesis del trabajo del analista KHOI TU⁹³. Estos procesos permiten encontrar un conjunto de factores que giran en torno al sentido del objetivo, a la determinación y a la autoconfianza, factores que conjugados, crean equipos dentro de un ambiente de aprendizaje para crear un sistema sólido de enseñanza de las competencias comunicativas.

Por ello, la estrategia se fundamenta en la idea del refuerzo del compromiso que, como lo plantea Tu, implica entender que las investigaciones respecto a la dinámica de los grupos que se convierten en equipos de alto aprendizaje comprenden:

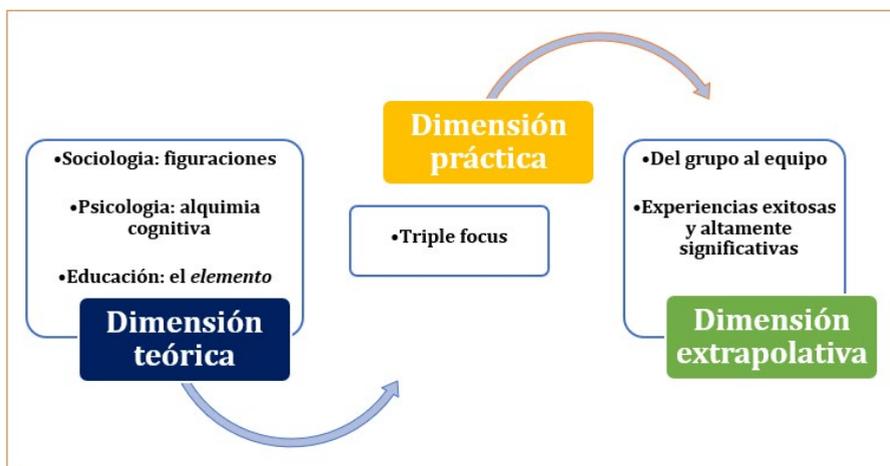
... el compromiso común con la causa y el desafío como un factor del rendimiento de equipo más importante que el compromiso compartido de unos con otros. Ello equivale a decir que probablemente el objetivo común produce un rendimiento mayor que la relación entre los miembros. La realidad es que ambas cosas importan y se alimentan mutuamente: el compromiso con el reto crea cohesión en el equipo. La cohesión entre los miembros del equipo refuerza el compromiso con el objetivo. Los equipos de alto rendimiento necesitan compromiso con la causa y compromiso de unos con otros⁹⁴.

El siguiente gráfico explica las tres dimensiones de la propuesta para la materialización de una estrategia didáctica efectiva en la educación remota:

93 KHOI TU. *De Ferrari a los Rolling Stones: los secretos de los mejores equipos del mundo*, Bogotá, Conecta, 2013.

94 *Ibíd.*, p. 43.

Figura 8
Dimensiones de la estrategia didáctica



F. Didáctica Innovas

Se definen los innovas como equipos de aprendizaje autónomo con liderazgos rotatorios. Son innovas porque sus objetivos radican en crear procesos novedosos y disruptivos dentro de los ambientes de aprendizaje virtual. La palabra innova también permite crear un sentido de la mejora continua en cada uno de los estudiantes que aceptan el reto de trabajar bajo esta modalidad.

Dentro del proceso de creación de los innovas, el docente, como facilitador del proceso, dará las pautas de los objetivos de aprendizaje y explicará las reglas de juego, insistiendo en la necesidad de definir los liderazgos rotatorios y de cumplir con funciones dentro de cada innova. Estas funciones son específicas y, adicional a las mismas, se construyen unos objetivos de aprendizaje con roles claramente definidos en el ambiente virtual de aprendizaje. En este punto inicial es necesario especificar las diferencias entre grupos y equipos y motivar para propiciar el nacimiento de estos últimos (se usa equipo como sinónimo de innova). Para esto el docente debe explicar, en un proceso de socialización, los siguientes ítems:

- a. La necesidad de un equipo. En este aparte la recomendación es que cada docente permita que las configuraciones o redes de los equipos sean autónomas, es decir, las afinidades electivas surgirán en el proceso de construcción de los equipos.
- b. Se define el propósito superior de todos los innovas, pero se permite la elaboración de la misión y la visión de cada innova por separado. Al cumplirse esto, se está aportando al cumplimiento del propósito dentro del salón de clases.
- c. El docente crea procesos de empoderamiento apelando a la contextualización problémica de una situación del mundo real a estudiar.
- d. Se crean cronogramas de trabajo y se entregan responsabilidades comunes, se asignan roles y objetivos de aprendizaje. En este punto es pertinente que los innovas, de manera autónoma, lleguen a acuerdos grupales y pautas de negociación para equilibrar consensos y solucionar efectivamente sus diferencias.

Durante el desarrollo de las actividades formativas, el docente tendrá las siguientes particularidades en su rol de catalizador o de auxiliar cognitivo. Para ello deberá, de forma constante y planificada:

- a. Controlar el proceso de hibridación creativa de los innovas.
- b. Entrenar y delegar para el co-liderazgo y la solución efectiva de problemas.
- c. Consultar y apoyar el proceso de investigación en torno a las competencias de aprendizaje.
- d. Colaborar con los procesos de construcción colectiva de conocimiento y guiar las búsquedas de los estudiantes, gestionando la diferencia y entendiendo las formas y ritmos de aprendizaje.

En el proceso de co-gestión de los innovas, el docente y los líderes de equipo insistirán en:

- a. Clarificar las funciones dentro de cada innova.
- b. Crear confianza para la construcción colectiva de nuevo conocimiento.
- c. Gestionar el conflicto.
- d. Estimular el disenso.
- e. Crear nuevas formas de equipo que posibiliten figuraciones cognitivas.

Los innovas que se proponen son los siguientes:

1. Innova de Gamificación

Existe una fuerte tendencia educativa de extrapolar el universo de los juegos de Play Station o Xbox a las plataformas educativas *online*. Esto debido a los serios problemas de compromiso e interés de algunos estudiantes. Trasladar estos universos simbólicos, actitudinales y de trabajo en equipo al ambiente virtual de aprendizaje no es fácil, en especial por el alto nivel de competitividad que puede desarrollarse. Por ello, el innova de gamificación se encarga de integrar el PBL (*Points, Badges, Leaderboards*). Veamos detenidamente cada uno de estos factores:

Points o sistema de puntos. Este innova explicará y precisará los niveles e indicadores del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, también proporcionará un sistema de puntuación con reglas de juego definidas entre todos, lo que permitirá evaluar y autoevaluar el cumplimiento de los niveles y la asignación de los puntajes. En el proceso, el docente acompañará la co-creación de un contexto para una retroalimentación efectiva. Esto implica señalar qué elementos impidieron que se alcanzaran los objetivos de aprendizaje.

Badges o insignias que se entregan por un proceso culminado. Este innova desarrollará y propondrá recompensas motivacionales por el logro de objetivos. Estas insignias son entregadas en ceremonias simbólicas que refuerzan las labores de los equipos. Se entregan también a personal externo al ambiente virtual en la búsqueda de irradiar la motivación dentro de la institución educativa.

Leaderboards o tabloneros de clasificación. Evidencian el desempeño de los equipos, de los integrantes del ambiente virtual y del docente. Esta parte debe ser manejada de manera efectiva y, en especial, el docente debe gestionar el fracaso dentro del logro de objetivos.

En el proceso de aprendizaje, este innova clasifica toda la información que se maneja en los otros equipos, elaborando actas de compromiso y realizando una memoria virtual (fotos, videos y demás material que pueda servir como evidencia) de todo el proceso, es decir, este innova compila todo el material (escribir) que será enviado al innova dos. Para un efectivo proceso de gamificación, este innova deberá realizar las siguientes funciones:

1. Manejo de listas de asistencia, de teléfonos y correo electrónico
2. Verificación de roles y seguimientos de cumplimiento
3. Acompañamiento a los innovas en la autoevaluación del logro de objetivos
4. Elaboración de matrices de cumplimiento
5. Gestión en tiempo real del proceso de materialización de objetivos

2. Innova de Cibercomunicación

La cibercomunicación se refiere a la forma de poner en común o visibilizar una información. Este innova se encargará de comunicar todo lo que se realiza dentro de los innovas, en especial la documentación que clasifica el innova número uno. Ello implica que este

innova estará a cargo de la gestión de multiplataformas de internet en donde deberá construir sistemas efectivos de comunicación de los resultados, avances y logros que evidencien los innovas en la solución de un problema en particular.

Este innova deberá crear periódicos virtuales o sistemas de comunicación *online* que permitan visibilizar, en todo tipo de multiplataformas (Twitter, Facebook, Instagram y demás) el proceso de construcción cognitiva en el ambiente virtual de aprendizaje. La función cognitiva del grupo gira en torno a la clasificación de la bibliografía, la ubicación de esta y la socialización efectiva de las lecturas y los debates (leer).

Las funciones asignadas en el aula virtual de aprendizaje son:

1. Manejo de grupos de comunicación virtual
2. Visibilización de los avances de objetivos de aprendizaje en multiplataformas virtuales
3. Ubicación de *autores claves* para el desarrollo de los objetivos
4. Mapas de autores para propiciar la metacognición
5. Gestión de la comunicación en ambientes virtuales

3. Innova Disruptores

La lógica difusa se entiende como procesos de desafíos a los convencionalismos, y en el lenguaje de los publicistas se infiere como las provocaciones (Pensar Po) que generan nuevos caminos a viejas formas de hacer las cosas. Los disruptores retoman el famoso rol de “abogado del diablo”, esto es, la persona que cuestiona lo que todos aceptan y lo que consideran como normalizado. El rol de disruptor consiste en que, desde los cuestionamientos no tradicionales, las preguntas fantásticas y las posibles extrapolaciones, se pongan en duda los soportes teóricos y prácticos de aproximación a un problema de la realidad en el ambiente virtual de aprendizaje.

Este equipo de innova estará a cargo de romper paradigmas, de entablar debates sobre la necesidad de repensar una actividad o una acción dentro del proceso formativo. Para ello es vital que los participantes asuman la labor de pioneros en la investigación y en la reflexión de los pensamientos atrapados en convencionalismos extremos (argumentar). Los roles claves para que este proceso pueda darse dentro del innova son:

1. Liderazgo de pensamiento crítico y negativo
2. Contrastación de ideas
3. Debates contracorriente
4. Pensamiento fuera de la caja
5. Gestión de la innovación

4. Innova Kaizen

Casi todas las didácticas revisadas en este trabajo coinciden en que es vital crear un contexto para la retroalimentación efectiva. Un proceso formativo debe centrarse en las diferentes formas de aprendizaje y en diagnosticar cuáles son los obstáculos por los que no se alcanza determinado objetivo de aprendizaje. Esto se contrastaría con los resultados en la evaluación de los efectos de aprendizaje. Por ello, se hace imperativo que un innova potencie los sistemas de retroalimentación efectiva, señalando las pautas para un mejoramiento efectivo constante.

La palabra *kaizen* significa mejoramiento continuo y es tomada del campo de la gestión de calidad. Implica que toda falla en el proceso es una oportunidad de mejora. El docente también debe ingresar en esta pauta de retroalimentación y asumirlo como una verdadera oportunidad de mejoramiento de su proceso formativo. Este innova estará diagnosticando el funcionamiento del ambiente virtual de aprendizaje sobre tres grandes ejes: autoevaluar, coe-

valuar y heteroevaluar (*triple focus en acción*). Son roles claves de este proceso:

1. Evaluaciones de los equipos
2. Evaluaciones de liderazgos rotatorios
3. Análisis de mejoramiento continuo
4. Análisis de retroinformación (*feedback*)
5. Gestión de la calidad

Figura 9
Innovas en un ambiente virtual de aprendizaje



CONCLUSIONES

Los resultados de investigación expuestos a lo largo del trabajo, giran en torno a la construcción de una propuesta de estrategia didáctica centrada en el aprendizaje colaborativo. Para llegar a ese punto, la investigación se centró en explorar históricamente las dinámicas propias del desarrollo teórico del concepto de didáctica, partiendo de los enfoques clásicos y llegando a los enfoques modernos respecto a didácticas significativas enmarcadas en la propuesta de síntesis que elabora el Tecnológico de Monterrey.

En este sentido, la estrategia didáctica propuesta, en el contexto de la solución efectiva a la pregunta problema planteada al inicio del capítulo, viene enmarcada en la visión figuracional de la creación cognitiva de aprendizaje soportada en el trabajo en equipo a través de *innovas* dentro de ambientes de aprendizaje virtuales. El análisis desarrollado implicó asumir el cruce de diversos campos del conocimiento como la sociología, la psicología, la administración de empresas y la educación.

Estos cruces solo le dan un sentido teórico a la propuesta, pero el sentido práctico estará bajo el liderazgo del docente, obligado a transformar su rol, pasando de uno magistral a uno facilitador de procesos y catalizador de la *fluidez* cognitiva dentro del ambiente de aprendizaje virtual. Esto también hace que el rol de los estudiantes se active, dejando a un lado la asunción pasiva de contenidos y asumiendo el proceso de autoconducción necesario para crear significatividad.

La apuesta de la estrategia didáctica en su práctica se basa en el triple *focus*, es decir, en la necesaria integración de la autoconciencia, la conciencia de los demás y la conciencia del contexto. Estos tres elementos hacen que, en el ámbito práctico, los estudiantes a través de *innovas*, logren desarrollar tres competencias claves para el andamiaje cognitivo en el ámbito de la comunicación social y el periodismo: leer, escribir y argumentar. De manera integral y con liderazgos rotatorios, ellos se adueñan del ambiente virtual y exploran los diversos caminos para solucionar problemas, preparándose para asumir las exigencias de las dimensiones reales de la vida profesional.

Los autores quieren recalcar que esta estrategia didáctica ha sido implementada durante todo el periodo 2020-2021 a raíz de las exigencias del mundo afectado por el avance imparable de la pandemia del COVID-19 que afectó con fuerza a la educación y obligó a una reinención en todos los aspectos del proceso. Una de sus consecuencias fue la desaparición del contacto físico y el sobredimensionamiento de los problemas de atención de los estudiantes.

La didáctica implementada se ha centrado en involucrar a los estudiantes en su proceso formativo y en propiciar sinergias dentro de un espacio tan limitado como lo es la clase virtual; hasta el momento ha evidenciado resultados prometedores en las asignaturas en las que se ha puesto en práctica, también ha mostrado limitaciones que pueden ser exploradas en trabajos posteriores respecto a mecanismos de seguimiento o parámetros estandarizados que permitan acercarse a una evaluación real de la efectividad de los innovas en el proceso de co-creación significativa de nuevo conocimiento.

La estrategia didáctica propuso la creación de cuatro innovas (equipos creativos de aprendizaje y retroalimentación): Gamificación, Cibercomunicación, Disruptores y Kaizen. Este escenario de trabajo colaborativo implica la asunción de funciones dentro del equipo y también de funciones dentro del ambiente. Están diseñados para potenciar la metacognición y estructurados para elevar el liderazgo y el trabajo en equipo. Cuando se asume el trabajo de los innovas, el apropiamiento y el compromiso de los estudiantes aumenta de forma considerable, se nota un ambiente diferente en cuanto a motivación personal y colectiva y la atención de los participantes es notoria en torno a los aportes al proceso formativo y a la innovación para la solución de problemas reales en la clase.

Uno de los limitantes evidenciados, es el problema de sostener la estrategia didáctica en el tiempo, y en especial, el problema de la solución de conflictos y diferencias al interior de los equipos. Las fluctuaciones de los innovas dependerán de los contextos de otras asignaturas de la forma como otros profesores coadyuven al proceso. En ocasiones los estudiantes manifestaron sentirse sobrecargados de funciones, puesto que deben dar resultados como equipos y también como estudiantes.

Lo anterior obliga a repensar los cometidos y ponderar entre objetivos de aprendizaje y obligaciones dentro de los equipos. Por ello se propone, como alternativa, que las actividades se desarrollen dentro del tiempo de las asignaturas de clase y que el aprendizaje autónomo se potencie para la asunción del proceso de investigación y la lectura de materiales complementarios. Trabajos posteriores indicarán el grado de éxito de los innovas, así como también su grado de efectividad en ambientes presenciales de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA, MARIT. "Aprendizaje por proyectos", *Evirtualplus*, 9 de abril de 2017, disponible en [<https://www.evirtualplus.com/aprendizaje-por-proyectos>].

ADORNO, THEODOR. *Dialéctica de la ilustración*, Madrid, Akal, 2005.

ALTHUSSER, LOUIS. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Medellín, Ediciones Pepe, 1970.

ALVARADO, LUSMIDIA y MARGARITA GARCÍA. "Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas", *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 9, n.º 2, 2008, pp. 187 a 202, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>].

APPLE, MICHAEL. *Educación como Dios manda: mercados, niveles, religión y desigualdad*, Barcelona, Paidós, 2002.

AULA PLANETA. "Diez pasos del Aprendizaje basado en problemas", 5 de noviembre de 2015, disponible en [<https://www.aulaplaneta.com/2015/11/05/recursos-tic/como-aplicar-en-diez-pasos-el-aprendizaje-basado-en-la-resolucion-de-problemas>].

AUSUBEL, DAVID. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, Barcelona, Paidós, 2002.

- BAUMAN, ZYGMUNT. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, 2010.
- BEARD, ALEX. *Otras formas de aprender: qué funciona en educación y por qué*, Barcelona, Plataforma, 2019.
- BERGER, PETER y THOMAS LUCKMANN. *La construcción social de la realidad*, Madrid, Amorrortu, 2009.
- BOURDIEU, PIERRE y JEAN PASSERON. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara, 1996.
- BRIONES, GUILLERMO. *La investigación social y educativa*, Bogotá, Convenio Andres Bello, 1998.
- BRUNER, JEROME. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 2006.
- BRUNER, JEROME. *The relevance of education*, Nueva York, Norton, 1973.
- BRUNO, MARIANO. "La cognición socialmente distribuida como forma particular de procesamiento distribuido en paralelo", *Revista IRICE*, n.º 13, 1999, pp. 135 a 143.
- BUCKINGHAM, MARCUS y DONALD CLIFTON. *Ahora, descubra sus fortalezas*, Madrid, Planeta, 2016.
- CARR, DAVID. *El sentido de la educación: una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*, Barcelona, Edit. Graó, 2005.
- CARR, NICHOLAS. *Superficiales: ¿qué está haciendo internet con nuestras mentes?*, Madrid, Taurus, 2017.
- COMENIO, JUAN AMOS. *Didáctica magna*, México, D. F., Porrúa, 2000.
- DAMÁSIO, ANTONIO. *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*, España, Cegal, 2001.
- DECROLY, OVIDE. *La función de globalización y la enseñanza: y otros ensayos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007.

- DEHAENE, STANISLAS. *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2019.
- DESMURGET, MICHEL. *La fábrica de cretinos digitales: los peligros de las pantallas para nuestros hijos*, Barcelona, Booket, 2022.
- ELIAS, NORBERT. *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- FREINET, CELESTIN. *La educación por el trabajo*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 2008.
- FRÖBEL, FRIEDRICH. *La educación del hombre*, México, D. F., Trillas, 2005.
- GARDNER, HOWARD. *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 2019.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata, 2010.
- GIROUX, HENRY. *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*, Barcelona, Herder, 2019.
- GLADWELL, MALCOLM. *El punto clave: cómo los pequeños cambios pueden provocar grandes efectos*, Madrid, Taurus, 2013.
- GOLEMAN, DANIEL y PETER SENGE. *Triple focus: un nuevo acercamiento a la educación*, Barcelona, Ediciones B, 2015.
- GONZÁLEZ PÉREZ, ESTEBAN. "Estudio de casos como estrategia didáctica en la formación del estudiantado en Bibliotecología", *Revista e-Ciencias de la Información*, vol. 5, n.º 2, 2015, pp. 1 a 14, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/4768/476847248005.pdf>].
- GUEVARA MORA, GABRIELA. "Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad", *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, vol. 11, n.º 20, 2010, pp. 142 a 167, disponible en [<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/1019>].

- HARARI, YUVAL. *De animales a dioses: breve historia de la humanidad*, México, D. F., Debate, 2016.
- HARWELL, SANDRA. *Project-based learning*, Tampa, University of South Florida, 1997.
- HORKHEIMER, MAX. *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona, Paidós, 2000.
- JACKSON, PHILIP W. *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 2001.
- Jobs for the future. "Project-based classroom: bridging the gap between education and technology", 2000, [<http://www.glef.org>].
- JOHARI, ABBAS y AMY BRADSHAW. "Project-based learning in an internship program: a qualitative study of related roles and their motivational attributes", *Educational Technology Research and Development*, vol. 56, n.º 3, 2008, pp. 329 a 359.
- KEMMIS, STEPHEN. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1998.
- KILPATRICK, WILLIAM HEARD. *El nuevo programa escolar*, Buenos Aires, Losada, 1967.
- LATORRE IGLESIAS, EDIMER LEONARDO; KATHERINE PAOLA CASTRO MOLINA e IVÁN DARÍO POTES COMAS. *Las TIC, las TAC, las TEP: innovación educativa en la era conceptual*, Bogotá, Universidad Sergio Arboleda, 2018, disponible en [<https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/1219>].
- LEVY, PIERRE. *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*, Barcelona, Anthropos, 2007.
- MAKÁRENKO, ANTÓN SEMIÓNOVICH. *Poema pedagógico*, Madrid, Akal, 2017.
- MARINA, JOSÉ ANTONIO. *La educación del talento*, Barcelona, Ariel, 2007.
- MARTÍ ARIAS, JOSÉ A. *Educación y tecnologías*, España, Universidad de Cádiz, 2010.

- McMaster University. "Problem-Based learning especially in the context of large classes", 2000, [<http://learning.mcmaster.ca/pbl/pbl.htm>].
- MEAD, GEORGE H. *Escritos políticos y filosóficos*, México, Fondo de Cultura Económica, 2009.
- MERTON, ROBERT K. *Teoría y estructura sociales*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- MONTESSORI, MARÍA. *Ideas generales sobre el método*, Madrid, CEPE, 2018.
- MUCCHIELLI, ROGER. *El método del caso*, Madrid, Ibérico Europea de Ediciones, 1970.
- NERICI, IMÍDEO GIUSEPPE. *Metodología de la enseñanza*, México, Kapelusz, 1985.
- NOVAK, JOSEPH D. *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza, 1997.
- PALLADINO, ENRIQUE. *Diseños curriculares y calidad educativa*, Buenos Aires, Espacio Editorial, 2005.
- PATINO, BRUNO. *La civilización de la memoria de pez: pequeño tratado sobre el mercado de la atención*, Madrid, Alianza, 2020.
- PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH. *Cartas sobre educación infantil*, Madrid, Tecnos, 2006.
- PIAGET, JEAN. *Psicología y pedagogía: cómo llevar la teoría del aprendizaje a la práctica docente*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2019.
- PINK, DANIEL. *Una nueva mente*, Barcelona, Ilustrae, 2008.
- POSNER, GEORGE J. *Análisis del currículo*, Bogotá, McGraw-Hill, 1998.
- RESTREPO GÓMEZ, BERNARDO. "Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria", *Educación y Educadores*, vol. 8, 2005, pp. 9 a 19, disponible en [<https://educacion-yeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/562>].

- RIVAS, PEDRO JOSÉ. “La pedagogía de la cotidianidad de descubre en la sensibilidad”, *Educere*, vol. 18, n.º 59, 2014, pp. 73 a 78, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/356/35631103008.pdf>].
- ROBINSON, KEN y LOU ARONICA. *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*, Barcelona, Debolsillo, 2010.
- RODRÍGUEZ, JOSEP A. “Nuevas tendencias en la investigación sociológica”, *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 56, 1991, pp. 203 a 218, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249411>].
- ROSELLI, NÉSTOR DANIEL. “El aprendizaje colaborativo: bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria”, *Propósitos y Representaciones*, vol. 4, n.º 1, 2016, pp. 219 a 280, disponible en [<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/90>].
- ROSENTHAL, ROBERT y LENORE JACOBSON. “Pygmalion in the classroom”, *The Urban Review*, n.º 3, 1968, pp. 16 a 20.
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES. *Emilio o de la Educación*, Madrid, Alianza, 2011.
- SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL. *La escuela que aprende*, Madrid, Morata, 2020.
- SENGE, PETER. *Escuelas que aprenden: un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*, Bogotá, Grupo Editorial Norma, 2006.
- SERRES, MICHEL. *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer...*, Barcelona, Gedisa, 2014.
- TAGORE, RABINDRANATH. *La escuela del papagayo y alocuciones en Shanti Niketan*, Barcelona, Cervantes, 1928.
- TOFFLER, ALVIN y HEIDY TOFFLER. *La revolución de la riqueza*, México, Debate, 2006.
- TORRES SANTOMÉ, JURJO. *El curriculum oculto*, Madrid, Morata, 1998.

TU, KHOI. *De Ferrari a los Rolling Stones: los secretos de los mejores equipos del mundo*, Bogotá, Conecta, 2013.

VELÁZQUEZ ELIZARRARÁS, JUAN CARLOS. *El estudio de caso en las relaciones jurídicas internacionales: modalidades de aplicación del derecho internacional*, México, D. F., UNAM, 2007.

WASSERMAN, SELMA. *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu, 1994.

WILLMANN, OTTO. *Teoría de la formación humana: la didáctica como teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1948.

WITKIN, HERMAN A. y DONALD R. GOODENOUGH. *Estilos cognitivos: naturaleza y orígenes*, Madrid, Pirámide, 1991.

YIN, ROBERT K. *Case study research and applications: design and methods*, Los Angeles, Sage, 2017.

CAPÍTULO SEGUNDO
EDUCACIÓN EN LA ERA CONCEPTUAL:
UN ACERCAMIENTO A LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS⁹⁵

EDIMER LEONARDO LATORRE IGLESIAS⁹⁶
CELMIRA CASTRO SUÁREZ⁹⁷
ALDO ROBERTO LATORRE⁹⁸

RESUMEN

Los resultados de investigación que se exponen enmarcados en la metodología hermenéutica analizan las tendencias de la imbricación entre las ciencias humanas y el desarrollo tecnológico, hibridación necesaria para sumir las exigencias de la era conceptual. El trabajo plantea los principios que orientan la elaboración de metodologías activas que permiten el desarrollo de la creatividad, la

95 Esta investigación se desarrolló en el marco del Proyecto “Observatorio de medios”, financiado con recursos de la Universidad Sergio Arboleda, seccional Santa Marta.

96 Postdoctor en Ciencias Sociales, con un segundo postdoctorado en Epistemología, es Doctor en Sociología Jurídica e Instituciones Políticas de la Universidad Externado de Colombia. Es miembro del grupo de investigación Joaquín Aaron Manjarrés, adscrito al programa de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda. Email [edimer.latorre@usa.edu.co] ORCID [<https://orcid.org/0000-0002-5683-6718>].

97 Docente del programa de Sociología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico, Especialista en Desarrollo Humano y Valores, Magíster en Educación, Doctora en Ciencias Sociales - Desigualdades e Intervención Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla – España). E-mail [celjosecastro@gmail.com].

98 Magíster en Educación y Especialista en Educación y Docencia Universitaria, es Docente investigador en la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda, seccional Santa Marta. E-mail [aldo.latorre@usa.edu.co] ORCID [<https://orcid.org/0000-0003-0440-9228>].

crítica y la capacidad argumental de los discentes en los nuevos ambientes de aprendizaje.

Palabras clave: Educación en la era conceptual; Metodologías activas; Humanidades y tecnología; Humanidades digitales; Pensamiento divergente.

ABSTRACT

The research results that are exposed framed in the hermeneutic methodology analyze the tendencies of the imbrication between the human sciences and technological development, a necessary hybridization to submerge the demands of the conceptual era. The work raises the principles that guide the elaboration of active methodologies that allow the development of creativity, criticism and the argumentative capacity of the students in the new learning environments.

Keywords: Education in the conceptual age; Active methodologies; Humanities and technology; Digital humanities; Divergent thinking.

INTRODUCCIÓN

En el universo del utilitarismo, en efecto, un martillo vale más que una sinfonía, un cuchillo más que una poesía, una llave inglesa más que un cuadro: porque es fácil hacerse cargo de la eficacia de un utensilio mientras que resulta cada vez más difícil entender para qué puedan servir la música, la literatura o el arte⁹⁹.

JEAN BAPTISTE GRENOUILLE, el personaje central del considerado texto clásico de la literatura occidental *El perfume*¹⁰⁰, es ampliamente recordado por su genialidad a la hora de clasificar y diseccionar los olores. En uno de los giros argumentales de esta novela, el perfumista BALDINI, toma bajo su cuidado a este joven al descubrir su in-

99 NUCCIO ORDINE. *La utilidad de lo inútil: manifiesto*, Madrid, Acantilado, 2017, p. 13.

100 PATRICK SÜSKIND. *El perfume: historia de un asesino*, Barcelona, Booket, 2013.

creíble capacidad para trabajar en la creación de nuevos perfumes. Lo que llama poderosamente la atención es que GRENOUILLE duraría casi siete años bajo su servicio, hasta que al final logra el anhelado título de artesano. BALDINI lo nombra “maestro artesano” y ello le permite a GRENOUILLE poder marcharse con su preciada libertad.

Este pequeño aparte de esta aclamada obra, encierra dos elementos claves para entender los avances y ambivalencias del mundo actual en cuanto a la educación y su pirámide divisoria entre educación profesional y educación tecnológica. El primero es el tiempo para educarse; el aprendiz podía pasar años hasta ser confirmado su ascenso a maestro artesano. Del concepto de maestro artesano se deriva el actual concepto de “magíster”, en este sentido, la educación contemporánea de postgrado aun preserva muchos de los elementos del mundo feudal. En la coyuntura, el vector tiempo, cada día es más reducido y en contraste con las fuertes exigencias del inflacionismo académico del mundo laboral actual, el tiempo es cada vez más limitado y lleno de urgencias para poder aprender, lamentablemente ya no hay tiempo para pensar.

La segunda vertiente que invita a reflexionar es la dignidad que confería la educación tecnológica. El aprendiz se volvía un maestro artesano, lo que le daba un alto prestigio en el gremio de artesanos y podía tener su empresa y sus propios aprendices. De manera paradójica, de esta dignidad queda muy poco en los imaginarios modernos. La concepción de una educación para el trabajo se ha visto degradada en los modelos educativos actuales y en especial en América Latina. Las labores técnicas, en comparación con otros países, son muy mal pagas y muchas de estas personas ingresan al ámbito laboral desde trabajos precarios y en numerosas ocasiones desde la informalidad. Hoy por hoy, la educación tecnológica particularmente en Colombia es concebida como una educación en estricto sentido para el trabajo, y es precisamente este rotulo el que hace que en la gran mayoría de los currículos de estos programas se eliminen las asignaturas de humanidades consideradas como “asignaturas de relleno”, o simplemente como materias que no aportan absolutamente nada útil a la formación del futuro trabajador.

No solo el tiempo es cada vez más reducido para los estudiantes de carreras técnicas y tecnológicas, sino que sus currículos, también denominados estructuras modulares, se ven cada día más limitados y circunscritos a asignaturas netamente centradas en lo técnico y en los estándares solicitados por los empleadores. Es necesario recordar que estos currículos en la educación colombiana se construyen en mesas sectoriales en torno a las exigencias de los empleadores, y es notorio el proceso de atomización de las asignaturas dedicadas a las humanidades.

Adicional a este fenómeno de reduccionismo humanístico, en el contexto sociocultural de Colombia ha tomado mucha fuerza el rechazo a la educación tecnológica o técnica, como se conoce en el argot popular. Este rechazo, posiblemente es proveniente de un sesgo cultural que ve como precario al que desarrolla un perfil técnico o tecnológico en Colombia. Los textos de GÓMEZ¹⁰¹, IBARRA RUSSI¹⁰², y DIAZ VARGAS¹⁰³, señalan las limitantes que produce el estigma sociocultural de estudiar carreras técnicas en Colombia, lo que reproduce también una limitación a la hora de entender el potencial creativo e innovador de este tipo de opciones que en ocasiones son desacreditadas como “una última alternativa cuando ya no queda más posibilidad de ingreso a la educación universitaria”.

En este contexto argumental, podemos apreciar dos fuertes tendencias sociales disonantes; por un lado, la exigencia de limitar la educación humanística, y por el otro, la primacía de un discurso netamente técnico en el diseño curricular de las instituciones de formación para el trabajo, pero con una mirada en función de las jerarquías del conocimiento, donde lo técnico se ubica por debajo de la idealizada imagen colectiva de ser profesional.

101 VÍCTOR MANUEL GÓMEZ. *La pirámide de la desigualdad social en la educación superior en Colombia: diversificación y tipología de instituciones*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2015.

102 OSCAR ARMANDO IBARRA RUSSI. “Educación, técnica y tecnológica”, *Revista de la Universidad de La Salle*, n.º 27, 1998, pp. 33 a 40, disponible en [<https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol1998/iss27/4/>].

103 M. E. DÍAZ VARGAS. “El reto de la educación tecnológica: un análisis desde el Tecnológico de Antioquia”, *Revista Tecnológico de Antioquia*, n.º 10, 1992, pp. 11 a 17.

En contravía de estos imaginarios, los resultados de investigación planteados a continuación, se centran más que todo en demostrar la necesidad de una educación humanística que resignifique el perfil ocupacional de los estudiantes de las carreras técnicas y tecnológicas, explicando el potencial creativo y la necesidad de un pensamiento disruptivo que albergue un pensamiento crítico y divergente necesario en la era conceptual. En este sentido, los resultados de esta investigación se presentan en un primer momento desde una revisión bibliográfica y un análisis de investigaciones realizadas, a partir de la importancia de una educación humanística en los programas de educación para el trabajo y en el uso de metodologías activas centradas en la *creación de una criticidad divergente*.

La metodología implementada partió del paradigma crítico con un enfoque social y educativo, ya que con ello se podría dinamizar un mayor empoderamiento de los procesos de formación para cada uno de los actores que intervienen en la educación, impactando en la consolidación de la integralidad y el desarrollo humanizado. Los resultados finales de esta investigación insisten en el gran potencial de las capacidades humanas y en lo esencial de que estas se dinamicen desde la educación.

I. EDUCACIÓN, CIENCIAS HUMANAS Y TECNOLOGÍAS

La educación centrada en las humanidades, es decir en las artes liberales, en el pensamiento crítico, en el pensamiento divergente, es una de las formas de socialización y de preservación de lo humano. La educación humanística permite enfrentar la animalidad que subyace en nuestro interior y sacar a flote nuestra capacidad de pensar de forma diferente, de forma disruptiva, pero además de ello, la educación liberal dignifica y eleva.

Pero a pesar de que en el mundo moderno existen gigantescas bibliotecas y que el saber está en todas partes o a un solo clic de distancia, la condición humana sigue estando en el centro de los cuestionamientos. En este sentido, la educación debe enfrentarse al problema de la cosificación e instrumentalización, es decir, debe humanizar para que los seres humanos no terminen siendo los objetos

que se puedan vender y comprar en el mundo de las cosas o en el denominado mundo hiperconsumista de la sociedad postmoderna¹⁰⁴.

De forma obligatoria los currículos de las instituciones educativas deben esforzarse por preservar lo humano ante la imparable y frenética fuerza de la técnica. Como se ha mencionado en párrafos anteriores, se denomina inútil a lo que humaniza y se hace apología de la técnica, una racionalidad instrumental que domina gradualmente la educación y que tiende a instrumentalizar a los seres humanos, preparándolos para un mundo de labores donde el trabajador peligrosamente deviene en objeto y en un ser cosificado. De ahí que el reto para las metodologías activas centradas en la didáctica difusa, en los procesos de enseñanza aprendizaje, se mantenga en vigencia.

Por ende, asumir la mirada sobre la educación humanística como la posibilidad de validar competencias del ser en la lucha entre una educación instrumentalizada y una educación humanizada, y que posibilite afincar y empoderar las capacidades humanas, se torna en necesario y de forma radical en una directriz con un altísimo sentido de urgencia. La educación centrada en las humanidades es precisamente el proceso que garantiza que seamos cada vez más humanos, partiendo del presupuesto de la neotenia¹⁰⁵¹¹, de que no nacemos siendo humanos, nos volvemos humanos y la educación humanística juega un rol vital dentro de la configuración performativa del carácter deóntico y humanizante de cada persona, que por su misma complejidad requiere una atención y dedicación especial en aras de responder a las demandas y exigencias no solo del educando, sino de la sociedad en general.

La concatenación entre educación humanística y educación tecnológica es altamente novedosa, puesto que puede concebirse como un eslabón clave en el proceso de formación y configuración social y personal del ser humano. No obstante, supone la vinculación de un conjunto de elementos para lograr cada meta que como proceso proyecta, formando parte fundamental del mismo, el contexto donde se desarrolla el proceso educativo, es decir la garan-

104 GILLES LIPOVESTKY. *De la ligereza*, Barcelona, Anagrama, 2016.

105 FERNANDO SAVATER. *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 2021.

tía de la creación efectiva de ambientes educativos óptimos. Ahora analizaremos el papel de las metodologías activas en este proceso.

II. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS

El reconocido historiador YUVAL NOAH HARARI¹⁰⁶, señalaba que una de las transformaciones esenciales para la fundamentación y posterior desarrollo de la civilización humana fue la revolución cognitiva. En el momento en que grupos de nómadas fueron aprendiendo a conocer, moverse y transmitir sus experiencias sobre su entorno, se empezó a dar la creación del universo simbólico.

Las gesticulaciones corporales, los sonidos para denotar el mundo externo, permitieron crear el lenguaje, que no es más que la sistematización y clasificación de los símbolos. El uso de la lengua y la comunicación entre los grupos de nómadas fue el salto definitivo para que los seres humanos fueran capaces de asumir modalidades de conocimiento, al inicio de manera inconsciente, hasta llegar a la época presente donde el aprendizaje es totalmente consciente.

Un concepto que permite entender este camino cognitivo es el de propedéutica. Significa *el antes del aprendizaje*, e implica una noción de que el aprender se hace de manera secuencial. Las personas aprenden de forma autónoma, subiendo peldaños de una escalera que solo culmina con la muerte. Este proceso de ascenso se da en torno a la curiosidad orientada hacia la solución de problemas de su contexto inmediato.

El conocimiento implica, por ende, un ascenso de la consciencia y la materialización del principio de la *neotenia*, que es la ciencia que estudia la función genética del aprendizaje, esto nos permite afirmar siguiendo al filósofo FERNANDO SAVATER¹⁰⁷, que no nacemos siendo humanos, llegamos a ser humanos gracias a los procesos educativos que se dan en nuestro entorno y a la plasticidad performativa de nuestro cerebro.

106 YUVAL NOAH HARARI. *Sapiens. De animales a dioses: breve historia de la humanidad*, Barcelona, Debate, 2015.

107 SAVATER. *El valor de educar*, cit.

En la medida en que se afianzaba la revolución cognitiva, la educación concebida propedéuticamente, entiende las fases y ritmos del aprendizaje como la necesaria transformación de las metodologías mecánicas centradas en la recepción pasiva de información a metodologías activas¹⁰⁸, focalizadas en el estímulo constante de competencias que permitieran la crítica, la innovación, la autonomía y en especial, la solución proactiva de problemas en entornos complejos, polivalentes y multifuncionales.

Para entender el modelo mecanicista es válido recordar los cuestionamientos que realiza TORRES ESTÉVEZ¹⁰⁹ al método mecanicista, los cuales se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Un aprendizaje centrado en la repetición y la memoria
2. El estudiante se concibe como un recipiente vacío, su función es recibir información
3. No existe un aprendizaje funcional donde se correlacione lo aprendido con el contexto inmediato
4. No se estimula el entendimiento de un proceso
5. No se motiva la investigación y el desarrollo del pensamiento autónomo
6. No se evalúa la reflexión innovadora
7. No se enseña el trabajo en equipo
8. No se valora el poder del pensamiento negativo

108 KEN BAIN. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, 2.^a ed., Valencia, Universitat de València, 2007.

109 ERIK HAIDAR TORRES y GLADYS C. TORRES ESTÉVEZ. "La gestión mecanicista de las instituciones de educación superior: un estudio desde la modelación sistémica", *Contaduría y Administración*, vol. 60, n.º 4, 2015, pp. 796 a 816, disponible en [<http://www.cya.unam.mx/index.php/cya/article/view/801>].

9. No se gestiona el poder de estar equivocado

10. No se enseña el desaprendizaje

En el mundo actual, si ingresamos a diferentes espacios de formación educativa encontraremos que un alto número de procesos educativos siguen enmarcados en metodologías mecánicas. Contrario a este panorama global que logra tener un impacto en el plano de lo local, las metodologías activas buscan una sinergia cognitiva entre el conocimiento científico, los problemas del mundo real y la capacidad analítica, crítica, reflexiva y argumentativa de los estudiantes. Ello obliga a los docentes a pasar de un rol instruccional a un rol contextual, para que los estudiantes abandonen la pasividad y asuman un papel activo que los haga ser el eje central del proceso formativo.

Un factor a precisar es que, dentro de las metodologías activas, el lenguaje empleado al interior del aula de clases es determinante como agenciador del proceso. Frente al silencio constante y a las participaciones lacónicas de las sesiones de clase del modelo mecanicista, el aprendizaje mediado por metodologías activas implica una experiencia comunicacional altamente significativa. Se escucha de forma activa, se participa de forma activa, se escribe y argumenta de forma activa, todo ello enmarcado en una finalidad específica que es el propósito elevado de una educación situada que sea capaz de dar respuesta a los problemas del entorno.

Durante la educación remota de emergencia que se implementó en Colombia por los efectos de la enfermedad por COVID-19, se pudo apreciar la persistencia de metodologías pasivas, memorísticas y magistrales. El uso de plataformas digitales que implicaba la asunción de nuevas habilidades, derivó en que un nutrido grupo de profesores reenfocara las cámaras de sus computadores a los tabletos y a la escritura que allí hacían.

Parafraseando a LAMPEDUSA¹¹⁰, “todo cambio, para que todo siguiera igual”. Las cámaras apagadas de los estudiantes y el silencio

110 GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA, Palermo, 23 de diciembre de 18961 - Roma, 23 de julio de 1957.

virtual, fueron en su momento una clara expresión de la ausencia de metodologías activas que promocionaran y convirtieran los ambientes virtuales en espacios efectivos de reflexión y entusiasmo por el conocimiento.

En este aparte adquiere preeminencia responder a una pregunta: ¿cuáles son las características, los factores o los elementos de una sesión académica centrada en metodologías activas?

Una posible respuesta a este interrogante la encontramos en la perspectiva explorada por el investigador MEIL SILBERMAN¹¹¹. La propuesta del autor implica la enumeración de un conjunto de características que son las siguientes:

1. Creación de pensamiento de equipos
2. Retroinformación constante
3. Participación
4. Complementariedad
5. Análisis y gestión de fortalezas personales
6. Evaluación por resultados orientados a la solución de problemas
7. Liderazgos rotatorios
8. Gestión efectiva del conocimiento
9. Autonomía en todo el proceso formativo
10. Orientación y contrastación con la realidad

111 MEL SILBERMAN. *Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier tema*, Buenos Aires, Troquel, 2006.

El docente que promueva metodologías activas debe asumir en los procesos de creación y dinamización del conocimiento un conjunto de prácticas que impliquen:

1. Una contextualización del conocimiento que incite a la discusión
2. Propiciar el diálogo y la contrastación de ideas
3. Plantear preguntas que motiven a la investigación crítica
4. Explorar problemas de la realidad que motiven el pensamiento crítico
5. Aprendizaje basado en la lectura, la argumentación y la escritura
6. Enseñanza-aprendizaje centrada en el diálogo de pares

Es necesario recalcar que los estudiantes poseen presaberes, que estos participantes tienen un capital intelectual importante para construir, deconstruir y reconstruir el conocimiento. En este aparte, adquiere importancia lo precisado por el especialista y analista de los procesos educativos ÁLZATE PERALTA:

El rol del profesor no se puede limitar a observar el trabajo de los grupos, si no a supervisar activamente (no directivamente) el proceso de construcción y transformación del conocimiento, así como las interacciones de los miembros de los distintos equipos de trabajo. El rol del docente es el de un mediatizador en la generación del conocimiento y en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes como participantes activos¹¹².

112 LUIS ALBERTO ÁLZATE PERALTA. "Aprendizaje cooperativo para el desarrollo humano social del profesional de las ciencias médicas", *Edumecentro Revista Educación Médica del Centro*, vol. 1, n.º 2, 2009, disponible en [<https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/30/66>], p. 35.

En este contexto argumental, el profesor deviene en un auxiliar cognitivo, que como mediatizador del proceso educativo, funge como un catalizador proactivo que trabaja en la creación de un espacio académico donde se da la fluidez necesaria para la construcción colectiva del aprendizaje¹¹³. El diálogo ocupa la figura central de este proceso. Una pedagogía dialogante, donde se oponen perspectivas, pero siempre en el desarrollo de competencias que permitan el logro de una tercera alternativa¹¹⁴.

La búsqueda constante de la cooperación y articulación social donde se permite la producción de argumentos, su contrastación y puesta en común sobre el ejercicio de diálogos. En este nivel de construcción, deconstrucción de argumentos, la autoevaluación del docente desde la autonomía, implica un análisis de retroinformación. Según DRUCKER¹¹⁵, ello hace que la persona críticamente se pregunte dónde debe estar y cuáles son los limitantes endógenos y exógenos que lo impiden.

Un alto número de estudiantes que egresan de programas basados en procesos educativos con metodologías activas, se ubican por encima de los estándares establecidos por la pedagogía tradicional. Son estudiantes que conectan sus conocimientos con las realidades de su entorno de forma propositiva y poseen capacidad crítica, argumental y reflexiva¹¹⁶. Un estudiante propositivo es el que podrá desempeñarse de forma efectiva en el ámbito profesional. Las demandas laborales de los actuales campos de conocimiento y áreas del mundo de los negocios, exige precisamente una alta complejidad, adaptabilidad al cambio, sinergia y proactividad. La gran mayoría ingresa con competencias contrarias a este mundo volátil y altamente cambiante.

113 MIHALY CSIKSZENTMIHALYI. *Fluir: una psicología de la felicidad = (Flow)*, Barcelona, Kairós, 2015.

114 STEPHEN R. COVEY. *La 3ª alternativa: para resolver los problemas más difíciles de la vida*, Barcelona, Planeta, 2012.

115 PETER F. DRUCKER. *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires, Edit. Sudamericana, 1999.

116 KEN ROBINSON y LOU ARONICA. *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*, Barcelona, De bolsillo, 2017.

CONCLUSIONES

Destacaba MORÍN que estamos inmersos en un modelo educativo que educa para las certezas, cuando lo que debemos entender epistemológicamente es que no existe la certidumbre, que el conocimiento es cambiante y que el mayor error es la ilusión de la verdad. Esto lo podemos entender cuando mencionaba los retos de una educación para la incertidumbre:

El conocimiento es una aventura incierta que conlleva en sí misma y permanentemente el riesgo de ilusión y de error. Ahora bien, es en las incertidumbres doctrinales, dogmáticas e intolerantes donde se encuentran las peores ilusiones; en cambio, la conciencia del carácter incierto del acto cognitivo constituye la oportunidad para llegar a un conocimiento pertinente, el cual necesita exámenes, verificaciones y convergencia de indicios; así, en los crucigramas, se llega a la precisión por cada palabra adecuada según su definición y su congruencia con las otras palabras que abarcan letras comunes; la concordancia general que se establece entre todas las palabras constituye una verificación de conjunto que confirma la legitimidad de las diferentes palabras inscritas. Pero la vida, a diferencia de los crucigramas, comprende casos sin definición, casos con falsas definiciones y especialmente la ausencia de un marco general cerrado; es solo allí, donde se puede aislar un marco y se pueden manejar elementos clasificables, como en el cuadro de MENDELEÏEV, que se pueden lograr certezas. Una vez más repitémoslo: el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas¹¹⁷.

La responsabilidad del docente en este contexto argumental obliga a repensar el ejercicio y el carácter deontológico de la praxis pedagógica. Las metodologías activas entienden el proceso educativo de otra forma. A continuación, un conjunto de elementos que convertirían nuestro ámbito educativo en procesos de enseñanza aprendizaje mediados por metodologías activas:

117 EDGARD MORIN. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO, 1999, disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa], p. 54.

1. Centrado en la participación del estudiante respetando sus presaberes y ahondando en sus fortalezas.
2. La planeación de la sesión académica es situacional y se reorienta hacia los intereses de los estudiantes.
3. Se crean ambientes cibercomunicativos, donde la experiencia dialógica posibilita un aprendizaje-desaprendizaje-reaprendizaje.
4. No existen procesos comunicacionales verticales, se estimula la comunicación horizontal y multimodal.
5. Se estimula la autonomía del estudiante a través de la curiosidad.
6. Las actividades dentro del ambiente de aprendizaje giran en torno a la reflexión socio-crítica que implica pensar, argumentar sobre lo que se hace, cómo se hace y especialmente cómo se podría hacer.
7. Respeto y tolerancia constante.
8. El docente logra construir un espacio académico donde la libertad, la expresión de ideas, la manifestación de emociones, la gestión del fracaso se hace de forma autónoma y respetuosa. Se asumen responsabilidades en el liderazgo compartido.
9. La investigación implica el compromiso del docente en plantear buenas preguntas y en explicar sistemas científicos para solucionar estos cuestionamientos. El estudiante elabora respuestas que son socializadas y contraargumentadas.
10. El espacio académico implica la asunción de los principios del aprendizaje colaborativo. El más importante es que aprendemos cuando más intercambiamos.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLZATE PERALTA, LUIS ALBERTO. "Aprendizaje cooperativo para el desarrollo humano social del profesional de las ciencias médicas", *Edumecentro Revista Educación Médica del Centro*, vol. 1, n.º 2, 2009, pp. 33 a 36, disponible en [<https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/30/66>].
- BAIN, KEN. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, 2.ª ed., Valencia, Universitat de València, 2007.
- COVEY, STEPHEN R. *La 3ª alternativa: para resolver los problemas más difíciles de la vida*, Barcelona, Planeta, 2012.
- CSIKSZENTMIHALYI, MIHALY. *Fluir: una psicología de la felicidad = (Flow)*, Barcelona, Kairós, 2015.
- DÍAZ VARGAS, M. E. "El reto de la educación tecnológica: un análisis desde el Tecnológico de Antioquia", *Revista Tecnológico de Antioquia*, n.º 10, 1992, pp. 11 a 17.
- DRUCKER, PETER F. *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires, Edit. Sudamericana, 1999.
- GIBBONS, MICHAEL; CAMILE LIMOGES, HELGA NOWOTNY, MARTIN TROW, PETER SCOTT y SIMON SCHWARTZMAN. *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1997.
- GÓMEZ, VÍCTOR MANUEL. *La pirámide de la desigualdad social en la educación superior en Colombia: diversificación y tipología de instituciones*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2015.
- Haidar TORRES, ERIK y GLADYS C. TORRES ESTÉVEZ. "La gestión mecanicista de las instituciones de educación superior: un estudio desde la modelación sistémica", *Contaduría y Administración*, vol. 60, n.º 4, 2015, pp. 796 a 816, disponible en [<http://www.cya.unam.mx/index.php/cya/article/view/801>].

HARARI, YUVAL NOAH. *Sapiens. De animales a dioses: breve historia de la humanidad*, Barcelona, Debate, 2015.

IBARRA RUSSI, OSCAR ARMANDO. "Educación, técnica y tecnológica", *Revista de la Universidad de La Salle*, n.º 27, 1998, pp. 33 a 40, disponible en [<https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol1998/iss27/4/>].

LIPOVESTKY, GILLES. *De la ligereza*, Barcelona, Anagrama, 2016.

MORIN, EDGARD. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO, 1999, disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa].

ORDINE, NUCCIO. *La utilidad de lo inútil: manifiesto*, Madrid, Acantilado, 2017.

ROBINSON, KEN y LOU ARONICA. *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*, Barcelona, De bolsillo, 2017.

SAVATER, FERNANDO. *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 2021.

SILBERMAN, MEL. *Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier tema*, Buenos Aires, Troquel, 2006.

SÜSKIND, PATRICK. *El perfume: historia de un asesino*, Barcelona, Booket, 2013.

CAPÍTULO TERCERO

EDUCACIÓN, RETO PARA LOGRAR UNA PAZ ESTABLE EN COLOMBIA

CÉSAR AUGUSTO CASTILLO DUSSÁN¹¹⁸

RESUMEN

Después de la firma de los acuerdos de paz, la nación colombiana ha iniciado el difícil tránsito hacia la materialización efectiva del posconflicto. El sistema educativo no solo debe funcionar como medio para legitimar las políticas de Estado, sino que tiene como reto fortalecer la incorporación de saberes y dar un tratamiento eficaz a las necesidades ciudadanas, a los conflictos sociales y armados, así como responder a variables a las que se les confiere la categoría de importantes como la dignidad, el desarrollo de la personalidad, el progreso social, la participación ciudadana, la convivencia pacífica, el respeto y la garantía de los derechos humanos. Los resultados de esta investigación analizan la normatividad en materia de paz y su correlación con las nuevas dimensiones que debe asumir la educación para lograr una paz estable en la nación colombiana.

Palabras clave: Educación; Posconflicto; Paz estable; Derechos humanos; Dignidad; Acceso a la educación.

118 Doctor en Derecho, investigador del grupo “Persona, instituciones y exigencias de justicia” de la Universidad Católica de Colombia. E-mail [cacastillo@ucatolica.edu.co] ORCID [<https://orcid.org/0000-0002-9016-5746>].

ABSTRACT

After the signing of the peace agreements, the Colombian nation has begun the difficult transition towards the effective materialization of the post-conflict. The educational system must not only function as a means to legitimize State policies, but also has the challenge of strengthening the incorporation of knowledge and giving effective treatment to citizen needs, social and armed conflicts, as well as responding to variables to which that are conferred the category of important as dignity, personality development, social progress, citizen participation, peaceful coexistence, respect and guarantee of human rights. The results of this research analyze the regulations on peace and its correlation with the new dimensions that education must assume to achieve stable peace in the Colombian nation.

Keywords: Education; Post-conflict; Stable peace; Human rights; Dignity; Access to education.

INTRODUCCIÓN:

ACERCA DE LOS DERECHOS Y DE LA EDUCACIÓN

Disposiciones contenidas en varios instrumentos internacionales sobre derechos humanos han reiterado el deber de todos los Estados de protegerlos, garantizarlos, velar por sus ejercicios y goces efectivos con independencia de la organización política o económica, reconociendo su identidad, su diferencia y su relativismo en lo cultural y social.

Para quienes sostienen que los derechos humanos son inherentes y pertenecen al género humano y deben otorgarse sin discriminación alguna en razón a que derivan de su propia dignidad, o para los que creen que dependen de la observancia de las normas y los principios aceptados por los sujetos y actores de la comunidad internacional, el asunto de la integralidad de los derechos humanos les da un soporte en cuanto su propósito de brindar condiciones para su ejercicio y el logro de la dignidad.

Importantes son las acciones que debe desarrollar el Estado para otorgar las mejores condiciones a sus ciudadanos para la debida protección, respeto y garantía de sus derechos y libertades. En la medida que exista una subjetividad para observarlos, o porque las normas que los incorporan los reconocen y son de jerarquía superior, determinantes frente a otra clase de normas, el deber del Estado es implementar y desarrollar políticas y acciones que maximicen esos derechos de manera integral.

Al Estado corresponde la formulación de propósitos, la realización de acciones y la evaluación de resultados para obtener las políticas más adecuadas a las condiciones nacionales, con la participación de las diferentes organizaciones involucradas y dar el mejor uso a los recursos públicos¹¹⁹.

La integralidad como característica básica de los derechos humanos, implica la no jerarquización y mucho menos la negación jurídica de estos. En el mismo sentido, la conexidad de los derechos ofrece un panorama especial, aunque no sean homogéneos en su ejercicio, sí se vuelven interdependientes. Si se tiene en cuenta lo anterior, “parecen desvanecerse entonces las diferencias aparentemente radicales entre los derechos civiles y políticos y los derechos sociales”¹²⁰.

Si bien es cierto que existen derechos íntimamente ligados con la vida, la integridad y la libertad de la persona, el derecho a la educación es tal vez el pilar más importante para el desarrollo del individuo y, por supuesto, de cualquier Estado. Esta es la razón por la cual está consagrado en las constituciones políticas de los diferentes países, entre los cuales Colombia lo reconoce como un derecho básico que se integra con otros derechos y libertades como el de la personalidad, el trabajo, la enseñanza, la investigación, la cátedra y otros más.

119 PROCURADURÍA GENERAL DE LA NACIÓN. *El derecho a la educación. La educación en la perspectiva de los derechos humanos*, Bogotá, Procuraduría General de la Nación y Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional –USAID–, 2006, p. 24.

120 CARLOS BERNAL PULIDO. *El derecho de los derechos. Escritos sobre la aplicación de los derechos fundamentales*, Bogotá, Externado, 2005, p. 301.

La educación tiene que ver con la dignidad, la cultura, la paz, la democracia, la recreación, el ambiente sano, la salud física y mental. Además, posee una doble connotación cuando se determina que no solo es un servicio público a cargo del Estado, sino que es un derecho de la persona y tiene una función social. En síntesis, se puede afirmar que la educación es el elemento esencial que puede corregir el déficit humanitario, social y político de muchas sociedades de la actualidad¹²¹.

El artículo 67 de la Constitución Política de Colombia¹²², prevé que tanto el Estado como la sociedad y la familia, tienen deberes y responsabilidades respecto a la educación, pero es al Estado a quien le corresponde, en primer lugar, establecer y fijar las políticas, la normatividad, la inspección y la vigilancia, así como regular las acciones de la institucionalidad y su operatividad para el ejercicio de este derecho fundamental.

121 ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26 al 28 de abril de 2000, disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa].

122 Artículo 67. "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. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley". Cfr. Constitución Política de Colombia, de 13 de junio de 1991, *Gaceta Constitucional*, n.º 114, de 4 de julio de 1991, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>].

Además de lo anterior, la normatividad sobre el derecho a la educación en Colombia se complementa, según lo previsto en el artículo 93 de la Constitución Política¹²³, con los contenidos sobre la materia que incorporan los diversos tratados internacionales sobre derechos humanos, incluso otras fuentes de derecho internacional en la que se fijan pautas y establecen lineamientos acerca de los deberes del Estado.

Respecto a los citados instrumentos internacionales, a nivel mundial se destaca lo previsto sobre el derecho a la educación en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos; los artículos 13 y 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Convención sobre los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas, y a nivel regional, el Protocolo adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos Sociales y Culturales o Protocolo de San Salvador¹²⁴, donde se evidencia no solo la integralidad del

123 El cual incorpora el denominado Bloque de Constitucionalidad.

124 ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS. *Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales "Protocolo de San Salvador"*, San Salvador, El Salvador, 17 de noviembre de 1988, disponible en [<http://www.oas.org/juridico/spanish/Tratados/a-52.html>]. Artículo 13. Derecho a la educación: "1. Toda persona tiene derecho a la educación. 2. Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz. 3. Los Estados partes en el presente Protocolo reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación: a. la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b. la enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c. la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; d. se deberá fomentar o intensificar, en la medida de lo posible, la educación básica para aquellas personas que no

derecho con otros, sino también las rutas a seguir respecto al deber del Estado con su observancia.

En Colombia esas disposiciones normativas, bien de origen nacional o internacional que hacen mención al derecho de acceder a la educación y al derecho a la educación propiamente dicha, buscan ser efectivas materialmente y pretenden superar necesidades, en especial de adaptabilidad y de correspondencia a las realidades sociales y de conflictividad.

A partir de la normatividad se evidencia que la institucionalidad del Estado¹²⁵ debe brindar el servicio educativo y legitimar el derecho a la educación y formación integral a las personas, que establezca lineamientos que den respuesta a necesidades y que evidencie la garantía de brindar oportunidades de ejercer el derecho a la educación pertinente a los contextos culturales, sociales y económicos.

A pesar de no encontrarse consagrado expresamente en el Capítulo II referente a las garantías fundamentales de la Constitución Política de Colombia, el derecho a la educación es considerado como un derecho fundamental, es decir, que cuenta con un mecanismo de protección preciso como la tutela, a la cual se puede acudir en caso de amenaza o violación por acción u omisión por parte del Estado o de particulares¹²⁶.

hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria; e. se deberán establecer programas de enseñanza diferenciada para los minusválidos a fin de proporcionar una especial instrucción y formación a personas con impedimentos físicos o deficiencias mentales. 4. Conforme con la legislación interna de los Estados partes, los padres tendrán derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos, siempre que ella se adecue a los principios enunciados precedentemente. 5. Nada de lo dispuesto en este Protocolo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, de acuerdo con la legislación interna de los Estados partes.

125 La institucionalidad se refiere tanto a lo público como a lo privado, esta última asume la responsabilidad del servicio público de educación por un particular, cfr. CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia SU-624 de 25 de agosto de 1999, M. P.: ALEJANDRO MARTÍNEZ CABALLERO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1999/SU624-99.htm>].

126 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-002 de 8 de mayo de 1992, M. P.: ALEJANDRO MARTÍNEZ CABALLERO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-002-92.htm>].

El derecho a la educación básica primaria y media es considerado como un derecho fundamental, sin embargo, aún existe un buen porcentaje de ciudadanos que no tienen la posibilidad a su acceso, bien porque no hay cobertura suficiente, porque existen barreras geográficas, culturales y de seguridad, porque son escasos los recursos económicos para acceder a ella o porque se desconoce su real utilidad.

La educación es un derecho para todas las personas, sin embargo, los Estados, y en especial sus instituciones, insisten en la prioridad especial de dirigirla a los menores, es decir, que sean los niños, niñas y jóvenes quienes inicialmente gocen del aprendizaje primario y secundario, donde bajo principios de no discriminación y pertinencia, se evidencie la aplicación preferente de los derechos de esos niños, niñas y jóvenes, cumpliéndose los deberes del Estado con suficiente cobertura, calidad e igualdad de oportunidades.

La concretización del derecho a la educación es un proceso continuo que pasa ordinariamente por cuatro fases:

1. Reconocimiento de la educación como derecho
2. Segregación de ciertas categorías: mujeres, indígenas, etc.
3. Paso de la segregación a la asimilación por la vía de la integración
4. Adaptación a la diversidad¹²⁷

En este sentido, el Estado debe desarrollar acciones integrales y conexas que reconozcan efectivamente la educación como derecho, que exista una cobertura óptima, que, para acceder a ella, la persona no sea objeto de discriminación, que sea manifiesta la inclusión y el reconocimiento de la diferencia económica, geográfica, histórica, religiosa, cultural, etc.

127 KATARINA TOMASEVSKI. *Contenido y vigencia del derecho a la educación*, San José, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003, p. 28.

Sobre el particular, desde ahora es importante mencionar algunos aspectos que debe tener en cuenta la institucionalidad pública y privada para cumplir su deber de brindar a las personas, de manera concreta y efectiva, el derecho a la educación, entre ellos está la *cobertura* y la *disponibilidad*, en cuanto deben existir instituciones educativas en todo el territorio nacional que brinden la posibilidad de que la totalidad de la población pueda acceder a la educación.

Otro tema de gran actualidad se relaciona con la *pertinencia* de la oferta de los programas de formación, los cuales deben ser adecuados y de calidad para que la aceptación por la comunidad sea evidente y se refleje en la demanda de alumnos tanto a la educación básica, media o superior para su posterior adaptación al medio laboral.

Además, en un mundo cambiante como el actual, los procesos y los programas académicos deben ser *flexibles*, es decir, consecuentes con las transformaciones de los intereses sociales, esto asegura de alguna manera que quienes se educan puedan permanecer en sus niveles y escalar hasta poder ingresar, permanecer y egresar de la educación superior.

La no discriminación frente al acceso y la permanencia en el sector educativo no puede depender de la condición económica, social, cultural, de la edad, de la raza o de la religión¹²⁸. La educación es para todas las personas sin discriminación alguna, y el deber del Estado es garantizar su ejercicio y que sea posible y realizable, y a pesar de que la realidad evidencie que el Estado tiene pocas posibilidades de brindar el servicio, es fundamental al menos su voluntad en que se materialice.

A nivel internacional se reconocen cuatro componentes respecto a las dimensiones del derecho a la educación: 1) la asequibilidad o disponibilidad para el ejercicio del derecho; 2) la accesibilidad y garantía de ingreso sin discriminación; 3) la adaptabilidad

128 ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la UNESCO, entrada en vigor el 22 de mayo de 1962, de conformidad con el artículo 14, disponible en [<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education>].

o adaptación a las necesidades; 4) la aceptabilidad, que hace relación a la calidad¹²⁹.

En cada una de estas variables o sectores de intervención, el Estado debe promover y garantizar el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la tecnología, al arte, al deporte, a la salud y a buscar siempre que el ciudadano pueda ingresar al sector productivo del país para demostrar la pertinencia de la educación y así fortalecer el progreso y desarrollo individual y social.

Es importante tener en cuenta que esos procesos educativos deben estar orientados a propósitos de convivencia, de respeto a la ley, de reconocimiento a los derechos de los demás y de legitimar los fines del Estado como la soberanía, la paz, la solidaridad, la participación, la conservación y la protección al medio ambiente, del reconocimiento de la diversidad y la libertad, entre otros.

Sobre el alcance del derecho a la educación, es necesario mencionar que, como cualquier otro derecho fundamental –exigible al Estado¹³⁰–, tiene un fin vinculado con el reconocer y el ejercer de la persona al acceso y permanencia en la educación desde la básica primaria hasta, por lo menos, la del pregrado universitario.

El acceso a la educación, entendido como un derecho que tienen las personas, surge para poder alcanzar su dignidad personal y construir relaciones interpersonales en su ejercicio ciudadano; nace de la condición misma de la persona que contribuye a satisfacer necesidades individuales y colectivas.

Teniendo como referencia lo relativo a las necesidades de los ciudadanos, y en especial la de acceder a la educación y buscar su realización personal y social, se debe entender que este es un derecho de prestación a cargo del Estado que garantiza el desarrollo

129 KATARINA TOMASEVSKI. "Globalizing what: education as a human right or as a traded service?", *Indiana Journal of Global Legal Studies*, vol. 12, n.º 1, 2005, pp. 1 a 78, disponible en [<https://www.repository.law.indiana.edu/ijgls/vol12/iss1/1/>].

130 La Corte Constitucional establece en la Sentencia de Tutela 314 de 1994, que los actos académicos son objeto de tutela porque no son objeto de control por parte de la justicia contencioso-administrativa. CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-314 de 11 de julio de 1994, M. P.: ALEJANDRO MARTÍNEZ CABALLERO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-314-94.htm>].

individual para el eventual disfrute de otros derechos, pero que a su vez, es un deber que representa beneficios y responsabilidades¹³¹.

El Estado, en el deber de cumplir deberes y obligaciones frente a los derechos de las personas, está en la obligación de prevenir su violación, de tal forma que proveer el acceso a la educación evita el riesgo de que sean vulnerados otros derechos. Así, el ejercicio de los derechos ciudadanos y la posibilidad de reivindicarlos tiene una relación íntima con la prevención de conflictividad y de violaciones a otros derechos, tarea prioritaria de las instituciones y de la sociedad civil en Colombia.

Las políticas y acciones del Estado deben facilitar el ingreso y permanencia al sistema educativo de todos los coasociados, principalmente los grupos que tienen protección especial como los indígenas, las minorías culturales, niños, niñas, discapacitados físicos y mentales, entre otros. Esto contribuye al progreso y desarrollo de las sociedades en la medida que, a través de este proceso, se fortalecen las capacidades individuales y del grupo, que termina por beneficiar al mismo Estado.

En este sentido, y antes de integrarse a la agenda política de los Estados, sería pertinente analizar el estado actual y el grado de desarrollo de los objetivos propuestos en la norma, para de esta manera valorar el impacto que podría tener la formación en derechos humanos y la construcción de ciudadanía en el desarrollo de los mismos¹³².

En un mundo interdependiente como el actual, los sistemas educativos nacionales tienen un reto especial y es estar vinculados y en relación permanente con otros sistemas educativos, para poder establecer rutas efectivas de cooperación, tanto en el intercambio

131 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-323 de 14 de julio de 1994, M. P.: EDUARDO CIFUENTES MUÑOZ, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-323-94.htm>].

132 GILBERTO RAMÍREZ HUERTAS. "Derecho a la educación, obligaciones del Estado y construcción de ciudadanía", en *Los derechos humanos a debate. Perspectivas desde el derecho internacional*, Bogotá, Universidad Católica de Colombia, 2017, pp. 73 a 86, disponible en [<https://publicaciones.ucatolica.edu.co/gpd-los-derechos-humanos-a-debate-perspectivas-desde-el-derecho-internacional.html>].

de saberes, como de estudiantes y docentes en los procesos investigativos, nuevas tecnologías, publicaciones, materiales didácticos a utilizar, pedagogías para la enseñanza, etc.

Cada proceso educativo debe, por razones propias, tener transformaciones y cambios para el mejoramiento continuo; aspectos como la calidad de la enseñanza, las prácticas pedagógicas, los mecanismos de acceso, el enfoque diferencial, además de la búsqueda de mayores coberturas, son preocupaciones de todo sistema educativo, por tal motivo la progresividad del derecho debe ser principio aplicable de los Estados para que sea efectivo su ejercicio.

El sistema de educación en Colombia necesita ajustes, entre ellos se puede mencionar el dar alcance de la obligación de garantía del Estado para su real ejercicio; la necesidad de incorporar currículos pertinentes para el estudiante; reconocer la cultura propia de ciertos grupos sociales y, en especial, aceptar la existencia de un conflicto social y armado que afecta los derechos de buena parte de la población, así como adaptar y reformar los contenidos luego de los acuerdos entre el gobierno nacional y los grupos al margen de la ley.

Para lograr que la educación sea efectiva, se requiere un análisis de la normatividad, una planeación adecuada donde las opiniones de actores e involucrados que den cuenta de las circunstancias, problemáticas y otros aspectos referidos al ejercicio del derecho a la educación, posibiliten condiciones de igualdad en el acceso a los ciudadanos que pertenecen a ciertas comunidades de especial protección en zonas donde se ubica la población más vulnerable.

La educación, tal como lo establece la Constitución Política de Colombia y la normatividad sobre la materia, debe entenderse como un derecho prestacional a cargo del Estado, es decir, que se convierte en un deber de garantía. En ese sentido la Corte Constitucional colombiana prevé:

Los derechos fundamentales de carácter prestacional tienen un doble contenido. En primer lugar, se componen de un núcleo esencial mínimo, no negociable en el debate democrático, que otorga derechos subjetivos directamente exigibles [...] En segundo término, se integran de una zona complementaria, que es definida por los

órganos políticos atendiendo a la disponibilidad de recursos y a las prioridades políticas coyunturales¹³³.

El deber de garantía se manifiesta de diferentes formas, y es que se le exige al Estado que realice acciones positivas para que se materialice sin barreras el derecho, así como impedir a otros que obstaculicen su goce efectivo, proteger ante posibles amenazas o violaciones y su promoción y motivación para que sus asociados lo ejerzan¹³⁴.

I. EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL: ASPECTOS NORMATIVOS

Colombia es un Estado social de derecho según lo dispuesto en la Constitución Política de 1991, donde se prevé la educación como derecho ciudadano. A pesar de que la disposición constitucional sobre la educación no está en el capítulo de las garantías fundamentales, la jurisprudencia emitida por la Corte Constitucional colombiana ha consagrado la educación como derecho fundamental de las personas, lo que evidencia el deber del Estado para brindar el acceso a la educación con calidad, cobertura geográfica y poblacional.

Con el fin de desarrollar el postulado constitucional sobre el derecho a la educación, curiosamente antes de abordar la educación en general y básica se aprueba la Ley 30 de 1992¹³⁵, que buscó or-

133 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia SU-225 de 20 de mayo de 1998, M. P.: EDUARDO CIFUENTES MUÑOZ, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/SU225-98.htm>].

134 Véase la Observación General 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, párrafos 46 y ss., y la Declaración de Quito, párrafo 28. El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, siguiendo la orientación de la Comisión de Derecho Internacional, ha considerado que también puede hablarse de obligaciones de comportamiento y obligaciones de resultado. Esto se expresa en la Observación General 3, párrafo 1. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Evaluación de la obligación de adoptar medidas hasta el "máximo de los recursos de que disponga" de conformidad con un protocolo facultativo del Pacto*, 21 de septiembre de 2007, disponible en [https://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/docs/e.c.12.2007.1_sp.pdf].

135 Ley 30 de 28 de diciembre de 1992. "Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior", *Diario Oficial*, n.º 40.700, de 29 de diciembre de 1992, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1586969>].

ganizar el servicio público de la educación superior y que permitió al estudiante desarrollar sus potencialidades de manera integral y lograr su formación académica y profesional, es decir, es accesible para quienes demuestren poseer las capacidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas exigidas en cada caso.

La ley incorpora objetivos expresos relacionados con la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento, el prestar el servicio con calidad, promover el desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional, actuar de manera coordinada dentro del sistema educativo, consolidar comunidades académicas con criterios de unidad nacional, descentralización e integración regional, cooperación interinstitucional y promoción para la preservación del medio ambiente, el fomento ecológico y el patrimonio cultural del país. Existen cuatro tipos de instituciones de educación superior en Colombia:

1. *Universidades*: que ofrecen programas académicos de pregrado y programas de posgrado que conducen a maestría y doctorado, y participan en la investigación científica y tecnológica.
2. *Instituciones universitarias*: que ofrecen programas de pregrado hasta el nivel de título profesional y un tipo de programa de posgrado llamado “especialización” (un nivel de cualificación relacionado con la carrera, superior al pregrado, pero por debajo de la maestría).
3. *Instituciones tecnológicas*: que ofrecen programas hasta nivel tecnológico (se distinguen del técnico profesional por su base científica), y puede seguir hasta el título profesional siempre y cuando los programas en cuestión sean impartidos como ciclos propedéuticos. En el contexto colombiano, esto significa que los estudiantes completan su título profesional primero con una cualificación técnica y después

Esta ley fue posteriormente reformada por la Ley 749 de 2002, que reorganizó el servicio de la educación superior. Ley 749 de 19 de julio de 2002. “Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones”, *Diario Oficial*, n.º 44.872, de 19 de julio de 2002, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1667767>].

una tecnológica aportando de manera progresiva mayores y mejores conocimientos y competencias en el mismo ámbito.

4. *Instituciones técnicas profesionales*: que ofrecen programas de pregrado en los niveles técnico/profesional para determinados trabajos o carreras¹³⁶.

Aun cuando su desarrollo debió abordarse antes de la Ley de Educación Superior, en 1993 se expidió la Ley 60 que se ocupa de la distribución y de los recursos en el territorio nacional¹³⁷. Además, se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad, temas en desarrollo de los artículos 356 y 357, 151 y 288 de la Constitución Política.

A partir de esas disposiciones surge la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 que tiene como objeto reconocer que: "... la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes"¹³⁸. En su artículo 5.º, referido a los fines de la educación, se expresa que el proceso educativo debe lograr el pleno desarrollo de la personalidad, la observancia de los deberes ciudadanos y, en general, lograr un proceso de formación integral.

136 ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. *La educación superior en Colombia 2012*, Bogotá, OCDE y Banco Mundial, 2013, disponible en [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-341922_archivo_pdf.pdf], p. 35.

137 Ley 60 de 12 de agosto de 1993. "Por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política y se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones", *Diario Oficial*, n.º 40.987, de 12 de agosto de 1993, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1789477>].

138 Ley 115 de 8 de febrero de 1994. "Por la cual se expide la Ley General de Educación", *Diario Oficial*, n.º 41.214, de 8 de febrero de 1994, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150>]. Fue modificada en su artículo 14 por la Ley 1013 de 2006 y adicionada posteriormente por las Leyes 1295 de 2009; 1297 de 2009 y 1324 de 2009. Ley 1013 de 23 de enero de 2006. "Por la cual se modifica el artículo 14 de la Ley 115 de 1994", *Diario Oficial*, n.º 46.160, de 23 de enero de 2006, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1672718>].

La Ley de Educación en Colombia regula lo que ella misma denomina como servicio público de la educación con una función social que beneficia a las personas, a la familia y a la sociedad, además de incorporar las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Desarrolla también, lo relativo a la organización y a la prestación de la:

... educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social¹³⁹.

De igual manera, establece pautas generales que insinúan los derechos y deberes respecto a su acceso y evidencia que la educación es un proceso de formación permanente, propio de las personas, que afecta lo cultural, lo económico y lo social. Esto es donde precisamente un Estado social de derecho debe ser integral, correlativo entre derechos y deberes, reflejando así que la educación es tanto un servicio público con función social que involucra a la persona, a la familia y a las comunidades a las que pertenecen, como un derecho de las personas.

Para 1995, el gobierno de Colombia lanzó un plan decenal de educación como medio para materializar el derecho y poder planear y establecer rutas que hicieran efectiva la educación de las personas con calidad y pertinencia para lograr el desarrollo y el progreso del país. Desde entonces, varias iniciativas y acciones de algunos entes territoriales se han ejecutado con el propósito de optimizar el servicio y de hacer efectivo el derecho.

El entonces llamado servicio educativo, ahora es el derecho fundamental a la educación e incluye tanto la normatividad que lo soporta, como la institucionalidad y la operatividad de un sistema encargado de diseñar programas curriculares, organizar la educa-

139 Ley 115 de 1994, cit., art. 1.º.

ción por niveles, clasificarla en formal¹⁴⁰, no formal¹⁴¹ e informal¹⁴², crear, apoyar y regular el funcionamiento de los establecimientos educativos, procurar la optimización de los recursos técnicos, tecnológicos, metodológicos, administrativos y el talento humano para lograr su objetivo.

En Colombia la educación formal está organizada por niveles. Inicia con la fase Preescolar que prestan instituciones públicas o privadas, por lo general para los infantes; luego la Básica, que dura ocho años y que es gratuita en las instituciones estatales; después la Media, que comprende los grados 10 y 11, donde se obtiene el título de bachiller en la modalidad académica o técnica.

Desde que inició su producción jurisprudencial, la Corte Constitucional colombiana se ha referido de manera específica, y en un amplio número de pronunciamientos, al derecho a la educación, en todos ellos resaltando su carácter de derecho fundamental, su íntima relación con otros derechos¹⁴³, su naturaleza de factor generador de desarrollo y como medio para la realización de otros derechos¹⁴⁴.

140 Aquella que se brinda en centros educativos regulados y supervisados principalmente por el Ministerio de Educación Nacional, que imparten educación a través de niveles y con currículos progresivos que buscan otorgar títulos, siempre que el discente demuestre conocimientos, habilidades, aptitudes, etc.

141 Tiene por objeto adicionar o actualizar conocimientos, independiente de niveles o grados, y regularmente ofrecida por diferentes centros especializados en oficios, incluso que pueden adelantar validación de la primaria o secundaria.

142 Espacios donde se realizan procesos de aprendizaje libre, no solo por los servicios y temas, sino también por las instituciones que la ofrecen.

143 Entre otras sentencias sobre la importancia del derecho a la educación para la garantía de otros derechos constitucionales, se citan las sentencias de la CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA: Sentencia T-807 de 18 de septiembre de 2003, M. P.: JAIME CÓRDOBA TRIVIÑO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2003/T-807-03.htm>]; Sentencia T-236 de 17 de mayo de 1994, M. P.: ANTONIO BARRERA CARBONELL, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-236-94.htm>]; Sentencia T-373 de 20 de agosto de 1996, M. P.: ANTONIO BARRERA CARBONELL, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/T-373-96.htm>]; Sentencia T-712 de 10 de diciembre de 1996, M. P.: ANTONIO BARRERA CARBONELL, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/t-712-96.htm>]; Sentencia C-461 de 11 de mayo de 2004, M. P.: CLARA INÉS VARGAS HERNÁNDEZ, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/C-461-04.htm>].

144 Acceder al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a la cultura, al desarrollo laboral, a

En varias providencias del alto tribunal se destacan consideraciones acerca de situaciones, contextos y casos concretos donde se establecen las bases acerca del derecho a la educación, su integridad, acceso y pertinencia, como un derecho fundamental, entre ellas se mencionan:

- La Sentencia de Tutela 402 de 1992¹⁴⁵, que establece la íntima relación que se presenta entre los derechos del niño y el derecho a la educación y expresa el vínculo existente de esta población de especial protección con el derecho consagrado en el artículo 44 de la Constitución Política¹⁴⁶, donde se prevé la posibilidad de utilizar la tutela como un mecanismo para hacer exigible el derecho. El Estado tiene el deber de garantizarlo, asignar recursos y asegurar que los educandos puedan acceder a ella, además de la prohibición de los tratos lesivos para con los estudiantes y que no pueden ser discriminados por razones de su origen, raza, religión, etc.

la dignidad humana y a la igualdad. Fallos de la CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-254 de 12 de abril de 2007, M. P.: CLARA INÉS VARGAS HERNÁNDEZ, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/T-254-07.htm>] y Sentencia T-351 de 17 de abril de 2008, M. P.: MAURICIO GONZÁLEZ CUERVO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/T-351-08.htm>].

145 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-402 de 3 de junio de 1992, M. P.: EDUARDO CIFUENTES MUÑOZ, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-402-92.htm>].

146 “Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás”.

- La Sentencia de Tutela 429 de 1992¹⁴⁷, que vincula el derecho a la educación como un servicio público y como derecho del niño. Promulga la educación como un derecho de carácter fundamental que puede brindarse por parte de la institucionalidad pública o privada, pero en ambos casos debe ser integral, no discriminatorio y cuya protección y efectividad está en cabeza del Estado. La educación tiene una función social que debe ser extensiva a toda la población.

La sentencia en mención, hace evidente que la educación especial para niños o niñas con algún tipo de discapacidad no debe ser negada por los centros educativos; el deber del Estado es facilitar el acceso a la educación en cualquier nivel, comprometiéndose a brindar un entorno favorable de adaptación y aprendizaje enmarcado en la igualdad y el acceso a la cultura y a la participación, según lo prevé la Constitución Política en su artículo 13¹⁴⁸.

La Sentencia de Tutela 488 de 1992¹⁴⁹, hace referencia a la acción de tutela contra particulares que asumen por voluntad propia el deber y función de brindar educación a los particulares y reafirma el carácter de fundamental del derecho a la educación. De alguna manera, en el caso que se aborda en la sentencia, se evidencia que la educación superior se aproxima a la categoría de derecho fundamental.

147 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-429 de 24 de junio de 1992, M. P.: CIRO ANGARITA BARÓN, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-429-92.htm>].

148 “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.” República de Colombia, “Constitución Política...”.

149 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-488 de 11 de agosto de 1992, M. P.: FABIO MORÓN DIAZ, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-488-92.htm>].

- La Sentencia de Tutela 500 de 1992¹⁵⁰, vincula el debido proceso con el derecho fundamental a la educación. En este caso, mediante acción de tutela, se concede a los estudiantes de un plantel educativo el derecho a la defensa frente a la imposición de una sanción ponderada y equivalente.
- La Sentencia de Tutela 524 de 1992¹⁵¹, analiza lo relacionado con el derecho a la educación, los derechos fundamentales y la igualdad ante la ley. Se reitera la educación como un derecho fundamental donde el Estado tiene el deber de asegurar el acceso y permanencia, sobre todo cuando el estudiante no cuenta con capacidad para obtenerla con sus propios recursos.
- La Sentencia de Tutela 612 de 1992¹⁵², presenta el derecho a la educación como elemento necesario y natural para el desarrollo sociocultural individual del ser humano y de los asociados. Su acceso a cualquier institución educativa, privada o pública, implica la generación de derechos y deberes tanto para padres, para las directivas y para los estudiantes.
- La Sentencia de Tutela 1030 de 2006¹⁵³, donde la Corte Constitucional, con base en la dogmática del Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales de la ONU, expresa:

150 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-500 de 21 de agosto de 1992, M. P.: JOSÉ GREGORIO HERNÁNDEZ GALINDO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-500-92.htm>].

151 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-524 de 18 de septiembre de 1992, M. P.: CIRO ANGARITA BARÓN, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-524-92.htm>].

152 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-612 de 16 de diciembre de 1992, M. P.: ALEJANDRO MARTÍNEZ CABALLERO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-612-92.htm>].

153 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-1030 de 4 de diciembre de 2006, M. P.: MARCO GERARDO MONROY CABRA, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2006/T-1030-06.htm>].

Como derecho y como servicio público, la jurisprudencia constitucional y la doctrina nacional e internacional han entendido que la educación comprende cuatro dimensiones de contenido prestacional, a saber: (i) la asequibilidad o disponibilidad del servicio, que puede resumirse en la obligación del Estado de crear y financiar suficientes instituciones educativas a disposición de todos aquellos que demandan su ingreso al sistema educativo, abstenerse de impedir a los particulares fundar instituciones educativas e invertir en infraestructura para la prestación del servicio, entre otras; (ii) la accesibilidad, que implica la obligación del Estado de garantizar el acceso de todos en condiciones de igualdad al sistema aludido, la eliminación de todo tipo de discriminación en el mismo, y facilidades para acceder al servicio desde el punto de vista geográfico y económico; (iii) la adaptabilidad, que se refiere a la necesidad de que la educación se adapte a las necesidades y demandas de los educandos y que se garantice continuidad en la prestación del servicio y (iv) la aceptabilidad, la cual hace alusión a la calidad de la educación que debe impartirse.

- La Sentencia de Tutela 845 de 2010¹⁵⁴, confirma la educación como derecho fundamental, fija la obligación estatal de fomentar la educación superior y reitera que el derecho a la educación guarda una íntima relación con la dignidad humana, esto en la dimensión relativa a la adopción de un plan de vida y a la realización de las capacidades del ser humano, siendo un medio trascendental para la efectividad de otros derechos fundamentales como la de escoger profesión, la igualdad, el libre desarrollo de la personalidad, entre otros.

Además de ser derecho, la educación es un servicio público a cargo del Estado y su prestación debe seguir los principios de eficiencia, universalidad y solidaridad social, debe perseguir el aumento en la cobertura, en la calidad y en el poder asegurar los recursos económicos para el sistema educativo.

Lo establecido en las providencias citadas respecto al derecho fundamental a la educación, refleja el compromiso del Estado du-

154 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-845 de 28 de octubre de 2010, M. P.: LUIS ERNESTO VARGAS SILVA, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/T-845-10.htm>].

rante los últimos 25 años para diseñar e implementar acciones que faciliten el acceso a la misma, así como el de fomentar la educación superior en cumplimiento de obligaciones de abstención y otras de prestación, últimas relacionadas con el principio de progresividad que debe ser objeto de protección por parte del Estado en la medida que este es la base para el goce de derechos que contribuyen al cumplimiento de los fines del Estado social de derecho.

De todo lo anterior, se puede afirmar que las políticas educativas se deben soportar en principios aceptados por el orden nacional e internacional, como son la progresividad, la razonabilidad y proporcionalidad, así como el de igualdad, que ordena dar prioridad a la población económicamente vulnerable y dé propósitos que estimulen a los actores e involucrados en el sistema educativo.

Como se ha mencionado, los derechos humanos no requieren de ningún título específico para adquirirlos, no resultan de una adjudicación o cesión del Estado; el deber del Estado es reconocerlos, garantizarlos, respetarlos y protegerlos, además, su exigibilidad no depende solo de su consagración positiva, como es el caso del derecho a la educación reconocido como fundamental, donde además los instrumentos internacionales integrados a la Constitución reconocen la posibilidad de su realización gradual¹⁵⁵.

En materia educativa, el Estado colombiano tiene la obligación actual, concreta y permanente de actuar lo más rápida y eficazmente para la plena realización del derecho a la educación, para ello debe adoptar medidas que permitan a individuos y comunidades poder disfrutarlo. Aparece entonces el principio de progresividad, entendido como la obligación del Estado de actuar con miras a obtener la satisfacción plena de los derechos económicos, sociales y culturales¹⁵⁶, entre los cuales figuran los establecidos en la Conven-

155 Aspectos mencionados en la Sentencia T-406 de 5 de junio de 1992, M. P.: CIRO ANGARITA BARÓN, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-406-92.htm>].

156 El Artículo 26 de la Convención establece que: “Los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y so-

ción Americana sobre Derechos Humanos, previstos también en el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales del 16 de diciembre de 1966¹⁵⁷.

La noción de progresividad de los derechos económicos, sociales y culturales, implica para los Estados el deber de alcanzar, de manera gradual, el ejercicio de esos derechos, evitando la regresividad que puedan limitar de nuevo su goce¹⁵⁸. Al respecto, la Corte Constitucional colombiana ha indicado en algunas sentencias, que la progresividad de los derechos económicos, sociales y culturales no implica el deber del Estado de hacer o de actuar de la manera más rápida para que los coasociados puedan gozar y satisfacer sus necesidades, al menos el núcleo mínimo de aquellos, aspecto que

bre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados". Organización de los Estados Americanos. ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS. Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José), suscrita en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos, San José, Costa Rica, 7 al 22 de noviembre de 1969, disponible en [https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm].

157 El Artículo 2.º dispone: "Cada uno de los Estados partes en el presente Pacto se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y la cooperación internacionales, especialmente económicas y técnicas, hasta el máximo de los recursos de que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos. El artículo 4.º: "Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, en ejercicio de los derechos garantizados conforme al presente Pacto por el Estado, éste podrá someter tales derechos únicamente a limitaciones determinadas por ley, solo en la medida compatible con la naturaleza de esos derechos y con el exclusivo objeto de promover el bienestar general en una sociedad democrática". El artículo 5.1: "Ninguna disposición del presente Pacto podrá ser interpretada en el sentido de reconocer derecho alguno a un Estado, grupo o individuo para emprender actividades o realizar actos encaminados a la destrucción de cualquiera de los derechos o libertades reconocidos en el Pacto, o a su limitación en medida mayor que la prevista en él". ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966, disponible en [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/ccpr_SP.pdf].

158 MANUEL EDUARDO GÓNGORA MERA. *El derecho a la educación: en la constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales*, Bogotá, Defensoría del Pueblo, 2003, disponible en [<https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/24868.pdf>].

hoy es controvertible en la medida que la obligación debe ser el reconocimiento del máximo posible.

Ahora bien, la jurisprudencia constitucional, en la ya mencionada Sentencia de Tutela 845 de 2010, se refiere al carácter progresivo de los derechos y aborda lo relacionado con la legitimidad de los criterios, las acciones y las medidas que la institucionalidad pública proyecta y realiza respecto a la prestación de ciertos derechos.

El principio de progresividad en Colombia tiene como referencia lo previsto en el artículo 4.º del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, suscrito en el marco de las Naciones Unidas, y el artículo 26 de la Convención Americana de Derechos Humanos. Así, la jurisprudencia constitucional impone la progresividad como una acción positiva, como un hacer del Estado y, por lo tanto, le obliga a realizar lo más pronto posible acciones que busquen el ejercicio de los derechos ciudadanos, en otras palabras, el no hacer o no actuar por parte del Estado sería contrario al principio.

De igual manera, el principio prohíbe discriminar o imponer barreras a grupos de especial protección, así como permitir que se adopten medidas regresivas o de retroceso en los logros alcanzados. Al respecto, la Sentencia T-043 de 2007 de la Corte Constitucional colombiana establece:

(i) Como regla general, el legislador goza de un amplio margen de configuración de los derechos sociales, para lo cual está facultado para modificar la legislación que define su contenido y condiciones de acceso, incluso si las nuevas condiciones afecten meras expectativas de consolidar un derecho bajo la antigua normatividad. Sin embargo, cuando el legislador adopta medidas que de cara a la antigua legislación, implica un retroceso en su ámbito de protección, dichas medidas son constitucionalmente problemáticas por contradecir el principio de progresividad. Por lo tanto, frente a una medida regresiva debe presumirse su inconstitucionalidad *prima facie*, que podrá desvirtuarse cuando se logre establecer: (i) que la medida se encuentra justificada y ajustada al principio de proporcionalidad; (ii) que la medida no desconoce situaciones particulares y concretas consolidadas bajo la legislación anterior, por lo que se muestra respetuosa de los derechos adquiridos; o que (iii) si bien afecta a

situaciones ya consolidadas, contempla otros mecanismos, como los regímenes de transición, dirigidos a proteger los derechos adquiridos o expectativas legítimas¹⁵⁹.

De esta manera, el tema de la progresividad dentro del Sistema Interamericano de Derechos Humanos está en desarrollo progresivo y es necesario que la Corte establezca pautas claras al respecto y actúe de acuerdo a la característica principal de los derechos humanos que es la integralidad, juntando la importancia de lo económico, social y cultural con lo civil y lo político, donde los individuos no solo tengan expectativas acerca de sus derechos, sino que sean plenamente efectivos.

La importancia de esta cita radica en que, para los Estados parte de la Convención Americana, nace una obligación a partir del contenido del artículo 26 en cuanto los derechos económicos, sociales y culturales deber ser cumplidos. Sin embargo, es preciso recordar lo que la misma Corte Interamericana ha manifestado sobre la interdependencia que existe entre los derechos civiles y políticos y los económicos, sociales y culturales, o que podría inferir que los primeros también son objeto de aplicación del principio de progresividad.

Aunque no constituye fuente normativa y solo es referencia de interpretación para los órganos de protección de derechos humanos en el sistema interamericano, vale la pena resaltar lo que la Corte Europea de Derechos Humanos ha dicho al respecto en el caso Airey contra Irlanda:

El Tribunal no ignora que la progresiva realización de los derechos sociales y económicos depende de la situación de cada Estado, y sobre todo de su situación económica. Por otro lado, el Convenio [europeo] debe interpretarse a la luz de las condiciones del presente [...] y ha sido diseñado para salvaguardar al individuo de manera real y efectiva respecto de los derechos protegidos por este Convenio [...]. Si bien el Convenio recoge derechos esencialmente civiles y políticos, gran parte de ellos tienen implicaciones de naturaleza económica y social.

159 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-043 de 1.º de febrero de 2007, M. P.: JAIME CÓRDOBA TRIVIÑO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/T-043-07.htm>].

Por eso el Tribunal estima, como lo hace la Comisión, que el hecho de que una interpretación del Convenio pueda extenderse a la esfera de los derechos sociales y económicos no es factor decisivo en contra de dicha interpretación, ya que no existe una separación tajante entre esa esfera y el campo cubierto por el Convenio¹⁶⁰.

De esto se puede inferir que, si bien la efectividad de los derechos económicos, sociales y culturales no es inmediata y su goce puede ser gradual en el tiempo, su ejercicio se relaciona con el hecho de que estos deben ser progresivos y realizables materialmente. En este sentido, el Estado tiene la obligación de garantizarlos y de protegerlos según lo que establece su ordenamiento interno, y de esta manera, no podrá permitir la regresividad en el ejercicio de los derechos. Lo anterior es considerado y analizado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, cuando afirma que:

... las medidas de carácter deliberadamente regresivo en este aspecto requerirán la consideración más cuidadosa y deberán justificarse plenamente por referencia a la totalidad de los derechos previstos en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en el contexto del aprovechamiento pleno del máximo de los recursos de que el Estado disponga¹⁶¹.

160 CORTE EUROPEA DE LOS DERECHOS HUMANOS. “Caso Airey v. Irlanda”, solicitud n.º 6289, de 9 de octubre de 1979, disponible en [<https://www.icj.org/wp-content/uploads/2014/03/ECHR-Airey-v.-Ireland-jurisprudence-1979-eng.pdf>], párr. 26.

161 Naciones Unidas, Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General No. 3, *supra* nota 87. De acuerdo con el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, “en caso de que un Estado Parte aduzca ‘limitaciones de recursos’ para explicar cualquier medida regresiva que haya adoptado, [...] examinará esa información en función de las circunstancias concretas del país de que se trate y con arreglo a los siguientes criterios objetivos: a) el nivel de desarrollo del país; b) la gravedad de la presunta infracción, teniendo particularmente en cuenta si la situación afecta al disfrute de los derechos básicos enunciados en el Pacto; c) la situación económica del país en ese momento, teniendo particularmente en cuenta si el país atraviesa un período de recesión económica; d) la existencia de otras necesidades importantes que el Estado Parte deba satisfacer con los recursos limitados de que dispone; por ejemplo, debido a un reciente desastre natural o a un reciente conflicto armado interno o internacional; e) si el Estado Parte trató de encontrar opciones de bajo costo[,] y f) si el Estado Parte recabó cooperación y asistencia de la comunidad

En materia de educación, los tratados referidos como el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención Americana también hacen referencia a su aplicación y realización gradual, es decir, que en los Estados se deben adoptar todas las acciones y disponer los recursos necesarios que permitan a los ciudadanos, en especial niños, niñas y jóvenes, poder gozar del derecho.

Para el caso colombiano, el principio de progresividad en materia de educación se debe evidenciar en aspectos tales como la facilidad para el acceso, la ampliación de cobertura, mejorar la pertinencia de los contenidos, aumentar la calidad, dar opciones para que el estudiante pueda tener cabida en el campo productivo y ocupacional, aumentar los esquemas de financiamiento y fortalecer la gestión institucional que, junto con el uso de las nuevas tecnologías, son factores de desarrollo y de transformación positiva del Estado.

Desde finales del siglo xx, el derecho a la educación se ha venido transformando por diversos factores, entre los que se menciona la globalización, la tecnología y la educación virtual, la apertura económica, la obtención de información a través de las comunicaciones, entre otras, lo que ha revaluado los conceptos tradicionales de calidad educativa. En la actualidad se debate un nuevo concepto de educación que incorpora pedagogías especiales, ampliación de oferta y aprendizaje por competencias, es por esto mismo que surgen indicadores y mediciones para establecer el grado de eficacia en la que se estimula la adquisición del saber integral.

Ahora bien, esa integralidad material también se predica con el soporte legal de la educación, que es un aspecto de gran importancia a considerar dentro de la actual situación del país, pues es el reconocimiento expreso que se hace del derecho a la educación como derecho fundamental, considerando una acción conjunta entre la institucionalidad pública y privada y su interrelación con los demás derechos ciudadanos.

internacional o rechazó sin motivos suficientes los recursos ofrecidos por la comunidad internacional para la aplicación de lo dispuesto en el Pacto". Naciones Unidas. "Comité de Derechos Económicos...", párr. 10.

Se insiste que es necesaria una reforma a la educación que incorpore de manera clara su propósito y su alcance, que se adecúe a las transformaciones del mundo, a la necesidad de humanizar los procesos sin olvidar la investigación científica y las herramientas tecnológicas que faciliten el intercambio de información y de saberes.

Lo fundamental del derecho a la educación se predica, en primer lugar, en relación a la normatividad, es decir, las disposiciones legales que soportan el actuar del sistema educativo, donde ese derecho a la educación de las personas tiene un deber correlativo que es el cumplimiento de la obligación del Estado de prestar un servicio pertinente, eficiente, con cobertura, sin discriminación e idóneo, según lo establecido en el mismo ordenamiento interno y en los compromisos asumidos en la normativa internacional.

De igual forma, hay que tener en cuenta que es esa institucionalidad educativa la que tiene el encargo de hacer real, viable y efectivo, el derecho a educarse y que el servicio corresponda con los objetivos de la función pública. Es el deber de cumplir con rigurosidad todas las condiciones que aseguren su actuar en la medida que la responsabilidad que adquieren es vital para la transformación individual y social, para el mantenimiento de la democracia, la gobernabilidad y la resolución de conflictos.

Por último y no menos importante, en materia educativa se debe abordar de forma prioritaria un tercer punto relacionado con la materialización y lo fundamental del derecho, es el de la operatividad, es decir, la gestión de la institucionalidad. El derecho a la educación debe corresponder al acordado deber de garantía del Estado, esto es, que lo público y lo privado que asumen ese encargo se manifiesten con acciones positivas, pertinentes y eficaces para el cumplimiento de lo previsto en la normatividad nacional e internacional.

Respecto a la acción del Estado que busca el efectivo ejercicio del derecho a la educación, debe tener claro cuáles son los beneficiarios, dónde están ubicados, qué oferta educativa existe en esa región, la calidad de los procesos educativos que allí se imparten, y no menos importante, cuál es la permanencia de los estudiantes y las causas de la deserción, enfatizando esto último en las que tienen que ver con las circunstancias físicas (edad, sexo, limitaciones sen-

soriales o físicas, estado civil, etc.); académicas (rendimiento, aptitudes, apropiación de conocimiento, orientación profesional, requisitos de ingreso a los centros educativos); sociales (pertenencia a organizaciones o a bandas criminales); económicas (dependencia de sus padres, falta de empleo); institucionales (oferta de programas, becas, créditos, situación política); culturales (tradiciones familiares, modos de contribución en lo familiar).

En Colombia es necesario seguir avanzando en materia de acceso, permanencia y pertinencia de la educación, y en especial, en la actual coyuntura del país donde el reto es prevenir una nueva fase de conflictividad armada y de disminuir los casos de conflictividad social en la que el Estado debe contar con una política, una normativa y una institucionalidad que aseguren la garantía del derecho ciudadano a la educación.

II. PERTINENCIA Y TRADICIÓN EDUCATIVA

Sobre la tradición educativa, tanto en la manera de impartirla, sus contenidos, la responsabilidad, sus actores y especialmente las razones por las cuales la educación ha evolucionado y que hoy sea considerada como un derecho ciudadano y base del desarrollo de una nación, hay que mencionar que, desde la llamada conquista de América, se ha llevado a cabo un proceso de aculturización en el que se impusieron costumbres, tradiciones y variados rasgos de los sistemas políticos y jurídicos de países europeos.

La educación no fue la excepción en este proceso, la influencia de las metrópolis fue notable y se impusieron modelos ejecutados por autoridades consideradas como competentes y respaldadas por la institucionalidad pública, esto sin tener en cuenta si la propuesta formativa era en verdad útil y acorde con las realidades sociales, económicas o culturales de las colonias.

En la medida que existían diferencias abismales de cultura, de conocimientos y de religiosidad, se podría afirmar que la pertinencia y validez del modelo resultaba poco adaptable a lo que vivía un país o una región del continente americano. La formación de los habitantes debía corresponder a sus necesidades y aspiraciones, así

como ser el reflejo de las realidades para superar las barreras de ingenuidad y de experticia frente al mundo cambiante para la época.

La idea de desarrollar procesos formativos y currículos educativos salía exclusivamente del propósito institucional foráneo e impuesto, y la verdadera aspiración del educando no era tenida en cuenta. La normatividad que delegaba función y autoridad frente a la educación fue exclusiva para ciertas élites, no eran específicas y dejaban al administrado interpretarlas de una manera muy extensiva. La educación era tradicional, poco flexible y débil respecto a la generación de nuevos conocimientos.

Dentro de las características principales estaba la falta de correspondencia entre las directrices educativas y las realidades sociales, la idea autoritaria de la educación y la poca resistencia del discente, anhelada por buena parte de los grupos sociales, donde solo algunas comunidades se opusieron a recibirla para conservar sus prácticas y apartarse de la imposición de saberes.

Es evidente que esa producción de normas e instituciones foráneas han permanecido y se han impregnado de teorías que hoy vale la pena ajustar y/o reevaluar, en especial en lo que tiene que ver con conocimientos, pedagogías y reconocimiento de prácticas educativas en las cuales es preciso salirse de los parámetros formales para buscar mejores resultados, en especial de los grupos de especial protección.

En América Latina la mayoría de las reformas educativas han surgido como respuesta a situaciones críticas de adaptabilidad o de conflictividad que, a pesar de buscar instrumentos innovadores para intentar procurar cambios sociales, aún no se adaptan plenamente a la culturalidad de los grupos sociales que existen en una región o un país. Aparece entonces una variable conductora del proceso educativo que tiene que ver con la pertinencia, la cual debe entenderse como todos aquellos propósitos y acciones encaminadas a proveer y generar un desarrollo real, notable e integral de los integrantes del sistema educativo. El acceso a la educación, entendido como derecho o como servicio ofrecido bien por instituciones privadas o públicas, debe materializarse y así contribuir a los fines del Estado, como es generar bienestar al individuo y a todas las esferas de la sociedad.

La pertinencia de la educación está relacionada de manera directa con el contexto del país e influye en ella notablemente la historia, la geografía, la cultura, la evaluación del nivel de capacitación, la inclusión laboral de los estudiantes egresados de programas técnicos, tecnológicos y profesionales, en virtud de que de estas variables, depende en gran parte una posible vinculación laboral donde se muestren las competencias productivas adquiridas y el emprendimiento.

La educación es pertinente cuando se integra de forma conveniente, coherente y lógica con las condiciones y necesidades sociales del país o de la región, con las normas que regulan la convivencia social y con las características concretas de los educandos en sus diversos entornos naturales y sociales de interacción.

Educación pertinente se define como la correspondencia y utilidad de los conocimientos que se brindan a quienes ejercen su derecho para que tengan posibilidades de aplicar el conocimiento adquirido. Es la oportunidad que se da a un estudiante para que pueda desarrollar un proceso pedagógico durante su vida, donde la principal característica es la respuesta a la necesidad profesional u ocupacional de cada grupo humano o de la región.

En este sentido, es deber del Estado promover y estimular procesos para lograr que el sistema educativo sea una ruta para generar procesos de realización personal, entre ellos la posibilidad de desempeñarse en un mercado laboral.

Una escuela o un colegio pertinente, guarda relación con el grado de contribución que hace para la solución de las necesidades o demandas de la sociedad y los aportes para identificar problemas, proponer soluciones y ejecutar acciones que superen la situación. La pertinencia debe ser el resultado de un acuerdo entre la comunidad educativa para dar respuestas oportunas y apropiadas al individuo, desarrollar sus potencialidades y capacidades para convertirse en agente de transformación o cambio y así contribuir a un auténtico proceso de desarrollo social.

Un instituto técnico, tecnológico o una universidad que analiza el factor pertinencia, investiga los problemas prioritarios de su entorno con el objeto de identificarlos, jerarquizarlos y proponer soluciones apropiadas. En este sentido, representantes de la UNESCO mani-

festaron que las acciones de pertinencia que se formulen “carecerán de real sentido social si no son anticipatorias de escenarios futuros y no manifiestan su intención de modificar la realidad vigente”.

En un mundo interdependiente, la pertinencia también está relacionada con la posibilidad de insertar el proceso educativo en un marco globalizado y competitivo, lo cual implica conjugar lo universal del conocimiento, incluido lo tecnológico, en el entorno educativo y social. Una educación pertinente, entre otros, debería examinar los siguientes temas:

- Identificar y analizar necesidades del entorno
- Revisar la oferta para responder a las necesidades de trabajo
- Participar en procesos de regionalización
- Atender las desigualdades de la población
- Desarrollar procesos que incluyan la educación formal y no formal
- Mantener vinculación con el sector productivo
- Renovar compromisos con el proceso enseñanza-aprendizaje
- Mantener programas de educación continuada
- Estar a la vanguardia de las nuevas tecnologías
- Establecer programas para la conservación de los recursos naturales
- Atender los programas de extensión y de servicio civil

El sistema educativo debe buscar superar las brechas regionales en la medida en que brinda mayores vínculos con la realidad productiva y social, generando acciones para el emprendimiento. Así, la finalidad de la educación es formar ciudadanos con capacidades y competencias que respondan con fundamentos y argumentos a las necesidades.

En Colombia, por razones como la pluriculturalidad y la actual coyuntura en la que se pretende reducir la conflictividad armada entre las fuerzas del Estado y los grupos al margen de la ley, la pertinencia sería el primer punto a considerar para reducir el margen de posibles inconsistencias entre la política del gobierno, la paz y la educación.

Desde el inicio del proceso educativo hasta la formación técnica, tecnológica o profesional, debe ser valorada y aplicada la pertinencia en relación al desarrollo de las capacidades que adquiere el estudiante frente a los requerimientos de la institucionalidad y de la sociedad, esto conjugado con otras variables como la calidad, la equidad, la justicia, la responsabilidad social, la diversidad, la pluralidad, la igualdad, etc.

Los esfuerzos para lograr una educación con calidad no pueden desconocer ni omitir acciones relacionadas con la pertinencia. En los procesos de evaluación institucional, la valoración de la calidad y de la pertinencia social debería recibir la misma atención en la medida que es el principal parámetro para que una persona pueda lograr su desarrollo individual y alcanzar su propia dignidad.

Acerca de la pertinencia de la educación en Colombia, es necesario considerar que, a pesar de que hoy existen acuerdos y proyectos de acuerdo con algunos grupos al margen de la ley, y de que se evidencia una aparente disminución del conflicto armado, aún se presentan numerosos casos en donde las acciones ilegales afectan a la sociedad. La labor del Estado es prevenir que se repitan las causas del conflicto y que no se agrave la situación, la posibilidad de reeducarnos como país resulta indispensable.

La pertinencia de la educación para lograr la convivencia y mantener la paz también tiene relación con el acceso a la misma; hay que posibilitar a niños, niñas, adolescentes e incluso adultos de mu-

chos lugares alejados para que puedan acceder a algún tipo de formación, esto teniendo en cuenta su posible falta de recursos, además de aumentar la oferta de la educación básica, media y superior, entre otras acciones.

La pertinencia de la educación para Colombia en este contexto tiene que ver con la respuesta a expectativas de los estudiantes, donde sus capacidades sean consideradas como calificadas por su condición y posición. La pertinencia de una educación tiene que acoger las necesidades y expectativas ciudadanas, el reconocimiento de las condiciones actuales y su idoneidad para el desarrollo laboral y productivo.

Es de igual importancia considerar lo relevante del significado de la diversidad y del reconocimiento de diferencias para la aplicación de la pertinencia en la educación en el contexto actual del postconflicto; es preciso que se privilegie y enfoque a la población y comunidades donde lo que más sobresale son las diferencias enraizadas por la violencia que, a pesar de esfuerzos del gobierno, aún en numerosos casos, no satisfacen la demanda de personas que se quieren formar ni las carreras idóneas para el territorio donde está ubicado el centro de formación.

III. INCLUSIÓN Y ACCESO A LA EDUCACIÓN

La educación con criterios inclusivos, se relaciona con una estrategia dirigida para facilitar el aprendizaje de las personas. Tiene como propósito lograr metas con el fin de disminuir la exclusión; la educación inclusiva abarca desde el acceso, la permanencia, la participación y la no marginalización, hasta la aprehensión de conocimientos de calidad para todos.

Educar con criterio de inclusión, significa que los discentes y docentes están en la posibilidad de contar con los medios para asistir y participar como miembros de una comunidad educativa que busca integrar culturas con criterios y técnicas metodológicas y pedagógicas que les permitan ejercer sus derechos.

A partir de 1991, la Constitución Política de Colombia reconoció el carácter pluriétnico y multicultural del Estado, allí se establecie-

ron principios que reconocen y protegen los derechos de los habitantes, además, se incorporó el tema de la inclusión, lo que significa que las garantías de los derechos se deben otorgar independiente de las condiciones económicas, sociales, raciales, etc., de las personas.

Para una paz sostenible y duradera, se hace necesario reconocer los derechos de las víctimas, además de su reconocimiento legal, para ser cumplidos y materializados en la práctica desde las políticas públicas de inclusión en donde las víctimas individuales y colectivas sean un sector de inversión y retribución en cada contexto donde se van a ejecutar¹⁶².

La inclusión en el campo educativo busca estimular a los Estados para que eliminen las barreras y las formas de discriminación que hacen imposible el acceso de muchas personas al sistema educativo e invita a romper con criterios excluyentes, lo que además supone diversificar las formas de impartir conocimientos y favorece el acceso equitativo a la educación.

La educación como un derecho fundamental se constituye en la base de una sociedad donde a todas las personas, incluso aquellas que se consideran como pertenecientes a grupos de especial protección, se les debe facilitar su acceso a la educación. Indígenas, indígenas, menores de edad, limitados físicos y psicológicos, desmovilizados, desplazados, personas de la tercera edad, afrodescendientes, mujeres, personas de baja condición socioeconómica y todos aquellos con niveles de vulnerabilidad, requieren de la formulación y desarrollo eficaz de políticas que respondan al ejercicio del derecho.

La educación es la más importante estrategia de desarrollo para un Estado. El ideal de la persona y de la sociedad actual necesita un mejor nivel de vida y es consciente de que no existe desarrollo ni crecimiento económico sostenible sin conocimiento y conocimiento sin educación. Esto evidencia por qué Colombia, y seguramente muchos

162 ALFONSO JAIME MARTÍNEZ LAZCANO y JAIME CUBIDES CÁRDENAS. "Medidas de inclusión para una paz duradera", en TANIA GIOVANNA VIVAS BARRERA (ed.). *Derechos humanos, paz y posconflicto en Colombia*, Bogotá, Universidad Católica de Colombia, 2016, pp. 127 a 154, disponible en [<https://publicaciones.ucatolica.edu.co/gpd-derechos-humanos-paz-y-posconflicto-en-colombia.html>].

países en el mundo, tienen a la educación como una prioridad de sus planes de desarrollo y agendas nacionales. Pero para que ello sea una realidad, es importante adoptar modelos educativos basados en el reconocimiento de la diferencia, en la equidad y en la justicia. Este es el punto de partida de una educación inclusiva que garantice disponibilidad para el acceso y permanencia sin discriminación.

La Constitución Política de Colombia establece directrices acerca de la naturaleza del servicio educativo, el cual tiene una función social que es, a su vez, un derecho de la persona y que corresponde al Estado regular, ejercer inspección y vigilancia con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos.

La educación en Colombia debe enfrentar los cambios y así incorporar nuevos medios y herramientas que garanticen el aumento de la productividad, hacer posible el desarrollo integral de sus habitantes y, en la actual coyuntura social, política y económica, permitir sostener los acuerdos de paz para prevenir la conflictividad armada y social que tristemente ha sido constante en la historia del país.

Una política de educación inclusiva, tanto en la básica, la media o la superior, debe establecer pautas para enfrentar retos sociales y las exigencias laborales en las diferentes disciplinas y profesiones; aquí es donde las directrices y acciones en ese aspecto, llevan a un aprendizaje con sentido, al desarrollo del conocimiento, de nuevas teorías y técnicas metodológicas, e incluso la búsqueda de pedagogías que lleven al verdadero goce del derecho a educarse.

La exclusión es una manifestación de discriminación y una afectación a la integralidad y conexidad de los derechos. Tal puede ser el caso de la vulneración al derecho a la igualdad, cuando un estudiante no es aceptado por una institución educativa, cuando se limita el libre desarrollo de la personalidad al restringir sin justificación el acceso de una persona a un plantel educativo por su apariencia personal o se impide ejercer el derecho a participar en las decisiones que los afectan¹⁶³.

163 ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. "Observación General n.º 18 sobre No Discriminación del Comité

Además de lo previsto en la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Conferencia General de la UNESCO de 1960 adopta la Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la enseñanza, que prohíbe:

... destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o colocar a una persona o grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana¹⁶⁴.

La garantía de no discriminación también se establece en otros instrumentos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño¹⁶⁵, la Declaración de Jomtién¹⁶⁶ y la Declaración de Dakar¹⁶⁷, sin embargo, a pesar de estas disposiciones que prohíben la discriminación, es un hecho que la exclusión y discriminación en la educación existe como algo preocupante.

Hay casos, como el de personas con discapacidad, habitantes de zonas rurales o de aquellas con escasos recursos económicos, que continúan sin acceso a la educación en la medida que es menos costoso para el Estado tener escuelas donde se eduquen todos los ni-

de Derechos Humanos. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP)", 37.º período de sesiones, 1989, disponible en [<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/1404.pdf>].

164 ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, cit., art. 1.º.

165 ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Convención sobre los Derechos del Niño*, entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49, disponible en [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crc_SP.pdf].

166 ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos "Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje", Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990, disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa].

167 ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, cit.

ños juntos, que sostener un sistema de escuelas fragmentadas para educar separados a niñas, niños, indígenas, afrodescendientes, etc.

En el temario abierto sobre educación inclusiva, la UNESCO establece que hay imperativos en el desarrollo de la educación inclusiva como el educar juntos a las niñas y a los niños, a los afrodescendientes, indígenas, desplazados, etc. Lo anterior lleva a que se propongan mecanismos que eduquen a los niños y niñas para cambiar las actitudes y tratos frente a la diferencia y para formar la base de una sociedad más equitativa y distante de la discriminación.

En Colombia, a pesar de las normas sobre no discriminación y numerosos pronunciamientos jurisprudenciales, aún se presentan casos con niveles de exclusión y fragmentación, por esto la educación inclusiva debe abrir posibilidades para que los discentes se relacionen en condiciones de respeto e interacción teniendo como premisa el reconocimiento de las diferencias.

En el país es necesario incorporar una educación inclusiva basada en la equidad, en el respeto a la diversidad, a la interculturalidad y a la participación, por lo que la promoción de la inclusión debe ser uno de los objetivos del proyecto educativo, en especial durante la coyuntura actual donde en algunas regiones se adelanta un proceso de reincorporación a la sociedad de aquellas personas que un día estuvieron alzados en armas. De esta manera, resulta básica la sensibilización del individuo y la aproximación de ellos a la familia y a los grupos sociales. Esta primera labor a desarrollar legitima la atención y prestación del servicio a quienes tendrían el derecho a estudiar y obtener una educación pertinente, inclusiva y de calidad.

En los centros de educación se debe incorporar la idea de la multiculturalidad y del enfoque diferencial, no solo en los contenidos académicos, sino también en los textos escolares, los cuales deben ser pertinentes a las distintas culturas y condiciones de los estudiantes. Sobre el tema de diferenciación positiva, la Corte Constitucional colombiana ha referido en varias sentencias, que se pueden aplicar de manera análoga a la educación, entre ellas se cita lo previsto en la Sentencia C-472 de 1992:

En concordancia con ello, el ordenamiento jurídico, fundado en la Constitución, ha de reconocer el ámbito de la igualdad y discernir en el campo de las desigualdades, a fin de evaluar con criterio objetivo cuáles son las normas que deben plasmar idéntico tratamiento para todos y cuáles, por el contrario, tienen que prever consecuencias jurídicas distintas para hipótesis diferentes. Entonces, no realiza este principio el sistema legal que otorgue privilegios injustificados o establezca discriminaciones arbitrarias entre iguales, ni tampoco el que atribuya iguales consecuencias a supuestos disímiles, ni el que desconozca a los más débiles el derecho fundamental que la Carta Política les confiere a ser especialmente protegidos, habida cuenta de la debilidad en que se encuentran frente a los demás. Desde luego, las distinciones que establezca el legislador tienen por límite la preceptiva constitucional, muy especialmente los derechos que ella reconoce y los deberes que impone a las personas y a la sociedad¹⁶⁸.

El sistema educativo en un Estado debe reflejar y reproducir valores, tendencias y formas de comportamiento social, con el fin de utilizarlo como instrumento para acortar las desigualdades, por lo que debe ser un asunto prioritario para considerar es el que todas las personas puedan tener acceso en similares condiciones a las instituciones educativas, en razón a que el derecho a la educación también resulta conexo a la dignidad y a la calidad de vida del ser humano.

La educación pertinente e inclusiva tiene directa relación con la dignidad humana y va ligada al ejercicio de otros derechos que tienen que ver con la posibilidad de llevar a cabo un plan de vida en condiciones morales y materiales óptimas y donde el deber del Estado es brindar acceso real¹⁶⁹.

En cumplimiento de esa obligación, el Estado debe diseñar y ejecutar procesos que faciliten el ingreso a la educación, además de hacer efectivo el principio de progresividad en materia educativa. El Estado colombiano se ha comprometido a promover las condi-

168 Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-472 de 23 de julio de 1992, M. P.: JOSÉ GREGORIO HERNÁNDEZ GALINDO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/C-472-92.htm>].

169 MARÍA PILAR SARTO MARTÍN y MARÍA EUGENIA VENEGAS RENAULD (coords.). *Aspectos clave de la educación inclusiva*, Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, 2009, disponible en [<https://gredos.usal.es/handle/10366/82468>].

ciones para que la igualdad material sea real y efectiva en el escenario educativo, por lo que el Ministerio de Educación Nacional ha trazado estrategias que promueven políticas de atención y propone aplicar contenidos y modelos pedagógicos para ciertas poblaciones que no acceden al sistema educativo por carecer de recursos o porque hay dificultades geográficas que impiden llegar a los centros educativos, entre otras causas.

Existen fundamentos constitucionales en materia de derechos humanos y del derecho internacional humanitario acerca de la protección que se debe dar a comunidades de especial protección. La condición de especial protección impone al Estado atender y cumplir los deberes de prevención y atención de los derechos individuales y los de las comunidades a las que pertenecen, se habla entonces de adoptar y realizar acciones que discriminen de manera positiva la condición de vulnerabilidad y den un tratamiento preferente a sus derechos, en especial la educación.

IV. SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA PREVENCIÓN DE LA CONFLICTIVIDAD

Otro aspecto importante y relacionado con la pertinencia, la operatividad y la eficiencia del sistema, tiene que ver con la educación superior en virtud de que, por lo general, después de adelantado este proceso previa definición de perfiles y competencias, se accede al mercado laboral, se adquiere experiencia y se logra mano de obra calificada para el verdadero ejercicio profesional.

En este sentido, es importante reflexionar acerca de la estructura institucional y su operatividad, tanto en lo público como en lo privado. Es pertinente revisar la oferta de la institución educativa, el impacto favorable de su plan de estudios, la demanda y su correspondencia con la oferta, su eficacia con la posibilidad de desempeño y el criterio de flexibilidad para atender las condiciones de los estudiantes.

Otro aspecto que tiene especial relación con el acceso a la educación superior es el tema de la cobertura, que no solo debe ser analizada desde el número gradual de cupos que se ofrecen año por

año, sino que tiene que ver con la presencia institucional en las diferentes regiones o áreas geográficas del país.

Otro aspecto clave de la modernización de la educación superior en Colombia es la mejora de la distribución de las oportunidades de educación superior en todo el país. Al igual que muchos países, Colombia se halla ante una situación en la que las instituciones de educación superior y la oferta educativa se concentran de manera no proporcionada en determinadas regiones y ciudades, en especial en la capital del país. El equipo evaluador escuchó muchas experiencias de estudiantes que se vieron obligados a trasladarse a Bogotá o a otra ciudad para cursar los estudios de su preferencia. Estos estudiantes se enfrentan a numerosos retos, que van desde la búsqueda de alojamiento al choque cultural que supone desplazarse de una localidad pequeña o una zona rural a las grandes ciudades. También, la falta de acceso geográfico sitúa la educación superior fuera del alcance económico de muchos estudiantes y familias. Además, los estudiantes que deben desplazarse para cursar sus estudios superiores tienen mayor riesgo de abandonarlos antes de graduarse¹⁷⁰.

La posibilidad de acceder a la educación superior es menor y se acentúa más en las personas de escasos recursos, en aquellos miembros de comunidades que residen en zonas rurales o, por ejemplo, quienes por pertenecer a una etnia o a una comunidad de especial protección, se les dificulta el acceso a un centro urbano, que es el sitio donde por lo regular se encuentran las instituciones de educación superior.

La educación superior tiene una función social, y poder adquirir ese conocimiento especializado en una institución que lo brinde de manera eficiente y con calidad repercute en el futuro ejercicio profesional de la persona, lo que de seguro contribuye a alcanzar su dignidad personal, y por qué no decirlo, el bienestar propio y de los que lo rodean. Es así como el Estado tiene el deber, según la observancia del principio y mandato de progresividad, de hacer que el acceso y la permanencia en la educación superior de sus asociados sea una

170 ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. *La educación superior en Colombia 2012*, cit., pp. 68 y 69.

realidad a partir de una reforma a las políticas y a la normatividad actual para lograr un sistema integral y pertinente de educación¹⁷¹.

El boletín número 11 sobre educación superior del Ministerio de Educación Nacional reporta, en el mes de septiembre de 2015, que de cada 100 estudiantes que terminaron grado 11 en 2013, aproximadamente 35 de ellos ingresaron a la educación superior (profesional, técnico o tecnológico) al año siguiente. Lo anterior se puede contrastar con un estudio de la Universidad del Valle en el año 2005, que arrojó que la cobertura en educación superior en Colombia es tan solo del 21%, es decir que a pesar de los avances, aún es necesario aumentar los porcentajes de acceso.

La propuesta estaría encaminada a reformar la normatividad existente para lograr la articulación de la educación superior con la educación media, el fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica, la desconcentración de la oferta de educación superior, un sistema contributivo para el financiamiento de la educación para la población de escasos recursos, el monitoreo y el aseguramiento de la calidad de los programas, así como un estudio exhaustivo acerca de la pertinencia y su articulación con el sector productivo del país¹⁷².

En Colombia la institucionalidad tiene como propósito mejorar la cobertura y la calidad de la educación superior, y ha generado espacios participativos para el debate de propuestas relacionadas con el ajuste a la política pública en materia de educación superior. Según el Consejo Nacional de Educación Superior –CESU–, las propuestas que tuvieron más relevancia y necesitan especial atención fueron:

171 JAMIL SALMI. *La urgencia de ir hacia adelante: perspectivas desde la experiencia internacional para la transformación de la Educación Superior en Colombia*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 2013, disponible en [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-338200_archivo_pdf.pdf].

172 Estas propuestas fueron incorporadas en los capítulos “Crecimiento sostenible y competitividad” e “Igualdad de oportunidades para la protección social” del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “Prosperidad para Todos”*, Bogotá, DNP, 2010, disponible en [<https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/PND-2010-2014>].

- Financiamiento, costo de las matrículas y gastos conexos tales como libros, transporte, sostenimiento, alimentación y vivienda, entre otros.
- Pertinencia del sistema para responder a las necesidades de la región y del país para que exista una real vinculación de los egresados de la educación superior al mercado laboral y que corresponda a requerimientos del sector productivo.
- Inclusión como derecho que tienen las personas de no ser discriminadas y poder acceder al sistema de educación superior a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad económica, víctimas de la conflictividad, condiciones físicas especiales, minorías, etc.
- Fomento de la investigación y una institucionalidad eficiente con presupuesto suficiente que dirija el desarrollo de un sistema de investigación que permita realizar proyectos pertinentes en cualquier rama de la ciencia.
- Dignidad del docente como condición para que la educación superior refleje la ética del futuro técnico o profesional y exista una adecuada e integral transmisión de conocimientos.
- Dignidad del estudiante y la necesidad de que el sistema educativo superior sea más personalizado y se fomenten acciones de respeto y se reconozcan las diferencias entre ellos.
- Interinstitucionalidad en y entre el sector educativo y de este con el sector productivo público y privado (entidades que imparten la educación básica con la media, la media con la superior y esta última con el sector productivo), además de la participación de los gobiernos locales, departamentales, las empresas, la sociedad civil y la integración con el sector económico y productivo.

- Desarrollo científico y tecnológico con recursos suficientes, modelos claros de utilización, asignaciones proporcionales para los entes territoriales y correspondencia con las necesidades en sectores agrícolas, pecuarios, ambientales y energéticos.
- Formación en valores relacionados con la ética, civismo, liderazgo y compromiso social, competencias ciudadanas, deporte, arte, emprendimiento, entre otros.
- Acceso y permanencia en la educación superior donde, por falta de motivación y por motivos económicos, los estudiantes no acceden o continúan con sus estudios.
- La internacionalización como actividad permanente de la institución de educación superior en su labor docente e investigativa (bibliografía extranjera, intercambio de docentes, intercambio de estudiantes, dobles titulaciones, formación bilingüe, etc.).
- Aumento de la calidad para elevar y asegurar los estándares de desempeño del futuro profesional.
- Aumentar la oferta de formación técnica y tecnológica en cuanto responden a las necesidades actuales del país y así contar con personas con perfiles que respondan a los requerimientos y desempeños laborales.
- Participación en los consejos superiores y directivos de las universidades e instituciones de educación superior públicas y privadas por parte de los estudiantes, profesores y personal administrativo, así como la creación de escenarios de capacitación para los directivos.
- Posicionar al Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA– como líder en la educación para el trabajo y el desarrollo humano.

V. EDUCACIÓN Y POSTCONFLICTO: DOS EXPERIENCIAS A CONSIDERAR

Las variables que determinan la *pertinencia* de la educación no deben ser las mismas en lo público y en lo privado, ni en las grandes y pequeñas ciudades, o incluso en tiempos de paz, de conflictividad o de postconflicto. Existen algunas experiencias internacionales que ofrecen y presentan modelos que eventualmente pueden ser acogidos o mezclados para asegurar una educación pertinente, inclusiva y de calidad en épocas donde se hace necesario prevenir la conflictividad social o armada. Ejemplos de estas experiencias pueden ser los siguientes:

Modelo inglés denominado *Open University*, cuando desde 1945 hasta finales de la década de 1960 el Estado tuvo que recibir a los jóvenes que regresaron de la guerra, esto generó un cambio, o como lo llamaron ellos, dar una oportunidad a una generación perdida sumergida en la violencia y en la pobreza con edades aproximadas entre los 24 y 35 años, muchos de ellos sin hogar, pudieron lograr a través de este programa cambiar sus condiciones de vida.

La planeación de esta clase de universidad inició en 1965 y fue ofertada cuatro años después con propósitos como lograr una economía más competitiva, crear condiciones de igualdad de oportunidades y participación social.

Para enero de 1971, se empezó con la utilización de la radio y de la televisión para transmitir información, esto permitió ampliar la cobertura y reducir costos. Esta estrategia se combinó con otros métodos de enseñanza a través de materiales escritos, audios y posteriormente software basado en discos donde el trabajo académico fue apoyado por tutores internos que revisaban los trabajos y certificaban sus avances. Entre estos se mencionan:

- Cursos cortos que ofrecen un servicio de conferencias con presencia de un moderador
- Sesiones presenciales de un día de duración sobre temas específicos de interés manifiesto del estudiante

- La exención de la asistencia a las escuelas para los estudiantes discapacitados y otros que no pueden asistir en persona
- Transmisión de las clases en horarios en que fuera factible la audiencia
- Lanzamiento del *Open Learn* en octubre de 2006 (materiales de aprendizaje a distancia y gratuito)
- Creación en 2013 de una plataforma MOOC, denominada *Future Learn* con cursos gratuitos
- La evaluación de los cursos y de los módulos de la universidad abierta podían ser presenciales o virtuales y sus resultados publicados y retroalimentados a los estudiantes

En la actualidad existen más de 180 mil discentes que reciben clases desde sus hogares o sitios de trabajo; la universidad tiene sedes en varias regiones en el Reino Unido y otros países europeos donde se imparten conocimientos en áreas de la educación, el arte, la salud, el derecho, las matemáticas, la informática, la tecnología y los negocios, entre otros.

Otro modelo de educación que puede ser pertinente en la actual coyuntura colombiana y que puede contribuir de forma real a la reconciliación, al perdón y al desarrollo en el denominado proceso de paz, es el creado en los Estados Unidos en 1850 (aproximadamente) conocido como Colegios comunitarios o Colegios universitarios.

Muchos de los primeros colegios comunitarios fueron una especie de Normal Superior que formaba a los maestros de escuela, un complemento a la escuela local de secundaria cuyo objetivo era certificar a los futuros profesores. Más adelante, surgieron otras escuelas con la misma naturaleza pero orientadas a formar para el trabajo ordinario de los estudiantes. Estos procesos complementarios tenían una duración de dos años, y con el tiempo se convirtieron en algo importante para muchas personas en la medida que allí aprendían un oficio específico, pero que con los años, motivó a los mismos a que se formaran en algo más profesional.

En 1922, después de la Primera Guerra Mundial, ya en 37 Estados existían casi 200 colegios universitarios públicos y privados con una población estudiantil que crecía cada día. Para 1949 había un total de 322 colegios universitarios con costos muy reducidos y con una fuerza laboral preparándose para trabajos técnicos, incluso con una creciente demanda de adultos y posibilidad de acceso real a los veteranos de la guerra. Los colegios comunitarios coordinaron actividades con las escuelas secundarias en temas vocacionales y técnicas, las cuales pasaron de ser colegios de maestros a institutos industriales adjuntos a los colegios universitarios locales para hacer los programas más completos. En la actualidad casi 1.166 colegios comunitarios aplican nuevas innovaciones tecnológicas y de aprendizaje a distancia con el que algunos estudiantes van a trabajar y otros, después de graduarse, van a una universidad por dos o tres años más para completar un estudio superior.

Ha sido importante el papel de los colegios comunitarios en las zonas rurales, donde se destaca la formación de jóvenes en carreras orientadas a la productividad del agro. Allí, cualquier persona que lea y escriba puede asistir para adquirir conocimientos técnicos que supongan el desarrollo de capacidades y adquirir un título que le permita obtener un trabajo o beneficiarse directamente.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Educación para el postacuerdo

- El origen del conflicto social y armado que ha vivido Colombia a través de décadas tiene, entre las más diversas causas, el incumplimiento de los deberes del Estado en materia de derechos humanos.
- Es urgente realizar ajustes en las políticas públicas para el ejercicio de derechos como la salud, la vivienda, la alimentación, y en especial, la educación.

- Existe una relación directa entre los mencionados derechos y las amenazas y violaciones de los derechos humanos.
- Reconocer que el conflicto armado y social aún persiste y va a existir, que no va a desaparecer por la firma de acuerdos.
- A partir del acuerdo firmado con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC– o de los futuros acuerdos de paz que se firmen con grupos al margen de la ley, se deben proponer y ejecutar proyectos y programas de prevención de la violencia soportadas en el sistema educativo del país.
- Es urgente educar para la paz y reeducar para la paz, tanto al ciudadano aparentemente alejado del conflicto, como a aquel que fue cercano a él.
- En la denominada etapa de postacuerdo, se debe insistir en la protección de las víctimas y la reincorporación a la sociedad de los victimarios, por lo cual la educación se tiene que brindar de manera pertinente a cada uno de estos grupos atendiendo las necesidades de la persona y de la región.
- La educación no debe entenderse solo para la formación intelectual o para el posible ingreso de una persona al campo laboral, sino también para el logro de la dignidad individual y colectiva, del reconocimiento del otro o de la otra y para adquirir la capacidad de entender la diferencia.
- Es necesario combinar la educación con la reconstrucción del tejido social, promoviendo la práctica de la resolución pacífica de conflictos y la promoción de valores como el liderazgo, la ética, la participación, el compromiso social y la solidaridad.

- La educación es una forma de reparación que subsana lo que otras acciones no reparan, no es algo simbólico, se materializa y tiene contenidos económicos, culturales, políticos y sociales que contribuyen al logro de la dignidad.
- Hay que aumentar la cobertura y estimular el acceso para quienes inician el proceso educativo y para quienes, por el conflicto, van a iniciar o a retomar su proceso educativo de formación.
- Es pertinente diseñar o rediseñar pedagogías desde la sensibilidad y el convencimiento interior que incorporen la cultura de la no violencia para solucionar conflictos y currículos que estimulen al educando para la paz, de tal manera que nieguen la posibilidad de que el estudiante se sienta atraído para ir o retornar a la guerra.
- Los contenidos educativos deben incluir diferentes miradas desde los derechos humanos, el pluralismo, el actuar ciudadano, la democracia, la comunicación no violenta, la normatividad y los principios existentes de mantenimiento de paz y convivencia.
- Es pertinente identificar estrategias para una educación inclusiva de calidad que sea consecuente con las necesidades del mercado y respondan a las aspiraciones individuales y colectivas de quienes han sido afectados por el conflicto.
- La educación debe ser el soporte de la paz estable, por lo que debe pensarse en función de oportunidades para los titulares de ese derecho a través de becas y créditos, tanto para víctimas como para victimarios.
- Hay que analizar diferentes experiencias internacionales que han hecho reformas educativas después de los acuerdos de paz, entre ellos se pueden mencionar países de Centroamérica, de África, de Filipinas o Irlanda del Norte.

Políticas públicas

- Existe la necesidad de replantear una nueva política pública en materia de educación, la razón es que las acciones a desarrollar puedan ajustarse a las condiciones actuales del país.
- Para formular políticas públicas dirigidas a la educación, se deben plantear preguntas relacionadas con su pertinencia y calidad a través de acuerdos entre los actores e involucrados en el sistema.
- La política debe estar respaldada con asignación de recursos económicos. En Colombia se ha logrado durante los últimos años que se aumenten los recursos para la educación, esto con el fin de mantener la gratuidad, construir nuevos centros de educación, ampliar la cobertura de servicio, y en general, fortalecer el sistema educativo, sin embargo, esto puede ser insuficiente sino se define antes el enfoque de escuela y de educación que se quiere y que sirve. No hay que construir escuelas por construir, ni educar para educar, es necesario un modelo propio de educación.

Institucionalidad

- Las instituciones de educación deben asegurar su capacidad funcional para garantizar el acceso a las personas y que de esta forma se minimice la desigualdad.
- Fortalecer las secretarías de educación en todos los entes territoriales, en la medida que allí se pueden identificar más fácilmente las necesidades de cada departamento, región o municipio.
- La orientación e implementación de programas de educación por parte de las instituciones públicas y privadas deben corresponder al concepto de pertinencia educativa.

- La institucionalidad educativa debe ser consciente de que los docentes son parte importante de ella y que son protagonistas especiales del sistema educativo, por tanto, su bienestar, retribución y motivación para llevar a cabo sus labores, debe ser uno de sus objetivos.
- Es necesario pensar en una plataforma institucional en la que los educadores adquieran conocimientos especializados y pedagogías para enfrentar los nuevos retos de la educación en Colombia.
- Es pertinente optimizar y generalizar proyectos como el de “Universidades para la Paz”¹⁷³, donde el sector privado también se involucre y oferte programas técnicos, tecnológicos y profesionales.
- Se debe tener en cuenta la infraestructura tanto física como tecnológica, en los centros educativos.

Progresividad

- El Estado colombiano, después de más de 40 años de haber aprobado convenciones internacionales que incorporan el principio de progresividad que lo obliga a mejorar las condiciones de los derechos económicos, sociales y culturales en el país, requiere ajustes normativos, institucionales y estructurales que hagan real el derecho a la educación como derecho fundamental.
- Aunque las instituciones del sector, tanto públicas y privadas tratan de hacer su mejor esfuerzo para brindar el servicio, aún deben reconocer que también es un derecho ciudadano

173 Esta iniciativa tiene que ver con el apoyo que brindan las universidades públicas a las regiones donde existe o existió conflicto armado. La idea es que cerca de mil jóvenes tengan cupos en programas de ingeniería en razón a su utilidad para el campo.

al que deben responder con calidad y dar acceso de manera progresiva.

Inclusión y pertinencia

- El Estado debe promover incentivos como subsidios, becas y patrocinio de proyectos de investigación, a las personas que pertenecen a las comunidades denominadas como vulnerables o discriminadas por su sexo, raza, condición social u orientación sexual.
- Una educación inclusiva actúa sobre la marcada diversidad y pluriculturalidad existente en Colombia.
- Es necesario aceptar la diversidad y la multiculturalidad en el plano educativo, por ello se deben diseñar multicurrículos con lineamientos estandarizados o básicos respecto a algunos temas pero que no signifiquen camisas de fuerza para que sean desarrollados e interpretados según las necesidades e intereses de cada región.
- Tener en cuenta criterios de inclusión y pertinencia origina creatividad y trae resultados respecto a lo que hoy es el factor principal y atrayente de los mercados: la innovación.

Educación superior

- Es necesario promover y dar a conocer la relevancia de los programas técnicos y tecnológicos en el país con desarrollos de competencias laborales para estructurar una economía nacional mucho más sólida y tecnificada.
- La educación técnica debe utilizarse como una forma de inclusión de todos los actores sociales, incluidas las víctimas del conflicto social y armado, para lo cual habría que generar cambios que respondan a la pertinencia ocupacional del entorno.

- Ampliar y redefinir el alcance de su oferta en temas estratégicos del desarrollo como son los procesos de planificación, ordenamiento territorial, biotecnología, bioindustria, el medio ambiente y la energía.
- Modernizar el soporte tecnológico para el uso de la infraestructura de telecomunicaciones, la formación de educadores y el desarrollo de servicios y tecnologías.
- Descentralizar los servicios a los municipios e incluso a zonas rurales para fomentar el desarrollo integral a través de la identificación de sectores estratégicos de la economía.

Educación rural

- La educación en las zonas rurales previene actos de conflictividad y alienta la construcción de la paz.
- Ajustar el modelo de educación rural teniendo en cuenta las condiciones y contextos que viven niños, niñas, jóvenes y adultos en estas zonas, se convierte en una de las formas en las que el Estado puede reparar a estas comunidades.
- Las necesidades del sector rural, y en especial las que han padecido el conflicto armado, requieren estrategias, procesos educativos y pedagogías especiales.
- Se debe garantizar el acceso, la calidad, la inclusión y la pertinencia de la educación rural teniendo en cuenta la cultura, la geografía y los contextos socioeconómicos y productivos.
- Es necesario preparar docentes para el sector rural, aumentar su nivel educativo, salarial y motivar su permanencia en esas zonas alejadas y eventualmente afectadas por la violencia.

Educación, reto para lograr una paz estable en Colombia

- Dotar a centros educativos rurales con infraestructuras físicas y tecnológicas adecuadas y de calidad.
- Hay que lograr la articulación de la educación rural con el sector productivo, con las empresas, con la sociedad civil y con las administraciones locales.

Investigación, internacionalización y apropiación de nuevas tecnologías

- Es urgente orientar al estudiante sobre la importancia de la investigación pertinente, la práctica y el manejo de procesos de aprendizaje e innovación tecnológica.
- Orientar la investigación hacia la solución de problemas o temas novedosos, como la megadiversidad, el desarrollo sostenible, la diversidad étnica y cultural, el turismo, la seguridad alimentaria y la gestión de recursos hídricos, la genética, entre otros.
- Masificar el uso de las tecnologías de la información y fomentarlas como herramientas en las instituciones de educación.
- Apoyar la movilidad de docentes y estudiantes para que exploren y se apropien nuevos conocimientos, así como el aprendizaje de una segunda lengua, en especial el inglés.
- Promover la formación de redes nacionales e internacionales.

BIBLIOGRAFÍA

BERNAL PULIDO, CARLOS. *El derecho de los derechos. Escritos sobre la aplicación de los derechos fundamentales*, Bogotá, Externado, 2005.

Constitución Política de Colombia, de 13 de junio de 1991, *Gaceta Constitucional*, n.º 114, de 4 de julio de 1991, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>].

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA

Sentencia T-002 de 8 de mayo de 1992, M. P.: ALEJANDRO MARTÍNEZ CABALLERO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-002-92.htm>].

Sentencia T-402 de 3 de junio de 1992, M. P.: EDUARDO CIFUENTES MUÑOZ, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-402-92.htm>].

Sentencia T-406 de 5 de junio de 1992, M. P.: CIRO ANGARITA BARRÓN, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-406-92.htm>].

Sentencia T-429 de 24 de junio de 1992, M. P.: CIRO ANGARITA BARRÓN, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-429-92.htm>].

Sentencia C-472 de 23 de julio de 1992, M. P.: JOSÉ GREGORIO HERNÁNDEZ GALINDO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/C-472-92.htm>].

Sentencia T-488 de 11 de agosto de 1992, M. P.: FABIO MORÓN DIAZ, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-488-92.htm>].

Sentencia T-500 de 21 de agosto de 1992, M. P.: JOSÉ GREGORIO HERNÁNDEZ GALINDO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-500-92.htm>].

Sentencia T-524 de 18 de septiembre de 1992, M. P.: CIRO ANGARITA BARÓN, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-524-92.htm>].

Sentencia T-612 de 16 de diciembre de 1992, M. P.: ALEJANDRO MARTÍNEZ CABALLERO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-612-92.htm>].

Sentencia T-236 de 17 de mayo de 1994, M. P.: ANTONIO BARRERA CARBONELL, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-236-94.htm>].

Sentencia T-314 de 11 de julio de 1994, M. P.: ALEJANDRO MARTÍNEZ CABALLERO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-314-94.htm>].

Sentencia T-323 de 14 de julio de 1994, M. P.: EDUARDO CIFUENTES MUÑOZ, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-323-94.htm>].

Sentencia T-373 de 20 de agosto de 1996, M. P.: ANTONIO BARRERA CARBONELL, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/T-373-96.htm>].

Sentencia T-712 de 10 de diciembre de 1996, M. P.: ANTONIO BARRERA CARBONELL, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/t-712-96.htm>].

Sentencia SU-225 de 20 de mayo de 1998, M. P.: EDUARDO CIFUENTES MUÑOZ, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/SU225-98.htm>].

Sentencia SU-624 de 25 de agosto de 1999, M. P.: ALEJANDRO MARTÍNEZ CABALLERO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1999/SU624-99.htm>].

Sentencia T-807 de 18 de septiembre de 2003, M. P.: JAIME CÓRDOBA TRIVIÑO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2003/T-807-03.htm>].

Sentencia C-461 de 11 de mayo de 2004, M. P.: CLARA INÉS VARGAS HERNÁNDEZ, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/C-461-04.htm>].

Sentencia T-1030 de 4 de diciembre de 2006, M. P.: MARCO GERARDO MONROY CABRA, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2006/T-1030-06.htm>].

Sentencia T-043 de 1.º de febrero de 2007, M. P.: JAIME CÓRDOBA TRIVIÑO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/T-043-07.htm>].

Sentencia T-254 de 12 de abril de 2007, M. P.: CLARA INÉS VARGAS HERNÁNDEZ, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/T-254-07.htm>].

Sentencia T-351 de 17 de abril de 2008, M. P.: MAURICIO GONZÁLEZ CUERVO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/T-351-08.htm>].

Sentencia T-845 de 28 de octubre de 2010, M. P.: LUIS ERNESTO VARGAS SILVA, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/T-845-10.htm>].

CORTE EUROPEA DE LOS DERECHOS HUMANOS. “Caso Airey v. Irlanda”, solicitud n.º 6289, de 9 de octubre de 1979, disponible en [<https://www.icj.org/wp-content/uploads/2014/03/ECHR-Airey-v.-Ireland-jurisprudence-1979-eng.pdf>].

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “Prosperidad para Todos”*, Bogotá, DNP, 2010, disponible en [<https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/PND-2010-2014>].

GÓNGORA MERA, MANUEL EDUARDO. *El derecho a la educación: en la constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales*, Bogotá, Defensoría del Pueblo, 2003, disponible en [<https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/24868.pdf>].

Ley 30 de 28 de diciembre de 1992. “Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”, *Diario Oficial*, n.º 40.700, de 29 de diciembre de 1992, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1586969>].

Ley 60 de 12 de agosto de 1993. “Por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política y se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones”, *Diario Oficial*, n.º 40.987, de 12 de agosto de 1993, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1789477>].

Ley 115 de 8 de febrero de 1994. “Por la cual se expide la Ley General de Educación”, *Diario Oficial*, n.º 41.214, de 8 de febrero de 1994, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150>].

Ley 749 de 19 de julio de 2002. “Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones”, *Diario Oficial*, n.º 44.872, de 19 de julio de 2002, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1667767>].

Ley 1013 de 23 de enero de 2006. “Por la cual se modifica el artículo 14 de la Ley 115 de 1994”, *Diario Oficial*, n.º 46.160, de 23 de enero de 2006, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1672718>].

Ley 1295 de 6 de abril de 2009. “por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén”, *Diario Oficial*, n.º 47.314, de 6 de abril de 2009, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1676970>].

Ley 1297 de 30 abril de 2009. “Por medio de la cual se regula lo atinente a los requisitos y procedimientos para ingresar al servicio educativo estatal en las zonas de difícil acceso, poblaciones especiales o áreas de formación técnica o deficitarias y se dictan otras disposiciones”, *Diario Oficial*, n.º 47.336, de 30 de abril de 2009, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1826831>].

Ley 1324 de 13 de julio de 2009. “Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES”, *Diario Oficial*, n.º 47.409, de 13 de julio de 2009, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1677369>].

MARTÍNEZ LAZCANO, ALFONSO JAIME y JAIME CUBIDES CÁRDENAS. “Medidas de inclusión para una paz duradera”, en TANIA GIOVANNA VIVAS BARRERA (ed.). *Derechos humanos, paz y posconflicto en Colombia*, Bogotá, Universidad Católica de Colombia, 2016, pp. 127 a 154, disponible en [<https://publicaciones.ucatolica.edu.co/gpd-derechos-humanos-paz-y-posconflicto-en-colombia.html>].

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS. Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José), suscrita en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos, San José, Costa Rica, 7 al 22 de noviembre de 1969, disponible en [https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm].

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS. *Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales “Protocolo de San Salvador”*, San Salvador, El Salvador, 17 de noviembre de 1988, disponible en [<http://www.oas.org/juridico/spanish/Tratados/a-52.html>].

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. “Observación General n.º 18 sobre No Discriminación del Comité de Derechos Humanos. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP)”, 37.º período de sesiones, 1989, disponible en [<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/1404.pdf>].

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Convención sobre los Derechos del Niño*, entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49, disponible en [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crc_SP.pdf].

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990, disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa].

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Declaración Universal de Derechos Humanos*, adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, disponible en [https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf].

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Declaración y Programa de Acción de Viena*, aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 14 a 25 de junio de 1993, disponible en [<https://www.un.org/es/events/humanrightsday/2013/about.shtml>].

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Evaluación de la obligación de adoptar medidas hasta el “máximo de los recursos de que disponga” de conformidad con un protocolo facultativo del Pacto*, 21 de septiembre de 2007, disponible en [https://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/docs/e.c.12.2007.1_sp.pdf].

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales*, adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966, disponible en [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf].

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (xxi), de 16 de diciembre de 1966, disponible en [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/ccpr_SP.pdf].

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Recopilación de instrumentos internacionales*, vol. I (Primera parte): Instrumentos de carácter universal, Nueva York y Ginebra, Naciones Unidas, 2002, disponible en [<https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/Compilation1sp.pdf>].

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la UNESCO, entrada en vigor el 22 de mayo de 1962, de conformidad con el artículo 14, disponible en [<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education>].

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26 al 28 de abril de 2000, disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa].

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. *La educación superior en Colombia 2012*, Bogotá, OCDE y Banco Mundial, 2013, disponible en [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341922_archivo_pdf.pdf].

PDHRE Peoples Movement (Movimiento de los Pueblos para la Educación en Derechos Humanos), s. f., disponible en [<http://www.pdhre.org>].

PROCURADURÍA GENERAL DE LA NACIÓN. *El derecho a la educación. La educación en la perspectiva de los derechos humanos*, Bogotá, Procuraduría General de la Nación y Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional –USAID–, 2006.

RAMÍREZ HUERTAS, GILBERTO. “Derecho a la educación, obligaciones del Estado y construcción de ciudadanía”, en *Los derechos humanos a debate. Perspectivas desde el derecho internacional*, Bogotá, Universidad Católica de Colombia, 2017, pp. 73 a 86, disponible en [<https://publicaciones.ucatolica.edu.co/gpd-los-derechos-humanos-a-debate-perspectivas-desde-el-derecho-internacional.html>].

SALMI, JAMIL. *La urgencia de ir hacia adelante: perspectivas desde la experiencia internacional para la transformación de la Educación Superior en Colombia*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 2013, disponible en [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-338200_archivo_pdf.pdf].

SARTO MARTÍN, MARÍA PILAR y MARÍA EUGENIA VENEGAS RENAULD (coords.). *Aspectos clave de la educación inclusiva*, Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, 2009, disponible en [<https://gredos.usal.es/handle/10366/82468>].

TOMASEVSKI, KATARINA. “Globalizing what: education as a human right or as a traded service?”, *Indiana Journal of Global Legal Studies*, vol. 12, n.º 1, 2005, pp. 1 a 78, disponible en [<https://www.repository.law.indiana.edu/ijgls/vol12/iss1/1/>].

TOMASEVSKI, KATARINA. *Contenido y vigencia del derecho a la educación*, San José, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003.

CAPÍTULO CUARTO
EL USO DE LA TECNOLOGÍA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA
PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE
EN EL AULA DEL SIGLO XXI

ALBA LUCÍA BUSTAMANTE HERNÁNDEZ¹⁷⁴

RESUMEN

Este capítulo centra su interés en la importancia de actualizar las didácticas de la asignatura Lectura y Escritura Académica de la Universidad Sergio Arboleda, a las necesidades de los estudiantes y a las exigencias de las nuevas tecnologías. Los múltiples recursos tecnológicos disponibles en la actualidad pueden hacer más fácil, constructivo y didáctico el aprendizaje de las competencias comunicativas que requiere el futuro profesional. El capítulo de libro se centra en los procedimientos para implementar en las cátedras virtuales las herramientas necesarias para emocionalizar el aprendizaje.

Palabras clave: Estrategias didácticas; Aprendizaje en la era conceptual; Aulas virtuales; Neurociencias; Emociones educativas.

174 Doctora en Educación, Directora del Departamento de Humanidades y es investigadora adscrita al grupo de investigación Joaquín Aaron Manjarrés de la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda de Santa Marta. E-mail [alba.bustamante@usa.edu.co].

ABSTRACT

This chapter focuses its interest on the importance of updating the didactics of the Academic Reading and Writing subject at Sergio Arboleda University, to the needs of students and the demands of new technologies. The multiple technological resources available today can make learning the communication skills required by the future professional easier, constructive and didactic. The chapter of the book focuses on the procedures to implement in the virtual chairs the necessary tools to emotionalize learning.

Keywords: Didactic strategies; Learning in the conceptual era; Virtual classrooms; Neurosciences; Educational emotions.

INTRODUCCIÓN

La neurociencia ha planteado que, si el estudiante no se encuentra motivado, ningún proceso académico resultará exitoso. Siguiendo los planteamientos de BARNI y DAURA¹⁷⁵, se han buscado estrategias didácticas basadas en entornos virtuales de aprendizaje –en adelante EVA– y hemos integrado objetos virtuales de aprendizaje –en adelante OVAS– con el fin de mover la voluntad, el deseo y el interés para el desarrollo de sus competencias de comunicación, trabajo en equipo y el uso de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento.

El propósito es contestar a la pregunta: ¿qué OVAS son efectivas para despertar la motivación de los estudiantes de primer semestre de educación universitaria? Para responder esta pregunta anidamos diferentes recursos en el aula virtual *Moodle* y encontramos que la variedad, la autonomía de poder trabajar en sus tiempos y la retroalimentación inmediata, son factores que han despertado

175 MARÍA CECILIA BARNI y FLORENCIA DAURA. “Pienso, siento y me proyecto. La educación emocional en las aulas y el desarrollo de un proyecto vital”, en JULIO C. DURAND, FLORENCIA T. DAURA y MARÍA CAROLINA SÁNCHEZ AGOSTINI (dirs). y MARÍA SUSANA URRUTIA (coord.). *Las neurociencias y su impacto en la educación. VIII Jornadas Académicas de la Escuela de Educación*, Buenos Aires, Universidad Austral, 2018, pp. 43 a 62.

la motivación y el interés de los estudiantes. Además, la motivación facilita los procesos académicos y el trabajo de los docentes.

La definición de las competencias de la asignatura Lectura y Escritura Académica se decantó por la comunicación, el trabajo en grupo y el uso de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento –TAC-. El resultado de aprendizaje que se determinó fue el siguiente: argumenta sus ideas en forma oral y escrita, utilizando los conocimientos del contexto relacionado con información tomada de las bases de datos.

Los EVA permiten al docente disponer estratégicamente los recursos necesarios para que el estudiante realice sus actividades autónomas. Los OVAS permiten que el estudiante realice actividades con objetivos específicos para el desarrollo de un saber determinado, con retroalimentación inmediata y con la posibilidad de regresar sobre ellos cuantas veces sea necesario hasta lograr el objetivo propuesto. Los videos de la explicación teórica y la consigna en una presentación con la cual el estudiante puede realizar su tarea siguiendo paso a paso las actividades de manera autónoma y asincrónica, hacen de la experiencia educativa, tanto para el maestro como para los estudiantes, algo más positivo y acercan el éxito al educando.

I. NUEVAS TEORÍAS, NUEVAS EXIGENCIAS

Las nuevas teorías del aprendizaje basadas en la neurociencia, han evidenciado que es indispensable mover las emociones de los estudiantes para llevarlos a un aprendizaje efectivo. Según EXTREMERA¹⁷⁶, se requiere lograr la motivación por el aprendizaje y el diálogo en el aula, así como por el proceso de argumentación y contraargumentación y por la construcción del significado en el propio contexto para lograr aprendizajes perecederos o, en palabras de VYGOTSKY, aprendizajes significativos.

176 NATALIO EXTREMERA PACHECO y PABLO FERNÁNDEZ BERROCAL. "La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula", *Revista de Educación*, n.º 332, 2003, pp. 97 a 116, disponible en [<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>].

En el aula de escritura académica esto se logra mediante la elección de un tema único de escritura que puede ser abordado desde diferentes posturas; el ejercicio consiste en tomar posición, plantear una tesis y defenderla ante el grupo utilizando los propios conocimientos que, en el primer momento, son casos o ejemplos propios de su contexto. El segundo momento consiste en buscar información nueva en las bases de datos oficiales, es decir, en revistas arbitradas en donde se encuentran resultados de investigaciones recientes que pueden servir de modelo a los estudiantes que están ingresando en procesos de investigación/escritura en la universidad.

Este ejercicio mueve nuevas emociones, además de encontrar, o no, información que le permita sostener su punto de vista. Si la encuentra, el estudiante entra en la fase que, según CABERO¹⁷⁷, se describe como una experiencia cognitiva. Durante esta experiencia, el cerebro del estudiante asimila la información como un estímulo, la interpreta. Esta experiencia le produce emoción, el sistema nervioso se acelera, aumentan los latidos cardiacos y, por tanto, la irrigación sanguínea y la oxigenación. En respuesta tenemos aprendizaje, gusto por la investigación y motivación académica. Sin embargo, si no encuentra la presencia y el acompañamiento del docente, debe continuar la búsqueda, interpretar los resultados encontrados de tal forma que puedan llevarlo a replantear su tesis o buscar otras fuentes de información.

Autores como BARNI y DAURA¹⁷⁸ han logrado identificar cómo las emociones activan el funcionamiento cerebral endocrino y metabólico, lo que facilita mantener la atención de los estudiantes por más tiempo, además, genera vínculos entre los estudiantes que les permiten socializar sus hallazgos, compartirlos con sus compañeros, almacenar y rescatar información en la memoria con mayor eficiencia e identificar connotaciones de la información que los lleva a procesos superiores a la repetición. Es decir, los lleva a la construcción de ideas y pensamientos nuevos.

177 MIREIA CABERO. *El coaching emocional*, Barcelona, Edit. uoc, 2008.

178 BARNI y DAURA. "Pienso, siento y me proyecto. La educación emocional en las aulas y el desarrollo de un proyecto vital", cit.

Estos procesos se viven en la asignatura de Lectura y Escritura Académica cuando se realiza en el aula búsquedas en las bases de datos, cuando se utilizan las palabras clave de problemas de investigación y cuando se leen resúmenes y conclusiones con el fin de identificar las investigaciones que pueden o no ser útiles, es decir, se aprende a calar el texto. Esto es totalmente diferente a poner la bibliografía para leer y extraer las ideas principales o secundarias y demás ejercicios tradicionales útiles, pero no emocionantes.

Las emociones que se suscitan en el ejercicio de buscar información y encontrarla, también incrementa habilidades para el desarrollo de las relaciones interpersonales como son el trabajo colaborativo, la motivación, la toma de decisiones, el compromiso con las actividades y las prácticas académicas¹⁷⁹.

Otra actividad mediada por la tecnología son los OVA que, mediante una especie de competencia entre ellos y el estudiante, ayudan a desarrollar aprendizajes que de otra forma, resultaban aburridos y desmotivaban a los estudiantes, son los ejercicios de ortografía. Por medio de los diseños de la Universidad Nacional Autónoma de México, los estudiantes pueden durar las dos horas de clase tratando de conseguir el resultado esperado: cero errores. Esto no lo había visto en 25 años de enseñanza del español. Es decir, la retroalimentación inmediata, el reconocimiento del error y la competencia consigo mismo, genera emoción, deseo de superación, motivación, y por tanto, activa los funcionamientos cerebrales endocrinos y metabólicos de los que nos habla la neurociencia del aprendizaje. Este es un ejemplo de un ejercicio:

179 ADRIANA MERCEDES MÓRTIGO RUBIO y DIEGO ARMANDO RINCÓN CABALLERO. "Competencias emocionales en estudiantes de educación superior: autopercepción y correlación demográfica", *Revista Kavilando*, vol. 10, n.º 2, 2018, pp. 430 a 448, disponible en [<http://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/271>].

Figura 1
Ejercicio de retroalimentación

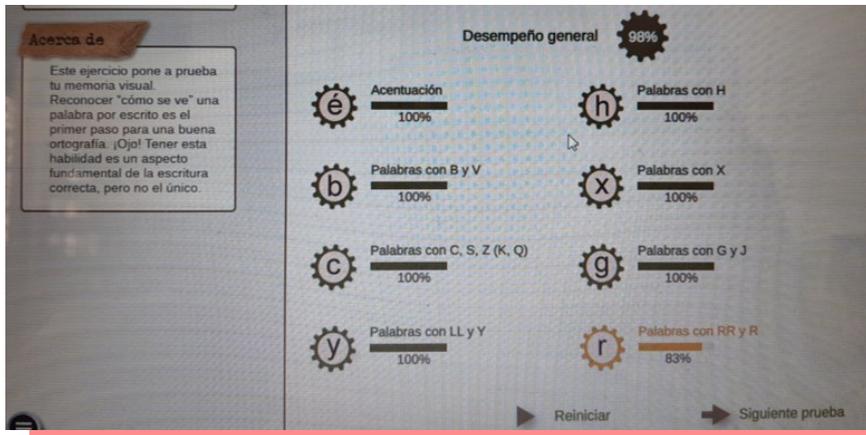


Figura 2
Muestra de evaluación



Los EVA son “espacios que contemplan actividades complementarias –fuera del salón de clase– y en tiempos diferentes; constituyen un apoyo a la enseñanza mediante un trabajo de acompañamiento en red”¹⁸⁰. Estos espacios deben ser nutridos por los OVA estratégicamente seleccionados, con el fin de provocar en los estudiantes las emociones que permiten que puedan continuar un proceso que comenzó en el aula de clase y que debe seguir de manera autónoma, pues ya despertó el interés, la motivación y el deseo del estudiante por superarlo. Estos insumos hacen que, en menor o mayor tiempo, el estudiante lo logre. Es importante destacar que hospedar los OVA en los EVA sin despertar el interés de los estudiantes en el aula de clase pasará inadvertido, pues en soledad no motivan ni despiertan el interés de los jóvenes.

La motivación despertada en el aula de clase se puede prolongar hasta lograr el desarrollo de la competencia, si el profesor dispone una carpeta para que el estudiante suba periódicamente sus resultados. Es decir, apoyar la motivación intrínseca del estudiante para tratar de contagiar a otros, de modo que el OVA pueda cumplir con su objetivo, que es el desarrollo de las competencias ortográficas de los estudiantes universitarios que están llegando con serias dificultades en este tópico, con el fin de que puedan desarrollarla de manera autónoma.

TOBÓN¹⁸¹ sostiene que si el docente logra despertar emoción en sus estudiantes por las actividades que propone, logrará combatir todas las problemáticas que se presentan en los diferentes ámbitos educativos tanto dentro como fuera del aula de clase. Aspectos como la construcción colectiva, el diálogo entre pares, los acuerdos, las soluciones, el desarrollo de la empatía, la solidaridad y un clima emocional positivo basado en un lenguaje y trato respetuoso, logrará un entorno motivador y estimulante para sus estudiantes.

180 IRMA AMALIA MOLINA BERNAL (coord.). *Los retos de la didáctica: lecturas para el siglo XXI*, Bogotá, Universidad Sergio Arboleda, 2016, disponible en [<https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/737>].

181 SERGIO TOBÓN TOBÓN. *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, 3.ª ed., Bogotá, Ecoe Ediciones, 2010.

Los avances de la tecnología logrados en los OVA, en donde ni la presencia, ni el diseño, ni la evaluación, son aportes de los docentes, demuestra que el rol de este es totalmente diferente. Hoy por hoy el rol del docente es más de motivador, acompañante y gestor de los reconocimientos verbales y cuantitativos de los estudiantes. Por esta razón, es indispensable tener claro que no puede descuidarse el nuevo rol para que la motivación y el impulso no se pierdan¹⁸².

En cuanto a la conformación de los EVA, es importante tener en cuenta que su función primordial es acompañar, retroalimentar y motivar en el estudiante los procesos de aprendizaje autónomos, es decir, aquella que se realiza por fuera del aula de clase. Por esta razón, el docente debe propiciar la información de recapitulación y de soporte para la elaboración de las tareas asignadas al estudiante. Con este fin, en las aulas virtuales los estudiantes encuentran videos alusivos a los temas abordados durante la clase, incluso la grabación de la misma. Además, encuentran la consigna, los foros para las tareas y las retroalimentaciones de su maestro¹⁸³.

En el marco teórico que encuentran los estudiantes, en una presentación tipo Canva o PowerPoint, se encuentra consignada la propuesta textual de la escritura como proceso y de la escritura de esquemas retóricos básicos¹⁸⁴. Dicha propuesta parte de la construcción de unidades semántico-sintácticas con intención comunicativa y sentido completo, que le permiten al escritor novel desarrollar una idea de forma clara y coherente. Esto evita el temor a la página en blanco y le permite ir paso a paso en la escritura de un artículo en un lapso de más o menos 14 semanas, en las que se incluye retroalimentación, revisión y correcciones del autor¹⁸⁵.

182 OLGA CLEOSILDA CHICA PALMA y JORGE OSWALDO SÁNCHEZ BUITRAGO. *La utopía de la formación emocional en las organizaciones educativas*, Santa Marta, Universidad del Magdalena, 2017.

183 En el enlace adjunto se muestra un ejemplo de video de la clase de escritura académica: [<https://www.youtube.com/watch?v=I60IvyNefWs>].

184 NICOLÁS POLO FIGUEROA, ALFREDO AVENDAÑO PANTOJA y ALBA LUCÍA BUSTAMANTE. *Fundamentos teóricos y pedagógicos para la escritura: una aproximación en respuesta a un diagnóstico*, Bogotá, Universidad Sergio Arboleda y Biblioteca Jurídica Diké, 2010.

185 M. FLORES, J. FRANCO y S. ANGULO. "La visión de docentes y estudiantes de ingeniería sobre la escritura académica", Asociación de Investigadores de la Escritura, 28 de marzo de 2017.

El método planteado propone la escritura de un esquema retórico semanal, su planeación, textualización, revisión y corrección para continuar con la escritura de otro esquema. Los esquemas que se desarrollan son las secuencias narrativas, la capacidad para ilustrar, la capacidad para describir y la capacidad para sustentar. Cada una de ellas tiene subdivisiones que se van explicando en la medida en que se requiera¹⁸⁶.

Los esquemas se orientan mediante la guía de una consigna. La consigna es un texto que conduce al estudiante en el proceso de aprendizaje, y en particular, en la realización de tareas de trabajo independiente para que cumplan con las expectativas de los docentes. Es eficaz cuando lleva acertadamente los procesos académicos de los estudiantes. Las secciones que tiene una consigna son:

1. Un verbo de acción proceso que le indica qué debe hacer
2. El conocimiento disciplinar que debe utilizar para realizar la tarea propuesta
3. El tamaño autorizado para la tarea (número de páginas o de párrafos a presentar)
4. Día, hora y medio por el cual lo debe entregar su tarea
5. Utilidad de la tarea que se le está pidiendo

186 NICOLÁS POLO FIGUEROA. *Aproximaciones a la escritura*, Santa Marta, Universidad Sergio Arboleda, 2013; DANIEL CASSANY. *En línea: leer y escribir en la red*, Barcelona, Anagrama, 2011; DYANNE ESCORCIA. "Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos", *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 28, n.º 2, 2010, pp. 265 a 277, disponible en [<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1456>].

Ejemplo de la consigna:

- Planea la secuencia narrativa contestando en el cuadro de dos columnas cada una de las preguntas que constituyen los elementos de la narración.
- Escribe un ensayo argumentativo en el que identifiques los principales factores que inciden en el problema analizado en clase.
- La extensión máxima es de una cuartilla (una hoja tamaño carta por una sola cara).
- El propósito de la presente tarea es que identifiques cuáles son los elementos que constituyen una secuencia narrativa y que los organices de manera lógica y coherente.
- Recuerda que estás escribiendo para tu docente y tus compañeros, quienes serán tus primeros lectores.
- El documento debe subirse al aula virtual en la carpeta de actividades correspondiente a la semana dos antes de la próxima clase.
- La carpeta de actividades se cerrará el día anterior a la próxima clase a las 12:00 p.m.

Figura 3
Ejercicio de secuencia narrativa



Las consignas se colocan en el aula virtual en una presentación que permita ver de una manera amena la información. Hoy en día hay muchos recursos que incluyen un instructivo para su organización.

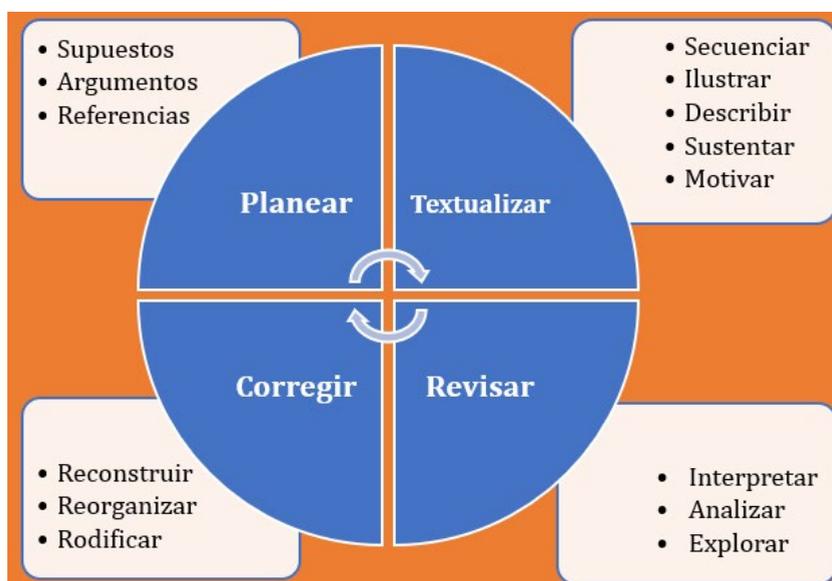
Cada semana contiene el material a trabajar, su video de clase, su consigna y los foros que recogerán el material del estudiante. Estos foros se utilizan con el fin de que los estudiantes con dificultad puedan ver los textos de los estudiantes con facilidad para la elaboración de las tareas asignadas. La copia no es un problema por cuanto en el aula se encuentran las fechas y las horas en las que se subieron los compromisos, por tanto, el docente podrá determinar fácilmente quién lo subió primero.

Si en los EVA se realizan las tareas y las retroalimentaciones, e incluso muchos ejercicios, la pregunta en este momento es: ¿qué se realiza en el aula de clase?

El aula de clase es un espacio de diálogo, de debate, de preguntas y respuestas. Los monólogos del docente ya no tienen sentido. La revisión de las retroalimentaciones, las formas de realizar las

correcciones y las explicaciones de por qué está bien o mal son pertinentes, son parte de la actividad de la clase; los nuevos conocimientos, las opiniones, los debates, las argumentaciones y las contraargumentaciones se dan en el aula de clase. Es un espacio para debatir, para pensar y para argumentar. Por esta razón la secuencia didáctica del aula de clase debe ser siempre importante tanto para los estudiantes como para el maestro:

Figura 4
Secuencia didáctica del aula



El aula virtual es propicia para la planeación, para la búsqueda y la construcción de posturas e ideas, para el debate y la argumentación. En palabras de MOLINA: “el aula es un lugar de grandes oportunidades para el conocimiento, para los estudiantes y para el mismo aprendizaje”, y agrega: “hacer diferentes análisis críticos desde diferentes puntos de vista”¹⁸⁷.

187 MOLINA BERNAL (coord.). *Los retos de la didáctica: lecturas para el siglo XXI*, cit.

El aula de clase debe propiciar estos espacios de construcción abierta, diferencial y creativa, que escuche las diferentes voces sin censura, para que a partir de estos espacios, el estudiante pueda crear nuevas posturas argumentadas y fundamentadas que cambien paradigmas y posiciones tradicionales.

En el aula de clase se crea un proyecto para el semestre. La tarea, en nuestro caso, es escribir un artículo académico sobre un tema seleccionado de manera democrática tras un proceso de presentación de varios temas posibles. Los estudiantes argumentan por grupos los temas que quieren poner a consideración, esto con el fin de convencerlos de su importancia e interés para que voten por su proyecto. El proyecto ganador se asumirá por todo el grupo durante el semestre y concluirá con un artículo individual, que además se sustentará de forma oral.

La construcción del artículo es un proceso que implica actividades colaborativas y dialógicas interdisciplinarias en el aula y el apoyo virtual en casa por medio de la plataforma Moodle. La combinación de los recursos de presencialidad y virtualidad, ha demostrado sus múltiples beneficios por cuanto el trabajo presencial se realiza en grupos de diálogo, siendo que el trabajo individual cuenta con el apoyo de espacios y procesos que se requieren para el éxito académico.

El proceso que sigue a la planeación es la textualización o escritura de las unidades semánticas o esquemas retóricos que se han propuesto, planeado e ideado en el aula de clase. El proceso de llevar la idea al papel es la materialización, el parto de la idea, es el momento más importante porque las ideas que no nacen se olvidan y se pierden. Por esta razón, llevar al estudiante a la textualización es un triunfo para el docente y para el estudiante mismo. Todos los docentes conocemos estudiantes brillantes con poca disciplina que terminan fuera de la institución porque sus ideas no fueron llevadas al nivel de la materialización. Sin embargo, estudiantes menos brillantes, pero más disciplinados, logran llevar sus ideas al papel y terminan sus carreras exitosamente.

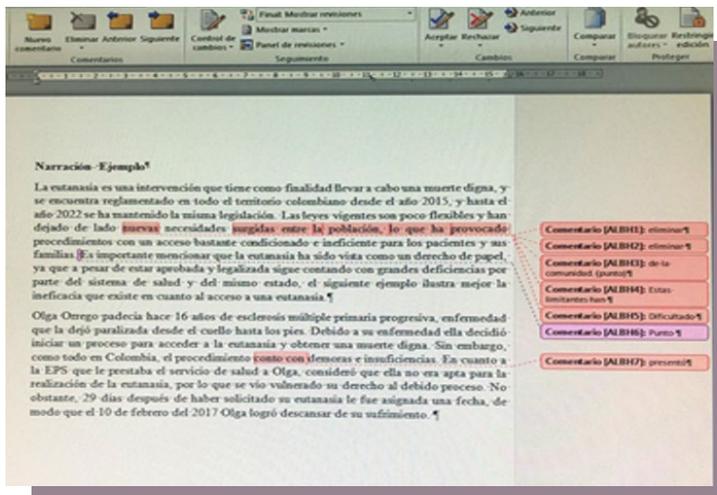
El aula virtual es el espacio para la motivación y la materialización de las ideas. Las fechas, los recordatorios, y en muchas oportunidades, la ampliación de las fechas de entrega para lograr recoger

los textos pendientes, son el recurso estrella para motivar y jalonar a aquellos pequeños genios indisciplinados a llevar sus textos cada semana al aula. Una vez que se alcanza este hábito de escribir un párrafo por semana, hemos logrado rescatar un genio que, sin este recurso, se habría podido perder para la academia, para su disciplina y para los profesionales de nuestro país.

Una vez terminado el proceso semanal de la textualización, comienza el de la revisión, que le corresponde al maestro. Es una tarea ardua que va dando sus frutos, hay que leerle a cada estudiante un párrafo por semana y hacerle las correcciones a las que haya lugar. Es decir, preescritura, textualidad y discursividad, contenido textual y microestructura del texto.

Esta revisión se realiza mediante el modo revisión de Word, en el cual el estudiante encuentra los llamados para hacer sus correcciones antes de la entrega del parcial, que consiste en armar su artículo con el paso a paso hasta donde va, en cada entrega. El estudiante encontrará algo como esto:

Figura 5
Proceso de revisión



Dicha actividad es previa al parcial, de modo que cuando el estudiante lo presente, las correcciones ya estarán hechas, el texto tendrá la calidad esperada, los resultados académicos serán mejores y le permitirá desarrollar las competencias propuestas con los resultados de aprendizaje programados. Esto implica invertir el proceso. No revisamos para descalificar, sino para dar la oportunidad de aprender, de corregir y de conseguir el objetivo propuesto de aprendizaje. Motivamos, enseñamos y educamos.

Esta actividad se realiza con cada uno de los esquemas retóricos, o como puede verse en el texto, párrafos que permiten la progresión temática utilizando diferentes recursos. El uso de los esquemas retóricos ayuda al novel escritor a enfrentarse a la hoja en blanco con una instrucción clara y precisa: narra, ejemplifica, compara, describe, define, cita y contrasta, entre otras.

Además del ejercicio de escribir uno a uno los esquemas retóricos, el estudiante debe buscar las relaciones entre uno y cada uno de ellos. Identificar la utilidad de la información escrita en el proceso comunicativo es un factor fundamental para darle coherencia, estructura y organización. Para lograr este objetivo hay varias herramientas que el estudiante puede utilizar: *Inspiration*, *Visualmind*, *Miro*, entre otras.

El aporte de estas herramientas está en identificar qué papel cumple la información dentro del texto, además de poder identificar qué tenemos y qué nos hace falta. Según POLO¹⁸⁸, los textos se pueden ordenar según la lógica: se establecen relaciones de inclusión, intersección o exclusión. También se pueden ordenar de forma cronológica, es decir, estableciendo el tiempo. Para marcar estas relaciones, se utilizan conectores como: en primer lugar, en segundo, luego, antes, acto seguido y finalmente. También se pueden ordenar espacialmente: cuando determinamos qué sucedió en cada lugar geográfico; estas acciones pueden ser simultáneas o continuas, lo importante es que su análisis depende de las semejanzas o diferencias de los hechos, más que de su cronología.

188 POLO FIGUEROA. *Aproximaciones a la escritura*, cit.

El ejercicio de organizar el texto, va acompañado de la revisión y de la socialización. Estas actividades son importantes por cuanto al estudiante le gusta ser leído y el texto está cumpliendo su función. Además, le gusta ser juez de los textos de sus compañeros y hacerle aportes, esto lo empodera y le da seguridad. La metodología colaborativa permite enriquecer los trabajos de todos, debatir los aportes y argumentar el objetivo del texto. “Yo quise decir esto o aquello”, “entonces debes decirlo así, para que se entienda”¹⁸⁹. La revisión en grupo ayuda a evidenciar las fortalezas y las debilidades de los textos. Esta primera parte del proceso, según la autora en mención, se denomina *detectar*. La segunda fase es *diagnosticar*, que corresponde más al maestro, y consiste en determinar por qué hay términos que disuenan, que parecen inadecuados, que parecen agramaticales o que definitivamente carecen de sentido. La tercera y última parte consiste en *solucionar*, y se realiza mediante la eliminación, la modificación o la adición de nuevos elementos.

En su texto de la escritura como proceso, POLO¹⁹⁰ propone dos procesos muy importantes: la *revisión de la macroestructura* que se realiza sobre unidades pequeñas, como son los esquemas retóricos en la que revisamos las oraciones, las palabras, la puntuación y la construcción del sentido, y la *superestructura*, que hace referencia a las normas de cada tipo de texto. Esta última apunta a atender las demandas del artículo, del ensayo académico, filosófico o literario, entre otros tipos de texto, en los que se pueden incluir los escritos propios de cada disciplina. En la revisión de la macroestructura se apunta a las exigencias de la comunicación.

Es de suma importancia tener en cuenta que, en la postura de la escritura como proceso, es más importante la calidad que la cantidad. Es decir, más que muchas cuartillas llenas, es necesaria la calidad y claridad en el texto. Para llegar a la tan anhelada calidad, son

189 MONTSERRAT CASTELLÓ BADIA. “Aprender a escribir textos académicos ¿copista, escribas, compiladores o escritores?”, en JUAN IGNACIO POZO MUNICIO y MARÍA DEL PUY PÉREZ ECHEVERRÍA (coords.). *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación de competencias*, Madrid, Morata, 2009, pp. 120 a 133.

190 POLO FIGUEROA. *Aproximaciones a la escritura*, cit.

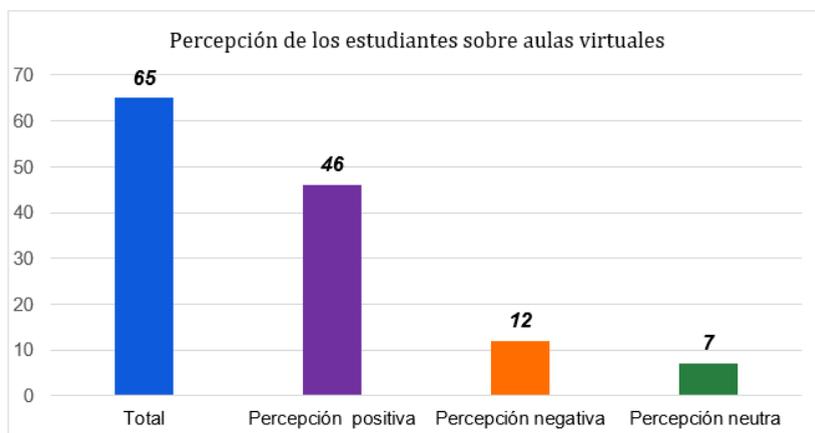
necesarios muchos borradores, revisiones, correcciones, acompañamientos y compromisos de los estudiantes y docentes. Esta teoría se basa en el “menos es más”¹⁹¹, para lo cual el aprendizaje de la escritura, más que conocimientos, implica el desarrollo de competencias, es decir, lograr un saber hacer en contextos que son locales y disciplinares.

Esta teoría se contrapone con la educación bancaria, según la cual lo más importante es que el estudiante recite de memoria un sinnúmero de teorías que, a la prostre, no le reportan ningún beneficio epistémico. No sabe para qué le sirven, ni tampoco cómo o cuándo podrá usarlos. Al respecto afirma PLUTARCO: “El cerebro no es un vaso para llenar, sino una lámpara para encender”. Por otro lado, ARISTÓTELES expresa: “Educar la mente sin educar el corazón, no es educación en absoluto”.

¿Qué dicen nuestros estudiantes acerca de la experiencia de escritura mediada por los EVA y los OVA? Los estudiantes de primer semestre de la asignatura de Lectura y Escritura Académica, cuya población es de 100 y de donde se tomó una muestra de 65, a la pregunta ¿cómo percibe las aulas virtuales?, respondieron:

191 KENNETH H. BLANCHARD; PAUL J. MEYER y DICK RUHE. *Saber y hacer*, Bogotá, Norma, 1999.

Figura 6
Análisis de percepción de las aulas virtuales
por estudiantes de primer semestre



La barra azul corresponde al total de estudiantes encuestados, la barra violeta a la percepción positiva, es decir, los comentarios son favorables para la secuencia didáctica y para los recursos utilizados. La barra naranja corresponde a comentarios negativos como “son difíciles de manejar”, “tienen mucha información”, “me pierdo en las actividades”. Y la barra verde son comentarios neutros, no se refieren a las actividades ni a la configuración de la página como tal: “el internet es muy lento”, “la plataforma se demora para abrir”, “tengo muchas actividades en casa”. Otros comentarios de los estudiantes fueron:

- El aula virtual es una herramienta completa y fácil de utilizar en la que se facilita el desarrollo de las actividades y la calificación del docente.
- Estas plataformas han sido de buen uso debido a que me han ayudado aprender y tener un mayor acercamiento con la disciplina LEA de manera didáctica.

- Las aulas virtuales han sido útiles porque ayudan a agilizar el proceso de aprendizaje y permiten apoyarnos al momento de realizar las actividades.
- Las actividades son muy entretenidas y creativas y dan ganas de realizarlas a cada rato.
- Las aulas virtuales han sido útiles para reforzar los temas que hemos trabajado en clase.

CONCLUSIONES

Por todas estas experiencias vividas en el aula de clase de escritura académica, hemos podido concluir que las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento pueden ayudar a los maestros a hacer más agradable los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Además, los tiempos se optimizan y los resultados son visibles con menos tiempo y esfuerzo. Los estudiantes manifiestan mayor compromiso y gusto por las actividades, la mortalidad académica disminuye.

Es cierto que la preparación de las aulas demanda tiempo para la elaboración de los materiales con los cuales se van a nutrir los espacios. La búsqueda de los OVA también requiere de dedicación, es necesario probarlos para identificar la competencia que desarrollan, el grado de dificultad, el tiempo que les demandará a los estudiantes, pero el resultado ha demostrado que definitivamente ha valido la pena. Es más, sabemos que tendremos que seguir capacitándonos para incluir cada día más y mejores estrategias didácticas y OVAS, de tal forma que podamos optimizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

BARNI, MARÍA CECILIA y FLORENCIA DAURA. "Pienso, siento y me proyecto. La educación emocional en las aulas y el desarrollo de un proyecto vital", en Julio C. Durand, Florencia T. Daura y María Carolina Sánchez Agostini (dirs). y María Susana Urrutia (coord.). *Las neurociencias y su impacto en la educación. VIII Jornadas Académicas de la Escuela de Educación*, Buenos Aires, Universidad Austral, 2018, pp. 43 a 62.

BISQUERRA, RAFAEL. "Group Recerca en Orientación Psicopedagógica", *Educación emocional*, 6 de enero de 2020.

BLANCHARD, KENNETH H.; PAUL J. MEYER y DICK RUHE. *Saber y hacer*, Bogotá, Norma, 1999.

CABERO, MIREIA. *El coaching emocional*, Barcelona, Edit. UOC, 2008.

CASSANY, DANIEL. *En línea: leer y escribir en la red*, Barcelona, Anagrama, 2011.

CASTELLÓ BADIA, MONTSERRAT. "Aprender a escribir textos académicos ¿copista, escribas, compiladores o escritores?", en JUAN IGNACIO POZO MUNICIO y MARÍA DEL PUY PÉREZ ECHEVERRÍA (coords.). *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación de competencias*, Madrid, Morata, 2009, pp. 120 a 133.

CHICA PALMA, OLGA CLEOSILDA y JORGE OSWALDO SÁNCHEZ BUITRAGO. *La utopía de la formación emocional en las organizaciones educativas*, Santa Marta, Universidad del Magdalena, 2017.

ESCORCIA, DYANNE. "Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos", *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 28, n.º 2, 2010, pp. 265 a 277, disponible en [<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1456>].

- EXTREMERA PACHECO, NATALIO y PABLO FERNÁNDEZ BERROCAL. “La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula”, *Revista de Educación*, n.º 332, 2003, pp. 97 a 116, disponible en [<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>].
- FLORES, M.; J. FRANCO y S. ANGULO. “La visión de docentes y estudiantes de ingeniería sobre la escritura académica”, Asociación de Investigadores de la Escritura, 28 de marzo de 2017.
- KAPLAN, CARINA V. (ed.). *Emociones, sentimientos y afectos: las marcas subjetivas de la educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2018.
- MOLINA BERNAL, IRMA AMALIA (coord.). *Los retos de la didáctica: lecturas para el siglo XXI*, Bogotá, Universidad Sergio Arboleda, 2016, disponible en [<https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/737>].
- MÓRTIGO RUBIO, ADRIANA MERCEDES y DIEGO ARMANDO RINCÓN CABALLERO. “Competencias emocionales en estudiantes de educación superior: autopercepción y correlación demográfica”, *Revista Kavilando*, vol. 10, n.º 2, 2018, pp. 430 a 448, disponible en [<http://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/271>].
- POLO FIGUEROA, NICOLÁS. *Aproximaciones a la escritura*, Santa Marta, Universidad Sergio Arboleda, 2013.
- POLO FIGUEROA, NICOLÁS; ALFREDO AVENDAÑO PANTOJA y ALBA LUCÍA BUSTAMANTE. *Fundamentos teóricos y pedagógicos para la escritura: una aproximación en respuesta a un diagnóstico*, Bogotá, Universidad Sergio Arboleda y Biblioteca Jurídica Diké, 2010.
- TOBÓN TOBÓN, SERGIO. *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, 3.ª ed., Bogotá, Ecoe Ediciones, 2010.



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en marzo de 2023

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 ptos.

Bogotá, Colombia