



Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo en clave incluyente

Compiladora y editora académica
Dora Inés Arroyave Giraldo

UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA



e-ISBN: 978-628-7524-04-0


EDITORIAL
BONAVENTURIANA
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

Colección Perfiles

Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo en clave incluyente

Dora Inés Arroyave Giraldo
Compiladora y editora académica

Medellín, 2021



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA**



Arroyave Giraldo, Dora Inés
Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo en clave incluyente/
Dora Inés Arroyave Giraldo (Autora y compiladora).
–Medellín: Editorial Bonaventuriana, 2021
182 p. --(Colección Perfiles)
Incluye referencias bibliográficas
e–ISBN: 978-628-7524-04-0
1. Educación superior; 2. Métodos de enseñanza; 3. Inclusión; 4. Desarrollo social.
378
A779

© Universidad de San Buenaventura Medellín



Colección Perfiles

Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo en clave incluyente.

Compilador: Dora Inés Arroyave Giraldo.

Autores: Dora Inés Arroyave Giraldo, Adriana Patricia Arcila Rojas, Diego Fernando Hernández, Hermencia Rocio Pico, Diego Fernando Pinzón Pérez, Alexander Medina Rojas.

Universidad de San Buenaventura Medellín.

Universidad de San Buenaventura Colombia

© Editorial Bonaventuriana, 2021

Universidad de San Buenaventura Medellín

Coordinación Editorial Medellín

Carrera 56C N° 51-110 (Medellín)

Calle 45 N° 61-40 (Bello)

PBX: 57 (4) 5145600

editorial.bonaventuriana@usb.edu.co

www.usbmed.edu.co

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

Coordinación editorial: Daniel Palacios Gómez.

Asistente Editorial: Laura Catalina Blandón Isaza.

Corrección de estilo: Melissa Pérez Peláez.

Diseño y diagramación: Carlos Gaviria Peña.

Ilustración de carátula: Carlos Gaviria Peña.

Las opiniones, originales y citas son responsabilidad de los autores. La Universidad de San Buenaventura salva cualquier obligación derivada del libro que se publica. Por lo tanto, ella recaerá única y exclusivamente sobre los autores.

Los contenidos de esta publicación se encuentran protegidos por las normas de derechos de autor. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio, sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.

e–ISBN: 978-628-7524-04-0

Cumplido el Depósito Legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000).

Noviembre de 2021

Contenido

Introducción	5
La inclusión: un asunto de lo humano y lo legal <i>Adriana Patricia Arcila Rojas</i>	12
El apoyo institucional como acción educativa hacia entornos inclusivos <i>Dora Inés Arroyave Giraldo</i>	36
La contaduría pública desde una óptica intercultural y emergente <i>Diego Fernando Hernández</i>	73
Educación rural: escenario complejo e intercultural para el sistema educativo <i>Hermencia Rocio Pico</i>	97
Educación para el siglo XXI: emancipación del hombre y del mundo <i>Diego Fernando Pinzón Pérez</i>	123
El “sistema escuela” en contexto rural contemporáneo <i>Alexander Medina Rojas</i>	150
Conclusiones	175
Sobre los autores	179

Introducción

El texto académico da cuenta del momento de cierre de un proceso de formación doctoral: el seminario de línea. En la línea de investigación *Estudios críticos sobre educación y currículo* del doctorado en ciencias de la educación, se presenta para los seminarios de línea una guía de lecturas a modo de compilado (Arroyave, 2018a, 2018b, 2019), estructurada en tres grandes apartes: “epistemologías emergentes”, “algunas pedagogías latinoamericanas” y “educación siglo XXI”, cada una con diversos autores de capítulos y artículos académicos de la temática en cuestión.

Ahora bien, la justificación de la “multirreferencialidad”¹ para la producción de los libros académicos de la línea *Estudios críticos sobre educación y currículo*, “se presenta como una vía que permite distinguir y analizar diversas teorías relacionadas con la educación [y el currículo], posibilitando la selección

¹Jacques Ardoino (1993), en la propuesta del modelo de análisis multirreferencial, caracteriza tres multirreferencialidades, a saber:

1. Una “multirreferencialidad comprensiva” a nivel del enfoque clínico: forma de escucha destinada a la familiarización de los intervinientes con las particularidades indexicales y simbólicas, así como con las significaciones propias de los *allant-de-soi*, formas triviales puestas en marcha espontáneamente por sus colegas.
2. Una “multirreferencialidad interpretativa” ejercida igualmente a nivel de las prácticas, a partir de datos precedentes y que pretende un cierto tratamiento de este material a través de la comunicación.
3. Una “multirreferencialidad explicativa”, más interdisciplinaria y orientada hacia la producción de saber. Aquí hay una dificultad para el pensamiento: la heterogeneidad evidente entre las multirreferencialidades comprensivas e interpretativas, por un lado, ligadas a la escucha y ordenadas según la temporalidad y la multirreferencialidad explicativa (que supone referenciales heterogéneos exteriores) siempre ordenada con base en una especialización al menos ideal.

de las más adecuadas para la generación de conocimiento” (Hernández y Cuevas, 2017, p. 4). En esa misma línea de pensamiento, Carrillo y Reyes (2009) lo precisan como:

La tendencia multirreferencial de generar y aplicar el conocimiento de la educación resulta actual, novedosa y visionaria para enfrentar la diversidad, multidimensionalidad y complejidad de la educación en sus distintos tipos; niveles; exigencias locales, nacionales e internacionales; tendencias; fines; contenidos; roles de educandos y educadores; métodos, estrategias y experiencias de aprendizaje y enseñanza; evaluación interna y externa. (p. 25)

Adicionalmente, el profesor **Roberto Manero Brito (1997)** en una conferencia magistral sobre multirreferencialidad y conocimiento en el marco del Segundo Taller sobre Multidisciplina en la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, UNAM (México), expresa que:

La perspectiva multirreferencial supone un sujeto políglota, que sepa ‘navegar’ o ‘viajar’ en y a través de perspectivas, para que pueda realizar su trabajo de reconocimiento, discriminación, diferenciación, articulación y conjugación de elementos de dichas perspectivas para un conocimiento más completo de la realidad. (p. 120)

Así las cosas, presentamos a ustedes “una lectura plural, desde distintos ángulos, de los objetos que se quiere aprehender” (Ardoino, 1993, p. 1), como un asunto logrado mediante el desarrollo de la lectura reflexiva, crítica, analítica y propositiva de los textos expuestos en las guías de los seminarios de línea que cada autor realiza; fecundando, en ese sentido, momentos de goce intelectual para complementar y establecer interrelaciones teórico-conceptuales desde otras perspectivas. Lo anterior, con el fin de generar algunas construcciones epistemológicas y metodológicas para la línea de investigación “Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo”.

Ahora bien, en coherencia con la premisa: “la perspectiva multirreferencial no solo requiere, sino que obliga a integrar significantes que provienen de distintos campos conceptuales y distintas tradiciones de pensamiento” (Martínez,

2016, p. 56), exponemos los capítulos y autores con su diversidad temática desarrollada en cada producción y su pluralidad formativa, dando cuenta de las lugaridades desde donde se comprenden, interpretan y explican, es decir, desde donde se multirreferencian cada uno de los escritos. En este sentido, dicen Vázquez y Pérez (2009) que:

Somos, tal vez, como producto social un vehículo de etiquetas, marcas. Lo que somos tiene un marcaje de lugaridad, que nos hace ser lo que creemos ser y lo que los otros creen que somos; lugaridad como contexto simbólico pensado-sentido-vivido, producido desde la interpretación colectiva de las historias culturales que definen imágenes identitarias plurales y diversas. (p. 654)

En el primer capítulo, “La inclusión: un asunto de lo humano y lo legal”, la autora Adriana Patricia Arcila Rojas, enmarcada en la legalidad tanto internacional como nacional, sustenta que la inclusión educativa como derrotero humano tiene que verse y asumirse como referentes de vida personal e institucional, y no puede ser tratada en paralelo o en forma separada. Por el contrario, insiste que es necesario tener una visión y una táctica que invite a construir desde la integralidad y la diversidad, independiente de situaciones y entornos.

En el segundo capítulo, “El apoyo institucional como acción educativa hacia entornos inclusivos”, Dora Inés Arroyave Giraldo plantea que actualmente el impacto y los cambios que la atención a la diversidad (como característica inherente a todo grupo humano) exigen en las instituciones educativas un “sistema de apoyo”, diferente al enfocado en las limitaciones de las personas. Los cambios que se exigen en los modelos de apoyo tanto interno como externo de las instituciones educativas, se encaminan hacia un replanteamiento innovador sobre la naturaleza, sentido y objeto del apoyo. En cuanto a la naturaleza del apoyo, afirma que ha evolucionado, entendiendo que en la actualidad se trasciende de un “modelo individual” (centrado en “arreglar” los “problemas” individuales de los alumnos) hacia un “modelo institucional” (enfatisa la necesidad de aprovechar los recursos disponibles en las instituciones y en la comunidad local para responder a la diversidad educativa y sus múltiples necesidades).

Respecto al sentido que adquiere hoy el apoyo en muchas instituciones educativas, la autora considera que se parte desde una perspectiva sistémica, conci-

biéndolo no como una parcela paralela y desarticulada casi siempre del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como una estrategia educativa global, centrada en la institución en general y, por tanto, válida para la atención/prevención de cualquier alumno, docente o situación que requiera algún tipo de ayuda concreta. Finalmente, sustenta que el objeto de las acciones ha cambiado. De modo que la autora presenta en este capítulo el marco de “Las adopciones en el proyecto educativo institucional y la atención a la diversidad educativa: una propuesta de acción auto-evaluativa” en los contextos del nivel institucional, nivel de aula/grupo y nivel individual. Y en el marco de la re-creación de la cul-de la inclusión, propone la toma de decisiones para la atención a la diversidad educativa con nueve etapas que el/los equipo/s institucional/es pueden considerar a la hora de transformarse y re-crear la institución como un contexto inclusivo. Fundamentalmente, lo capitulado se advierte como otra perspectiva de respuesta a la educación inclusiva.

En el tercer capítulo, “La contaduría pública desde una óptica intercultural y emergente”, el autor Diego Fernando Hernández expone que la contaduría pública como ciencia se ha preocupado por elementos financieros, elementos de control y elementos fiscales. De hecho, argumenta que en la actualidad se ha preocupado por la internacionalización de la información organizacional financiera. De modo que, en el desarrollo del capítulo muestra otras facetas diferenciales de la contaduría pública, lo que posibilita ver el pensamiento mismo en sus bases epistemológicas y al mismo tiempo los alcances en sus emergencias e interculturalidades. Consecuente con esa lógica, permite un desplazamiento de una ciencia centrada en la economía a una ciencia que se preocupa por otros asuntos relacionados con lo social, el contexto y la formación. Por último, destaca que las ciencias contables deben dar cuenta en sus procesos de reconocimiento, medición, presentación y, sobre todo, en la revelación de aquellos elementos sociales y culturales que les permitan a las organizaciones poder entender el contexto de su información no solo desde lo económico, sino de esos asuntos que por costumbre han sido objeto de estudio únicamente de las ciencias sociales y humanas.

En el cuarto capítulo, “Educación rural: escenario complejo e intercultural para el sistema educativo”, la autora Hermencia Rocio Pico aborda algunas concepciones sobre el sistema educativo, tales como su complejidad, elementos

e interculturalidad como agentes que posibilitan el fortalecimiento de la educación, con especial atención en lo rural. Avizora la necesidad de un sistema educativo que no homogeniza los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni que los evalúa bajo los mismos lineamientos y estándares en procura de atender solo a las exigencias de organizaciones externas en función de políticas globalizadoras sin tener en cuenta las particularidades de los múltiples contextos y poblaciones diversas del país.

De esta manera, la autora sugiere integrar en los procesos educativos acciones que propicien espacios de interculturalidad como herramienta para la generación de una práctica dialógica de conocimientos, y la revitalización de identidades y subjetividades configuradas por las personas, grupos sociales, étnicos y afrodescendientes mediante interacciones que les acerquen y complementen. También piensa en la educación como constructo de elementos complejos donde las escuelas rurales multigrado se constituyen en un escenario de aprendizaje, circundado por dichos elementos, reflejados en encuentros de saberes científicos, campesinos y tradicionales que se transitan en el aula, organizaciones internas y externas para el trabajo de estudiantes y comunidad en beneficio de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y en los procesos de reflexión constante sobre cómo pensar la educación rural con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de sus pobladores y al desarrollo del territorio. En síntesis, el capítulo cuatro es una manera de entretelar ideas sobre la necesidad de crear una política de educación rural que integre elementos propios de la complejidad e interculturalidad.

En el quinto capítulo, “Educación para el siglo XXI: emancipación del hombre y del mundo”, el autor Diego Fernando Pinzón Pérez argumenta que el mundo del presente siglo enfrenta grandes retos a nivel político, social, ambiental y humano; ya que la realidad actual es el resultado de una cultura permeada por las promesas no cumplidas de la modernidad, la cual se ha servido de la educación para configurar un tipo de sujeto al servicio del capitalismo mercantilista: producción, mercado, consumo y globalidad. Un sistema que ha oprimido y excluido al ser humano y lo ha desligado de lo esencial: vida, libertad, naturaleza, fraternidad y solidaridad. Asociado a lo señalado, el autor retoma las principales ideas de algunos pensadores críticos de la modernidad y la globalización desde la perspectiva crítica y de las epistemologías del

sur. Adicionalmente, partiendo de la urgencia de un nuevo paradigma en educación, el autor propone algunos referentes para la escuela desde pedagogías latinoamericanas, epistemologías emergentes y realidades digitales del siglo XXI. Expone que la emancipación es la utopía de la educación para un nuevo tipo de hombre y de mundo que requiere cambios profundos en el currículo, en las prácticas pedagógicas y en el ser del maestro, si es que en realidad sueña y desea la construcción de un mundo posible para las futuras generaciones.

Finalmente, en el sexto capítulo, “El ‘sistema escuela’ en contexto rural contemporáneo”, el autor Alexander Medina Rojas realiza un ejercicio de reflexión y conceptualización de la escuela vista como un sistema complejo de los diferentes encuentros e interacciones que se dan entre sus actores. Analiza particularmente, en el marco de un contexto rural contemporáneo, las posibles tensiones en los diferentes escenarios, con un marcado interés por el rol del gestor educativo y su influencia en la construcción social de una cultura escolar e identidad para el tránsito hacia un cambio curricular interrelacionado e incluyente.

Con el libro se pretende impactar a quienes forman y se forman como docentes, a quienes ejercen esta profesión o quienes se dedican a la gestión de instituciones educativas; y a investigadores interesados en estas temáticas. Por esa razón, se presentan al final de cada capítulo, a excepción del primero por ser capítulo de apertura, estrategias didácticas para que el lector estudiante en proceso de formación pueda desarrollar y, en ese sentido, se posibilite la comprensión de temas tan necesarios en los niveles local, comunitario, estatal, nacional y global, como posible respuesta franca a los retos contemporáneos.

Referencias

- Ardoino, J. (1993). El análisis multirreferencial. *Revista de la Educación Superior*, 22(87), 1-5. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/87>.
- Arroyave, G. D. (2018a). Seminario de Línea I: Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo. *Guía de Estudio y Trabajo*. Editorial Bonaventuriana.
- Arroyave, G. D. (2018b). Seminario de Línea II: Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo. *Guía de Estudio y Trabajo*. Editorial Bonaventuriana.
- Arroyave, G. D. (2019). Seminario de Línea III: Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo. *Guía de Estudio y Trabajo*. Editorial Bonaventuriana.
- Carrillo, F. I., y Reyes, C. M. (2009). Educación y multirreferencialidad. *Revista de Educación Universidad Granada*, 22(1), 11-26. <https://doi.org/10.30827/reugra.v22i1.16673>.
- Hernández, J., y Cuevas, L. (2017). Formar en investigación desde una perspectiva multirreferencial. *Cinzontle*, 9(19). <http://ri.ujat.mx/bitstream/20.500.12107/1676/1/136-1698-A.pdf>.
- Manero, B. R. (1997, 20 de junio). *Multirreferencialidad y conocimiento* [ponencia]. Taller sobre Multidisciplina ENEP, Iztacala, México. <https://publicaciones.xoc.uam.mx/MuestraPDF.php>.
- Martínez, J. (2016). Complejidad, posdisciplina y articulación multirreferencial en la producción de conocimiento. *Complejidad, epistemología y multirreferencialidad*. Universidad Técnica de Machala; Ediciones Utmach.
- Vázquez, B., y Pérez, C. (2009). Nuevas identidades – otras ciudadanías. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 653-667. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28012285007>.



La inclusión: un asunto de lo humano y lo legal²

Adriana Patricia Arcila Rojas³

² Capítulo derivado de ponencia de apertura desarrollada en el IV Coloquio titulado: “Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo”. Seminario de línea: *Estudios críticos sobre educación y currículo*, en el doctorado en ciencias de la educación de la Facultad de Educación en la Universidad de San Buenaventura, Medellín.

³ Doctora en Filosofía (Civil) de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente del doctorado en ciencias de la educación y Miembro de la línea de investigación *Estudios críticos sobre educación y currículo* en la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Orcid: 0000-0002-4540-2842, aarcilarojas@gmail.com.

La inclusión como discurso ha estado desde el comienzo de nuestras cotidianidades pedagógicas; se debate entre la claridad escrita y la confusión en la práctica. Es individual y universal, es un presente, un futuro, una política y una obligación curricular.

Pensando pensamientos

¿Cómo avanzar en las palabras o en los textos cuando se intenta escribir respecto de algo de lo que todos creemos saber?, ¿cómo escribir de cosas, que como en el deseo, la ternura o algún sentimiento, hemos tenido vivencias de toda índole?, ¿cómo enunciar utopías, que a su vez están ancladas en los conocimientos sociales, en formas y logísticas, en las fórmulas que tenemos de resolver nuestras inclusiones o de defender nuestras exclusiones?, ¿cómo hablar de esta cotidianidad pedagógica en un contexto amenazado por la muerte, el hambre, la guerra, las diferencias no solo físicas y cognitivas sino también raciales, género, minorías y mayorías, y todas las formas que niegan la universalidad de lo humano que solo parece evidenciar poderes y mandatos de lo más imperante?

El desafío consiste en conquistar una deliberación que apunte a la realidad de las experiencias del ser, en este caso, las de inclusión en lo educativo que ayuden a repensar o solazar la trama de alcances que en este tema se considera haberse derribado o apenas empieza su construcción. La convivencia, participación, afinidad general e inclusión no coexisten en la nada, sus convenciones se evidencian, son concretas, inteligentes y de uso general. En este espacio no estamos hablando de una identidad impalpable sino de una vía, de un forjar la existencia que logra definirse y detallarse en maneras de hacer, de ser, de afrontar la existencia y de tomar la experiencia formativa como una de encuentro, respeto y construcción de lo humano. Finalmente, eso es lo que somos y en lo que nos reconocemos, lo demás, diríamos coloquialmente, es forma.

El querer plantear el tema de la inclusión en el marco de un Coloquio Doctoral como derrotero de los caminos pedagógicos, nos traslada a asumir asuntos como el del problema, acuerdo, conversación, relaciones humanas, libertad, irritación, oposición, equivalencia, justicia e ilusión; argumentos que ostentan un amarre profundo en el momento de pensar y elaborar esquemas formativos en un aquí y en un ahora con cierto sentido, dadas las vivencias de nuestras instituciones educativas, nuestros barrios y comunas, nuestras ciudades y nuestro país, de los retos que como ciudadanos tenemos para hacer de nuestras condiciones una posibilidad de convivencia en medio de lo que nos une y de lo que nos distancia.

La inclusión y sus significaciones

Desde tiempos inmemorables hemos encontrado la Biblia, la hemos aclamado y la solicitamos como unidad, convocando a nuestro ascendiente Dios y, más terrenalmente, a la situación sublime de ser hijos de Adán y Eva; lo cual, en muchas de las proclamas bíblicas, se reconoce como acogimiento, proximidad, fe en el otro, independiente de sus peculiaridades, de su naturaleza, inclusive del proceder, pues Dios no tiene particularidad de almas. Nos dice la Biblia que Dios ha legado su mensaje a las descendencias de Israel, informando la gran noticia que trae la armonía a través de su hijo Jesucristo como rey de todos. Hoy la elegida y taciturna inclusión establece una adaptación de la unidad, y continúa haciendo alusión a lo que la religión católica ha construido desde sus principios en el amor al prójimo. De este modo, Jesucristo no discriminó a la hora transferir el amor inmenso de su padre, por lo que deseó aproximarse y participar de la vida de su padre. Por eso se conoce como el señor del amor y, justamente por esto, entrega su mandamiento, el cual constituye, envuelve y ampara a todos (Scherz, 2014).

En el texto presentado por el Ministerio de Educación, “Colombia hacia la educación inclusiva de calidad”, se encuentran términos como participación, decisión e inclusión, buscando que se haga reconocimiento básico de la inserción, es decir, no dejar a nadie por fuera de los establecimientos, tanto en el espacio pedagógico y físico, como social (citado por Ramírez, 2017).

En la revisión de la literatura, vemos cómo las nominaciones utilizadas por el Ministerio de Educación, sobre todo las que se refieren a distintas disca-

pacidades, se transforman según las épocas y circunstancias de la tradición. Entre el siglo XV y XXI a las personas con distintas discapacidades se les excluyó desde su nominación, llamándolos inocentes, sordos, ciegos, deficientes mentales, deficientes físicos, inadaptados, autistas, superdotados, raros, locos, con trastornos de aprendizaje, alumnos con necesidades educativas especiales, entre otras denominaciones que solo pretendían demostrar la diferencia con el resto de las personas (Vargas, Paredes y Chacón, 2012). Este devenir de significados, todos ellos cargadas de exclusión, no dejan de rondar en mi mente en términos de lo que ha afirmado frente al presente y lo que de él hemos hecho más allá de aquel que hizo de él lo que es hoy (De Sousa Santos, 2010).

Actualmente, en la mayoría de las colectividades educativas se hallan docentes, técnicas e instituciones con una columna de planeación organizada, proyectada, reglamentada y muy consecuente con los conocimientos que facilitan el hecho de educar, de enseñar y, por supuesto, con el hecho de aprender.

Seguramente se gana y se pierde en este abanico de significados, lo cuales reconocen las experiencias e interacciones de las personas cuando pretenden o piden disipar sus dificultades a partir de la correspondencia humana, coherencia, iniciativa de otras maneras de encuentro, alejamiento y asimilación. Somos capaces de mantener actitudes incluyentes e inclusivas con nuestros parientes y amigos, pero nos cuesta mucho serlo con desconocidos, seres de otras razas o condición social y cultural, con personas de otras religiones o posturas ideológicas y mucho más aún, nos atemorizamos frente a los que son diferentes a nosotros por asuntos físicos, cognitivos o sensitivos. Frente a ellos, y a los posibles problemas a resolver con ellos, somos indolentes, despreocupados, indiferentes y a veces insensibles. Lo que nos está indicando que la inclusión, para muchos de nosotros, tiene un significado en el mundo colindante como lo acreditado, concreto y cierto; bastante diferente frente a las formas de aprender, de acercarnos al mundo y de enfrentar la vida desde condiciones individuales complejas.

En pocas palabras, todos queremos que nos vean, reconozcan y valoren, independientemente de nuestras condiciones físicas, cognitivas, psicológicas, sociales y culturales. Esto requiere lo que muchos llaman, empatía o ubicarnos en el lugar de nuestros semejantes en una relación caracterizada por la horizontalidad.

El manejo que la palabra “inclusión” ha alcanzado en los medios de comunicación es un signo de alerta, puesto que en este ámbito se disimula el sentido político de la inclusión al esbozarla de forma inocente, como táctica de solución a las dificultades de diferencia, supresión y desdicha, y como referente que justifica la renuncia de la edificación de una humanidad más justa, digna y compasiva para todos.

El concepto de “inclusión en lo humano” no está anunciado por lo grandes monopolios financieros en campañas las publicitarias o en los medios de comunicación. Esbozar este tema en el foco edificante de lo social es apostar por una convivencia social diferente, competente para afrontar la supresión y para componer las mallas mutuas y de comunicación. De modo que, la inclusión humana surge como una de las formas más generosas de construir unidad global, en donde los otros no nos importen por su condición de consumidores o de productores, sino, como lo he mencionado, como humanos.

La inclusión se resinifica cuando entra en la red de sentido planetario. Se produce en el estilo de vida, los modos de consumo y en las prácticas de acumulación de unos pocos; es un problema de fines y no de medios. Por eso es que la inclusión empieza a jugar como principio humano, fundamento de una nueva visión, haciendo parte de los criterios analíticos que posee la perspectiva del *logos* en lo humano, sobre lo social y lo ambiental. Para hablar de inclusión hay que aprender a estar en el planeta, aprender a vivir, compartir, comunicar y comulgar como seres humanos.

La inclusión en lo curricular

La inclusión, el acto de incluir al otro y de saberme un ser inclusivo solo, puede ejercitarse en la práctica, en lo cotidiano, en la experiencia de ver mi imagen en el espejo del otro. Esta actitud se desarrolla en nuestro camino por la vida y en los diferentes paisajes en los que tenemos la oportunidad de vivir en sociedad.

Nos hacemos incluyentes en el desarrollo de prácticas fraternas, y nada más solidario en una Institución Educativa que el currículo. La inclusión como proyecto y apuesta se alcanza sucesivamente y se materializa en la puesta en marcha de todo el proceso educativo, por esto tiene que infeccionarse, planearse y eje-

cutarse en el actuar de todos los miembros de la comunidad educativa: directivas, educadores, familias y, sobre todo, en la convicción de cada uno de nosotros.

La decisión de vivir “incluyentemente”, de corresponder con los otros en relación, armonía y reciprocidad, es algo que se logra en unión con la situación, examinando las percepciones que tenemos sobre los hechos y resolviendo cada actuación. Examinar las insuficiencias y peticiones, revisar los escenarios en los que se solicita cuidado y labor, y resolver en inclusión la labor en el proceso educativo, solo es posible si es intencionado desde las Instituciones Educativas, desde sus proyectos educativos institucionales, sus modelos pedagógicos, sus planes de estudio y de área, y en la proyección diaria del encuentro educativo.

La gran mayoría de los saberes se adquieren en la plática o en la interpelación con la experiencia. Las capacidades las obtenemos en la creación y en el empleo de lo que sabemos; la inclusión se ratifica, arraiga y personifica cuando se vive. Uno de los retos que tenemos los educadores y, por supuesto, los y las administrativas, es tornar como derrotero formativo y curricular la experiencia del hacer bien, y para ello es ineludible establecer espacios, beneficiar ambientes y estrategias que agitan antiguas disposiciones en el pensar, querer y actuar educativos.

Al esbozar la inclusión como derrotero humano y legal, pretendemos señalar dos asuntos: por un lado, que la inclusión tiene que verse y asumirse como referente de vida personal e institucional y no puede ser tratada en paralelo o en forma separada; por otro lado, que es necesario tener una visión y una táctica que nos asienta a construir desde la integralidad, la cual parte de reconocer que no es viable deliberar, apreciar y actuar desde la inclusión sin respeto a todos, independiente de situaciones y entornos particulares.

No podemos olvidar que el amor, como necesidad humana y derecho, está hondamente emparentado con la vida, con las experiencias formativas y con los ejercicios de inclusión. El dar y recibir amor en las relaciones interpersonales, es un modo de edificar vidas con reflexiones incluyentes.

La inclusión en los referentes legales nacionales e internacionales

Sistemas educativos inclusivos en el horizonte internacional

El enfoque de educación inclusiva se establece como uno de los modelos más significativos para evolucionar la educación. Su origen se remonta a los años setenta, con el movimiento inclusivo dado en Norte América con la instauración de la Ley 18762 (1975) sobre la educación para todos los niños discapacitados. Con esta ley se propende por el trato digno a los docentes en situación de discapacidad, en términos de una educación en contextos menos restrictivos, y se consideraba como una clase curricular normal.

En la actualidad se puede decir que el avance de análisis y experiencias formativas ha logrado diferenciar dos términos que han sido utilizados como sinónimos, estos son, integración e inclusión. La intención de la “integración” es más abarcadora que la de la “inclusión”, puesto que afirma el derecho de los sujetos que presentan alguna dificultad y/o discapacidad a pertenecer al sistema educativo, específicamente en las instituciones regulares. Por su parte, el término “inclusión” quiere hacer efectivo el derecho a una educación equitativa, igualitaria y de calidad para todos los estudiantes, ocupándose de aquellos que se hallan aislados o en peligro de exclusión, con el fin de que logren formarse como personas activas, participativas, críticas y solidarias (López, 2011).

Alrededor del mundo se están impulsando reformas cuyo principal propósito es generar sistemas educativos más inclusivos, motivados por la emergencia del concepto de educación inclusiva en el orden mundial. Algunas corporaciones mundiales, cátedras, coloquios y declaraciones han hecho hincapié sobre la jerarquía de la educación. En este texto, se destacan los siguientes:

1. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, patrocinada por las Naciones Unidas en 1948, en la que se acopia y se reitera la educación como derecho, es una de las declaraciones más importantes, pues a través de ella las personas no solo aprenden contenidos curriculares, sino que también encuentran espacios de participación, entendimiento, encuentro con lo singular y lo plural; se reiteran procesos identitarios y se viaja a mundos posibles (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948).

2. Declaración mundial sobre educación para Todos, llevada a cabo en 1990 en Jomtien (Tailandia), la cual tiene como precepto generalizar y extender a lo largo y ancho del mundo el camino a la educación y a una formación de calidad, superando el concepto de integración, esto es, que todas las instituciones educativas del universo estén dotadas en lo físico y en lo humano para que puedan responder a las demandas de todos los infantes ([Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura \[UNESCO\], 1990](#)).

3. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. En consonancia con las normas y declaraciones anteriores, el grupo que conforma las Naciones Unidas tomó la decisión de asumir el conglomerado de normas que ya se habían instituido en varios conglomerados y que propendan por la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad como instrumento programática para la Unión Europea ([UNESCO, 1994b](#)).

4. La Declaración de Salamanca y marco de acción, auspiciada por la UNESCO en junio de 1994, dio la cumbre sobre Educación Inclusiva en Salamanca. En sus conclusiones se hace una invocación a la población del mundo a iniciar, mantener y propiciar contacto con las instituciones inclusivas, agrupando transformaciones prácticas y transcendentales. Este documento ostenta de forma decisiva lo siguiente:

El principio rector de este marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones nómadas o remotas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados. ([UNESCO, 1994b, p. 59](#))

La UNESCO hace énfasis en que los procesos inclusivos son vinculados con el acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial hincapié en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados ([UNESCO, 2005](#)). En la [Tabla 1](#) se presenta una descripción de la normativa a nivel internacional para la educación inclusiva:

Tabla 1

Normativa a nivel internacional en educación inclusiva

Fuente: elaboración propia

Año	Hito	Descripción
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948)	Dada en 1948 y válida para todas las personas independientemente de su condición.
1989	Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989)	Se enuncia la apertura legal a nivel mundial acerca de los infantes y sus derechos con preminencia obligatoria para todos los países asistentes, firmantes y comprometidos.
1990	Conferencia de Jomtien (UNESCO, 1990)	Reconocimiento internacional sobre Educación para Todos (EPT).
1994	Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994a)	Educación Para Todos (EPT) tutela desde la orientación de educación integradora.
2000	Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (UNESCO, 2000)	Ratifica que los infantes, jóvenes y adultos tienen derecho a la educación como seres humanos y que, además, puedan beneficiarse de una formación que integre y satisfaga sus necesidades fundamentales de conocimiento y que le ofrezca ocasiones, tanto para instruirse como para equiparar conocimientos en el ser y el hacer.
2009	Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (UNESCO, 2009)	En esta se le da un mayor análisis a la concepción de educación inclusiva. A partir de este momento se interpreta como un camino para generar cambios, sobre todo en aquellos lugares en los cuales la pluralidad se entiende y se asume en pos de la igualdad y la equidad. De esta manera, se entiende que la perspectiva de educación inclusiva busca terminar con posturas que en el sistema educativo relegan y/o excluyen a las personas que no sienten como iguales o que hacen parte de grupos vulnerables.
2011	XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OIE], 2008)	El Colofón de este encuentro está centrado en “lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la sociedad” a través de la ejecución de tácticas que sean garantes de la integración, sobre todo de los grupos minoritarios étnicos, alumnos de lugares urbanas secundarios o rurales y educandos con necesidades educativas especiales a las instituciones regulares, a través de la concordancia de la infraestructura, el currículo y los métodos de enseñanza.
2015	Foro Mundial sobre la Educación–Declaración de Incheon (UNESCO, 2015)	Confirma los objetivos de la corriente mundial en procura de la Educación para Todos, y establece el encargo histórico de que las naciones y organizaciones firmantes estén comprometidos con todas sus fuerzas para alcanzarlo. Lo anterior puede lograrse a través de la ejecución de trabajos animosos e innovadores que dispongan una nueva visión de la educación al 2030, hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

El pensamiento inclusivo defiende la expansión de la capacidad que tienen las escuelas para optimizar la querrela a la diversidad (Arnaiz y Azorín, 2015), entendiendo que la educación inclusiva no está relacionada únicamente con la inserción de los alumnos con discapacidad, sino de todos los estudiantes, indistintamente de su diversidad funcional y de sus particularidades o identidades. Ainscow (2005) expone cuatro aspectos a tener en cuenta para situar las políticas educativas en los países:

1. La inclusión es un asunto que en la experiencia jamás finiquita, por ser apreciada desde la exploración permanente de representaciones más convenientes que lleven a reconocer la pluralidad y la diversidad.
2. Se concentra en la caracterización y supresión de murallas, para proyectar mejor en políticas y experiencias inclusivas, así como incitar la creatividad y la solución de problemas.
3. Inclusión es ayuda, participación y beneficio de todos los alumnos.
4. La inclusión procura un cuidado específico a aquellos grupos de estudiantes en riesgo de ser relegados, aislados o con peligro de no conseguir un beneficio que sea óptimo.

En este contexto, adquiere mayor importancia que la institución educativa, los directivos, docente y todo el personal asistencial tengan la capacidad de eliminar procesos excluyentes generados por determinadas actitudes y respuestas hacia la diversidad, las cuales pueden ser motivadas por condiciones socioeconómicas, género, orientación sexual, grupo étnico, religión, discapacidad, entre otros.

Marco normativo nacional de la educación inclusiva

Colombia reconoce y salvaguarda la pluralidad y la diversidad humana de la nación, y lo hace rotundo a través de sus políticas públicas en las que garantiza la independencia y equivalencia de los ciudadanos ante la ley; enfatiza en el libre desarrollo de la personalidad y posibilita la protección de experiencias democráticas en todas las instituciones de educación básica primaria, secundaria y media. De igual manera constituye y ratifica que la educación, como derecho de todas las personas, se oferte como un servicio público cuya función es eminentemente social; habida cuenta que a través de ella se accede al conocimiento, la ciencia, la técnica, y a los demás bienes y valores de la

cultura. Así mismo, que la educación “formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (Constitución Política de Colombia, 1991a, art. 67).

En este mismo sentido la Constitución Política de Colombia es clara cuando anuncia que la diversidad humana es un bien y un recurso importante para el país (Constitución Política de Colombia, 1991c, 1991d, art. 7–8). Asunto que se ratifica y evidencia en los fines de la educación en Colombia, determinados en la Ley General de Educación, en donde se encuentra la afirmación de la diversidad como consustancial a la educación (Ley 115, 1994). En la Tabla 2 se ponen de manifiesto las bases normativas que en Colombia hablan de educación inclusiva:

Tabla 2

Normativa a nivel internacional en educación inclusiva

Fuente: elaboración propia

Año	Hito	Descripción
1991	Constitución Política de Colombia	Constitución Política de Colombia (1991c).
1994	Ley General de Educación (Ley 115, 1994)	La Ley General de Educación emite las pautas habituales para regular el servicio educativo, enmarcándolo dentro de sus funciones sociales conforme a las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad. Su fundamento está en los estatutos constitucionales en los que se erige el derecho que poseen todas las personas sin distinción a la educación.
1997	Decreto 3011 (1997)	A través de este se establecen normas para la oferta pública de la educación de adultos y se imponen otras disposiciones.
1998	Decreto 1122 (1998)	Reglamenta los parámetros para el ejercicio de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas formales de Colombia.
2005	Ley 982 (2005)	Establece normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones.
2005	Decreto 250 (2005)	A través de este se consigna el Plan Nacional para la atención Integral de la población desplazada por la violencia y se dictan otras disposiciones.
2006	Ley 1098 (2006)	Fundamenta el Código de la Infancia y la Adolescencia.
2006	Resolución 5360 (2006)	Consolida y sistematiza el proceso de registro oficial de la educación en todos los niveles de educación en Colombia y puntualiza las funciones de las entidades territoriales certificadas.
2009	Resolución 366 (2009)	Con este se fundamenta la alineación de la prestación del servicio de soporte educativo para atender a los educandos con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

2011	Decreto 582 (2011)	Define y adopta la Política Pública Distrital para el grupo étnico Rrom o Gitano en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones.
2011	Ley 1448 (2011)	Por medio de esta se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se imponen otras reglamentaciones.
2013	Ley 1618 (2013a)	Establece las directrices que hacen garante el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
2013	Ley 1620 (2013b)	Da la ruta de creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación en la que se consagra el goce de Derechos Humanos, de Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.
2015	Decreto 1075 (2015a)	Con el que se instituye el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.
2015	Decreto 2383 (2015b)	Da la pauta que deben seguir todas las instituciones de educación para ofrecer este servicio a los jóvenes que por diferentes situaciones están vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal.
2016	Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (Ley 1804, 2016)	Establece la Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre.
2017	Ministerio de Educación Nacional (2017)	Texto que ofrece las directrices de orden técnico, administrativo y pedagógico para la atender a alumnos con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Además, da las orientaciones respectivas que deben ser tenidas en cuenta para los procesos de cambios educativos de los estudiantes con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales en todos los niveles de educación preescolar, básica y media.
2017	Decreto 1421 (2017)	Posiciona la educación inclusiva en sus normas y orienta respecto de los procesos de acompañamiento a la población con discapacidad.

Como bien se plantea dentro de la política de inclusión (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017), el enfoque diferencial emerge como una respuesta para disminuir y eliminar prácticas educativas excluyentes y discriminatorias que de manera individual o colectiva impactaban a diferentes grupos sociales. En respuesta a esta situación, se comienzan a dar procesos de reconocimiento de la política de inclusión rompiendo con paradigmas frente a las características de los sujetos. En este sentido, el enfoque diferencial refiere al reconocimiento de las diferencias de los grupos poblacionales a la luz de unos principios que enaltecen la humanidad del sujeto, sus capacidades y promueven la inclusión.

De manera que, este enfoque reconoce las circunstancias y perspectivas de diferentes actores sociales dentro de las comunidades como sujetos de derecho y como ciudadanos colombianos, sin distinción ni discriminación alguna por su capacidad socioeconómica, su naturaleza o etnia, discapacidad o identidad cultural que le caracterice. El reconocimiento de este enfoque tiene en cuenta las posibilidades que tiene el sujeto en todos los ciclos de vida desde que nace hasta la vejez, desde los principios de igualdad, diversidad, participación, interculturalidad, integralidad, sostenibilidad y adaptabilidad.

Además, se promueven ajustes razonables y propuestas pedagógicas acordes a las características de las poblaciones, desaprender imaginarios frente a la inclusión educativa, re-orientar los procesos formativos de los directivos y maestros, transformar relaciones y generar lenguajes e interacciones en el marco de una atención educativa de calidad. Todo ello implica una profundización disciplinar y en una sensibilización en lo humano que supere, en primera instancia, las barreras mentales que frente al tema se tienen, y pensar propuestas de formación que propendan por posibilitar una respuesta a las demandas educativas actuales en pro de actuaciones que eliminen toda segregación en las prácticas educativas. Esta responsabilidad, si bien estaría en cabeza del MEN y de los entes territoriales a través de sus delegados en educación, también recae sobre las directivas y gestores educativos, ya que son ellos los que materializan las directrices y políticas educativas a todo nivel.

Poblaciones vulnerables que demandan cuidado educativo prioritario

Tomando como base un estudio investigativo realizado por Rodríguez y Conde (citados por [Vásquez-Orjuela, 2015](#)) sobre las políticas de educación inclusiva en Colombia, se detallan las poblaciones vulnerables que demandan cuidado educativo prioritario:

Población con discapacidad

La estrategia de Educación Inclusiva (EI) tiene como objetivo tener en cuenta a los infantes y jóvenes con discapacidades (NEE) en todo el ciclo educativo, esto es, los niveles de preescolar, educación básica primaria, básica secundaria y media hasta la superior. Esto implica realizar cambios en la gestión insti-

tucional y de aula que puedan responder con una educación pertinente a esta población, específicamente personas que presentan incapacidad cognoscitiva, síndrome de Down, entre otras.

En consonancia con el [Decreto 366 \(2009\)](#), el Ministerio de Educación ha cimentado un derrotero que sirve de base para que las instituciones educativas presten el servicio de apoyo pedagógico. La expedición de este decreto ofrece instructivos a los entes territoriales, colectividades, instituciones, corporaciones, familias y sujetos con necesidades educativas especiales, con los fundamentos que deben tenerse a la mano de orden logístico y financieros para proteger el derecho a la educación y efectuar con las exigencias de pertinencia y calidad.

La estrategia tiene en cuenta también a los estudiantes con talentos excepcionales y, de esta manera, fundamenta lo dictaminado en el artículo 68 de la [Constitución Política de Colombia \(1991b\)](#) y los artículos 49 y 77 de la [Ley General de Educación \(Ley 115, 1994\)](#), reconociendo con esto “el derecho de los niños excepcionales a tener una educación apropiada que les ayude a obtener su autorrealización” ([De Zubiría Samper, 2006](#)).

Grupos étnicos en Colombia

Otra de las poblaciones vulnerables en nuestro país es la de los grupos étnicos, que en paralelo con las demás, tienen igualdad de derechos. En el capítulo III, la [Ley General de Educación \(Ley 115, 1994\)](#) insta la necesidad de ofrecer el servicio educativo proporcionando contestación apropiada a las condiciones de esta población.

Educación para el grupo indígena.

Bien es sabido que el Estado de Colombia reconoce la existencia, permanencia y vigencia de una ideología pedagógica indígena que subsiste desde los tiempos del [Guía nativo colombiano, Manuel Quintín \(“Manuel Quintín Lame”, 2021\)](#). No obstante, a través de la [Ley General de Educación](#), se deja claro que el Estado colombiano tiene la obligación de entregar y ser garante del derecho de este grupo minoritario a establecer sus instituciones y medios de educación, trasladando gradualmente la asistencia del servicio a las colectividades y estructuras, y consignando los recursos que sean necesarios ([Ley 115, 1994](#)).

Educación para el grupo afrocolombiano

Desde la *Ley 70 (1993)* se adoptan las medidas educativas y de acompañamiento para poblaciones afrocolombianas, en ellas se recuperan los derechos hereditarios de la etnia afrocolombiana y se concretan en la estrategia conocida como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos normalizada en el *Decreto 1122 (1998)*. Esta materia se compone de una serie de contenidos, núcleos problemáticos, actividades y estrategias que dan cuenta de la identidad propia de este grupo poblacional y se despliega como parte constitutiva de la planeación de los métodos curriculares *Ley 70 (1993)*.

Población afectada por la violencia

El despliegue de las diferentes políticas, específicamente la encarnada en los planes sectoriales 2002 al 2018 (*Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2018*), posibilitó una serie de tareas para atender desde el sector educativo a todas las personas y poblaciones en el marco de los principios de equidad e inclusión. Este ejercicio permitió que las personas o grupos poblacionales afectadas por la violencia y por efecto de la misma se vieran obligadas a desplazarse, desarraigarse o cambiarse de lugar de vivienda para proteger sus vidas y las de su familia, tuvieran desde el Estado atención en todos los niveles. De este grupo hacen parte las personas que aún no han completado su mayoría de edad, desligados de los grupos armados al margen de la ley y los menores en edad escolar de sujetos desmovilizados. Lo anterior, toda vez que cuando una familia es víctima del desplazamiento forzado, también lo es de sus derechos civiles y políticos y esto los hace vulnerables. De esta manera, además del servicio educativo, también se implementan estrategias focalizadas en las cabeceras municipales en las que se posibilita, entre otras, la inserción laboral y ayudas de protección prestados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Personas en riesgo social

Son varios los conjuntos de categorías con las que se han identificado los menores en riesgo social, entendiéndose con esto que es una persona cuya integridad y normal desarrollo emocional, socio-afectivo, cognitivo, entre otros, se encuentran en peligro. Aquí se destacan los menores trabajadores y los que se encuentran en medidas de protección con la ley (ya sea por abandono o por-

que son infractores y/o contraventores). Estos niños y niñas son atendidos desde el Ministerio y las instancias municipales y departamentales a través de las cajas de compensación y estrategias extracurriculares como las de jornada complementaria, la Escuela busca al niño (EBN) y otras alternativas lúdico-pedagógicas que motivan a los menores a estar dentro del sistema.

Jóvenes y adultos iletrados

Para este grupo de personas se han establecido estrategias de inclusión educativa propias de las necesidades, dado que por su edad (mayores de trece años) se considera que están por fuera de los tiempos y etapas de desarrollo de los demás niños, por esta razón es necesaria una atención especializada.

Poblaciones de frontera y habitantes en zonas rurales dispersas

La identidad y arraigo de las zonas de frontera con su idiosincrasia es el gran reto que tiene el Estado. Para dar respuesta a estas necesidades específicas, el Ministerio de Relaciones Exteriores (MRE) creó el Plan de fronteras (DNP, 2010), cuyo objetivo es optimizar los contextos de conocimiento, mejorar el ingreso y estimular la continuación del proceso formativo en estos lugares a través del incremento y la mejora de la infraestructura para la educación.

Las cifras que se tienen de la población rural disgregada están aproximadamente en un 30 % de la totalidad de la población que se encuentra en época escolar y que habita los lugares campestres y de dificultoso acceso. En estos lugares los números de iletrados y las tasas de analfabetismo son evidentemente altas. A esto se le suma que los niños y niñas que están en el sistema educativo desertan permanentemente, ya que sus necesidades de subsistencia los lleva a muy temprana edad a trabajar; convirtiendo esta problemática en un círculo vicioso que se debate entre los pocos horizontes de estudios, los preocupantes índices de abandono escolar y la incorporación al sistema educativo de forma tardía. Para enfrentar esta disyuntiva que pone a los niños por fuera de la escuela, el MEN ofrece servicios de educación campesina y rural, posibilidades de educación regular, no formal e informal y proyectos de diversas índoles dentro de las apuestas de desarrollo comunales.

Perspectiva de género

Con la adopción por parte del Estado Colombiano de su *Constitución Política (1991c)* se dio apertura a un abanico social y jurídico, cuyo objetivo está centrado en la protección, defensa y cuidado de los derechos de las mujeres desde la perspectiva de equidad. El efecto de las mismas llevó a establecer la igualdad no solo en derechos, sino también en posibilidades equitativas entre ambos sexos.

Esta apuesta se encuentra descrita en la *Ley 1257 (2008)*, en la que se fundamentan las reglas de “prevención y sanción a todas las formas de violencia y segregación hacia las mujeres, el artículo 2 es enfático cuando señala la obligación de facultar y preparar a la comunidad educativa en discriminación de género”.

Como hemos tratado de esbozar en este capítulo, la inclusión atañe a lo humano y a lo legal. Por ese motivo, la inclusión es un soporte integrador que se da en la medida en que otros lo potencian, al tiempo que realimenta aquellos valores que se refieren a la persona en su reciprocidad con los otros y con su contexto. Como se advirtió, la inclusión no es extraña al compromiso, la concordia e impulso de un ánimo y modo de existencia de civilidad, que puede ser materializado en un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que cimiente espacios y actividades grupales que son evaluadas colectivamente.

Para concluir este recorrido hecho a partir de la inclusión, es importante recalcar su necesaria conexión con el porvenir. En la conexión con el porvenir nos tenemos que reflejar como seres con capacidad de edificar planes y proyectos de vida desde lo singular, lo grupal, lo familiar, lo colectivo y lo ambiental, los cuales tienen que ver con la posibilidad de imaginarse como representantes y arquitectos de leyenda; la individual, la de la población y la del universo que ocupamos.

La inclusión como actuar y fundamento del vivir humano admite ver la alborada como un reto, frente al cual no puedo cruzar los brazos de manera fatalista ante la miseria, buscando así la evasión mi responsabilidad en el discurso cínico y tibio que habla de la imposibilidad de cambiar porque la realidad es así (Freire, 1997).

Formar y acompañar son actos inclusivos, por una simple razón ética, requiere inspirar lo bueno y lo justo a nuestros niños, niñas, jóvenes y al ser humano en general. Esto significa que la inclusión no espanta, que no tengo que temer al enunciarla y demostrarla con los que la solicitan. Nuestra labor se hace con hombres y mujeres: infantes, jóvenes o adultos, pero sujetos en permanente trascurso de exploración. Personas que se están constituyendo, transformando, ascendiendo, reorientándose y renovando constantemente.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>.
- Arnaiz, C., y Azorín, C. M. (2015). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 9-30. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2039>.
- Congreso de la República de Colombia. (1993, 7 de agosto). Ley 70 de 1993. *Por la cual se desarrolla el artículo 55 de la Constitución Política*. https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/30_ley_70_1993.pdf.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial n.º 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>.
- Congreso de la República de Colombia. (2005, 9 de agosto). Ley 982 de 2005. *Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n.º 45995. 9. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1672199>.
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 de 2006. *Por la cual se expide el Código de Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial n.º 46.446. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_109_2006.htm.
- Congreso de la República de Colombia. (2008, 4 de diciembre). Ley 1257 de 2008. *Por la cual se dictan normas de sencillez, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n.º 47.193. https://www.oas.org/dil/esp/ley_1257_de_2008_colombia.pdf.

- Congreso de la República de Colombia. (2011, 10 de junio). Ley 1448 de 2011. *Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n.º 48096. <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>.
- Congreso de la República de Colombia. (2013a, 27 de febrero). Ley 1618 de 2011. *Por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Diario Oficial n.º 48.717. <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>.
- Congreso de la República de Colombia. (2013b, 20 de marzo). Ley 1620 de 2013. *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación, para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Diario Oficial n.º 48733.15. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocumento.asp?ruta=Leyes/1685356>.
- Constitución Política de Colombia. (1991a). Artículo 67. *Diario Oficial n.º 51.744*. <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>.
- Constitución Política de Colombia. (1991b). Artículo 68. *Gaceta Asamblea Constituyente n.º 40 y 67*. <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>.
- Constitución Política de Colombia. (1991c). Artículo 7. *Gaceta Asamblea Constituyente n.º 28, 62 y 67*. <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>.
- Constitución Política de Colombia. (1991d). Artículo 8. *Gaceta Asamblea Constituyente n.º 83, 84 y 87*. <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Prometeo Libros.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una Pedagogía Dialogante*. Editorial Magisterio.
- Departamento Nacional de Planeación. (2010, noviembre). *Plan Nacional de Desarrollo 2010–2014*. <http://cpps.dyndns.info/cpps-docs-web/planac>

- cion/biblioteca/pordinario/Proceso %20Ordinario/PolicyDocuments/PlanNalDllo2010-2014.pdf.
- Departamento Nacional de Planeación. (2018, 16 de marzo). *Las 16 grandes apuestas de Colombia para cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.dnp.gov.co/Paginas/Las-16-grandes-apuestas-de-Colombia-para-cumplir-los-Objetivos-de-Desarrollo-Sostenible.aspx>.
- Freire, P. (1997). *Educación en la ciudad*. Siglo XXI.
- López, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (14). https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/169356/ase14_art07.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006, 7 de septiembre). Resolución 5360 de 2006. *Por la cual se organiza el proceso de matrícula oficial de la educación preescolar, básica y media en las entidades territoriales certificadas*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-107559_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009, 9 de febrero). Resolución 366 de 2009. *Por el cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad y talentos excepcionales*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf.
- Naciones Unidas. (1989, 20 de noviembre). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
- OIE. (2008). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la educación de los bicentenarios*. <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-inicial>.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948, 10 de diciembre). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.

- Presidencia de la República de Colombia. (1997, 19 de diciembre). Decreto 3011 de 1997. *Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n.º 43202.29. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1507319>.
- Presidencia de la República de Colombia. (1998, 18 de junio). Decreto 1122 de 1998. *Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n.º 43325.23. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1861091>.
- Presidencia de la República de Colombia. (2005, 7 de febrero). Decreto 250 de 2005. *Por el cual se expide el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población desplazada por la Violencia y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n.º 45816. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=15909>.
- Presidencia de la República de Colombia. (2011, 15 de diciembre). Decreto 582 de 2011. *Por el cual se adopta la Política Pública Distrital para el grupo étnico Rrom o Gitano en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n.º 49838.8. <http://www.saludcapital.gov.co/DocumentosPoliticasySalud/Pol%C3%ADtica%20P%C3%BAblica%20Distrital%20para%20los%20grupos%20%C3%A9tnicos.pdf>.
- Presidencia de la República de Colombia. (2015a, 26 de marzo). Decreto 1075 de 2015. *Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Diario Oficial n.º 49523.26. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>.
- Presidencia de la República de Colombia. (2015b, 11 de diciembre). Decreto 2383 de 2015. *Por el cual se reglamenta la prestación del servicio educativo en el Marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y se adiciona el Decreto 1075 de 2015– Único Reglamentario del Sector Educación*. Diario Oficial n.º 49723.11. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019593>.
- Presidencia de la República de Colombia. (2017, 29 de agosto). Decreto 1421 de 2017. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva*

- la atención educativa a la población con discapacidad.* <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>.
- Quintín, M. (2021, 11 de agosto). En *Wikipedia* https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Manuel_Quint%C3%ADn_Lame&oldid=136680458.
- Ramírez, W. A. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 211-230. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>.
- Scherz, T. (2014). *La inclusión educativa desde las claves del Reino de Dios* [ponencia]. Encuentro de Rectores de Colegios católicos en la Diócesis de Santiago. Vicaría para la Educación, Santiago de Chile, Chile.
- UNESCO. (1990, 5 de marzo). *Declaración mundial sobre educación para todos.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_Jomtien1990.pdf.
- UNESCO. (1994a). *Declaración de Salamanca y marco de Acción para las necesidades educativas especiales.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa.
- UNESCO. (1994b). *Informe final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.* <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>.
- UNESCO. (2000, 26 de abril). *Foro Mundial Sobre Educación.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-110926_archivo_pdf4.pdf.
- UNESCO. (2005). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* [ponencia]. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.* [https://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/08-DirectricesPolitic asInclusion\(UNESCO2009\).pdf](https://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/08-DirectricesPolitic asInclusion(UNESCO2009).pdf).
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible.* <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/educacion-2030-declaracion-de-incheon-y-marco-de-accion>.
- Vargas, H., Paredes, C., y Chacón, J. (2012). *Historia de la Educación Especial.* Universidad Pedagógica experimental Libertador.

Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>.



El apoyo institucional como acción educativa hacia entornos inclusivos⁴

*Dora Inés Arroyave Giraldo*⁵

⁴ Capítulo adaptado y actualizado de la ponencia *Desde un sistema de apoyo individual hacia un sistema de apoyo institucional, una perspectiva sistémica/otra forma de entender y asumir el apoyo*, presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, evento realizado en Buenos Aires, Argentina, del 13 al 15 de septiembre de 2010.

⁵ Doctora en educación. Profesora investigadora de la facultad de educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Líder del grupo de investigación ESINED. Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación. Líder de la línea: *Estudios críticos sobre educación y Currículo*. Orcid: 0000-0003-0913-4841, dora.arroyave@usbmed.edu.co.

Introducción

En pleno siglo XXI continua el desafío para la sociedad en general, y para el sistema escolar en particular, de responder a la diversidad específicamente a través de procesos sistémicos de inclusión. Las intervenciones educativas mediadas por el trabajo colegiado, colaborativo e investigativo, tanto de los equipos institucionales como de los multiprofesionales y los diversos actores de las común-unidades, pueden y deben implicarse en la construcción de los entornos inclusivos, pues se sabe que la re-creación de los apoyos son fundamentales para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los sujetos-alumnos que acuden a la institución educativa a llevar a cabo su humano y legítimo derecho a la educación.

El capítulo se estructura en cuatro apartados. El primero aborda tres modelos de apoyo institucional como modelos organizativos que han respondido a la heterogeneidad educativa: el modelo de apoyo colaborativo individual, el modelo de apoyo entre colegas y el modelo de apoyo inter-institucional. El segundo apartado esboza las bases conceptuales de los modelos de apoyo institucional, a través de un supuesto básico común y la descripción de la colaboración entre docentes como estrategia de trabajo y desarrollo profesional. El tercer apartado presenta el tema de la diversidad en las instituciones y algunas estrategias de intervención educativa institucional, expresada en lo que se denomina el apoyo interno institucional y el apoyo externo institucional. El último apartado describe la atención a la diversidad educativa como propuesta de estrategia de intervención educativa mediante dos estrategias: las adopciones en el proyecto educativo institucional y la atención a la diversidad educativa, una propuesta de acción auto-evaluativa y la toma de decisiones para la atención a la diversidad educativa.

De los modelos de apoyo institucional/modelos organizativos

La capacidad de soñar colectivamente,
cuando es asumida en la opción por
la vivencia de la radicalidad de un sueño común,
constituye una actitud de formación que no
solo se distingue por creer que las
situaciones límite pueden ser modificadas

(Freire, 2015, p. 38)

Se entiende por “apoyos” todas las actividades conjuntas que aumentan la capacidad de una institución educativa para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Vemos que las estrategias brindadas en y a la escuela ha sufrido importantes transformaciones tanto en su organización, como en la propia concepción del mismo.

De una concepción del apoyo como intervención educativa de tipo terapéutico, remedial y/o rehabilitario⁶ ejecutada por expertos, con carácter más paliativo que preventivo y dirigida no tanto a la institución escolar, sino a los alumnos individualmente, ha empezado a replantearse el “apoyo institucional” como una acción educativa más que se articula al Proyecto Educativo Institucional (PEI), en la que pueden participar los distintos miembros de la comunidad educativa y ser dirigida a cualquier ámbito, área, o persona de esa misma comunidad.

⁶En América Latina, todavía existe una tendencia a asociar la educación de los estudiantes con discapacidad como remedial o rehabilitatoria. Es decir, la educación tiene que curar o arreglar aquellos aspectos de los estudiantes que no “funcionaban correctamente”. Esta perspectiva todavía permanece arraigada en muchas actitudes y prácticas de las profesionales y docentes (UNESCO citada por López, 2008).

El siguiente esbozo es un análisis de tres modelos de apoyo a la escuela⁷, los cuales ejemplifican distintas alternativas al denominado “modelo de apoyo individual”, y ayuda a replantear algunas de las características peculiares y posibles aportes de cada uno de los distintos tipos de apoyo institucional. En este sentido, generar en los múltiples contextos particulares la reconstrucción de respuestas de intervenciones educativas con carácter sistémico, centradas en planes de transformación institucional⁸ y sensibles a la diversidad en general.

El modelo de apoyo colaborativo individual

Se basa en la ayuda mutua que se prestan profesores de un mismo nivel o etapa educativa para atender las necesidades individuales de los alumnos (Gortázar, Lunt et al. y Parrilla, citados por Gallego y Hernández, 1999). Uno de los supuestos básicos de este modelo, y que lo diferencia del modelo de apoyo terapéutico, es la relación colaborativa que se establece entre los profesores que desarrollan el apoyo, contrario a las relaciones jerárquicas y especializadas del modelo del modelo terapéutico.

Aunque su foco de atención siga siendo la intervención directa sobre el alumno, se desarrollan nuevos planteamientos sobre el apoyo y los roles que desempeñan los profesionales que intervienen. De modo que ya no se identifica el desarrollo del apoyo con la figura de un experto, como pudiere ser el maestro de apoyo o un especialista externo a la institución, sino que se asume el apoyo como tarea de cualquier docente que intervenga en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos a su cargo.

Desde este planteamiento del apoyo, Gortázar (1990) identifica distintos sistemas organizativos de apoyo colaborativo (apoyo realizado por el profesor

⁷Los investigadores de la Universidad de Sevilla abordan los tres estudios de caso a nivel de centro o inter-centros en los que la unidad de análisis fue el sistema de apoyo desarrollado para dar respuesta a la diversidad. La comunicación se presentó en las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad, desarrolladas en Salamanca, España por el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) (Gallego y Hernández, 1999).

⁸Al respecto, Arnaiz, Azorín y García (2015) expresan que “el avance de planes en entornos educativos inclusivos requiere de un marco de actuación en el que los centros, en tanto promotores de su propia transformación, han de autoevaluar sus prácticas para establecer líneas de mejora que permitan derribar las barreras en la participación del alumnado, potenciando así el éxito de todos” (p. 328).

tutor y profesor de apoyo), que se diferencian según el tiempo (cuándo) y espacio (dónde) en que se desarrolla la intervención que se hace sobre el alumno. Lo anterior se sintetiza en la Tabla 3:

Tabla 3

Sistemas Organizativos de Apoyo

Fuente: Gortázar (1990)

Apoyo fuera del aula y previo a la explicación del tema den el grupo/clase.	Apoyo sumultáneo dentro del aula ordinaria
Apoyo posterior a la explicación del tema en el grupo/clase.	Apoyo fuera del aula previo y posterior a la explicación del tema en el grupo/clase.

En otros casos, el Modelo de Apoyo Colaborativo Individual se desarrolla con la participación de profesores de distintos centros educativos que se reúnen para estudiar y analizar colaborativamente casos individuales de alumnos con necesidades educativas especiales. Lunt et al. (citados por Gallego y Hernández, 1999) han ejemplificado en el Reino Unido experiencias de este tipo. Por su parte, el proyecto ROMA⁹ en Italia y en España, bajo la dirección de López Melero y Nicola Cuomo, también desarrolla actividades de apoyo de este tipo.

⁹El Proyecto Roma, como experiencia de educación en valores, es un modelo de desarrollo humano que surge en 1990 como un proyecto europeo de investigación en el que intervienen la Universidad de Málaga, desde España, la Universidad de Bolonia y el Servicio Neuropsicopedagógico del Hospital Bambino Gesù de Roma, en Italia. Iniciado por el Miguel López Melero, junto con los doctores Nicola Cuomo, Giorgio Albertini y Gianni Biondi, se desarrolla como un trabajo de investigación grupal por familias, investigadores, investigadoras y profesionales de la docencia. En sus orígenes nace con la intención de aportar ideas y reflexiones sobre la construcción de una nueva teoría de la inteligencia que no discrimine a nadie por la etnia, género, hándicap, religión, procedencia, entre otros, considerando las diferencias humanas como valor y no como un impedimento social. Al poco tiempo son los propios docentes del Proyecto ROMA quienes aplican todo lo aprendido a las aulas, configurando una metodología propia que permita modificar los contextos para niños y niñas, cualificándolos desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía personal, social y moral (López, 2018).

Modelo de apoyo entre colegas

Consiste en la creación y desarrollo de pequeños grupos de profesores que ayudan colaborativamente a analizar y diseñar estrategias de solución a problemas que sus propios compañeros les plantea en el seno de la institución escolar. (Creese et al., Chafflán y Van Dusen Pysh, Parrilla y Daniels, Stringer et al., citados por Gallego y Hernández, 1999).

En la práctica se han desarrollado distintas formas y orientaciones de llevar a cabo este modelo, una de ellas es la propuesta de Chafflán y Van Dusen Pysh (citados por Gallego y Hernández, 1999) en Estados Unidos. En esta propuesta los investigadores detectaron la necesidad de ayudar a los profesores a maximizar las oportunidades para que todos los alumnos fueran atendidos en el ambiente menos restringido, creando en las escuelas los llamados Grupos de asistencia de profesores para apoyo al profesorado. En el área de la psicología educativa, en Newcastle (Reino Unido), Stringer y otros investigadores (citados por Gallego y Hernández, 1999) han desarrollado una propuesta formativa encaminada a proporcionar a los profesores las necesarias competencias para apoyar a sus compañeros. Desde las teorías del desarrollo organizativo, Parrilla y Daniels y Creese et al. (citados por Gallego y Hernández, 1999) proponen la creación de un grupo colaborativo de profesores de un mismo centro para apoyar a sus colegas en toda la problemática que les pueda surgir en la práctica, al grupo lo llaman Grupos de Apoyo entre Profesores.

Aunque el desarrollo de estas propuestas nace desde diversas orientaciones y/o campos de trabajo (psicología, salud mental, pedagogía), comparten algunos principios básicos como son: la colaboración entre profesores como estrategia de trabajo, la necesidad de desarrollar un apoyo cuyo foco sea el docente, la asunción y valoración del aprendizaje entre iguales y la búsqueda del desarrollo de una institución educativa inclusiva.

Modelo de apoyo inter-institucional

El apoyo a la institución se organiza con base al trabajo colaborativo entre distintas instituciones o servicios educativos (equipos de especializados, profesores de apoyo, entre otros). En este modelo son los profesionales de distintos centros y servicios, y no los profesionales de un mismo centro, el objetivo del

trabajo colaborativo (Dyson et al., Lunt et al. y Parrilla, citados por Gallego y Hernández, 1999).

El apoyo se constituye en torno a un grupo de escuelas con una preocupación relativamente estable y constante para compartir algunos recursos y toma de decisiones sobre algún aspecto de la actividad escolar. Su fórmula básica varía entre la colaboración entre escuelas a través de proyectos comunes (interacciones esporádicas y breves) o simplemente la utilización común de recursos y profesionales (interacciones intensas y a largo plazo).

Estas actividades se desarrollan por parte de estos servicios de forma integrada y cohesionada. Su actuación se basa en la colaboración y cooperación que se tiene que dar entre los servicios de apoyo, con la finalidad de asegurar una atención adecuada a los alumnos que presentan necesidades a lo largo de toda su escolaridad, desde la etapa de educación infantil hasta la educación en la Universidad. Los principios de actuación en los que se basa el apoyo inter-institucional son para Dyson et al. (citados por Gallego y Hernández, 1999), los siguientes:

- Necesidad de colaboración y cooperación entre todos los servicios de apoyo.
- Definición de responsabilidades de cada miembro o estamento.
- Necesidad de coordinar las distintas intervenciones en los centros.
- Unión entre el asesoramiento y los procedimientos de evaluación que se adopten.
- Necesidad de una planificación estratégica de intervención.
- Necesidad de que exista una unión interna en el desarrollo del trabajo.

La eficacia de este modelo se basa en las diferentes perspectivas de trabajo encaminadas todas hacia la cooperación y la cohesión, lo que maximizaría la utilización de recursos personales y materiales en educación. Este modelo de apoyo inter-institucional se desarrolla en tres ámbitos:

- Alumno particular.
- Atención a la comunidad.
- Estrategias de planificación como respuesta.

Bases conceptuales de los modelos de apoyo institucional

El trabajo colaborativo es un proceso complejo que implica romper esquemas tradicionales de interacción.

(Castro y Rodríguez, 2017, p. 81)

Supuesto básico común

Todos los modelos de apoyo institucional asumen la colaboración como estrategia básica de trabajo. Logrando que trascienda el apoyo individual a los alumnos y el desarrollo de un sistema de apoyo como responsabilidad y tarea de todos, y no exclusivo de profesionales expertos.

Se oponen y se enfrentan al tradicional modelo de apoyo terapéutico, experto, dirigido a alumnos concretos y desarrollado en la mayoría de las ocasiones, en situaciones especiales y diferenciales con respecto a las prácticas habituales de enseñanza.

El análisis de los tres modelos planteados anteriormente, pone de manifiesto una serie de ideas básicas y comunes que, no obstante, tras reconocer la singularidad de un posible caso, puede generar innovaciones en el apoyo institucional¹⁰. Son pues ideas y tendencias que pueden iluminar nuevas propuestas de intervención educativa.

¹⁰Según Gallego et al. (2018), “[o]poniéndose al modelo individualista, experto y balcanizado de los procesos de apoyo tradicionales” (p. 107), entre los supuestos conceptuales, metodológicos y didácticos en los que se apoya la educación inclusiva, destacan la importancia que tiene para el desarrollo de la misma la colaboración y el apoyo entre los distintos agentes educativos. Señalan que asumir una educación inclusiva lleva consigo el establecimiento de nuevos cauces de participación y diálogo entre los distintos sectores educativos en el contexto del apoyo y el aprendizaje. En ese sentido, invitan a crear y diseñar experiencias que desarrollan procesos colaborativos (entre profesorado, alumnado y familias como herramienta de aprendizaje, formación, trabajo y apoyo en las escuelas) con los denominados Grupos de Apoyo Mutuo.

La necesidad de llevar a la práctica nuevas estrategias de apoyo que desarrollen un modelo pedagógico de apoyo a la institución

Situación polémica, pues los modelos tradicionales de apoyo, basados en dar respuestas curriculares específicas a alumnos concretos y aisladas del contexto de desarrollo, se han mostrado insuficientes e ineficaces para atender en un mismo marco y espacio de desarrollo (institución y aula) a todas las necesidades que plantea la diversidad de los alumnos.

Alternativa de solución y/o mejoramiento. Construir y desarrollar proyectos de innovación en el apoyo institucional que parta de las necesidades e intereses de los actores involucrados: profesionales de apoyo, maestros de apoyo y maestros tutores.

Plantear proyectos que aboguen por desarrollo de respuestas globales a nivel institucional que mejoren la respuesta de las instituciones a las demandas que hoy plantea la diversidad educativa¹¹.

El objeto de apoyo no son los alumnos, sino el profesorado de la institución

Estos proyectos de innovación en el apoyo tienen como eje de actuación los docentes, adoptando distintas modalidades de apoyo que van dirigidas a situaciones o procesos concretos que se desarrollan en las instituciones con respecto a la diversidad. Es una estrategia de actuación de apoyo que puede desarrollarse en una o varias instituciones de una zona.

El asumir un modelo de apoyo desde un enfoque institucional

La experiencia se puede expandir a otros sectores, como a otros estudiantes. Lo que posibilita que se asuma el apoyo desde una perspectiva cada vez más amplia y que afecta cada vez más a la institución educativa. Desde estos nuevos planteamientos de “apoyo en y para la institución”, existe mayor posibilidad de que se produzcan cambios que ayuden a la institución a ser autónoma en la atención a la diversidad.

¹¹ Álvaro Marchesi y Laura Hernández (2019) plantean que, entre los indicadores principales para la presencia de una cultura inclusiva en la escuela, se encuentra la existencia de una respuesta educativa construida para la diversidad, la coordinación entre los profesionales para ofrecer una respuesta educativa satisfactoria a los alumnos que experimentan dificultades y la adaptación de los procedimientos de evaluación a estos alumnos (p. 50).

El trabajo colaborativo entre profesores es una pieza clave en el desarrollo institucional de apoyo

El pilar fundamental en el que se basa el desarrollo de estas experiencias es la colaboración entre profesionales. Cada vez más, el profesorado va tomando conciencia de la necesidad de abandonar concepciones y formas de trabajo individuales, que se les plantea en el aula.

La colaboración entre docentes como estrategia de trabajo y desarrollo profesional

Permite tener una visión y perspectiva común de toda la vida de la institución, a la vez que permite adoptar estrategias de intervenciones comunes y globales que afecten, en mayor o menor medida, a todos y cada uno de los ámbitos y sectores de la institución. Por otro lado, los docentes que participan en estas experiencias señalan que la colaboración permite canalizar y compartir ansiedades, miedos e inseguridades que la propia práctica les genera.

Son proyectos que se basan en las relaciones entre iguales y el aprendizaje entre colegas

Se puede apreciar en los proyectos que el desarrollo profesional de los docentes va parejo al desarrollo institucional. A medida que van desarrollando los proyectos de innovación sobre el apoyo, los docentes han ido aprendiendo de los errores, de las aportaciones de los compañeros, de la propia reflexión que conlleva la toma de decisiones en un proceso diseñado, y puesto en práctica por los propios docentes.

El sentimiento de no estar solo y de estar respaldado por los compañeros ante los problemas que viven en las aulas e instituciones, crea seguridad ante el desarrollo y puesta en práctica de estrategias diferentes a las que habitualmente se llevan a cabo.

Las relaciones entre iguales, horizontales y no jerárquicas entre compañeros son otra nota común a los participantes en estos proyectos. El apoyo cambia como consecuencia, pues surge de un análisis y reflexión propia, y no como consecuencia de imposiciones jerárquicas planeadas desde instancias externas a las instituciones.

Se desarrollan estrategias de búsqueda de soluciones prácticas a problemas o situaciones conflictivas detectadas por los docentes

Al tratar problemas concretos que genera la diversidad en las instituciones educativas, se dota de significatividad el trabajo profesional. De forma que existe una mayor implicación y motivación en las tareas que desarrollan los docentes, así como una mayor conciencia de los problemas que se presentan en la institución. Ninguno de los modelos presentados transcurre al margen de la práctica, todos ellos parten, inician y se desarrollan directamente en la misma. Desde esta perspectiva, el ritmo y el tiempo en que se desarrolla todo el proceso de apoyo, es útil y efectivo para docentes y alumnos, en tanto se da respuesta inmediata a problemas o situaciones concretas.

La valoración positiva sobre el apoyo institucional

La valoración sobre el apoyo institucional es positiva, ya que hay una satisfacción de los docentes al poder traducir y llevar a la práctica del apoyo curricular muchos de sus supuestos teóricos.

La diversidad en las instituciones y algunas estrategias de intervención educativa institucional

coincidimos en seguir apostando a
la educación como el espacio
para conducir las transformaciones
necesarias para alcanzar la utopía
de la construcción de una sociedad igualitaria.

(Ferrada et al., 2015, p. 151)

Dentro de las estrategias de intervención educativa, enfocadas en el modelo de intervención institucional, se proponen dos tipos de apoyo: el apoyo interno institucional y el apoyo externo institucional.

El apoyo interno institucional

Se propone el apoyo generado por y para los docentes del equipo institucional. Puede presentarse en lo que se ha denominado:

- GAEP (Grupo de Apoyo entre Profesores).
- Grupos de apoyo de profesores centrados en la escuela.
- Modelo de apoyo entre colegas.
- Ética colaborativa en la escuela.

Y el apoyo generado entre los alumnos, denominado la “colaboración entre alumnos”, entre estos se presenta:

- Tutorías entre compañeros.
- Métodos de aprendizaje cooperativo en grupo.
- Participación del alumnado en tareas de planificación.

El apoyo externo institucional

Se propone el apoyo al equipo institucional generado por los equipos multiprofesionales. Equipos que, en el contexto colombiano, se pueden expresar a través de:

- UAI (Unidades de Atención Integral).
- Centros de servicios educativos.
- Centros de asesoría y apoyo.

En esta modalidad de apoyo se destaca que el énfasis de intervención de los equipos multiprofesionales se desenvuelve principalmente en las actividades de prevención, apoyo, asesoría, colaboración, investigación e -intervención directa individual, solo cuando es necesario.

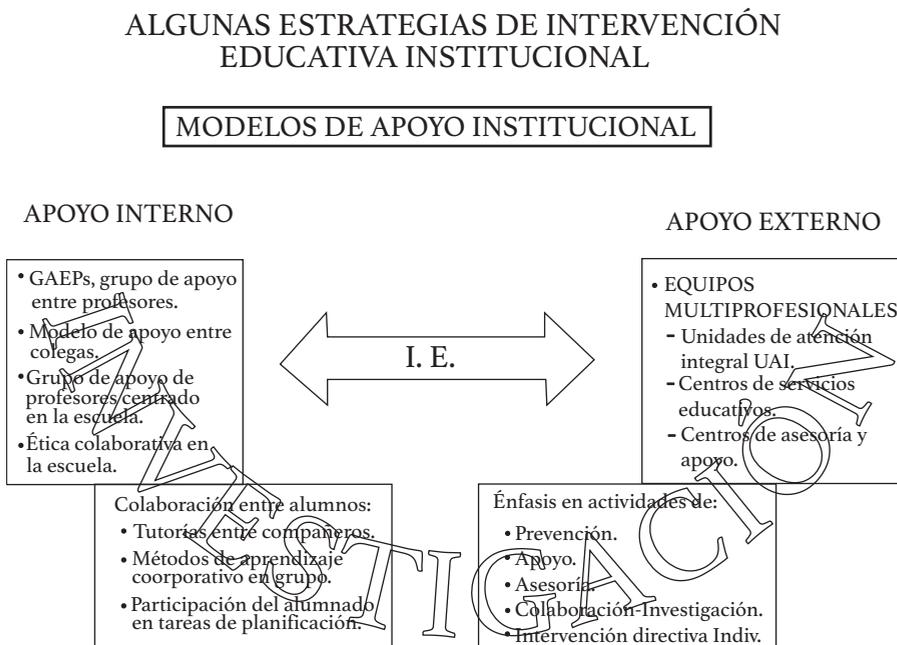
De todas formas, en consonancia con [Bonilla et al. \(1996\)](#), se concluye que en la actualidad se aboga por un modelo de procesos que deja de centrarse en los alumnos para comenzar a entender la intervención educativa como una serie de procesos que suceden en un sistema más amplio sobre el que hay actuar de forma global, o al menos teniendo en cuenta las posibles interacciones entre las distintas partes del sistema para procurar que los resultados de una determinada intervención no se pierda o incluso lleven a obtener salidas no deseadas.

En ese sentido, la investigación tiene que atravesar todos los procesos de apoyo, tanto internos como externos. Por ello, conviene que todos los actores-actores involucrados asuman la investigación como una posibilidad de validar, confrontar y/o renovar las diversas opciones de intervención. La Figura 1 ilustra lo anteriormente planteado.

Figura 1

Modelos de apoyo institucional

Fuente: Arroyave (2005).



La atención a la diversidad educativa como propuesta de estrategia de intervención educativa

El reto de la educación intercultural debe ser la educación de una ciudadanía que preserve la diversidad.

(Escarbajal, 2015, p. 85)

Partiendo del interrogante ¿qué se requiere para generar el desarrollo de prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad educativa?, es innegable que el reto para hoy, desde la perspectiva pedagógica, es la respuesta a la diversidad educativa como característica inherente a todo grupo humano¹², lo cual implica darle cabida a todas y todos en la escuela. Hoy se tiene conocimiento de la concepción de apoyo desde una nueva mirada. Aunque, lastimosamente, todavía no se da en la generalidad de la práctica. Ha evolucionado, y se entiende que los apoyos trascienden de un “modelo individual”, centrado en “arreglar” los “problemas” individuales de los alumnos hacia un “modelo institucional” que enfatiza la necesidad de aprovechar los recursos disponibles en las instituciones y en la comunidad local, para responder a la diversidad educativa y sus múltiples necesidades.

En consecuencia, a la hora de pensar el desarrollo de estrategias de intervención educativa institucional, conviene reconsiderar, entre otros aspectos, la planificación de estrategias de intervención. Lo anterior, atendiendo a los principios de la educación inclusiva, para no utilizar medidas que facilitan la segregación. Por ello, se sugiere:

- Considerar en las estrategias de intervención a todas aquellas figuras que actúan en la educación del sujeto, tanto escolares como de otros contextos educativos.
- Reclamar la ayuda de los apoyos desde un enfoque de trabajo en equipo, de colaboración y no de des-responsabilización con respecto al alumno.

¹²En coherencia con [Gabriela Begonia Naranjo \(2019\)](#) se asume que la diversidad es una característica inherente a todo grupo humano, por lo que no se aplica únicamente para referir a quienes presentan alguna condición específica (por ejemplo, discapacidad, migración, origen étnico indígena, entre otras), sino que considera a la totalidad de los alumnos en un grupo escolar, cada uno de los cuales es único e irrepetible

- Aprovechar el conocimiento que los alumnos en su heterogeneidad/diversidad nos ayudan a entender y mejorar la práctica en el aula y en la institución educativa en general.

Desde esta perspectiva, en el marco de las adopciones en el proyecto educativo institucional y la atención a la diversidad educativa, una propuesta de acción auto-evaluativa, se plantea la alternativa de solución y/o mejoramiento de la acción auto-evaluativa en los contextos de nivel institucional, nivel de aula/grupo y nivel individual. En el marco de la re-creación de la cultura de la inclusión, se propone la toma de decisiones para la atención a la diversidad educativa, con nueve etapas que el (los) equipo(s) institucional(es) debe considerar a la hora de transformarse y re-crear la institución como un contexto inclusivo.

Las adopciones en el proyecto educativo institucional y la atención a la diversidad educativa: una propuesta de acción auto-evaluativa

la inclusión educativa vendría a ser,
en su raíz, la tarea de promover
cambios educativos sistemáticos
para llevar nuestros valores
declarados a la acción.

(Booth, 2006, p. 215)

La atención a la diversidad educativa es todo un ejercicio de reflexión que permite redimensionar el contexto y la heterogeneidad educativa. Por un lado, el contexto educativo que implica la re-construcción de instituciones educativas con proyectos de enseñanza más flexibles y, por otro lado, la heterogeneidad educativa que implica la comprensión y aceptación de los sujetos/alumnos como sujetos con necesidades educativas individuales propias de ese ser sujeto único y diverso inmerso en la unidad de lo humano.

En la Figura 2 se puede observar lo planteado frente a la esencialidad de la relación entre las adopciones al proyecto educativo institucional y la atención a la diversidad educativa.

Figura 2

Atención a la diversidad educativa

Fuente: Arroyave (2001).



Ahora bien, en los procesos de adaptación y/o adecuación se presentan niveles de concreción o progresión que pueden expresarse desde lo macro a lo micro, es decir, niveles de concreción que pueden desarrollarse desde el nivel institucional, de aula/grupo, hasta el nivel individual. Todos ellos con un sentido claro, esto es, posibilitar la inclusión de los sujetos/alumnos, y de este modo responderle a la diversidad educativa.

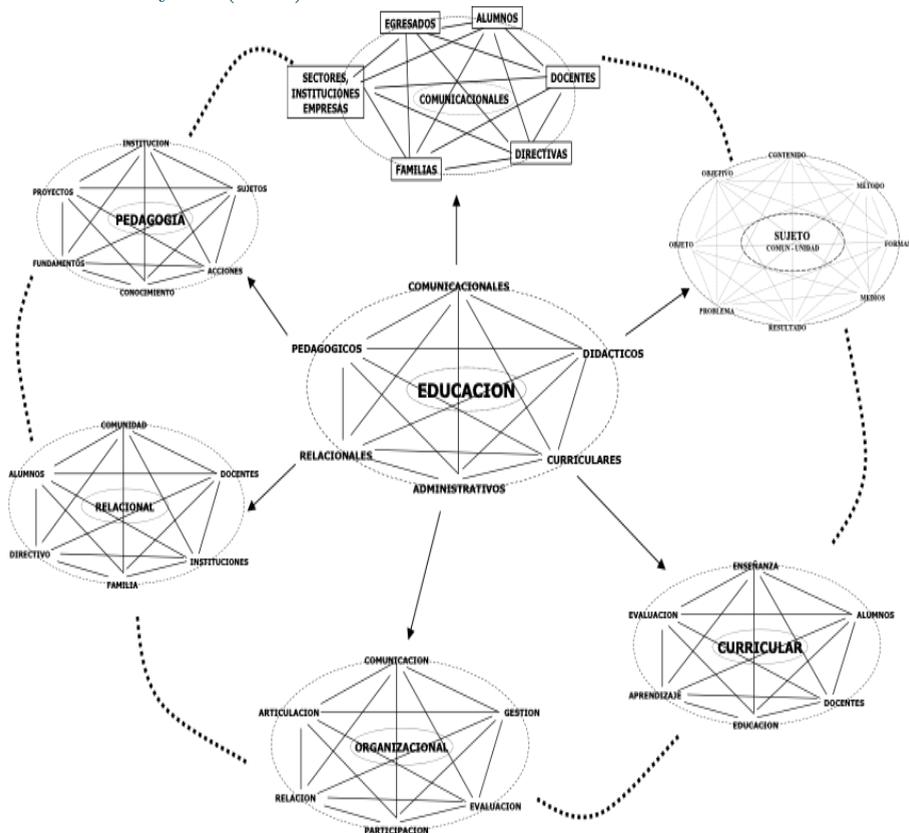
Ampliando un poco cada uno de los niveles de acción auto-evaluativa y los interrogantes que pueden iluminar una posible acción a desarrollar por un equipo de trabajo institucional, se exponen los tres niveles de acción auto-evaluativa a nivel institucional, de aula/grupo e individual.

No obstante, se recalca que el espíritu del material propositivo no es precisamente que este se utilice como un manual rígido, sino que, por el contrario, se espera que los diversos equipos de trabajo de las instituciones educativas realicen las adaptaciones y modificaciones necesarias en función de su realidad y características propias, en suma, que se contextualice el material para acciones más pertinentes que respondan a la diversidad de los alumnos.

Figura 3

Sistema-subsistemas del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Fuente: Arroyave (2001).



La acción auto-evaluativa a nivel institucional

A nivel institucional se propone tener en cuenta todo el sistema, con sus subsistemas y respectivos componentes para establecer interrelaciones entre estos y, en ese sentido, fecundar nuevas reorganizaciones y las consecuentes transformaciones institucionales.

Se trata de realizar un análisis crítico-reflexivo de la práctica institucional en función de la detección de las barreras para el aprendizaje y la participación¹³, y vislumbrar alternativas de solución y/o mejoramiento. En la Figura 3 se puede observar el sistema y subsistemas con componentes propuestos para cada uno de estos.

Así pues, en el contexto a nivel institucional y su relación con el proceso de adopciones en el PEI, se orienta el proceso de auto-evaluación de los subsistemas (pedagógico, didáctico, curricular, gestión administrativa y organizacional, recursos físicos, tecnológicos y materiales, y formación docente) de la institución educativa, a través de ciertos interrogantes que pueden iluminar la acción del equipo institucional. Ver Figura 4:

Contexto aula/grupo

Según lo propuesto por Arroyave (1999), en la acción auto-evaluativa a nivel aula/grupo se propone el sistema complejo didáctico de un enfoque hacia la educación en y para la diversidad, el cual contiene los siguientes subsistemas con sus componentes: contenido, método, formas-medios, evaluación, problema, objeto, y objetivo. Tal y como lo expresa la Figura 5.

¹³El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta en el índice de inclusión en lugar del de necesidades educativas especiales, para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (Ramos et al., 2020).

Figura 4*Autoevaluación a nivel institucional*

Fuente: elaboración propia.

Auto-evaluación a nivel institucional
<p>Desde lo pedagógico:</p> <p>¿Se han generado espacios institucionales para la re-conceptualización en la institución de algunos fundamentos como el epistemológico (conceptualización de ciencia, saber, conocimiento), axiológico (conceptualización ética y valórica) y antropológico (conceptualización de cultura, sociedad, comunidad, hombre), que posibilite la adecuada re-orientación de los procesos formativos de los estudiantes con necesidades educativas?</p> <p>Sí_____ No_____ Enuncie algunos fundamentos re-conceptualizados_____</p>
<p>Desde lo didáctico:</p> <p>¿El equipo institucional ha indagado nuevas posibilidades de interrelación entre los estilos de aprendizaje/las formas de enseñanza propios en la diversidad educativa de una institución, de un aula, de un grupo de alumnos o de un alumno?</p> <p>Sí_____ No_____ ¿en qué sentido?_____</p>
<p>Desde lo curricular:</p> <p>¿El equipo institucional ha reflexionado desde cuál o cuáles perspectivas curriculares se han considerado el conjunto de procesos, saberes, competencias y valores básicos y fundamentales de la cultura que posibilita el desarrollo integral de la población diversa?</p> <p>Sí_____ No_____ Enuncie algunos aspectos_____</p>
<p>Desde la gestión administrativa y organizacional:</p> <p>En la gestión de los procesos administrativos y organizacionales ¿se han generado adecuaciones para responder a la diversidad educativa institucional, grupal/aula e individual? Responder con una × según sea el caso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los procesos de participación a nivel interno y externo Sí_____ No_____ • Los procesos de comunicación intra e interinstitucional Sí_____ No_____ • Los procesos de articulación de las Necesidades, Intereses, Problemas y Soluciones (NIPS), que se brindan como estrategia institucional Sí_____ No_____ <p>Describa algunos procesos considerados_____</p>

Auto-evaluación a nivel institucional**Desde los recursos físicos, tecnológicos y materiales:**

¿Cuál o cuáles recursos físicos, tecnológicos o materiales ha considerado el equipo institucional que se requiere adoptar en el PEI, con el fin de afrontar los procesos de transformación que le dan respuesta a la diversidad educativa, tanto a corto y mediano, como largo plazo?

Menciónelos _____

Desde la formación docente:

¿El equipo ha considerado institucionalizar los espacios para la formación permanente, para el trabajo cooperativo y para el desarrollo de la investigación de las propias prácticas pedagógicas? Sí _____ No _____ ¿En qué sentido? _____

Síntesis de acciones a emprender a nivel institucional

Acciones a nivel pedagógico

Acciones a nivel curricular

Acciones a nivel didáctico

Acciones a nivel de gestión administrativa y organizacional

Acciones a nivel de recursos físicos, tecnológicos y materiales

Acciones a nivel de formación docente

Figura 5

Sistema complejo didáctico de un enfoque de una educación en y para la diversidad

Fuente: Arroyave (1999).



En consecuencia, con relación al contexto de aula/grupo y respecto a los interrogantes que pueden iluminar la acción, se encuentran los que establecen el proceso de interrelación entre los estilos de aprendizaje/las formas de enseñanza. Confortar Figura 6:

Figura 6*Auto-evaluación a nivel de aula/grupo*

Fuente: elaboración propia.

Auto-evaluación a nivel de aula/grupo
<p>Como docente, ¿cuáles necesidades se ha planteado satisfacer didácticamente, al alumno con necesidades educativas/barreras para el aprendizaje?</p> <p>_____</p>
<p>¿Cuáles procesos de la realidad socio-educativa han sido objeto de transformación para darle posible solución a los problemas planteados?</p>
<p>Administrativos_____ Organizacionales_____ Relacionales_____ Comunicacionales_____ Enseñanza_____ Evaluativos_____ Otros_____</p>
<p>¿Cuáles?_____</p>
<p>¿Cuáles sujetos-actores se han considerado en las diversas adecuaciones didácticas que se desarrollan en el aula y/o grupo?</p>
<p>Alumnos_____ Docentes_____ Directivos_____ Familia_____ ¿Otros?_____ ¿Cuáles?_____</p>
<p>Se han realizado adaptaciones de los objetivos:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • De los contenidos_____ Objetivos de las habilidades y competencias_____ Objetivos de valores_____ • Objetivos de tarea_____ Objetivos de temas_____ Objetivos de área_____ Objetivos de asignaturas_____ • Objetivos de grado_____ Objetivos de nivel_____ Otros objetivos_____ <p>¿Cuáles?_____</p>
<p>¿En el aula se han adecuado en forma integrada los temas de los contenidos ofrecidos al alumno con necesidades educativas?</p> <p>Sí_____ No_____ ¿En qué forma?_____</p>
<p>Como docente, considera en su método de enseñanza los procesos de:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿La comunicación que se desarrollan entre todos los sujetos actores? Sí_____ No_____ • ¿La motivación que impregna la práctica educativa? Sí_____ No_____ • ¿Las actividades productivas y creativas que desarrollan los estudiantes? Sí_____ No_____ • ¿La evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje? Sí_____ No_____ • ¿El desarrollo de las formas de interacción en la enseñanza y el aprendizaje entre alumno-alumno, maestro-alumno básicamente? Sí_____ No_____ • ¿La utilización de los medios de enseñanza para el aprendizaje significativo? Sí_____ No_____

Auto-evaluación a nivel de aula/grupo

¿Se consideran las transformaciones esperadas en los sujetos actores, es decir la comunidad?

Alumnos_____ Docentes_____ Familia_____ Otros grupos_____

Síntesis de acciones a emprender a nivel de aula/grupo

Acciones a nivel de necesidades

Acciones a nivel de objetos

Acciones a nivel de sujetos-actores

Acciones a nivel de objetivos

Acciones a nivel de contenidos

Acciones a nivel de método de enseñanza

Acciones a nivel del resultado y proceso

Contexto individual

La información relevante del alumno es considerada para el proceso de la toma de decisión de su atención y de la actuación por parte del equipo institucional y/o multiprofesional. Ver Figura 7.

Figura 7*Auto-evaluación a nivel individual*

Fuente: elaboración propia.

Auto-evaluación a nivel individual**Dimensión personal:** aspectos relevantes del desarrollo general del alumno.**Escolar:**

¿A qué edad empezó la escolaridad? _____

Ha presentado:

- ¿Repitencia escolar? Sí_____ No_____ ¿En qué grados?_____ ¿Cuántas veces?_____
- ¿Deserción escolar? Sí_____ No_____ ¿En qué grados?_____ ¿Cuántas veces?_____

Social:

- ¿Cuál es su preferencia en la relación con los compañeros? Iguales en edad_____ Mayores_____ Menores_____ Del mismo grupo_____ De otro grupo_____ Es muy solo_____
- ¿Cómo son sus relaciones con los docentes?
- ¿Qué actividades realiza en el tiempo libre?
- ¿Se han desarrollado con el alumno contratos pedagógicos y/o procesos disciplinarios? Sí_____ No_____ ¿Por qué?_____

Familiar:

- ¿Cómo es la estructura familiar?
- ¿Con quién vive el alumno?
- ¿Cómo es el acompañamiento, apoyo y compromiso de la familia en el proceso educativo del alumno?

Emocional:

- ¿Cuál es el estado anímico más frecuente en el alumno?
Triste_____ Ansioso_____ Temeroso_____ Impulsivo_____ Irritable_____
- ¿Es igual en la casa y en la escuela? Sí_____ No_____ ¿Por qué?_____

Intelectual:

- ¿Cuál es su desempeño en las siguientes funciones básicas para el aprendizaje?
– Percepción – Atención – Memoria – Lenguaje – Pensamiento

Psicomotor:

- ¿Cómo se desenvuelve en el área psicomotriz?
– Motricidad Gruesa – Motricidad Fina

Comunicacional:

- ¿Cómo es su proceso de comunicación en la dimensión:
– Comprensiva – Expresiva

Biológico:

- ¿Cómo percibe la salud general del alumno?
- ¿Presenta quejas frecuentes de dolor? Sí_____ No_____ ¿En qué parte del cuerpo?_____
- Conoce de algún diagnóstico y/o tratamiento del alumno? Sí_____ No_____ ¿Cuál?_____
- ¿Presenta consumo de tóxicos? Sí_____ No_____ Cuál/es?_____
- ¿Posee el alumno alguna limitación física evidente en?
Visión_____ Audición_____ Lenguaje_____ Marcha_____
Descríbala_____

Formación:**La adquisición de contenidos:**

- ¿Cuáles son las áreas preferidas del alumno?
- ¿Cuáles son las áreas de dificultad para el alumno?

El desarrollo de habilidades y/o competencias:

- ¿Qué habilidades y/o competencias ha logrado el alumno a través de las áreas de su interés?

El fomento de valores y actitudes:

- ¿Qué valores y actitudes se han logrado fomentar en el alumno a través de su experiencia educativa?

Estilo y preferencias del aprendizaje:

- ¿Cuál es el tipo de agrupamiento preferido por el alumno para su aprendizaje?
Grupos pequeños_____ Grupo de clase_____ En pareja_____ Individual_____
- ¿Cuál es el grado de autonomía en la realización de las tareas?
Autónomo_____ Dependiente_____
- ¿Cuál es su tipo de motivación dominante para el aprendizaje?
Extrínseca_____ Intrínseca_____
- ¿Cuál enfoque metodológico de trabajo prefiere el alumno?
Cooperativo_____ Competitivo_____ Individual_____
- ¿Cuál estrategia emplea con mayor frecuencia el alumno en la realización de las tareas y/o trabajos?
Analítica_____ Sintética_____
- ¿Cuál es su reacción frente al aprendizaje de lo nuevo?
Miedo_____ Atracción_____ Otras_____
- ¿En qué lenguaje prefiere presentar la información de sus trabajos escolares?
Oral_____ Simbólico_____ Numérico_____ Manipulativo_____ Figurativo_____
- ¿Cuál es el sentido de preferencia para la apropiación del aprendizaje?
Visual_____ Auditiva_____ Kinestésica_____

Síntesis de acciones a emprender a nivel individual

Acciones a nivel escolar

Acciones a nivel social

Acciones a nivel familiar

Acciones a nivel emocional

Acciones a nivel intelectual

Acciones a nivel de psicomotor

Acciones a nivel comunicacional

Acciones a nivel biológico

Acciones a nivel formativo

Para concluir este apartado de las adopciones en el proyecto educativo institucional y la atención a la diversidad educativa, una propuesta de acción auto-evaluativa en los contextos de auto-evaluación a nivel institucional, auto-evaluación a nivel de aula/grupo y auto-evaluación a nivel individual como alternativa de respuesta a la diversidad educativa, me adhiero al pensamiento de Tedesco (2000), asesor para la UNESCO, quien señala que como primera característica importante a mencionar dentro del proceso de transformación educativa, es que cada vez más se reconoce que las transformaciones educativas son sistémicas, en ese sentido estima que:

Esas reformas tradicionales fueron siempre reformas que intentaron modificar una variable, una dimensión del sistema. Se cambiaba el *currículum* pero se dejaba lo demás relativamente intacto. Se modificaban, por ejemplo, las condiciones de trabajo o la formación de los maestros y los profesores, pero el resto quedaba intacto [. . .] Lo que aprendimos en todos estos años es que si se modifica un factor y lo demás se deja intacto, no cambia nada. Al final, el sistema asimila esa modificación, todo se acomoda y vuelve a funcionar como antes. Los cambios deben ser sistémicos, deben afectar al conjunto de variables que actúan en el sistema educativo: los contenidos, los métodos, el personal, el estilo de gestión, la organización administrativa, el financiamiento, etc. (p. 7)

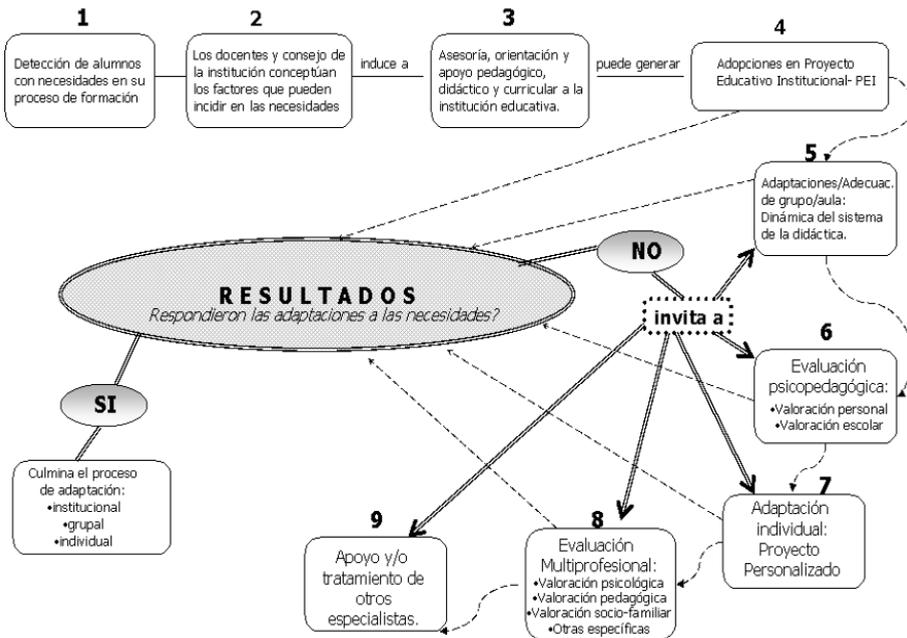
La toma de decisiones para la atención a la diversidad educativa

Desde la perspectiva de la re-creación de la cultura de la inclusión, se sostiene que en las instituciones educativas y dentro de estas el(los) equipo(s) de trabajo institucional, deben desarrollar un proceso en el asunto de la toma de decisiones para la atención a la diversidad educativa. En la Figura 8 puede observarse el proceso y las posibilidades en la toma de decisión de acuerdo con el resultado en cada opción desarrollada.

Figura 8

Toma de decisiones para la atención a la diversidad educativa

Fuente: Arroyave (2001).



El proceso en la toma de decisiones para la atención a la diversidad educativa

El proceso que se plantea desarrollar en la toma de decisiones para la atención a la diversidad educativa se presenta en nueve etapas; así las cosas, un equipo de trabajo institucional puede considerarlo a la hora de proponerse re-crear la institución como un contexto inclusivo.

Etapas 1: detección. Detección de alumnos con necesidades en su proceso de formación por parte de los docentes, padres y/o algún profesional implicado en el proceso.

Etapas 2: conceptualización. El equipo institucional, esto es, los docentes y el consejo de la institución, conceptualizan los factores personales, sociales,

familiares, escolares, entre otros, que pueden incidir en las necesidades detectadas. Lo cual induce a la búsqueda de asesoría, orientación y apoyo.

Etapas 3: asesoría, orientación, apoyo. Asesoría, orientación y apoyo pedagógico, didáctico y/o curricular para todo el equipo institucional, pues el asunto de la respuesta a la diversidad educativa es institucional y no de unos pocos de la misma. Este proceso induce al equipo de la institución a un inicio de la transformación institucional, lo cual genera las adopciones al PEI. Proceso de la siguiente etapa.

Etapas 4: adopciones al PEI. Como consecuencia de las etapas anteriores, el equipo institucional empieza a fecundar las primeras adopciones en el proyecto educativo institucional a través de las adaptaciones y/o adecuaciones administrativas, organizacionales, pedagógicas, didácticas, curriculares, de recursos físicos, de formación docente, entre otros.

En esta etapa comienza a desarrollarse un proceso de evaluación permanente de resultados. En ese sentido, surge la primera pregunta respecto al re-ordenamiento institucional con las primeras adopciones realizadas y las respuestas efectivas a los sujetos/alumnos para los que se plantearon dichas adopciones: ¿respondieron las adopciones realizadas al proyecto educativo institucional a las necesidades detectadas de los sujetos/alumnos? Si la respuesta es afirmativa, indica que esta primera opción de respuesta a la diversidad culmina, en consecuencia, las adopciones que se realizaron a nivel institucional (macro), fueron satisfactorias para los alumnos que las requerían.

Pero si la respuesta es negativa, implica que el equipo institucional requiere diseñar y desarrollar otra opción de respuesta para los sujetos/alumnos que la necesitan. Invita entonces el paso a la etapa siguiente.

Etapas 5: adaptaciones/adecuaciones de grupo. Un adecuado enfoque que responde a una educación en y para la diversidad, resulta incompatible con una estructura de horarios rígidos y estáticos, con una utilización de los espacios que se limita al uso del aula tradicional, con un agrupamiento de los alumnos que mantiene la forma inflexible y permanente del grupo de clase completo como una unidad única de referencia para el trabajo cotidiano.

En la práctica pedagógica habitual, hay que considerar introducir paulatinamente horarios y espacios diversos debido a determinadas necesidades educativas y docentes, así como la posibilidad de revisarlos y flexibilizarlos en ciertos momentos puntuales. También diversificar los espacios (aun los del aula) como aulas especializadas, espacios comunes, bibliotecas, patios de recreo y/o deporte, entre otros, que sirven de base a las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Momentos de reagrupamiento de grupos, de trabajo en pequeños grupos o de entrada de más de un docente en un mismo grupo; posibilidad de circulación de determinados alumnos individuales a otros grupos, en fin, posibilidad de flexibilizar los encuentros y agrupamientos de los alumnos y de los docentes.

Se trata de plantear, planificar y poner en práctica múltiples estrategias didácticas que permitan conocer el grado de desarrollo alcanzado por cada alumno, en relación con los objetivos/logros marcados para un periodo determinado, su propio progreso en el proceso de aprendizaje, y conocer también cómo ha aprendido y en qué condiciones se ha enseñado. Todo ello con el fin de orientar y, en el caso, adoptar y/o adaptar el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje (objeto de la didáctica), para todo un grupo o para determinados alumnos (sujetos), en alguna o algunas de sus dimensiones: selección de contenidos prioritarios o variación del momento y del ritmo de presentación (contenidos, objetivos), incorporación de actividades o recursos más variados (medios utilizados), cambios en la organización del grupo (formas de interacción) y adopción de medidas de apoyo específico (métodos a desarrollar).

En relación con lo anterior, vuelve la pregunta que permite dar cuenta de los resultados del proceso de las adaptaciones y/o adecuaciones didácticas realizadas en el grupo, bien a nivel de aula, bien a nivel de pequeños grupos generados por su interés, desarrollo, motivación, deseos, expectativas de formación: ¿respondieron estas (adaptaciones y/o adecuaciones didácticas) a las necesidades del grupo y/o clase en general del aula? Solo si la respuesta es negativa invita a realizar el proceso de la etapa siguiente.

Etapas 6: evaluación psicopedagógica. La evaluación psicopedagógica es un proceso que implica establecer unos objetivos, recoger información, analizar, interpretar y valorar los datos obtenidos para tomar decisiones educativas muy específicas respecto a los sujetos/alumnos evaluados.

Ahora bien, es un proceso coherente con el enfoque institucional que se ha querido plantear en la re-creación de la cultura de la inclusividad, pues como puede evidenciarse, está planteada en esta etapa, es decir, se supone que ya se ha abordado un proceso en el progreso de las opciones de adaptaciones y/o adecuaciones en el PEI (que parte de lo macro a lo micro), antes de detenerse en una evaluación psicopedagógica que incluye aspectos desde una dimensión personal (desarrollo general: aspecto escolar, social, familiar, emocional, intelectual, psicomotor, comunicacional, biológico, de formación en cuanto a la adquisición de contenidos, desarrollo de habilidades y fomento de valores y actitudes, estilo y preferencias del aprendizaje, entre otros) y aspectos desde una dimensión escolar (contexto institucional: proceso de adopciones en el PEI a través de las diversas adaptaciones y/o adecuaciones pedagógicas, didácticas, curriculares, de gestión administrativa y organizacional, de recursos físicos, de formación docente. Contexto de aula: proceso de interrelación entre los estilos de aprendizaje/las formas de enseñanza. Proceso didáctico relacionado con el sistema de contenidos, sistema de habilidades y/o competencias y sistema de valores).

En ese sentido, antes de llegar al proceso de la evaluación psicopedagógica, ya se han observado y transformado otros aspectos del entorno institucional y/o de aula, lo cuales se han podido satisfacer las necesidades de algunos sujetos/alumnos, pero que para otros no ha sido suficiente, quizás por sus niveles de compromiso que exige como respuesta educativa, un apoyo más específico a través de un proyecto personalizado.

En esencia, vemos la evaluación psicopedagógica como un proceso de evaluación alejado de lo tradicional que se centraba en el déficit, en la conducta o en lo funcional exclusivamente del sujeto/alumno; para acercarse a la práctica evaluativa con un enfoque ecológico, pues la evaluación está centrada en la interrelación sujeto/contexto, es decir, alumno/escuela en este caso educativo.

Así las cosas, después de que el equipo institucional ha considerado realizar la evaluación psicopedagógica a aquellos sujetos/alumnos, que los procesos de adaptación y/o adecuación de las otras etapas no les dieron respuesta a sus necesidades específicas, se pasa a la etapa siguiente.

Etapas 7: adaptaciones/adecuaciones individuales. En esta etapa se considera diseñar, desarrollar y evaluar permanentemente un proyecto indivi-

dualizado, pues si bien la propuesta de la re-creación de la cultura de la inclusión privilegia las adopciones que se van realizando desde los niveles macros, como se afirmó anteriormente, no niega la posibilidad de desarrollar propuestas de proyectos personalizados como alternativas de respuesta para aquellos sujetos/alumnos que así lo requieran.

Las adaptaciones y/o adecuaciones individuales pueden definirse como las modificaciones que se realizan en la programación del aula para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos en concreto.

Ahora bien, desde la perspectiva de la atención a la diversidad educativa enfocada en un contexto institucional de la inclusividad, se propone que las atenciones individuales de los sujetos/alumnos se realicen a través de las adaptaciones y/o adecuaciones dentro del aula de clase¹⁴, lo cual implica un docente creativo e investigador de su propia práctica, además un verdadero trabajo cooperativo y un apoyo profesional por parte de los diferentes integrantes del equipo institucional y/o de otros profesionales involucrados en el proceso.

Afirma Wang (1998) que hay investigaciones que han demostrado que los alumnos que reciben el apoyo individual dentro del aula tienen un mayor rendimiento, cambios de actitud positivos y un gran número de resultados deseados en su proceso.

De forma que los proyectos personalizados se convierten en otra potencial herramienta para lograr la inclusividad educativa de los sujetos/alumnos que así lo requieran. Se reitera pues, que en las aulas de clase se precisan de organizaciones temporo-espaciales y de plurales formas de interacción y agrupación que permitan opciones de aprendizaje para los alumnos y posibilidades de enseñanza, con el objetivo de que los docentes desarrollen los apoyos pedagógicos con los alumnos. Existen fundamentos de pedagogías alternativas, como el Modelo de Escuela Nueva, la Pedagogía Waldorf, el sistema tutorial, entre otros, que favorecen las decisiones frente a algunos elementos que pueden apoyar y articularse a un “proyecto personalizado” (o lo que en el marco legal

¹⁴En ese sentido, Wang (1998) expresa que “las intervenciones especiales para el alumno individual se pueden proporcionar en la clase ordinaria; [y] siempre es mejor que sacarlos del aula porque esto ocasiona el que sean etiquetados y segregados de sus compañeros y pierdan una serie de experiencias de la clase” (p. 45).

colombiano se denomina Plan Individual de Ajustes Razonables –PIAR¹⁵) que un equipo institucional decide diseñar y desarrollar, mediante las adaptaciones y/o adecuaciones individualizadas.

Nótese que se reitera la referencia de las adaptaciones didácticas partiendo desde lo general, es decir, adaptaciones didácticas institucionales (de aula), hacia lo más particular, adaptaciones didácticas individualizadas.

Bien, y si en este proceso gradual de atención a la diversidad educativa, las adaptaciones y/o adecuaciones individuales no responde a las necesidades de los sujetos/alumnos, entonces se considera llevar a cabo el proceso de una evaluación multiprofesional, es decir, se pasa a la etapa ocho.

Etapa 8: evaluación multiprofesional. La evaluación multiprofesional considera al sujeto/alumno desde una dimensión multidimensional, en consecuencia, no es una evaluación con una simple aplicación de *test* que arroja unos datos fríos y descontextualizados de la realidad de los diversos entornos en que interactúa el sujeto/alumno.

La “evaluación multiprofesional” considera la valoración de tres grandes aspectos, estos son, valoración psicológica, valoración pedagógica y valoración sociofamiliar. No obstante, no descarta la necesidad de otras valoraciones profesionales que se requieran por la necesidad específica del sujeto/alumno.

La “valoración psicológica” comprende la valoración de los aspectos del desarrollo personal del alumno, relevantes para la mejora de la intervención educativa hasta ahora desarrollada y/u otros tratamientos personalizados complementarios. En tal sentido, se puede realizar una valoración de aspectos biológicos, psicomotores, inteligencia, emoción, desarrollo social, comunicacional y de lenguaje.

¹⁵En el marco legal colombiano el [Decreto 1421 \(2017\)](#), en el artículo 2.3.3.5.1.4. Definiciones, en el numeral 11. Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR): herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción.

En cuanto a la “valoración pedagógica” es importante resaltar que la evaluación multiprofesional que se propone en la etapa ocho del proceso general de toma de decisiones de atención a la diversidad educativa, pues desde la intencionalidad de la re-creación de la cultura de la inclusión se considera que la primera instancia que se valora, reflexiona, repiensa y re-construye es la institución educativa en general y los diversos procesos (administrativos, organizacionales, pedagógicos, didácticos, curriculares, de recursos físicos, de formación docente, entre otros) que en ella se desarrollan en forma interrelacionada e interdependiente para darle respuesta a la diversidad educativa.

En ese sentido, en la valoración pedagógica se da cuenta del proceso de adopciones que se han desarrollado en el PEI a través de las adaptaciones y/o adecuaciones, y que de una u otra forma le han respondido a la diversidad educativa de los sujetos/alumnos que asisten a la institución. Es una decantación del proceso de las etapas de atención a la diversidad que se han llevado cabo tanto a nivel institucional, grupal y/o de aula, como a nivel individual, todas ellas anteriores a la evaluación multiprofesional. Lo que la hace justamente muy enriquecedora, si se estima el fuerte énfasis pedagógico que han tenido los diversos apoyos ofrecidos a los sujetos/alumnos que lo han necesitado y que el equipo institucional, concertadamente, ha diseñado, desarrollado y evaluado.

En la “valoración socio familiar”, a través de la técnica de la entrevista y la observación, se valoran aspectos relativos a la autonomía en el entorno familiar y de la comunidad, interacciones familiares, roles, aficiones, formas de comunicación familiar, hábitos y pautas educativas, actitudes y expectativas ante el sujeto/alumno, conocimiento e interés familiar de la situación del sujeto/alumno.

Etapas 9: apoyo y/o tratamiento específico de otros profesionales. Los apoyos y/o tratamientos específicos-complementarios son definidos después del análisis transdisciplinario de la evaluación multiprofesional realizada.

Estos apoyos se consideran complementarios porque enriquecen los apoyos pedagógicos más especializados de los sujetos/alumnos que requieren, muchas veces, la intervención de otros profesionales dentro del aula. En otras ocasiones, dados los niveles de compromiso de la problemática del sujeto/alumno que presenta las necesidades, los apoyos profesionales deben realizarse en espacios

y tiempos diferentes a la jornada escolar, pero en esencia, también buscan enriquecer y facilitar la inclusión educativa del sujeto/alumno con necesidades educativas especiales.

Finalmente, se enfatiza que el proceso que se plantea desarrollar en la toma de decisiones para la atención a la diversidad educativa; su dinámica no está dada desde una lógica con una causalidad lineal, sino circular. En consecuencia, aunque las etapas han sido definidas en un orden, no se espera que su interrelación se desarrolle necesariamente desde esa lógica única y exclusivamente, ascendente.

Conclusión

Asociado a lo ya señalado, se hace necesario reiterar que el material presentado debe entenderse como una propuesta que posibilita una(s) forma(s) de acción(es) sistemática(s) de desarrollo institucional, fijando las prioridades de cambio, para luego desarrollarlas y evaluarlas en términos de aciertos y/o desaciertos. La intencionalidad de lo propositivo es básicamente ayudar a los diversos actores a tomar conciencia sobre el sentido de la inclusión, y a centrarse en aquellos aspectos educativos que los equipos de trabajo de la institución en general han de desarrollar en relación con la atención a la diversidad educativa como propuesta de estrategia de intervención pedagógica para la creación de entornos inclusivos. En general, he querido dejar expuesta lo que a mi entender puede ser otra perspectiva de respuesta a la educación inclusiva.

Estrategias didácticas

1. Con base en la lectura crítico-reflexiva del capítulo, elabore una infografía donde dé cuenta de los aspectos esenciales que podría implicar una educación en un entorno inclusivo.
2. Construya una reflexión de tres cuartillas en donde argumente tres características que debe comportar un docente que se desarrolla profesionalmente en un entorno educativo inclusivo.
3. Comparta las dos actividades anteriores con otros tres compañeros y luego con el resto del grupo.

Referencias

- Arnaiz, P., Azorín, C., y García, M. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 326-346. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56743410022.pdf>.
- Arroyave, G. D. (1999). *Hacia una educación en y para la diversidad. Guía de formación permanente para docentes y/o profesionales* [manuscrito no publicado]. Secretaría de Educación y Cultura del Departamento de Antioquia.
- Arroyave, G. D. (2001). *Atención a la diversidad educativa: hacia la re-creación de la cultura de la inclusión* [manuscrito no publicado]. Secretaría de Educación y Cultura del Departamento de Antioquia.
- Arroyave, G. D. (2005). *Inclusión, investigación, innovación. La Re-creación de la Cultura de la Inclusión. Una experiencia en la UAI-Envigado 2001-2002* [manuscrito no publicado]. Universidad de Antioquia.
- Bonilla, G., Corral, I., y Roca, A. (1996). Apoyo externo: panorama general. En A. Parrilla (ed.), *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración (pp. 21-80)*. Ediciones Bilbao.
- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Ediciones Amarú.
- Castro, R., y Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza*. Ril Editores.
- Escarbajal, A. (2015). *Comunidades interculturales y democráticas: Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Ediciones Narcea.
- Ferrada, D., Villena, A., y Turra, O. (2015). *Transformar la formación. Las voces del profesorado*. Ril Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI.

- Gallego, C., y Hernández, E. (1999). El apoyo a la diversidad en la escuela: experiencias y modelos innovadores. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (coords.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 563-580). Ediciones Amarú.
- Gallego, V. C., Jiménez, T. A., y Corujo, V. C. (2018). Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 106-120. <http://webs.uvigo.es/reined/>.
- Gortázar, A. (1990). El profesor de apoyo en la escuela ordinaria. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 367-382). Alianza Psicología.
- López, A. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 172-190. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160213.pdf>.
- López, M. M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Ediciones Morata.
- Marchesi, A., y Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 45-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>.
- Naranjo, G. (2019). Educar en y para la Diversidad de Alumnos en Aulas de Escuelas Primarias de la Ciudad de México. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 209-225. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200209>.
- Presidencia de la República. (2017, 29 de agosto). Decreto 1421 de 2017. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>.
- Ramos, A., Landavazo, G., Mendoza, M., y Cuevas, J. (2020). *Barreras para el aprendizaje y la participación en la educación de estudiantes con diversidad funcional*. https://www.researchgate.net/profile/Javier_Cuevas3/publication/341230411_Barreras_para_el_aprendizaje/links/5eb4c31192851cd50da12db1/Barreras-para-el-aprendizaje.pdf.

- Tedesco, J. C. (2000). *Actuales tendencias en el cambio Educativo* [ponencia]. Taller lineamientos para una política de Desarrollo Profesional de la Docencia. Santiago, Chile.
- Wang, M. C. (1998). *Atención a la diversidad del alumnado*. Ediciones Narcea.



La contaduría pública
desde una óptica
intercultural y emergente

*Diego Fernando Hernández*¹⁶

¹⁶ Magíster en Dirección Estratégica. Especialidad: Gerencia. Candidato a doctor en ciencias de la educación, Cohorte-4. Docente ocasional del Módulo Optativo: Auditoría del Instituto Tecnológico Metropolitano –ITM Medellín, Antioquia. Orcid: 0000-0003-2211-9435, diegofernandez@itm.edu.co.

Introducción

Tradicionalmente la contaduría pública se ha ocupado de asuntos económicos y de mostrar cifras de orden cuantitativo a nivel macroeconómico y microeconómico, con el objeto de rendir cuentas a los dirigentes internacionales y nacionales, para que con ellas puedan tomar decisiones de inversión.

Igualmente, la contaduría pública ha sido vista desde la teoría de los sistemas como un conjunto de procesos de entrada, procesamiento y salida de datos con el objeto de presentar unos resultados financieros para la toma de decisiones.

Por su parte, las teorías administrativas han demostrado que la contabilidad es un instrumento que mide la gestión de los administradores y el manejo de sus recursos con el objeto de presentar resultados a los propietarios del capital.

Del mismo modo, la contaduría pública ha sido objeto de estudio desde las teorías de la comunicación, las cuales sostienen que esta disciplina es un medio para comunicar y socializar a la comunidad interesada, los resultados, el manejo financiero y económico de los diferentes recursos involucrados en sus procesos. Todo ello bajo el esquema comunicativo de los estados financieros. Por otro lado, la contaduría pública ha sido muy poco explorada desde otros asuntos, como, por ejemplo, la interculturalidad, lo ambiental desde los recursos naturales y no como responsabilidad social corporativa, y también desde una mirada interna a las ciencias contables y sus emergencias.

Este capítulo pretende acercarse a estos temas, y de alguna manera, dejar las puertas abiertas a que teóricos, investigadores y por qué no; estudiantes, se aproximen a la exploración de nuevos debates epistemológicos, donde se puedan generar nuevos conocimientos y dejar de ver a las ciencias contables como un instrumento de medición y control económico financiero.

La contaduría pública: desde el paradigma de simplificación hacia otras epistemologías emergentes

Desde el paradigma de la simplificación

La contaduría pública como ciencia social ha sido mal interpretada desde su enfoque, partiendo desde dos acepciones:

En primera instancia, la contaduría pública desde un enfoque puramente cuantitativo se encarga de reconocer, medir, presentar y revelar toda la situación económica de un ente a través de una representación en unos formatos tabulados denominados estados financieros, estos a su vez, deben enmarcarse en los lineamientos establecidos por las Normas Internacionales de Contabilidad y de Información Financiera (NIIF), los cuales tienen su base teórica en el marco conceptual.

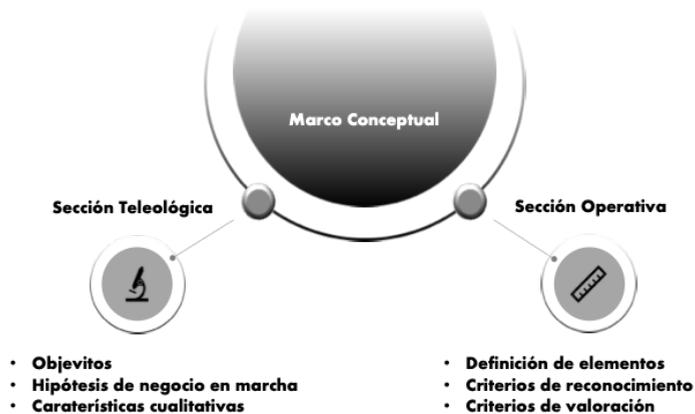
Por ello, el marco conceptual es la base fundamental que contiene los criterios suficientes y necesarios para que “la información financiera contenga las características necesarias para ser útil a los usuarios” (Molina, 2015, p. 15).

Asimismo, el marco conceptual se estructura en dos secciones (Figura 9), las cuales constituyen el saber hacer y el saber conocer de la disciplina contable, estas son, la sección teleológica y la sección operativa.

Según el marco conceptual, la sección teleológica orienta la sección operativa pero no siendo en ningún momento aisladas las dos secciones, así pues, la sección teleológica se fundamenta en tres aspectos: primero, los objetivos de la información, los cuales van encaminados a satisfacer las necesidades de información de los inversionistas, propietarios, agentes y todas aquellas personas interesadas en el emisor de la información; segundo, la hipótesis de negocio en marcha, la cual sostiene que, para efectos de perdurabilidad en el tiempo, los estados financieros son preparados bajo la hipótesis de que la entidad emisora de la información contable, continuara ejecutando sus actividades económicas; y tercero, las características cualitativas que con la utilidad de la información contable se alcanza cuando esta reúne las características suficientes de comparabilidad, verificabilidad, oportunidad y comprensibilidad.

Figura 9*Estructura marco conceptual de la contabilidad*

Fuente: elaboración propia.



Por su parte, la sección operativa según el marco conceptual, se encarga de los procesos técnicos, haciendo una conceptualización de los elementos que componen los estados financieros. De modo que cuando se realiza una transacción económica en una organización se deben tener en cuenta los siguientes criterios: primero, la definición de elementos: este aspecto incluye el reconocimiento de partidas por medio de palabras y de cantidades monetarias; segundo, el reconocimiento: esto implica que toda negociación cumpla con las definiciones de activos, pasivos, ingresos y gastos, elementos que forman parte integral del estado de situación financiera y estado de resultados; y tercero, la valoración: es el proceso por medio del cual las cantidades monetarias se reconocen y se llevan contablemente a los estados financieros.

En segunda instancia, la contaduría pública en sus procesos de investigación científica con procesos investigativos basados en la metodología tradicional, reduccionista, excluyente y disyuntiva, y donde el sujeto es dejado por fuera de sus observaciones. Está orientada a emplear técnicas, reunir recursos, implementar procedimientos, usar formatos ya predefinidos, ejecutar acciones

de medición y valoración hasta concluir en unos hallazgos, donde “el pensamiento simplificante se fundó sobre la disyunción absoluta entre el objeto y el sujeto que lo percibe y concibe” (Morin, 2004, p. 7).

De modo que, la investigación contable se fundamenta principalmente en procesos lógicos matemáticos, con el fin de poder brindar un conocimiento basado en la fiabilidad de instrumentos, aplicando para ello modelos cuantitativos para dar interpretación a los diferentes fenómenos estudiados. Como lo menciona Morin (2004), “el conocimiento simplificante se funda sobre la fiabilidad absoluta de la lógica para establecer la verdad intrínseca de las teorías, una vez que éstas están fundadas empíricamente según los procedimientos de la verificación” (p. 8). Así pues, de acuerdo con Olivé (2009):

Al considerar los conocimientos que pueden impulsar el desarrollo económico y social suele pensarse predominante, si no es que exclusivamente, en los conocimientos científicos y tecnológicos, a los cuales se considera como la base para los sistemas de producción económica que han venido desarrollándose en las últimas décadas. (p. 19)

En ese sentido, la investigación contable se ha basado en mediciones cuantitativas que explican el mantenimiento del patrimonio, la valoración de transacciones, reconocimiento y medición, flujos de efectivo, presentación y revelación de la información contable misma. Pero no tiene en cuenta otros aspectos que puedan ampliar la información y presentar lo económico bajo otros modelos como, por ejemplo, el paradigma de la complejidad, donde se reúnan en un mismo espacio y tiempo las lógicas que se excluyen y al mismo tiempo se complementan; que incluyan además la incertidumbre de mercados, las fronteras contables y las emergencias mismas de la contabilidad. De igual forma, Tua (1993) afirma que:

La vertiente tradicional de la investigación contable es la investigación a priori. Formulamos teorías e hipótesis, tratando de formalizar (es decir de explicar de manera rigurosa) el conocimiento contable. Validamos estas teorías mediante su congruencia interna y a través de su capacidad explicativa y predictiva. Esta lógica de investigación contable se aplica por igual a la construcción de una

teoría general de la contabilidad que a la deducción a partir de la misma, de reglas concretas de actuación para la práctica. (p. 96)

La hegemonía tradicional del método de investigación es quizá el más aceptado en términos de validez contable, por lo tanto, se hace necesario un cambio de paradigma que rompa con las fronteras del conocimiento actual.

Rompiendo paradigmas: hacia otras epistemologías emergentes

En contabilidad, el proceso de enseñanza actual se basa en un conocimiento hacia el hacer, es decir, la técnica contable como propósito mismo de una disciplina, cuyo objetivo debe ser encaminado hacia estructuras no financieras, sin dejar de reconocer que lo financiero y económico es importante para la contaduría. En ese sentido, para Contreras (2004) los paradigmas son “realizaciones científicas universalmente reconocidas (dogmáticas) que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica en particular” (p. 43).

A partir de lo anterior, el modelo tradicional en la educación tomo su hegemonía tras la transmisión de conocimientos asociados únicamente a los procesos técnicos, basados en medición, presentación y revelación de hechos económicos en las ciencias contables, convirtiéndose en el camino de ida, hacia la investigación científica.

Algunos paradigmas de las ciencias contables se han encargado de direccionar la técnica contable desde la práctica de la enseñanza hasta los procesos de investigación, convirtiéndose en solución a los diversos problemas, fenómenos y situaciones entorno a los objetos de estudio (Figura 10).

El paradigma de la utilidad

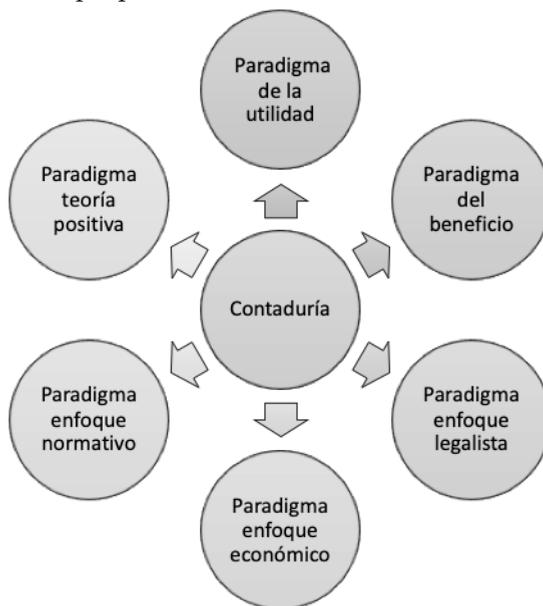
Consistente en la presentación de la información financiera a acreedores y propietarios, inversionistas y accionistas de manera puntual, de tal forma que dicha información sirva para la toma de decisiones de inversión.

El paradigma del beneficio

Este paradigma busca medir la utilidad operativa de la empresa, teniendo en cuenta los objetivos de la contabilidad, la cual busca reconocer, medir y presentar la información financiera acerca de los cuatro objetivos anteriores.

Figura 10*Paradigmas contables*

Fuente: elaboración propia.

***Paradigma del enfoque legalista***

Asume que todas las cuentas utilizadas en contabilidad representan al propietario, por lo tanto, es el deudor cuando recibe y acreedor cuando entrega (algún recurso económico).

Paradigma del enfoque económico

Desde este enfoque o paradigma, la contabilidad tiene un nuevo objeto, el patrimonio hacendal, considerado en todos sus aspectos como dinámico, estático, cualitativo y cuantitativo. Y cuyo fin contable es el gobierno oportuno, prudente y conveniente.

Paradigma del enfoque normativo

Este paradigma se basa en las regulaciones que las diferentes entidades financieras emiten, con el objeto de reglamentar la contabilidad en sus diferentes enfoques (financieros, económicos y fiscales), permitiendo la comparabilidad de sus informes y la predicción en sus movimientos financieros.

Paradigma de la teoría positiva

Este paradigma busca que todos los informes, reportes y comunicaciones que se puedan realizar desde la contabilidad, sean uniformes y estandarizados, reduciendo de esta manera los análisis lógicos y matemáticos, a través de la comunicación por medio de anotaciones que permitan una interpretación semántica y cuyo contraste con la realidad se ira acrecentando cada día.

Por su parte, [Contreras \(2004\)](#) sostiene que, “en cuanto a la clase de fenómenos que se investigan, la ciencia normal solo toma en cuenta aquellos que el paradigma reconoce como ejemplares útiles, es decir, fenómenos que se ajustan a los parámetros establecidos por el paradigma” (p. 46). De esta manera, ignora otros fenómenos, otros caminos para la interpretación de la realidad, acogiendo solo una parcialidad de ella se intentado ajustar sus percepciones a la comprensión de sus problemas objetos de estudio de una manera atomizada.

Por todo lo anterior, es importante comprender que la contabilidad es una ciencia social, pues su campo de acción es la organización, donde convive no solo esta, sino también la interacción de sujetos, organizaciones y medios necesarios para el logro de objetivos, y no solo una contabilidad financiera-económica.

Para finalizar, la contabilidad debe y necesita cambiar su orientación, debe dejar de limitar su campo de acción como lo vimos en los paradigmas, y debe reconstruirse hacia una mirada de responsabilidad social, desde el campo ambiental y, sobre todo, comprender que una ciencia no es construida de forma unitaria, es una relación de conceptos, elementos y emergencias que se puede ampliar a través de la interdisciplinariedad, con el objeto de enriquecer la comprensión y percepción de una realidad.

La contaduría pública en la construcción del conocimiento y sus investigaciones interculturales

La construcción del conocimiento contable

Las ciencias contables han sido consideradas como ciencias exactas, dada la naturaleza de sus contenidos, y su alta relación con las ciencias administrativas y económicas. Históricamente, la contaduría surgió como necesidad de control, en la medida en que el hombre primitivo y sedentario requería tener controlada su producción agrícola y su ganadera. Para ello, los primitivos utilizaban nudos realizados en cuerdas, que simbolizaba una unidad por cada cabeza de ganado que poseían, al igual que trazaban líneas en los muros que representaban las etapas de la luna, el conteo de los días y noches para controlar el crecimiento y maduración de sus productos de siembra. Posteriormente, la carencia de algunos productos que no podía cosechar cada asentamiento humano, provocó que se originara en aquella época el intercambio de productos y bienes, a este tipo de comercio se le llamó el “trueque”, este es el origen de los mercados y sus primeros instrumentos fueron la tarraja y la tarja.

Así mismo, en la Edad Antigua, con la aparición de la escritura y el papel, se inicia verdaderamente el conocimiento contable, al verse plasmado los diferentes procedimientos técnicos en jeroglíficos, papiros, tablas, libros, entre otros. En civilizaciones de Mesopotamia, Sumeria, Babilonia, Palestina, Irak, Egipto, Grecia y Roma aportaron a la contabilidad, registro, cuentas, contratos, conceptos como entradas y salidas, préstamos, y conceptos de propiedad y patrimonio. Por su parte, en América los indígenas como los Aztecas y los Mayas tuvieron su evolución contable a través del verdadero trueque, pues los Aztecas viajaban por todo el territorio, intercambiando bienes y productos que cultivaban, por aquellos con los cuales tenían escasas, originando así un comercio, aunque no tenían una moneda (Mendoza y Ortiz, 2016).

Por su parte, la Edad Media trajo consigo un sin número de avances en la contabilidad a partir de la iglesia católica, pues con sus seguidores (que cada vez eran más) la iglesia católica logró un mayor poder, tanto político como económico. Esto hizo que la iglesia tuviera un mayor control de sus cuentas, las cuales eran muy detalladas en las actividades económicas que manejaban en sus monasterios. Así pues, la Edad Media contribuyó al desarrollo de la con-

tabilidad en temas relacionados con el desarrollo del crédito, la creación de las sociedades mercantiles y la utilización del contrato como formato contractual.

Así mismo, las comunidades indígenas en América de la Edad Media notaban su desarrollo en la contabilidad. Lo Incas, por ejemplo, aunque no conocían el número cero, lo simbolizaron con lo que hoy en día conocemos como el conjunto vacío, igualmente, este grupo étnico utilizaron para el manejo de sus registros contables los *quipus*, y para el conteo o proceso matemático el *yupana* (Martín, 2006).

En la Modernidad, según Yamey (1994) con los aportes de Benedetto Cotrugli, quien estableció plenamente el concepto de partida doble, y Fray Lucca Paciolo, publicó un libro llamado *La suma*, donde aborda treinta y seis capítulos al estudio de la contabilidad y explica el concepto de partida doble como técnica contable, se abre una nueva puerta hacia el conocimiento contable y desde allí comienza el desarrollo de la investigación en términos epistemológicos y técnicos. Por lo anterior, Tua (1993) afirma que:

La investigación *a priori* es sin duda, la más desarrollada en nuestra disciplina. Cuenta con varios siglos de tradición. Al menos, los dos últimos el pasado y presente pueden clasificarse de fecundos. Es también, todavía, la más habitual entre nosotros. (p. 96)

De esa forma, se expone el proceso de validación de datos basado en el desarrollo de una investigación tradicional; mostrando el camino que se ha tenido durante las últimas décadas (por no decir siglos atrás), como la manera hegemónica de realizar investigación en las ciencias contables. De manera que, se presenta una dinámica en investigación estática, no extensible y poco funcional, pues los sistemas contables, los fenómenos y los problemas cambian, evolucionan y se relacionan de formas diferentes. Al respecto, Saavedra y Saavedra (2015) sostienen que:

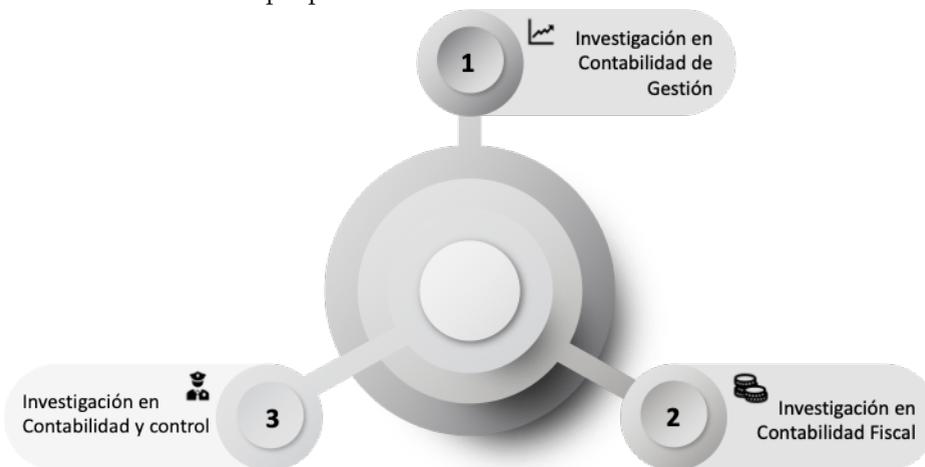
La investigación es un medio de comunicación que requiere el diseño constante de modelos que se acoplen a las necesidades del contexto socioeconómico, es decir no puede permanecer estática, sino que se debe ir adaptando a los cambios en el entorno. (p. 118)

Por su parte, la contabilidad ha alcanzado tres enfoques en su investigación, los cuales representan el avance en el desarrollo de esta disciplina en términos de formación y preparación de los profesionales, pues la investigación debe impactar la sociedad y mejorar la calidad de vida de las personas en general (Figura 11).

Figura 11

Enfoques o líneas de investigación contable

Fuente: elaboración propia.



Los anteriores enfoques de investigación se basan en estudios *a priori*, utilizando una metodología tradicional, ya sea cuantitativa o cualitativa, pero siguiendo un orden positivo e intuitivo, basado en modelos matemáticos.

La investigación en contabilidad de gestión tiene como objeto de estudio las organizaciones, la toma de decisiones, y los costos tradicionales y modernos. La investigación en contabilidad fiscal tiene como objeto de estudio los impuestos desde su aplicación hasta las implicaciones en los sujetos pasivos. Por su parte, la investigación en contabilidad y control tiene como objeto de estudio la contabilidad internacional en los términos de reconocimiento, medición y presentación en los estados financieros, como también en el control basado en auditoría ya sea interna o externa.

Ahora bien, a partir de los años setenta, académicos contables como Musgrave y Lakatos (1970)¹⁷, Stegmüller (1973)¹⁸ y Montesinos (1977)¹⁹, mostraron preocupación por la manera como se generaba conocimiento para esta ciencia. Todo ello, porque no existía una teoría que fuera aceptada sobre la forma de producir información contable adecuada. Por lo tanto, surgieron nuevos paradigmas en la investigación, dotando a la contaduría nuevas líneas de investigación que, junto a las existentes, se complementarán para dar mejor cobertura, entendimiento y relacionamiento a los fenómenos objeto de estudio en las ciencias contables. Villarreal, Martínez y Xavier (2017) definen dichas líneas en tres grandes grupos:

Corriente principal

Generalmente se ocupa del estudio de la contabilidad financiera vinculando la regulación y normatividad. Lo que genera conocimiento a través de los procesos de reconocimiento, medición (inicial y posterior), presentación y revelación.

Corriente interpretativa

Promueve la capacidad de cuestionarse desde los preceptos de la política y de los distintos regímenes contables, con el objeto de involucrarse en los controles sociales, fiscales, políticos y económicos de la humanidad.

Corriente crítica

Esta corriente se vincula de manera muy especial con las ciencias sociales como la economía, la política, la ecología y la filosofía, retomando enfoques interdisciplinarios y permitiendo un avance en las ciencias contables modernas.

Para finalizar, es importante destacar que a las ciencias contables le hace falta un accionar mucho mayor, dejar de lado sus paradigmas propios y adoptar comportamientos mucho más sociales, a través de una contabilidad social que involucre no solo temas de investigación financiera, política, fiscal y de control, sino, además, temas relacionados con el medio ambiente, los intangibles y lo

¹⁷Preocupados por los temas de investigación y el conocimiento en las ciencias contables.

¹⁸Sus preocupaciones se basan en las tendencias de las ciencias contables, especialmente hacia el conocimiento de la estadística.

¹⁹Preocupado por el conocimiento y la contabilidad organizacional.

humano como componente inherente a las actividades propias del contador y del investigador.

La contaduría pública y sus actividades interculturales

La interculturalidad definida por el [Espacio de Articulación Mapuche y Constitución Política de Bariloche](#) y los miembros del Equipo de Investigación B185 en [Interculturalidad de la Universidad Nacional de Camahue, sede Bariloche \(2019\)](#) como:

Una noción polisémica y, a la vez, como un espacio en disputa, que contiene múltiples sentidos según sea quien lo enuncia y lo que proponga, tal como se evidencia tanto en las prácticas como en la bibliografía sobre el tema. (p. 145)

En ese orden de ideas, como lo mencionan [González, Esmeral y Sánchez \(2019\)](#), la interculturalidad debe ser un proceso académico humanista y no político, caracterizado por captar la voz y el comportamiento de los actores en su propio contexto. Por lo que las investigaciones de esta naturaleza deben ser cualitativas, en la medida en que pretenden demostrar determinados aspectos sociales y culturales desde determinados escenarios ([Samudio y Muñoz, 2019](#)).

Lo anterior indica que dichas prácticas deben llevarse a escenarios educativos, donde las prácticas pedagógicas en contabilidad deban ser una condición para formar una educación en la cual se pueda descolonizar las relaciones interculturales, para facilitar el aprendizaje y la generación de conocimientos críticos en torno a la subjetividad ([Baronnet, 2013](#)). Promoviendo una educación donde el sujeto conozca y pueda hacer valer sus derechos y donde pueda aprender a gestionar su propio desarrollo económico ([D'Agostino, 2007](#)). Para que la formación intercultural en contabilidad pueda darse, es fundamental que los docentes y agentes educativos de las escuelas enseñen en base a los valores y conocimientos del contexto ([Jorquera y Huentecura, 2019, p. 139](#)).

Por su parte, la contaduría pública no ha sido ajena a esta realidad, especialmente en América Latina, donde gran parte de la población es afro e indígena. La contaduría pública desea contribuir a la generación de conocimiento basado en conocimiento ancestral, por eso existen aportes al conocimiento contable a partir de la interculturalidad. Trabajos como los de [López, Camacho y Gue-](#)

rrero (2015) busca formar un cuerpo académico que desarrolle investigación social a través de la educación intercultural en el área contable, administrativa y fiscal. Por su parte, Cely-López y Gómez-Niño (2017), desde la perspectiva de la administración y contabilidad, realizaron un trabajo de antropología cultural e intercultural y su forma de organización. Finalmente, Escobar (2019) hace una reflexión en torno a la disciplina e investigación contable, desde lo plural y lo diverso, partiendo de una mirada intercultural.

El currículo contable y sus emergencias entorno a la interculturalidad

El currículo contable

En el artículo 76 la *Ley 115 (1994)* define el currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

En ese orden de ideas, el programa de contaduría pública no es ajeno a esa definición, teniendo en cuenta que el plan de estudios contable corresponde a una articulación transdisciplinaria que se complementa de forma organizada ante las diferentes necesidades del conocimiento específico a esta ciencia, pero ese currículo debería construirse en forma de objetivos que indiquen un nivel de comprensión y no como una lista de asignaturas a abordar (Gargallo, 2016).

Así pues, los aspectos curriculares del programa de contaduría pública, según la *Resolución 3459 (2003)* del Ministerio de Educación Nacional, obedecen a una fundamentación teórica, investigativa, práctica y metodológica bajo una regulación basada en normas legales que rigen su ejercicio. Por lo tanto, dichos aspectos curriculares tendrán las siguientes características:

1. En la propuesta del programa se harán explícitos los principios y propósitos que orientan la formación desde una perspectiva integral, considerando las características y las competencias que se espera adquiera y desarrolle el futuro profesional de la Contaduría Pública.

2. El programa buscará que el contador público adquiera competencias cognitivas, socioafectivas y comunicativas necesarias para localizar, extraer y analizar datos provenientes de múltiples fuentes. Con el fin de llegar a conclusiones con base en el análisis de información financiera y contable, a través de procesos de comparación, análisis, síntesis, deducción, entre otros; para generar confianza pública con base en un comportamiento ético.

3. Para el logro de la formación integral del contador público, el plan de estudios básico comprenderá, como mínimo, cursos de las siguientes áreas y componentes del conocimiento y de prácticas que ilustra la Figura 12, los cuales no deben entenderse como un listado de asignatura.

Figura 12

Plan de estudios

Fuente: elaboración propia.



Es de anotar que a partir de año 2009, Colombia ha adoptado las normas internacionales de contabilidad, por lo tanto, el currículo y su plan de estudios desde el área de formación profesional se ha modificado, incluyendo, entre otras, las normas internacionales de información financiera, normas internacionales de contabilidad, normas internacionales de aseguramiento y normas internacionales de ética.

Emergencias en torno a la interculturalidad

Como se mencionó en el acápite anterior, el currículo debe ser un instrumento que permita la identidad cultural, nacional y regional, además de permitir las relaciones socio-humanas en correspondencia con el contexto, en el cual un profesional contable habita y se desarrolla profesionalmente. En concordancia con [Loveless y Williamson \(2018\)](#), “[e]l currículo es un espacio preeminente para esculpir y promover las identidades pedagógicas con las que se puede animar a los alumnos a identificarse y experimentar” (p. 152), y es precisamente en ese espacio (escuela) donde se debe desarrollar las competencias necesarias y suficientes para que el alumno se reconozca a sí mismo y a los demás como sujetos y comprender que como sujetos únicos hacen parte de una sociedad pluralista y diversa donde todos son parte del todo.

De suerte que todo sistema educativo tiene como uno de sus objetivos principales construir identidades, entendida esta como aquellos conocimientos, destrezas, saberes, valores y procedimientos adquiridos por el estudiante para comprender, evaluar e intervenir su entorno ([Torres, 2010](#)).

En contradicción con lo anterior, el currículo de contaduría pública propende a que los estudiantes desarrollen competencias específicas en las áreas básicas y profesionales, mientras que las socio-humanistas las desarrollan como una asignatura más del plan de estudios, dejando este elemento desarticulado y aislado del proceso formativo disciplinar. Como lo menciona [Arroyave \(2003\)](#), el currículo es un elemento del sistema educativo que es complejo, abierto y activo, susceptible de adaptación y modificación de acuerdo a cada contexto. Permitiendo de esa forma, la integración desde el plan de estudios no dejando por fuera, como elemento aislado, el aspecto humano, social y cultural, en el proceso formativo.

Esa diversidad de conceptos, con relación al currículo contable, es en sí misma una emergencia, pues las cualidades del currículo socio humanista son una novedad frente a los componentes de otros currículos, tales como, el financiero, el administrativo, el fiscal, entre otros, pues al ser considerados de forma aislada y organizados de forma diferente, su comportamiento sería distinto.

Es así como el currículo contable es considerado actualmente como un proceso hacia la construcción de un profesional financiero, es un plan de estudios

multicultural, entendido este, según Beltran (2015), como una disminución o una reducción de la cultura, de la esencia misma de un pueblo, corriendo el riesgo de convertir a los pobladores y sus interacciones en culturas aisladas, pero que, de alguna manera, intenta unir las, de tal manera que sean una sola.

Lo anterior conduce al reconocimiento de realidades que subyacen bajo un mismo sistema (económico), pero cuya existencia es diferencial para el entorno, dado que tenemos sistemas contables no mencionados en el currículo mismo. Como lo propone Martínez (2010), al hacer referencia en que el currículo debe estar por fuera de las escuelas donde interactúe con una realidad compleja y potencializada de experiencia. Tal es el caso de los indígenas en Latinoamérica, donde su principal función económica es la caza, los cultivos, la ganadería, entre otras, y su comercialización se da a través del intercambio de bienes. Sin embargo, el currículo financiero se encarga de un reconocimiento, una medición, una presentación y revelación de actividades económicas, financieras, comerciales, industriales y de servicios, que obedece a culturas capitalistas, reconocidas internacionalmente, pero no a un currículo que reconozca otras formas de intercambios comerciales.

El siguiente aspecto trata de la escuela, entendida esta como el espacio físico donde se interactúa, se intercambian ideas y se enseña, es decir, la escuela en cualquier nivel de aprendizaje.

La escuela como sistema político que tiene libertad de cátedra, busca satisfacer las necesidades del Estado, en cuanto a los indicadores de cobertura y retención de jóvenes a través de los programas de permanencia estudiantil, las necesidades comerciales, a través de los egresados donde su principal función es lograr el mayor número de empleos en una sociedad globalizada, con programas que se encuentren a la “altura” de una sociedad internacional, programas que se encuentran alineados a las tendencias actuales.

La anterior escuela es el reflejo mismo de una sociedad capitalista, donde lo único que sabe hacer es producir personas con las mismas características, como moldes, estandarizados para una cultura comercial. Pero se ha olvidado por completo de su entorno, del reconocimiento de su cultura, de su etnia, de su territorio mismo, de incorporar dentro de sus políticas el reconocimiento de una interculturalidad como valor institucional, y que ha dejado de observar la reali-

dad social como un fenómeno complejo desde un enfoque multidimensional, preocupándose más por mecanismos de dominación, exclusión y estigmatización.

Desde ese enfoque, la escuela misma es una emergencia entorno a la interculturalidad, en cuanto no cambie su perspectiva y reciba del Estado mismo las directrices específicas para su reconstrucción. En el entorno educativo se concibe la interculturalidad como “un derecho humano y un deber social para el desarrollo de la persona dentro de las pautas de diversidad y participación, con la finalidad de garantizar el disfrute equitativo de los derechos sociales en el ámbito educativo” (Pérez, 2016, p. 164).

Pero no todo es malo, según Corbetta, Bonetti y Bustamante (2018), desde hace ya varios años se ha ido implementado la interculturalidad en el ámbito de la educación superior de los países de América Latina, entre ellos Colombia, quien se destaca por tener instituciones de educación superior dentro de este *ranking* (ver Tabla 4).

Como puede observarse en la imagen anterior, solo son programas que tienen relación con la educación, tales como: licenciaturas, foros, pedagogías, pero las ciencias económicas y administrativas, especialmente el programa de contaduría pública no. Por eso se requiere que las instituciones de educación superior tomen la iniciativa de incluir dentro de sus planes de estudio en las ciencias contables los elementos necesarios para que puedan iniciar el proceso de interculturalidad y, de esta forma, dar el reconocimiento adecuado al contexto donde se realiza el proceso formativo de estos profesionales.

Conclusiones

1. La contaduría pública debe transformarse y reorientar sus enfoques, pues la contaduría pública como ciencia social, debe dar cuenta de otros procesos investigativos diferentes al tradicional, es decir, a los procesos cuantitativos, los cuales atomizan los fenómenos reduciéndolos en partes mínimas para ser estudiados, olvidándose de las relaciones existentes entre esa parte y el todo, pero, sobre todo, dejando al sujeto por fuera de este análisis. Es así como tener otros campos de investigación mediados por otros métodos no tradicionales, puede llevar a esta disciplina a otros niveles de conocimiento no económico.

Tabla 4

Universidades e institutos de formación superior que mencionan lo “intercultural” o lo “etnoeducativo”

Fuente: Corbetta et al. (2018)

Universidad del Cauca (UNICAUCA)	Licenciatura en Etnoeducación	Indígena y afrodescendiente	http://www.unicauca.edu.co/versionP/oferta-academica/programas-de-pregrado/licenciatura-en-etnoeducacion
Universidad de Antioquia	Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra	Indígena	http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/facultades/educacion/programas-academicos/programas-pregrado/pedagogia-madre-tierra
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNED)	Licenciatura en Etnoeducación	Indígena y afrodescendiente	https://estudios.unad.edu.co/licenciatura-en-etnoeducacion
Universidad de la Amazonía	Congresos, talleres y foros sobre etnoeducación e interculturalidad	Indígena y afrodescendiente	http://www.udla.edu.co/v10/index.php/component/search/?searchword=etnoeducaci%C3%B3n&searchphrase=all&Itemid=380
Universidad Pontificia Bolivariana-Instituto Misionero de Antropología, (IMA)	Licenciatura en Etnoeducación	Indígena y afrodescendiente	https://www.upb.edu.co/es/pregrados/licenciatura-etnoeducacion-medellin
Universidad del Pacífico (UDP)	8 programas en Etnoeducación	Indígena y afrodescendiente	http://www.unipacifico.edu.co:8095/web3.0(institucional-ppsp?opt=89&opt2=pg
Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Oliveira	Licenciatura en Etnoeducación	Indígena y afrodescendiente	http://m.eluniversal.com.co/temas/Instituto-de-educacion-e-Investigacion-manuel-zapata-oliveira

2. La contaduría pública como ciencia social, debe procurar no solo mirar el contexto internacional para aplicaciones de unas normas, considero que debe mirar el interior, el contexto mismo donde se aplica, y reconocer que existen otras y otros procesos que no son financieros, pero que de alguna manera son significativos para aquellos pueblos donde lo financiero no es relevante. Tal es el caso de las culturas indígenas, donde sus transacciones no financieras como el trueque, son un reconocimiento a los intercambios de bienes y servicios de acuerdo con las necesidades propias de cada comunidad.

3. Los gobiernos de turno han permitido que la esencia misma del pueblo que gobiernan pierda su identidad, al tratar de internacionalizar la educación de las ciencias contables, dejando a un lado las riquezas mismas de un pueblo que lucha, para tener un reconocimiento desde su propio país, desenfocando sus tradiciones y asumiendo unas culturas hegemónicas que pisotean las historias de una comunidad.

Estrategias didácticas

1. Elabora un ensayo crítico acerca del paradigma de la simplificación en investigación educativa y cuál sería la forma de complementarlo. Con el fin de dejar de ser un enfoque tradicional y convertirse en un enfoque más abierto y contemporáneo.

2. Toma una cultura indígena colombiana, elaboración de una presentación en Power Point y con las características de la población, ubicación y habla, especialmente del conocimiento ancestral que profesa.

3. Si en sus manos estuviera la responsabilidad de elaborar un plan de estudios en torno a la interculturalidad, ¿cuál sería su propuesta curricular? Enuncie al menos tres asignaturas y realice sus respectivos objetivos de aprendizaje.

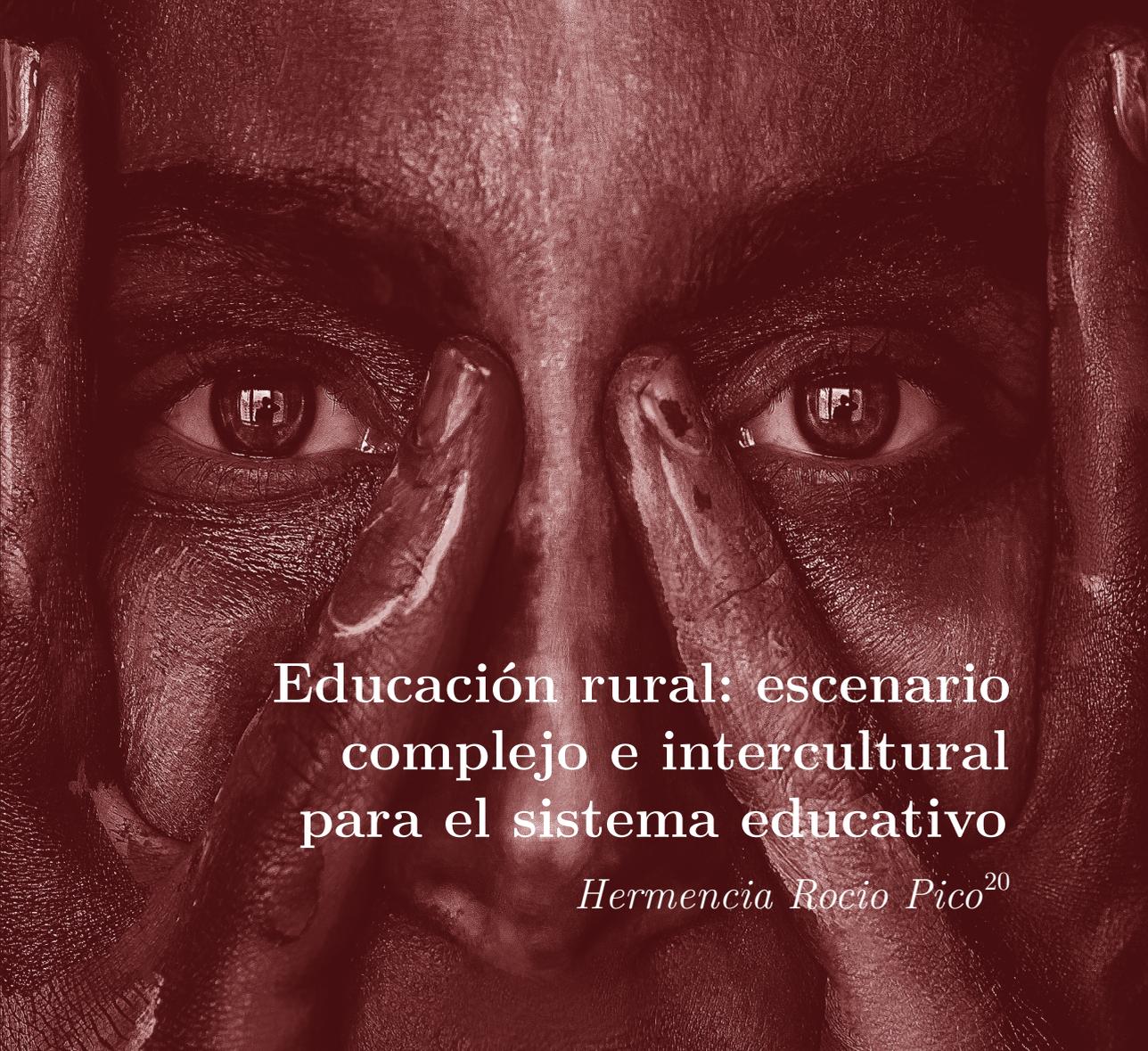
Referencias

- Arroyave, D. (2003). La revolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento: un encuentro entre el pensamiento Moriniano y la pedagogía. En G. Ibáñez (edit.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior; UNESCO; Corporación para el Desarrollo Complexus. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131357/PDF/131357spao.pdf.multi>.
- Baronnet, B. (2013). Autonomías y educación en Chiapas: prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. En C. Walsh (Coord), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 304-329). Ediciones Abya-Yala. <https://bit.ly/2Xkpn59>.
- Beltran, A. (2015). La interculturalidad, el nuevo modelo. *La interculturalidad*. Editorial UOC.
- Cely-López, C. L., y Gómez-Niño, O. (2017). Una perspectiva antropológica de las organizaciones desde la caracterización sociocultural, administración y contabilidad social. Caso institución de educación superior. *Cuadernos de Contabilidad*, 17(43), 183-201. <https://doi.org/10.11144/javeriana.cc17-43.paoc>.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial n.º 41.214. <https://bit.ly/2zXJpsB>.
- Contreras, R. R. (2004). El paradigma científico según Kuhn. Desarrollo de las ciencias: del conocimiento artesanal hasta la ciencia normal. *Revista de la VI Escuela Venezolana para la enseñanza de la Química*, 43-45. http://www.webdelprofesor.ula.ve/ciencias/ricardo/PDF/Paradigma_Cientifico_según_Kuhn.pdf.
- Corbetta, S., Bonetti, C., y Bustamante, F. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

- D'Agostino, A. (2007). Los centros Cimarrones, estrategia pedagógica de revitalización político-identitaria del pueblo afroecuatoriano. En A. D'Agostino y N. Burbano (coords.), *Educación cimarrona, memorias, reflexiones y metodologías reflexiones y metodologías* (pp. 145-158). Ediciones Abya-Yala. <https://bit.ly/2JJSKFD>.
- Escobar, J. (2019). Plurales y diversos: una mirada desde la interculturalidad y apuntes para una reflexión en torno a la disciplina e investigación contable. *Revista colombiana de Contabilidad*, 7(14), 9-15. <http://ojs.asfacop.org.co/index.php/asfacop/article/view/130/146>.
- Espacio de Articulación Mapuche y Constitución Política de Bariloche, Equipo de Investigación B185 en Interculturalidad de la Universidad Nacional de Camahue; sede Bariloche. (2019). La interculturalidad tiene su cátedra Furilofche-Comahue. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (coords.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 141-159). Universidad Católica de Temuco. <https://bit.ly/2yzynJc>.
- Gargallo, B. (2016). Métodos centrados en el aprendizaje y aprendizaje autorregulado en la sociedad del conocimiento. En M. Anxo (coord.), *Sociedad del Conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad* (pp. 115-136). Editorial Biblioteca Nueva.
- González, L., Esmeral, S., y Sánchez, I. (2019). Educación intercultural desde la perspectiva del pueblo Iku y sus aportes al postacuerdo desde la acción comunitaria. *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena*. Universidad Católica de Temuco. <https://bit.ly/2yzynJc>.
- Jorquera, M., y Huentecura, J. (2019). Experiencias de educación intercultural en el Departamento de Educación Municipal de Temuco. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (coords.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 126-141). Universidad Católica de Temuco. <https://bit.ly/2yzynJc>.
- López, A., Camacho, V., y Guerrero, M. (2015). La formación del cuerpo académico: educación intercultural en el área contable, administrativa y fiscal de la Universidad Autónoma Indígena de México. *Ra Ximhai*, 11(4), 305-314. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.22.al>.

- Loveless, A., y Williamson, B. (2018). Crear un prototipo de currículo para el futuro. *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital: Creatividad, educación, tecnología, sociedad*. Ediciones Narcea.
- Martín, F. (2006). Historia de la contabilidad una revisión de las perspectivas tradicionales y críticas de historiografía contable. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 14 (1), 187-201. <https://www.redalyc.org/pdf/909/90900110.pdf>.
- Martínez, J. (2010). La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata. <https://bit.ly/2yQywbq>.
- Mendoza, C., y Ortiz, O. (2016). *Contabilidad financiera para contaduría y administración*. Universidad del Norte.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003, 30 de diciembre). Resolución 3459 de 2003. *Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de formación profesional de pregrado en Contaduría Pública*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85909_archivo_pdf.pdf.
- Molina, H. (2015). *Convergencia con las normas de información financiera (NIIF) en Colombia*. Consejo Técnico de la Contaduría Pública <http://www.ctcp.gov.co/publicaciones-ctcp/orientaciones-tecnicas/1472851680-1272>.
- Montesinos, V. (1977). *Perspectiva contable de la valoración empresarial*. Panorama Bursátil.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de antropología*, (20). https://www.ugr.es/pwlac/G20_02Edgar_Morin.html.
- Musgrave, A., y Lakatos, I. (1970). Criticism and the Growth of Knowledge. *Proceedings of the International colloquium in the philosophy of science*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/criticism-and-the-growth-of-knowledge/74C4E5A7D52C5D11F65849CCD0710012>.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En E. Saber (edit.) y P. Gentili (coord.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). Editorial Muela del Diablo; Comuna; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Cides-

- Umsa. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/olive.pdf>.
- Pérez, M. (2016). La educación intercultural. *Revista Scientific*, 1(2), 162-180. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.10.162-180>.
- Saavedra, M. L., y Saavedra, M. E. (2015). La investigación contable en Latinoamérica. *Actualidad Contable Faces*, 18(31), 99-121. <https://www.redalyc.org/pdf/257/25743363006.pdf>.
- Samudio, R., y Muñoz, L. (2019). Los estudiantes Ngäbes: interculturalidad e interacciones comunicativas. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (coords.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 215-237). Universidad de Temuco; Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI).
- Stegmüller, W. (1973). Personelle und Statistische Wahrscheinlichkeit. *Springer*, 4. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-642-52175-1.pdf>.
- Torres, S. J. (2010). Currículum, justicia e inclusión. En J. Gimeo (comp.), *Saberes e incertidumbre sobre el currículum* (pp. 84-102). Ediciones Morata.
- Tua, J. (1993). La investigación en contabilidad: una reflexión personal. *Contaduría Universidad de Antioquia*, (21-22), 93-126. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cont/article/view/25515>.
- Villarreal, J., Martínez, C., y Xavier, J. (2017). Fundamentos para el Estudio de las corrientes de investigación en contabilidad. *Revista Tendencias*, 18(2), 139-151. <https://doi.org/10.22267/rtend.171802.81>.
- Yamey, B. S. (1994). Benedetto Cotrugli on bookkeeping (1458). *Accounting, Business & Financial History*, 4(1), 43-50. <https://doi.org/10.1080/09585209400000035>.



Educación rural: escenario
complejo e intercultural
para el sistema educativo

*Hermencia Rocio Pico*²⁰

²⁰ Magíster en educación. Docente de Educación Básica. Colegio Integrado Pedro Santos, Bucaramanga. Candidata a doctora en ciencias de la educación, Cohorte 4, de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Orcid: 0000-0001-7063-1404, hermenia14@gmail.com.

Introducción

Este capítulo se desarrolla entre concepciones abordadas por algunos autores y apreciaciones de la autora respecto a un sistema educativo que privilegia procesos estandarizados para la educación, el cual debe repensarse con énfasis en lo rural, integrando en sus propuestas y estrategias que generen currículos pertinentes, contextualizados y que reconozcan elementos de la complejidad y actuaciones interculturales en beneficio de la educación rural, a partir del desarrollo de tres títulos principales con subtítulos que les amplían.

El primero, “Implicaciones de la interculturalidad para el campo educativo”, muestra cómo la interculturalidad se ha introducido en diferentes campos de la sociedad, incluida la educación, para contribuir desde sus propuestas de comunicación, interacciones e interrelaciones a fortalecer la identidad y la subjetividad de personas, poblaciones y comunidades étnicas y afrodescendientes.

El segundo, “Sistema educativo como escenario para la interculturalidad y la educación rural”, deja entrever un sistema educativo pensado como proceso que homogeniza acciones en beneficio de la globalización, dejando de lado los requerimientos de la sociedad y las poblaciones rurales. Por ello se solicita una introspección del sistema educativo, pensando en la condición de diversidad y multiculturalidad que posee el país para formular políticas educativas pertinentes para la ruralidad.

Por último, “Acercamiento al mundo de la complejidad en multigrado”, expone las aulas multigrado en contextos rurales como escenarios que privilegian elementos de la complejidad, las interacciones y el uso del contexto como herramientas para hacer que los aprendizajes sean más significativos.

Finalmente, se presentan algunas conclusiones que posibilitan reconocer las ideas centrales que expresa la autora durante el recorrido hecho sobre autores en la construcción del escrito y los aportes que, desde su punto de vista, considera importantes para el lector.

Implicaciones de la interculturalidad para el campo educativo

El fenómeno de la interculturalidad

Aludiendo a una mirada histórica, los autores [Samudio y Muñoz \(2019\)](#) escriben que “desde la colonización, los pueblos aborígenes de América han luchado por su diversidad, por sobrevivir en un mundo mayoritario, por mantener su lengua y por preservar su sabiduría ancestral” (p. 216). Esto es evidente tras las diferentes luchas que generan los grupos étnicos o asentamientos indígenas a través de protestas pacíficas, paros nacionales y la participación en política de líderes de sus comunidades. En estos espacios y eventos masificadores levantan sus voces para pedir ser tenidos en cuenta, no solo en el papel, en lo descrito por las constituciones nacionales, normativas o proyectos políticos, sino que se les permita ser visibles ante una sociedad llena de prejuicios que desconoce que las culturas indígenas y afrodescendientes pueden hacer grandes aportes al desarrollo social a través de su riqueza cultural.

Ante esta solicitud impetuosa se han originado hechos a nivel mundial con el propósito de enaltecer estas voces y dar la oportunidad a aquellas culturas opacadas por las sociedades sumergidas en la globalización, para que se les reconozca como parte de un todo llamado nación o país. Un fenómeno que viene haciendo posible este proceso de visibilizar a las etnias es la interculturalidad, que supone, según [D’Agostino \(2011\)](#) “la articulación armónica y respetuosa de las culturas, donde la diferencia no solo sea constatada sino respetada y aceptada dentro de su propia especificidad” (p. 129), es la interculturalidad que promueve la identidad y subjetividad de la persona y de las comunidades étnicas, que por su riqueza cultural, saberes y costumbres, merecen ser reconocidas, respetándoles su estilo de vida y todo lo que en ella se desarrolla y poniéndoles en igualdad de condiciones con las sociedades sobre las cuales se configuran las políticas gubernamentales en general.

Dentro de este reconocimiento de la interculturalidad se hace presente el diálogo intercultural, que es aquel establecido entre grupos sociales o étnicos, a fin de distinguir la variedad de culturas, costumbres, saberes, intereses y modos de actuar, de manera que se origine una mutua comprensión y respeto por la dignidad de cada uno y sus diferencias, procurando una construcción social más equitativa e integral. Cortina (citado por [Samudio y Muñoz, 2019](#)) afirma que “solo del diálogo intercultural, de la comprensión profunda de los intereses de personas con distintos bagajes culturales, pueden surgir los materiales para construir una sociedad justa, tanto política como mundial” (p. 206).

Hablar de interculturalidad es hablar también de cultura y de los aspectos que la construyen a partir de elementos brindados por los hábitos, saberes, tradiciones y costumbres que envuelven y definen un grupo social o étnico. Para [D’Agostino \(2011\)](#) la cultura “es intrínseca al ser humano; no es algo que se tiene o se carece, o, como dice el texto, ‘es un asunto de ser’: todos vivimos en estado de cultura y todos tenemos cultura” (p. 133), es decir, la cultura tiene que ver con el actuar y la construcción de significados del mundo a nivel individual y colectivo; por esto, es una arteria de la interculturalidad.

Otro elemento de la interculturalidad es la memoria, definida por [D’Agostino \(2011\)](#) como “la antítesis del olvido, de la inactividad y el estoicismo ante el presente; la memoria es un mecanismo transformador que, al utilizar y activar nuevos códigos culturales, vuelve significativos los textos del pasado” (p. 135). Dicho de otro modo, la memoria se entiende como la capacidad del ser humano o de un grupo social, usada para mantener vivo el legado o construir la historia de quien la posee; además, permite reconstruir hechos que pueden transformar campos de la sociedad y otros que la mantienen igual. De modo que, la memoria es necesaria para que las modalidades de interculturalidad se analicen, contrasten, fortalezcan y aviven entre las distintas generaciones. Una vez se tiene conocimiento de la cultura y la memoria de una etnia, dentro de las formas de interculturalidad, se hace pertinente relacionarlos con el patrimonio cultural, definido por [Colombato y Medici \(2016\)](#) como:

Una construcción social, a partir de un proceso de selección simbólica, emocional e intelectual de bienes y prácticas culturales, que son continuamente resignificados, reapropiados y valorizados como

referentes de identidad y de pasado de una comunidad, con la intención de ser transmitidos. (p. 82)

Hay que destacar que diálogo intercultural, cultura, memoria y patrimonio cultural son elementos claves para el reconocimiento de una interculturalidad que debe, en palabras de [González et al. \(2019\)](#), “propiciar el intercambio recíproco de bienes y valores culturales y, para ello, habilidades personales que propicien intercambios interculturales positivos” (p. 206). Para que esta interculturalidad se dé, las sociedades deben propender por la justicia social, la equidad, la democracia y demás valores éticos y morales que dignifican al ser humano de manera integral, por ello [González et al. \(2019\)](#) comentan que “la interculturalidad no es posible en sociedades asimétricas y fragmentadas por la injusticia social y las desigualdades, como se presenta en Colombia” (p. 200).

La educación de frente a la interculturalidad

La educación es un sistema dinámico en el que se definen diferentes actuaciones frente al aprendizaje de los estudiantes y la manera cómo logran adquirir conocimientos, valores, aptitudes y competencias que les sirvan para contribuir al progreso de su comunidad y de la sociedad en general. En esta línea, la educación es un vehículo necesario para conducir y liderar actos de interculturalidad. De esta forma, se habla de la educación intercultural desde la mirada de [González et al. \(2019\)](#) como:

Un proceso complejo que exige problematizar las visiones hegemónicas que configuran nuestras sociedades y los procesos educativos. Está comprometida con el impulso de la relación entre grupos sociales y culturales, enfrenta la conflictividad inherente a estas relaciones. Favorece procesos de negociación cultural, de construcción de identidades de frontera, híbridas, mutantes, plurales y dinámicas. (p. 211)

Atendiendo a lo expuesto, se resalta que la educación intercultural mantiene un diálogo constante con los miembros de la comunidad educativa, construye un currículo desde la introspección de la cultura donde se da el proceso y se mantiene abierta a las posibilidades que le surjan de los fenómenos presentes en el contexto; en suma, “es una educación resultante de la discusión y concertación con los pueblos originarios, acorde con sus realidades sociales

y culturales, en la que se evidencia la producción de textos escolares, guías educativas y otros documentos” (González et al., 2019, p. 201).

De esta manera, la educación intercultural se muestra como un escenario donde prevalece el respeto por la identidad individual y colectiva. No obstante, se ve envuelta en una problemática común creada por las políticas de educación, que tienden a hegemonizarla con propuestas educativas que no discriminan la diversidad cultural; este es el caso de muchos países, como se describe en los textos “La interculturalidad tiene su cátedra Furilofche-Comahue” y “Educación intercultural desde la perspectiva del pueblo Iku y sus aportes al postacuerdo desde la acción comunitaria”, ambos del año 2019, cuyos autores antes mencionados, coinciden en que una problemática educativa es que se ha impuesto a los pueblos indígenas una educación que no reconoce su identidad como pueblos originarios.

Hoy día, para aminorar esta situación en Colombia y otros países de América Latina, y resarcir un poco el despojo, la discriminación y la vulneración de derechos a la que han sido sometidos los grupos étnicos, se habla de etnoeducación, entendida como política educativa para la diversidad cultural que busca favorecer la interculturalidad en las instituciones educativas, fortaleciendo dinámicas propias de las culturas indígenas y afrodescendientes en distintos escenarios de aprendizaje, través de un currículo intercultural que incluya dentro de su plan de estudio, programas, metodologías y procesos educativos, acciones que conducen a dignificar las culturas indígenas y afrodescendientes, tomando sus saberes culturales para involucrarlos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que hagan parte de la formación integral del individuo. [González et al. \(2019\)](#) piensan que los currículos interculturales:

Conectan con los territorios para garantizar una formación pertinente, que fomente la equidad, la justicia y reconciliación, propicie el debate científico y genere conocimiento desde los pueblos como escenario para crear espacios interculturales y de paz en la acción comunitaria en épocas del postacuerdo y un eventual avance que vislumbre desde la academia el postconflicto. (p. 207)

Para lograr construir un currículo intercultural con las características expuestas, hay que hacer un reconocimiento del contexto de dichas etnias, de tal

forma que se cualifiquen sus necesidades, costumbres, saberes, cosmovisiones y su actuar cultural en general, para incorporarlos en el currículo y abordarlos de manera transversal, sin segmentarlos en procedimientos independientes de áreas o prácticas educativas, y así contribuir a proteger y visibilizar las cosmovisiones y saberes de los grupos indígenas y afrodescendientes, permitiendo que cada comunidad étnica se apropie de su autonomía curricular.

Una vez consolidado el currículo, la educación intercultural avanza, consintiendo medios de descolonización, en los que brinda herramientas a los estudiantes para reflexionar sobre la construcción de su identidad, reconociéndose en la diversidad y proyectándose como agente de cambio ante las llamadas mayorías y como constructor de transformaciones sociales que aporten a la equidad social, la justicia y la paz de la sociedad.

Formación de docentes, una mirada hacia la interculturalidad

Tras la existencia de múltiples instituciones educativas que aportan en la formación de docentes, como el caso de las Escuelas Normales Superiores, Institutos técnicos y Universidades, entre otros, es necesario examinar qué implicaciones tiene dicha formación para aportar en la implementación de una educación intercultural o educación intercultural bilingüe. Frente al tema el autor [Sic Cortez \(2019\)](#) asegura:

Un profesional de la educación bilingüe intercultural altamente formado debe egresar con las habilidades docentes que le permitan realizar una práctica y orientación pedagógicas adecuadas a las necesidades e intereses de la población estudiantil y de la comunidad como fuente de conocimientos, valores y cultura; debe poseer las competencias fundamentales para hacer efectivo el aprendizaje en contextos de población indígena. (p. 266)

Lo anterior permite sugerir que el docente en formación, para asumir la interculturalidad, debe adquirir competencias entorno al diseño de planeaciones contextualizadas y el uso de una comunicación intercultural continua que logre involucrar a la comunidad en las actividades escolares, entre otros aspectos que ofrece de manera autónoma la institución en que se forma. [Quilaqueo y Quintriqueo \(2008\)](#) agregan que “la educación intercultural no sólo se relaciona con competencias profesionales desarrolladas en la formación inicial docente, sino

que requiere de iniciativas y una actitud personal del profesor para construir el espacio intercultural en la escuela” (p. 96).

Teniendo en cuenta lo expuesto, la formación docente para la educación intercultural debe atender dos particularidades: la primera, entorno a que debe enseñar durante la educación inicial; la segunda, analizar las problemáticas de educación intercultural para abordarlas con los docentes en formación, ofreciendo herramientas básicas para sortearlas. La primera demanda la formación en competencias interculturales, las cuales se adquieren en los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se desarrollan desde el currículo de la institución formadora (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008). En cuanto a la segunda particularidad, desde la revisión teórica se encuentran varias problemáticas, entre ellas, la falta de conocimiento de lengua indígena y la adecuación de las prácticas pedagógicas; aunque en algunos casos se cuenta con material diseñado para la enseñanza intercultural, en su mayoría el docente debe organizar su planeación teniendo en cuenta las implicaciones del contexto. Este ejercicio, según Baronnet (2013) “favorece la autonomía pedagógica de cada promotor para inventar, con singular creatividad, contenidos y métodos de enseñanza adaptados a sus alumnos” (p. 310).

Otra problemática surge cuando se desconoce la cultura donde se presta el servicio como educador. Para cubrir esta necesidad, Opazo y Huentemil (2019) dan a conocer la importancia de constituir una dupla pedagógica entre un sabio de la etnia y el docente formal. De tal manera que intercambien saberes en beneficio del proceso de enseñanza. En este sentido, el texto de González et al. (2019), “La interculturalidad tiene su cátedra Furilofche-Comahue”, resalta la importancia de generar espacios abiertos de participación para abordar contenidos de marco conceptual y legal, propuestas pedagógico-didácticas y modos de llevar adelante una práctica intercultural con sentido reflexivo, político y emancipador.

De otra parte, es pertinente que la formación docente fortalezca la comunicación intercultural, presente tras el contacto entre miembros que comparten una misma cultura o en el intercambio con otras; ya que esta comunicación apoya la interculturalidad desde el aprendizaje sobre cómo se desarrolla un pueblo o comunidad y cómo se involucra con otros y se enriquece desde el diálogo de saberes, el compartir de experiencias y la reflexión acerca de lo que les es común o les distancia. Esta comunicación intercultural otorga a los

docentes en formación, habilidades para enriquecer su práctica pedagógica en la que incorporen métodos de investigación que les permitan discriminar propuestos o retos frente al proceso educativo, además de ampliar la mirada sobre la complejidad de la interculturalidad.

Sistema educativo como escenario para la interculturalidad y la educación rural

Sistema educativo: introspección sobre la educación rural

Abrimos esta revisión con la premisa de que el sistema educativo es una estructura organizativa en la que sus elementos interactúan, se desarrollan, dialogan, establecen vínculos, identifican acciones que le aportan para realimentarse y se reconstruye con las transformaciones de la sociedad, todo esto en favor de la educación (Arroyave, 2002; Gargallo, 2016).

Para Arroyave (2002), el sistema educativo como sistema complejo “posee subsistemas como el pedagógico, didáctico, relacional, curricular y organizacional, con elementos y componentes que interactúan, generando causalidades que se manifiestan en encuentros internos y externos con interrelaciones que fecundan re-organizaciones, cambios y transformaciones” (p. 222).

El Ministerio de Educación Nacional –MEN (s.f.), señala que el sistema educativo colombiano prioriza brindar una educación como 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. Buscando la concreción de este logro, ha trazado diferentes programas y estrategias educativas, cuyos objetivos son garantizar la cobertura, asegurar condiciones para el acceso y permanencia y mejorar la calidad; esta es la retórica que atraviesa todo el accionar del sistema.

Ahora bien, el sistema educativo para hacer posible lo mencionado, respecto a la educación rural, en los últimos años impulsó el Proyecto de Educación Rural –PER en dos fases desde 2002 hasta 2015, y actualmente hizo una renovación del mismo denominada Plan Estratégico de Educación Rural –PEER, donde integran a las zonas de conflicto como un elemento a priorizar. Los dos programas han usado algunas estrategias, como la implementación de modelos flexibles (Escuela Nueva, Posprimaria, Secundaria activa y Aceleración del

aprendizaje, entre otros) y el desarrollo de Proyectos Productivos Pedagógicos –PPP, buscando con estos modelos una mayor pertinencia de la educación para el sector rural. No obstante, el sistema educativo definió lineamientos y estándares generales para la educación tanto urbana como rural y, por ende, se establece una única forma de evaluar la calidad educativa con pruebas como las SABER²¹, para primaria y secundaria, y las PRO²², para la educación superior.

Esta estandarización de la educación se ha convertido en tema de debate con especial atención en la educación rural, porque, como bien sabemos, Colombia es un país diverso, pluricultural; donde las particularidades del contexto varían según su localización, economía y apoyo del Gobierno, entre otros factores, y se están valorando los procesos educativos como iguales para los contextos urbano y rural. Para Echavarría et al. (2019), “la educación rural no es un constructo urbano, desde el cual comprender homogéneamente procesos de aprendizaje y de enseñanza permeados por condiciones y situaciones sociales, culturales, políticas y cognitivas específicas, de quienes están implicados en esta modalidad educativa” (p. 16). Entonces, el sistema educativo, en un ejercicio de introspección para responder a la educación rural, debe atender las particularidades del contexto, que es su principal elemento de significación del aprendizaje, y que, como lo expresa Arroyave (2002):

El contexto no es un ámbito separado, estéril e inerte, sino el lugar de las interacciones, de los intercambios, de los encuentros, y a partir de allí el universo entero puede ser considerado como un inmenso entramado, con una inagotable red de relaciones donde nada puede definirse de manera absolutamente independiente. (p. 223)

En esta vía, el sistema educativo colombiano, entendiendo que el contexto es constructor de interacciones, de identidades y que posibilita múltiples condiciones para el desarrollo de las comunidades, requiere reevaluar sus li-

²¹SABER, prueba de carácter nacional, utilizada como vía para evaluar periódicamente la educación básica y media en Colombia. Las distintas pruebas que se utilizan son las que se aplican a estudiantes del grado quinto y noveno, y Saber 11, presentada por los estudiantes de calendario A y B que terminan el grado undécimo (MEN, 2006).

²²SABER PRO, examen oficial y obligatorio aplicado a estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado. Está orientada a evaluar los aprendizajes y las competencias de los estudiantes que concluyen el ciclo de educación superior en las áreas y componentes propios de su programa académico (MEN, 2006).

neamientos y estándares educativos y así no continuar con un proceso de homogenización en donde “los miembros de los grupos subordinados se acaban incluyendo dentro de la mayoría hasta el punto de que, una vez que han adoptado sus valores y sus pautas de comportamiento, se vuelven indistinguibles” (Beltrán, 2015, p. 67), es decir, para que las características sociales, de las tradiciones, la cultura, las costumbres y la propia identidad rural no se pierdan bajo la sombra del imaginario urbano, se le debe exigir al sistema educativo que cumpla con una de sus finalidades, como lo es “colaborar a construir las identidades de los niños y niñas [...] entendiendo por identidad aquellos conocimientos, procedimientos, destrezas y valores que cada persona aprende, desarrolla y pone en funcionamiento para comprender, evaluar e intervenir en el mundo” (Torres, 2010, p. 94).

Otro aspecto a considerar por el sistema educativo sobre la educación rural, es que este, como servicio que contribuye al desarrollo humano y al mejoramiento de la calidad de vida, la convivencia y su prácticas sociales, económicas y políticas, no puede estar sujeto a procesos de instrumentalización a favor de las políticas neoliberales, el mercantilismo, el capitalismo y otros fenómenos asociados a las solicitudes hechas por externos tras el resultado de pruebas como la SABER y PISA²³, influyendo en el diseño de estrategias centradas en áreas específicas bajo un discurso encaminado al mejoramiento de la calidad educativa y de desarrollo para el país. Esta idea permanece en la disertación de autores como Echavarría et al. (2019), quienes manifiestan que “si bien la escuela y la educación rural han sido motor de transformación en el campo, esta transformación ha estado más ajustada al modelo económico capitalista que a los saberes ancestrales de los maestros de las regiones rurales” (p. 20).

²³Las pruebas PISA, que se practican cada tres años, sacan a relucir a aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, ostentan un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, con lo que se ayuda a establecer metas ambiciosas para otros países. Con las pruebas se examina el rendimiento de alumnos de quince años en áreas temáticas clave, al tiempo que se obtiene una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. En esencia, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber (OCDE, 2017).

Como se evidencia, este aspecto fundamental del sistema educativo logra ser motivo de reflexión, pensando en una educación rural cualificada, pertinente y que responda a los intereses propios de sus integrantes; haciendo del desarrollo un elemento de bien común, donde prevalece la identidad, el territorio y el respeto a la diversidad. Entonces, es desde este ejercicio de introspección que el sistema educativo puede especificar avances que ha tenido sobre el desarrollo del proceso educativo rural y las necesidades resultantes de la evaluación de programas y en la reflexión de diferentes autores, logrando entender la magnitud del requerimiento de una política educativa rural pensada y construida desde los escenarios rurales, como se ha expresado y como lo sostiene [Mendoza \(2018\)](#) con quien cierro este apartado exponiendo su idea sobre este plano:

Urge entonces en Colombia una escuela contextualizada, la campesina como movimiento nacional de educación del campo con fundamentos disímiles a los de la educación que se ha denominado rural, y en cambio, vinculados con las asociaciones, sindicatos agrarios, organizaciones campesinas y demás movimientos sociales que luchan por un buen vivir en sus territorios, para permanecer y construirse identitariamente. (p. 9)

La espiral entre currículo, interculturalidad y educación rural

La educación tiene como punto de encuentro de sus elementos al currículo, en este transitan, se desarrollan y se evalúan, mediante procesos articuladores, las acciones que buscan el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes, con el fin de mejorar la calidad educativa. Como punto céntrico de la espiral, el currículo se considera como el eje organizacional de la educación, reconocido generalmente como mecanismo estructural sobre conceptos, áreas, estrategias, modelos pedagógicos y esquemas administrativos, entre otros, que orientan una institución, y sobre el cual se delimitan acciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En Colombia la Ley General de Educación o *Ley 115 (1994)* ha permitido la flexibilización del currículo desde la autonomía institucional otorgada en la misma norma. Esta liberalización propicia la integración de acciones pensadas a partir de las exigencias de cada institución, de los sujetos que la conforman y las características que le aporta el contexto. Sin embargo, como lo afirma

Martínez (2010) “el currículum escolar ha vivido tradicionalmente encerrado entre las paredes del aula, aislándose del mundo y sus influjos” (p. 528). Esto quiere decir que el currículo se ha encadenado a los estándares y lineamientos educativos nacionales, generando líneas de trabajo tradicional centradas en procedimientos de aula que involucran estudiantes, profesores y aprendizaje básicos, lo que faculta la automatización de procesos para el alcance de buenos resultados en las pruebas externas también estandarizadas.

De esta manera, el currículo no responde al objetivo de una educación integral, como se predica en las misiones de las instituciones educativas colombianas, y menos en lo que respecta al contexto rural. Desde esta óptica, la educación rural, según la apreciación de Mendoza (2018) “es una apuesta que responde a las necesidades que el mundo urbano tiene en relación con la educación del mundo rural, y a las demandas internacionales que homogenizan y desconocen las particularidades” (p. 8); mientras que un currículo definido para la educación rural se cimenta bajo la realidad los actores educativos; pensado como ejercicio dinámico y cambiante que se construye y reconstruye a partir de las experiencias que brinda cada individuo, su contexto local y lo que subyace de planos globales. Para Loveless y Williamson (2017), “el currículo es un espacio preeminente para esculpir y promover las identidades pedagógicas con las que se puede animar a los alumnos a identificarse y experimentar” (p. 144). Así, un currículo para la educación rural introduce en su accionar elementos como la escuela, la comunidad, el territorio, las estrategias pedagógicas, entre otros aspectos que se adecúan a las exigencias de la población rural y contribuyen a potencializar su identidad.

Jairo Arias (2017) argumenta que para que exista una educación rural integral e incluyente, el currículo ha de estar impregnado por los saberes campesinos, ser pensado y construido con quienes habitan el campo; solo de esta manera la escuela podrá reflexionar sobre la educación que los propios pobladores requieren, el tipo de estudiantes que quieren que se formen y lo que consideran que debe enseñarse. En esta línea, la educación rural con la implementación de los modelos pedagógicos flexibles, entran al territorio de forma tímida para involucrar a la población en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero se advierte que, tal como están diseñados para atender ciertas características y dinámicas del contexto rural de manera general, acompañados con el uso de

guías que contextualizan algunos aspectos comunes a los territorios, estos no son suficientes, ni son la única forma que se tenga en el contexto rural para desarrollar su propuesta educativa. Así lo enfatiza [González-Quintero \(2016\)](#) al escribir que “mirando el panorama actual y enfocando las teorías de los pensadores postmodernistas se encuentran en los modelos educativos colombianos postulados educativos que no encuadran dentro del desarrollo social de nuestra población” (p. 65).

Como ya se ha sostenido, el currículo para la educación rural no solo puede contemplar estrategias de tipo cognitivo para el desarrollo de competencias específicas que dejan de lado la integralidad del ser y el reconocimiento de la diversidad, sus interacciones y relaciones; también se refiere al tema de contenidos incluidos en el currículo. [Forero y Saavedra \(2019\)](#) comentan:

Las decisiones sobre los contenidos del currículo deben tener en cuenta el modelo del ciudadano que se quiere formar y considerar aspectos como la evolución futura del mercado laboral y su automatización, las cuales requerirán una gran flexibilidad en las habilidades y una importancia creciente de las habilidades no cognitivas. (p. 18)

Así pues, un currículo rural incluye competencias que propicien habilidades propias de las diferentes áreas del saber y competencias ciudadanas, adquiridas desde el contexto. Lo anterior permite a los estudiantes ser productivos, competentes y críticos en su comunidad, y, además, lograr trasladar sus saberes a otros contextos posibles a lo largo de la vida. En los procesos descritos para el currículo en educación rural se evidencian apuestas propias de la interculturalidad, cuyo objetivo, según [Beltrán \(2015\)](#) “es la comunicación, la comprensión de los otros, sin imponerles nuestros valores ni identificarnos necesariamente con los de ellos” (p. 81). De allí la importancia de que los elementos de la educación se integren y lleguen a acuerdos comunes que aporten a la diversidad rural, a esas nuevas ruralidades formadas desde la migración de actividades urbanas al sector rural, en los escenarios de conflicto, desplazamiento y situaciones que subyacen de los olvidos del Gobierno sobre el contexto rural.

Desde lo descrito, se construye la idea de la espiral que se dibuja partiendo del currículo y que se amplía con la integración de características propias de la

educación rural, examinada en procesos de interculturalidad que han logrado reavivar las voces de aquellos menos favorecidos por las políticas gubernamentales, a través del intercambio de saberes que trascurren desde las múltiples concepciones del currículo y de educación rural para aterrizarlas en un proceso integral que aporte al desarrollo de un sistema educativo con pertinencia en el contexto rural, respetando la coexistencia de múltiples identidades, cuyo punto de intersección es la educación.

Acercamiento al mundo de la complejidad en multigrado

Multigrado como sistema complejo

La complejidad no hace referencia a los sistemas complicados o difíciles que rodean al conocimiento o la sociedad, por el contrario, permite abordarlos a partir de la dialógica, la incertidumbre y la construcción de redes y organizaciones acompañadas de interacciones. La complejidad toma la realidad y la estudia, no en una única mirada; ella hace *zoom* a características y elementos que le acompañan. Desde esta visión epistémica, necesariamente nuestras prácticas comunitarias y sociales tienen que cambiar: se harán más significativas porque nos llevan a afrontar permanentemente contextos complejos de la realidad (Flores, 2015). Es así como la complejidad viene circundando los diferentes campos de desarrollo social, incluidos los procesos educativos, y desde ellos se reconocen elementos de esta epistemología creciente.

Un espacio educativo en el que se logra hacer uso de elementos de la complejidad son las aulas multigrado, caracterizadas por ser aulas en las que un docente atiende a más de un grado. Estas aulas se localizan en comunidades pequeñas en su mayoría rurales, tienen como componente importante la autonomía de aprendizaje del estudiante y no cuentan con un modelo propio de enseñanza, por esto se adaptan a modelos que les proponen (Boix y Bustos, 2014). El aula multigrado es un espacio dinámico en el que existen principios complejos, mencionados por Morin (2004) como lo es la relación entre el orden y el desorden. En multigrado el orden se proporciona desde el modelo de enseñanza que han dispuesto para la institución educativa, en el que se conjugan un sinnúmero de normas, reglas y acciones que pretenden mantener un ambiente de aprendizaje propicio para los estudiantes y docentes. No obstante, el

desorden hace su aparición tras la existencia de un contexto no contemplado en las normas del orden, en el que hay limitación de recursos, falta de acompañamiento de las familias en los procesos educativos y ambientes de violencia que atentan contra la estructura emocional de educandos y educadores.

Este orden y desorden en multigrado requiere de un diálogo que les permita complementarse. Flores (2015) indica que la complejidad nos trae nuevos desafíos en nuestra forma de enseñar, aprender, investigar y construir nuestra vida intelectual; de ahí que el docente tenga que estar reinventando su práctica a partir de los contextos que le ofrece el aula multigrado y en atención a los intereses de los estudiantes, de manera que encuentre un equilibrio entre el orden y el desorden para lograr adaptarse y hacer del proceso de aprendizaje un escenario más significativo.

En esta misma línea, se reconoce el aula multigrado como un escenario autónomo donde los estudiantes toman responsabilidad de su propio aprendizaje al ser capaces de decidir cómo actuar ante situaciones propuestas, que implican actuar de manera individual o colectiva en las actividades académicas planteadas por los docentes en guías de trabajo o situaciones propias del aula. Lo anterior revela heterogeneidad de aprendizajes del aula, ya que existen diferentes grados y edades entre los estudiantes, lo que enriquece los aportes y la estructuración de conocimientos al escuchar a los demás o al atender a su propio proceso de aprendizaje. Esta heterogeneidad conlleva a formar criterio en los individuos para responder por las acciones que adelanten, convirtiéndolos en miembros activos de la sociedad. En este sentido, dice Boix (2011) que:

Las prácticas sociales que operan en el aula multigrado operan también en la sociedad. En su interior se presentan una gran variedad de interacciones e intersubjetividades que es necesario contemplar para entender el entramado de variables que influyen en la práctica educativa multigrado. (p. 20)

En otras palabras, el aula multigrado evidencia elementos de la complejidad cuando procura que los estudiantes se reconozcan como ciudadanos que se interesan por sus contextos desde diversas perspectivas originadas en la variedad de interacciones que se promueven. Ejemplo de lo anterior es el uso del gobierno escolar, un elemento del modelo Escuela Nueva que permite a los es-

tudiantes organizarse en equipos para liderar procesos alrededor del bienestar estudiantil, cuidado del ambiente y resolución de conflictos, entre otros aspectos que los estudiantes y docente eligen dependiendo de las necesidades que se evidencian en el aula. En consecuencia, Morin (2004) menciona que “son las interacciones entre individuos las que producen la sociedad; pero es la sociedad la que produce al individuo” (p. 7). De ahí que el trabajo en multigrado en el contexto rural vincule a la comunidad educativa en sus procesos, fijando lazos de interacción y diálogo entre el binomio escuela y comunidad.

Multigrado como organización para el aprendizaje desde la complejidad

Morin (2004) reconoce la organización como un sistema dinámico, no lineal, abierto y complejo, donde se observa la relación orden-desorden-organización, mediada por las interacciones. A esta posición Castro (2001) añade que “las organizaciones se autodesarrollan desde la perspectiva del cambio, de allí su dinámica, su acción de organizar y su administración que se van adecuando en una relación infinita a las exigencias del contexto” (p. 102). En este panorama, el aula multigrado es una organización para el aprendizaje que es condicionada por uno o varios modelos educativos encargados de gestionar el actuar de los estudiantes y docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se vuelve organización desde la complejidad al imperar en ella un sinnúmero de interacciones entre sus miembros, en busca de bienestar común, de dar solución a situaciones que les afectan, de configurarse como equipo para llegar a convertirse en un todo, un todo que requiere de sus partes para funcionar como engranaje congruente a la realidad del contexto en el que está implícito.

En el aula multigrado la dinámica de autonomía se amplía para estudiantes y docentes, quienes deben velar por construir un escenario educativo para sus integrantes, en los que se registran estudiantes de diferentes grados, edades, y con estilos y ritmos de aprendizajes diversos. Por ende, esta organización educativa contempla subgrupos dentro de ella a partir de estrategias como el trabajo cooperativo y los centros de interés. Alrededor del trabajo cooperativo se resalta que favorece el contacto interedad y, por tanto, que se hagan circular por contacto directo aprendizajes entre los diferentes grados, aumentando el factor de heterogeneidad en cada grupo en relación a agrupamientos por grados (Boix y Busto, 2014).

Es así como este tipo de trabajo se convierte en la base de esta organización educativa, permitiendo la definición y alcance de metas de enseñanza por grupos de grados y por aula en general, cambia la visión de trabajo para un solo individuo, dando prioridad a pensar en colectivo, y se hace dinámico en cuanto se modifica con las formas y necesidades de agrupamiento según el aprendizaje a adquirir y las acciones determinadas para el cumplimiento de una responsabilidad de equipo o individual. También el trabajo cooperativo utiliza el juego de roles como herramienta para que el estudiante reflexione sobre la importancia de cumplir con una tarea como aporte a su grupo y en beneficio de todos. Así mismo, el trabajo cooperativo tiene en cuenta las transformaciones del aula, reconociendo dinámicas de salida o ingreso de estudiantes en la vida escolar, problemáticas sociales, ausencia o presencia de material, y toma estos eventos para realimentarse y fortalecer su función como engranaje de la organización educativa.

Para Castro (2001), al abordar las organizaciones complejas no podemos olvidar que estas están conformadas por individuos complejos en permanente construcción. Organizaciones de individuos, individuos en organizaciones. Por tal razón, el aula multigrado reconoce los centros de interés como instrumento para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, quienes son el foco del proceso de enseñanza. Estos centros son espacios construidos entre estudiantes y docentes, especialmente para los estudiantes, con el fin de brindarles herramientas y materiales que contribuyan a la construcción de conocimiento, generen motivación, admiración, inquietudes e intereses, para descubrir lenguajes comunes y significativos que les permitan mayor comprensión de lo que se está aprendiendo. En estos centros surgen interacciones y experiencias que forjan en los estudiantes autonomía, riqueza de relación con el ambiente, aptitudes para el aprendizaje, inspiración, creatividad y la adquisición de competencias ciudadanas; estas características y habilidades conllevan al estudiante a que se reconozca como parte de un todo. Dicho de otra manera, es consciente de que sus acciones van en línea con las metas que en el aula se proponen y que, de manera implícita, también se aporta a su contexto, porque este ha sido un elemento esencial abordado en los procesos que desde el aula multigrado se han ejecutado.

Frente a una mirada compleja, el aula multigrado, a partir de sus estrategias, se convierte en una organización cuyo andamiaje se mantiene en beneficio de todos, reconociendo que hay demanda de actuaciones a nivel académico, administrativo y comunitario, y que, desde los distintos roles y tareas, se asumen para crear conciencia del bien común y del alcance de las relaciones e interacciones frente a propósito colectivo. En la misma medida, el multigrado como organización educativa, contribuye a que sus miembros formen parte de otra organización más grande como es la sociedad, esto lo afirma Boix (2011) cuando argumenta que en estas aulas se generan procesos de democracia que es un constructor en y para la diversidad, y todas las relaciones de aprendizaje permiten a su vez crear relaciones sociales.

Multigrado y el conocimiento tradicional

El conocimiento es como un agujero negro, es decir, se forma de una gran explosión que genera un cambio y se alimenta día tras día de nuevos procesos, avances y métodos que surgen en una misma línea de estudio o que viene del aporte de otros. De igual forma, el conocimiento no es estático y persigue un diálogo continuo e interacción con los diferentes conocimientos que subyacen de aquellos saberes que circundan las ciencias; de ahí que este tenga instancias que le controlan y le limitan a su vez. Dichas instancias producen un principio de incertidumbre que aviva el conocimiento para que este se expanda y busque nuevas formas de fortalecerse o reconstruirse a partir de las innovaciones humanas y de las interacciones complejas.

Para Morin (2004), el conocimiento es una aventura en espiral que tiene un punto de partida histórico; pero no tiene término, y debe, sin cesar, realizar círculos concéntricos. Por consiguiente, el conocimiento no se acaba, se mantiene reconociendo la existencia de nuevas ideas, propuestas y acomodaciones que surgen del ingenio humano. De esta forma, el conocimiento necesita espacios para que su espiral crezca, y uno de ellos es el aula multigrado, que por su riqueza en diversidad de personas, culturas y ambientes o contextos, le aporta al conocimiento desde aspectos como: la ingenuidad del estudiante que le consciente asombrarse ante lo poco conocido y le otorga deseo por buscar explicaciones; la perspicacia del docente para mantener el interés del estudiante por aprender; y la capacidad de estudiante y docente para construir aprendizajes y adquirir conocimientos en un entorno muchas veces limitado.

El aula multigrado no estandariza el conocimiento en un único campo, por el contrario, reconoce la necesidad de que el estudiante, con los saberes apropiados en su contexto, sea capaz de responder a otros contextos mediante la adecuación de los conocimientos adquiridos a su capacidad de saber y saber hacer. Pero el desarrollo de estas habilidades no se enfoca solo en atender demandas globalizantes, va más allá de estos requerimientos que se han convertido en los ejes de la educación y que se reconocen como un problema. Según Olivé (2009), “uno de los grandes problemas actuales en relación con el desarrollo económico y social es el de qué tipos de conocimientos es necesario generar y aprovechar, y cómo hacerlo, precisamente para esos fines” (p. 13). El multigrado, como ya se ha mencionado, privilegia el uso del contexto como eje dinamizador del aprendizaje porque aporta cultura con elementos de historia, procesos económicos, tradiciones, entre otros saberes. Sobre estos indicadores, Boix (2011) manifiesta que:

Estos indicadores forman parte de las señas de identidad de la escuela y pueden (y deben) ser incorporados al currículum escolar. Se trata de disponer de competencias suficientes para aprehender el conocimiento local, valorar y respetar el marco físico y social de la escuela, forzando un encuentro natural entre la escuela y el entorno inmediato del alumnado. (p. 21)

De modo que el contexto, como escenario de y para el aprendizaje, es un elemento que aporta a la construcción de sociedad donde se privilegia el uso de conocimientos científicos y no científicos. Por ende, los llamados conocimientos tradicionales son entendidos por Olivé (2009) como “los conocimientos que han sido generados, preservados, aplicados y utilizados por comunidades y pueblos tradicionales, como los grupos indígenas de América Latina” (p. 21). Estos conocimientos tradicionales enriquecen el quehacer educativo en aulas multigrado, especialmente de zonas rurales y donde existen grupos indígenas, debido a que estos son la base para la formación de identidad del estudiante. Por tal razón, se incluyen, se admiten y se comparan y complementan con los conocimientos científicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las diferentes interacciones entre estudiantes, padres de familia y comunidad en general, con trabajos de escuelas de padres, proyectos de aula, proyectos pro-

ductivos, huertas escolares y rincones de trabajo, entre otras dinámicas propias de las aulas multigrado.

De otra parte, para que el aula multigrado se constituya como espacio para favorecer el conocimiento tradicional, se debe asimilar que las cosmovisiones de los pueblos indígenas o culturas transmitidas en distintas generaciones se enriquecen con sus conocimientos tradicionales, aquellos que solo forman parte de quienes los originaron y transmiten de familia en familia o lo comparten con quien lo necesita y acepta su condición empírica y no científica. Por lo anterior, el aula multigrado debe continuar reconociendo con acciones desde el aula y su contexto que los conocimientos tradicionales forman parte de la pluralidad de epistemologías, y que su validez tiene que ser cualificada con criterios que le otorguen la misma importancia y reconocimiento del conocimiento científico.

Conclusiones

1. La interculturalidad es un proceso que se ha gestado para ayudar a rescatar y visibilizar las personas, comunidades y grupos étnicos que han sido marginados por los fenómenos de la globalización, la desigualdad social y la falta de políticas pertinentes que defiendan su integralidad, pensamiento, costumbres y cosmovisiones. La interculturalidad tiene elementos que la enriquecen, tales como la cultura, la memoria, el patrimonio cultural y el dialogo intercultural. Estos elementos auspician la construcción de significados del mundo, promueven y contribuyen a prevalecer la identidad y subjetividad de personas y grupos étnicos a través de las generaciones. Como proceso que aporta a la educación, la interculturalidad motiva escenarios de enseñanza y aprendizaje permeados por diálogos constantes entre los actores de la comunidad educativa, dando paso a la construcción colectiva de un currículo que asume características del contexto, de la cultura y las identidades. Lo anterior, genera acciones pedagógicas que ayudan a dignificar a las personas y las culturas indígenas y afrodescendientes.

2. El sistema educativo colombiano se ha construido desde una perspectiva homogénea en la que se orienta y evalúa la educación para los contextos urbanos y rurales con base en lineamientos y estándares únicos, evidenciando procesos de segregación y falta de reconocimiento de la diversidad cultural, ideológica, política y social que configura al territorio colombiano. En este plano, es

una tarea urgente del sistema mirar introspectivamente los procesos realizados frente a la educación con atención primordial en lo rural, permitiéndose pensar y proponer nuevas alternativas que incurran en la creación de currículos contextualizados, acordes a los requerimientos de las comunidades rurales y que favorezcan su desarrollo con la integración de procesos interculturales, mediados por las interacciones, diálogos de saberes y el intercambio de conocimiento entre los sujetos que de esta manera construyen identidades bajo la lógica del territorio. El sistema educativo debe vislumbrar la posibilidad de crear una política educativa rural que cualifique las personas y contextos rurales, a fin de ofrecer una educación desde lo rural y para lo rural.

3. Hablar de complejidad es posibilitar acciones que logren sobrepasar límites del conocimiento, es confesar la existencia del otro como parte fundamental de la sociedad y concebir que las interacciones sean el eje central de las personas y las organizaciones. Por tanto, la complejidad y sus elementos logran habitar lugares que precisan estas interacciones en encuentros de saberes que a su vez generan incertidumbres e inquietudes. En este sentido, las aulas multigrado son un escenario cobijado de elementos complejos que se evidencian en el transitar de saberes entre docentes y estudiantes que se encuentran en un mismo grado o grados distintos, en los diversos tipos de agrupaciones que se organizan para el trabajo académico, en el dinamismo del proceso de enseñanza permeado por la diversidad tanto del territorio como de los miembros de la comunidad educativa y en las distintas formas que abordan las problemáticas de estas escuelas multigrado, frente a las políticas educativas descontextualizadas. Además, las aulas multigrado admiten el uso de saberes campesinos, del conocimiento tradicional que aportan significación al aprendizaje desde el territorio y, a la vez, contribuye a reafirmar las identidades propias del sector rural.

Estrategias didácticas

- 1.** En grupos de a tres compañeros, elija doce palabras claves del capítulo y cree un crucigrama.
- 2.** De manera individual, elabore un esquema mental en el que represente las ideas centrales del texto.

3. Como maestro en formación profesional, elabore una reflexión crítico-propositiva en cuatro páginas, donde dé cuenta de cómo incorporar en la educación elementos complejos y acciones interculturales que favorezcan la identidad de personas, movimientos sociales y grupos étnicos y afrodescendientes en Colombia.

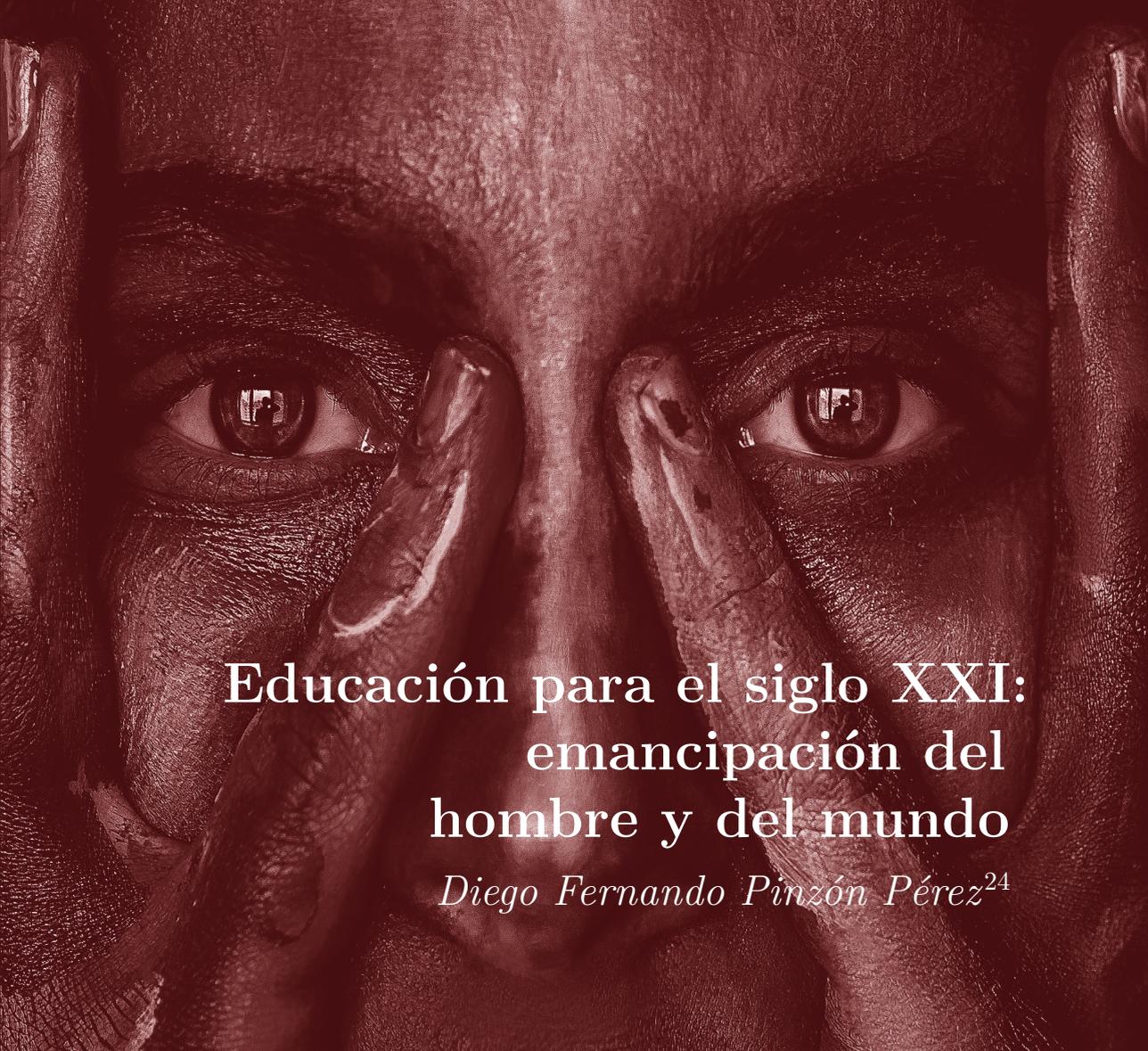
Socialice las actividades con los compañeros de clase.

Referencias

- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>.
- Arroyave, D. (2002). Un encuentro entre el pensamiento moririano y la pedagogía. En M. Velilla, *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo* (pp. 221-248). ICFES; UNESCO.
- Baronnet, B. (2013). Autonomías y educación en Chiapas: prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. En C. Walsh (coord.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 304-329). Ediciones Abya-Yala. <https://bit.ly/2Xkpn59>.
- Beltrán, A. J. (2015). La interculturalidad, el nuevo modelo, *La interculturalidad*. Editorial UOC.
- Boix, R. (2011). Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 13-23.
- Boix, R., y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3100>.
- Castro, B. (2001). La organización educativa: una aproximación desde la complejidad. *Estudios pedagógicos*, (27), 97-110. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513844007.pdf>.
- Colombato, L., y Medici, A. (2016). El derecho humano a los patrimonios culturales en clave decolonial. *Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, 3(3). <https://doi.org/10.21910/rbsd.v3n3.2016.102>.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial n.º 41.214. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html.

- D'Agostino, A. (2011). Los centros Cimarrones, estrategia pedagógica de revitalización político-identitaria del pueblo afroecuatoriano. En A. D'Agostino y N. Burbano (coords.), *Educación cimarrona, memorias, reflexiones y metodologías reflexiones y metodologías* (pp. 145-158). Ediciones Abya-Yala. <https://bit.ly/2JJSKFD>.
- Echavarría, G., Vanegas, G., González, M., y Bernal, O. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.2>.
- Flores, J. H. (2015). Complejidad y educación. *Revista diálogos*, 23-34. <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2048/1/2.%20Complejidad%20y%20educacion.pdf>.
- Forero, D., y Saavedra, V. (2019). *Los 10 pasos para hacer de Colombia la Mejor Educada de América Latina*. Fedesarrollo.
- Gargallo, L. B. (2016). Métodos centrados en el aprendizaje y aprendizaje autorregulado en la sociedad del conocimiento. En M. Ángel y S. Rego (edits.). *Sociedad del conocimiento: Aprendizaje e Innovación en la Universidad* (pp. 115-136). Editorial Biblioteca Nueva.
- González, L., Esmeral, S., y Sánchez, I. (2019). Educación intercultural desde la perspectiva del pueblo Iku y sus aportes al postacuerdo desde la acción comunitaria. *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena*. Universidad de Temuco; Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI).
- González-Quintero, M. (2016). El problema educativo colombiano. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 4(2), 63-67. <https://doi.org/10.15649/2346030X.392>.
- Loveless, A., y Williamson, B. (2017). Crear un prototipo de currículo para el futuro. *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital: Creatividad, educación, tecnología, sociedad*. Ediciones Narcea.
- Martínez, B. J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En J. Gimeo (comp.), *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*. Editorial Morata.
- Mendoza, A. P. (2018). La urgencia de una educación del campo colombiano. *Nodos y Nudos*, (6), 8-10. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/10389>.

- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Sistema Educativo Colombiano. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-231235.html> .
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Las distintas pruebas*. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107522.html>.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=2841>.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. *Pluralidad epistemológica*. Editorial Muela del Diablo.
- Opazo, M., y Huentemil, J. (2019). Experiencias de educación intercultural en el Departamento de Educación Municipal de Temuco. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (coords.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 126-140). Universidad de Temuco; Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). *Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA)*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospisa.htm>.
- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos interculturales*, 6(10), 91-110. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55261006.pdf>.
- Samudio, R., y Muñoz, L. (2019). Los estudiantes Ngãbes: interculturalidad e interacciones comunicativas. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (coords.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 215-237). Universidad de Temuco; Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI).
- Sic Cortez, J. (2019). Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en Educación Bilingüe Intercultural. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33), 245-273. <https://orcid.org/0000-0001-6944-3035>.
- Torres, S. J. (2010). Currículum, justicia e inclusión. En J. Gimeo (comp.), *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*. Editorial Morata.



Educación para el siglo XXI:
emancipación del
hombre y del mundo

*Diego Fernando Pinzón Pérez*²⁴

²⁴ Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Candidato a doctor en ciencias de la educación, Cohorte 5, Universidad de San Buenaventura, Medellín. Rector de la Institución Educativa Procesa Delgado de Alejandría. Rionegro, Antioquia. Orcid: 0000-0001-6804-960X, diegopinpe@gmail.com.

Introducción

La realidad actual necesita del encuentro entre sentido y propósito para el imaginario y la reflexión humana. Los hechos que aparecen a diario cuestionan profundamente el pensamiento y tocan las fibras de la vida y de la muerte hasta sus raíces más profundas. La educación, como formadora del espíritu y del ser humano como sujeto, debe confrontarse a tal realidad y ofrecer una respuesta transformadora a los fenómenos globales dantescos que afectan el mundo de hoy.

El presente capítulo se divide en tres partes generales. En la primera parte se ofrecen algunas reflexiones frente a la necesidad de cambio de paradigma en educación; se identifica el poder de la educación como instrumento modelador de la cultura; se esboza el influjo de la ciencia en el papel que asumió la educación en la modernidad, criticando un enfoque del currículo de corte capitalista y mercantil para abrir el panorama de otro mundo posible para las futuras generaciones. Un mundo más humano, más natural, más pacífico y en retorno al equilibrio con la vida, con los demás seres y con la naturaleza, un mundo que es posible y más urgente que nunca.

En la segunda parte se abre el tema de la emancipación, concepto esencial que se propone como fin teleológico de la educación, es decir, la liberación de los esquemas de muerte, consumismo, producción y separación del hombre de la naturaleza. Se enfoca en el cómo de la emancipación, en un currículo que forma para la crítica y para el conocimiento, que ahonda en la esencia de la conciencia, en el verdadero saber que transforma la realidad y configura el nuevo hombre-humano reflexivo, crítico y transformador.

En la tercera y última parte se proponen algunas condiciones para el logro de una escuela emancipadora que parte de la generación de prácticas autónoma, labor que exige, ineludiblemente, la formación de un maestro libre y capaz de generar acciones que liberan y construyen un nuevo tipo de sujeto para otro mundo posible, es decir, un ser activo, sobrio e integrado en comunidad a la naturaleza.

Un cambio de paradigma: educación, currículo y ciencia en clave no científica industrial

La realidad necesita un cambio

Las promesas de la Modernidad han caído en el desencanto, y la humanidad está en la expectación de un final apocalíptico o en la posibilidad de innovaciones que procuren no un equilibrio armonioso, pero sí un proceso de construcción más holístico y equitativo transnacional. Las diferentes manifestaciones del mundo en la realidad, de tal descontento, se ven materializadas en protestas de todo tipo, en un miedo constante a la amenaza de un “terrorismo” que visibiliza culturas y posturas con identidades excluidas; cambios radicales en el poder político de las naciones que alternan entre la derecha y la izquierda presentando, en ambos extremos, paros, marchas y protestas; sistemas de gobierno que se contaminan por la corrupción multinacional; sistemas económicos y financieros variables, inestables e impredecibles; amenazas armamentistas nucleares que renacen como respuesta a poderes globales hegemónicos; migraciones multitudinarias del sur al norte en los distintos continentes; mercado, comunicación e información globalizada; narcotráfico mundial; guerras civiles e internacionales; mafias locales y movimientos de todo tipo (sexual, animal, racial, infantil, ambiental, feministas, guerreristas y pacifistas, catástrofes biológicas, naturales y nucleares); desaparición de especies; fenómenos climáticos abrumadores (incendios, inundaciones, heladas y calores asfixiantes); y refugiados de la guerra y del clima. Tal es el panorama que se presenta como resultado a quinientos años de modernidad y ciencia industrializada, sin desconocer que no todo es negativo, pero que genera un mundo excluyente y desigual que va en riesgo.

Ante tal panorama se está gestando la necesidad de un cambio de paradigma en la educación, el sistema que ha gobernado el mundo está entrando en un cuestionamiento ético, político, climático, económico y vital. Lo anterior,

en la medida en que “vivimos, pensamos y actuamos con conceptos anticuados que, no obstante, siguen gobernando nuestro pensamiento y nuestra acción” (Velázquez, 2016, p. 33), los cuales han creado un tipo de mundo que, según Boaventura De Sousa Santos, no nos sirve, en el cual es más fácil imaginar el fin del mundo que imaginar el fin del capitalismo que nos domina (CEDALC Comunicaciones, 2019). La realidad actual no tiene respuestas satisfactorias a los grandes interrogantes sobre la ciencia, el universo, la vida y la cultura; y en las respuestas parciales, teorías y leyes, ha entrado la discrepancia entre determinaciones e indeterminaciones, concepciones en el pensamiento que generan inestabilidad, caos, riesgos, complejidad y liquidez en el conocimiento. En este mismo sentido, Ulrich Beck (1998) introduce en la sensibilidad global la noción del miedo, del peligro, del caos. Así, dice el autor que:

En la modernidad desarrollada, que había surgido para eliminar las limitaciones derivadas del nacimiento y permitir que los seres humanos obtuvieran mediante su propia decisión y su propia actuación un lugar en el tejido social, aparece un nuevo destino ‘adscriptivo’ de peligro, del que no hay manera de escapar [...] El reverso de la naturaleza socializada es la socialización de las destrucciones de la naturaleza, su transformación en amenazas sociales, económicas y políticas del sistema de la sociedad mundial superindustrializada. En la globalidad de la contaminación y de las cadenas mundiales de alimentos y productos, las amenazas de la vida en la cultura industrial recorren metamorfosis sociales del peligro: reglas cotidianas de la vida son puestas del revés. (pp. 12–13)

Las preguntas que arriban al pensamiento y al sentimiento son ineludibles: ¿qué necesita el mundo de hoy para recomponerse?, ¿cuál es el papel de la educación en la generación de un paradigma transformado, fruto del aprendizaje histórico?, ¿en qué medida la educación y el currículo pueden propiciar otro mundo posible con otra realidad más respetuosa de la naturaleza?, ¿qué debe cambiar en el sistema educativo para generar o iniciar otro tipo de cultura y sentar las bases de una cultura sostenible a nivel ambiental, social, cultural y política?

La educación como reproductora de la cultura moderna

La educación ha sido la invención espiritual de la cultura para comunicar conocimiento e identidad social con todos sus elementos configuradores. Desde la antigüedad la educación produce un tipo de cultura, y la cultura produce un tipo particular de educación. Ante la realidad que nos interpela con todos sus riesgos, la educación tiene una carga grande de responsabilidad sobre los efectos de la misma. El contexto social, económico, político y ambiental al que nos vemos enfrentados también es producto de un tipo de educación basado en las lógicas racionales e instrumentales de la Modernidad. Gimeno (1998) afirma que “el mundo de las ideas y de las prácticas en educación se construye en relación con otras esferas de la realidad cultural y social, que ella misma contribuye a constituir” (p. 21), configurando una interdependencia generativa entre educación y realidad que a la par permitiría advertir que un cambio en la una produciría un efecto en la otra. En este sentido, continúa afirmando que “la educación y las formas e instituciones para lograrla son, desde la cultura clásica, caminos de mejora y de perfección de la especie humana y de las sociedades que ha formado” (p. 20). La educación es un impulso interior de la misma cultura que se orienta a la transformación y reconfiguración de nuevas realidades en clave de humanización.

No obstante, la educación de la Modernidad, basada en los avances de la ciencia racionalista, generó cambios en la cultura y en la identidad de las personas. Gimeno (1998) sostiene que:

El desarrollo de la nueva racionalidad moderna pasa por encima de muchos componentes culturales que dan sentido a la vida cotidiana y que han sido la base del establecimiento de las identidades de los sujetos, lo que lleva a que éstos desdoblen sus vidas: acepten facetas de su vida reguladas por el orden moderno y mantengan otras ligadas a la tradición. (p. 148)

En consonancia, la identidad de los sujetos de hoy son el resultado de una pre-configuración del sistema económico y social. En consonancia, la identidad de los sujetos de hoy son el resultado de una pre-configuración del sistema económico y social. Muy similar al adagio popular que afirma: el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe. Una pérdida de su estado natural (esencial-

mente bueno porque así fue creado) y a causa de la civilización ha ido perdiendo su virtud (Rousseau, 2007), tomada aquí en el sentido de que el ser del hombre moderno está roto de su ligazón con la naturaleza y el equilibrio de la vida. La instalación de un sistema de pensamiento, basado en la racionalidad, sirvió a la cultura moderna como arquetipo base del tipo de sociedad que experimentamos hoy. Se resalta el poder configurante y modelador de la cultura en tanto productora de sujetos con una intención programada, utilizando su herramienta más elemental: la educación. Dice Gimeno (1998) que:

En este sentido hemos de entender la capacidad creadora que tiene la cultura a través de la educación: el poder ilustrar y romper tradiciones. Ésta fue una de las principales funciones que le atribuyó la modernidad: la de poder alterar los *folkways* o modos de pensar y de hacer recibidos. (p. 153)

El rompimiento con los esquemas de pensamiento medieval basados en la espiritualidad y las tradiciones religiosas, ligadas profundamente a la vida con la naturaleza y la ruralidad agropecuaria, decantan en un tipo de sociedad basado en la economía de mercado, en la explotación de los recursos, en las ciudades urbanizadas (hoy llamadas inteligentes) y en el avance de la ciencia industrializada (que bien se conocen sus efectos de riesgo e incertidumbre). Es claro que la educación es un instrumento cultural de construcción y que integra un sistema reproductor de pensamiento, por lo tanto, es potencialmente la fuerza más poderosa de transformación si se desea. Los sujetos que la actúan son los entes conscientes de tal poder: estudiantes, familias y maestros, y a ellos compete tal transformación.

El papel de la ciencia moderna en la educación

La Modernidad tuvo un programa educativo que sentó sus bases en la ciencia racionalista instrumental. Como se ha dicho anteriormente, la educación integra la fuerza formativa de la cultura, de tal modo que la opción de un tipo de cultura en su modo de valorar, de interpretar y de intervenir la naturaleza y el hábitat está sujeta a una cultura determinada, en este caso a la cultura moderna. Aplica igualmente para la ciencia y la técnica (Boff, 2011).

Siguiendo a Boff (2011), podría decirse que la educación bebe de la Modernidad el sustento que estableció basada en el dialogo experimental de la época, esto es, comprender y modificar. De este sustento nace la ciencia moderna como un estar por encima de la naturaleza para conocerla, y de su posibilidad de modificarla a través de la técnica. De ahí que la Ilustración y el Enciclopedismo basaran gran parte de su impacto en los descubrimientos científicos y avances técnicos de la Modernidad. Este hecho puso al hombre en comunicación con la naturaleza en una sola vía, la de la razón (experimentación y tecnociencia), que pretendía someter la naturaleza a las leyes que el hombre descubriría en ella. Tal perspectiva puede brindar, a manera de ejemplo, una ligera comprensión sobre enfoques de la educación basados en el conductismo que pretendían generar condicionamientos de causa-efecto, acción-reacción en el acto educativo. Boff (2011) afirma que:

Nuestra ciencia moderna comenzó por negar la legitimidad de otras formas de diálogo con la naturaleza tales como el sentido común, la magia y la alquimia. Llegó hasta a negar a la misma naturaleza al desconocer su complejidad por suponer que estaría regida por un pequeño número de leyes simples e inmutables. (p. 24)

Esta visión del mundo creada por la ciencia moderna estableció una hegemonía de interrelación con la naturaleza por vía de la razón instrumental, se excluyó la posibilidad de complementariedad con otros diálogos y saberes que dieran armonía y respeto por la naturaleza y la ciencia misma. En términos de Santos (2009), se produjo un tipo de pensamiento vertical, autoritario y hegemónico. Así, dice el autor que “el pensamiento postabismal consiste en conceder a la ciencia moderna el monopolio sobre la distinción universal entre lo verdadero y lo falso” (p. 162). Aún más, es posible pensar que “quizás una de las premisas del pensamiento abismal mejor establecidas todavía hoy en día es la creencia en la ciencia como la única forma válida y exacta de conocimiento” (p. 184).

Podría afirmarse que el influjo de la ciencia en la educación ha sido profundo, parcializó el enfoque de los estudios regulares a campos de saber que han sido llamados, desde el sistema educativo, áreas fundamentales de conocimiento, como son la matemática, el lenguaje, las ciencias naturales, sociales, entre otras, las cuales son resultado de la racionalidad instrumental y tienen connotaciones de cúmulo de saberes que son transmitidos de forma temática,

conceptual y memorística, muchas veces descontextualizados de las problemáticas de la realidad. Las áreas que componen los planes de estudio del sistema educativo son el resultado del efecto de la ciencia en la cultura, y de la cultura en la educación.

Un paradigma para otro mundo posible

Cuando Boff (2011) sintetiza el concepto de paradigma a partir del postulado de Tomás Kuhn, señalando que es una “manera organizada, sistemática y corriente de relacionarnos con nosotros mismos y con todo el resto que nos rodea. Se trata de modelos y patrones de apreciación, explicación y acción sobre la realidad circundante” (p. 23), se intuye del paradigma una estructura de pensamiento colectivo que aborda a los sujetos en su integralidad. En consonancia con Boff (2011), los intentos de la ciencia por reducir la integralidad del mundo a lo simple a través del reduccionismo y de la separación sujeto-objeto estudiado, provocaron por la misma ciencia descubrimientos que pusieron en crisis y en evolución el modo de ver el mundo. Dice Boff (2011) que “[n]uestro modo de abordar lo real no es único. Somos un momento de un inmenso proceso de interacción universal que se verifica ya entre energías más primitivas [...] hasta los códigos más sofisticados del cerebro humano” (p. 25). La aparición de la complejidad abrió nuevas perspectivas de ciencia, de conocimiento, de educación, por tanto, de cultura y de mundo. En sí, como afirma Santos (2019), ¡otro mundo es posible!

Sin embargo, Prigogine (1993) señala que “reconocer la complejidad, hallar los instrumentos para describirla y efectuar una relectura dentro de este nuevo contexto de las relaciones cambiantes del hombre con la naturaleza son los problemas cruciales de nuestra época” (p. 48). Al abordar la complejidad con relación a las leyes de la naturaleza, Prigogine (1993) sostiene que “en lugar de hallar estabilidad y armonía, dondequiera que miremos descubrimos procesos evolutivos, origen de diversificación y complejidad crecientes” (p. 216). De forma que la dificultad sobre la inexistencia de los instrumentos y el aumento de la complejidad ante el avance de los científicos abre un nuevo horizonte a la ciencia sobre su posterior desarrollo, lo que implicará una apertura de reconocimientos de otros saberes y otras posibilidades de investigación, no solo para el conocimiento, sino para el mundo y para la educación. Incluso Beck (1998) afirma que, a nivel cognoscitivo de la ciencia, el fenómeno de la

complejidad es mayor y que abre al mundo científico en niveles más abiertos e independientes generando pluralismo científico:

A la ciencia la amenaza, en su proceso de convencionalización metodológica en relación a la hipercomplejidad que ella misma produce, una feudalización implícita de su ‘práctica cognoscitiva’. De acuerdo con ello, se produce un nuevo particularismo en la relación extrema: grupos y grupúsculos científicos se aíslan y se asocian por conseguir el primado de aplicación. Y es central al respecto que esto no se produce de un modo consecuente, en el contacto con la práctica, sino en el laboratorio de investigación. (p. 218)

Al parecer, la necesidad del cambio está implícita en la ciencia misma, por lo tanto, se puede afirmar que el cambio en el mundo está expectante al interior del mismo mundo, al interior de la cultura y de la educación. Sin embargo, no se está a la espera, es necesario avanzar en la educación para que fruto de la misma investigación surja de la complejidad el cambio esperado.

Un currículo para otro tipo de educación

Boff (2011) afirma que “[l]a complejidad exige otro tipo de racionalidad y de ciencia” (p. 41). En este sentido, la caída del mercado bursátil en Estados Unidos en 2008, y el posterior declive de las demás economías mundiales, fue un indicio de que los matemáticos y los calculistas financieros actuaron bajo lógicas de productividad capitalista, y que sus balances cuantitativos maquillaban la supuesta rentabilidad económica, debido a la hipervaloración de las acciones hipotecarias que en el fondo no tenían ningún respaldo económico. Este hecho dejó sin empleo y en la pobreza a millones de personas en el mundo generando no solo crisis financiera, sino también alimentaria, pensional y social. Una situación de tal magnitud es comprensible desde el enfoque de un currículo capitalista, el cual establece sus fines en el desarrollo de competencias, basado en la positividad de los cálculos y de las ciencias. No falló el conocimiento, la racionalidad o la lógica, falló la ética de los profesionales formados bajo dicho currículo, que, aunque prestos en conocimientos, estaban cauterizados de toda humanidad, de las consecuencias descarnadas en la realidad que esto acarrearía y de toda ética que salvaguardara la dignidad del ser humano y la supervivencia de las especies.

En un currículo así, se aprende a hallar resultados pero no se aprende a pensar en el problema, se establecen relaciones lógico-numéricas pero no se indaga por la complejidad integral de los cálculos sobre la situación en la realidad. Es otro ejemplo contundente de cómo la racionalidad obró en contra de la realidad y del mismo ser humano. La educación de la modernidad sustentada en este tipo de racionalidad ha traído, y seguirá trayendo, consecuencias imprevisibles en la humanidad y en el planeta. Se requiere otro tipo de percepción de la educación y del currículo que mire más allá de la racionalidad, y obre a favor de la naturaleza y de la humanidad. Boff (2011) ilustra algunos aspectos o dimensiones a tener en cuenta:

En la base de esta nueva percepción se siente la necesidad de una utilización nueva de la ciencia y de la técnica con la naturaleza, a favor de la naturaleza y nunca contra la naturaleza. Se impone, por consiguiente, la tarea de ecologizar todo cuanto hacemos y pensamos, rechazar los conceptos cerrados, desconfiar de las causalidades unidireccionales, proponerse ser inclusivo en contra de todas las exclusiones, conjuntivo en contra de las disyunciones, holístico contra todos los reduccionismos, complejo contra todas las simplificaciones. (p. 27)

El autor propone algunas características del nuevo paradigma que bien pueden ser tenidos como base para el establecimiento de un currículo y como base de un enfoque de educación que genere otro tipo de cultura, y por tanto, otro tipo de mundo. Lo anterior no quiere decir que el actual no sirva, pero su acento debe cambiar (ver Figura 13)

El paradigma naciente es una provocación para la evolución del currículo desde otros referentes, más allá del paradigma económico y de desarrollo propuesto por la cosmovisión de Europa y Norteamérica, es una utopía de pensamiento para un tipo de desarrollo o evolución del ser humano más humano y consciente.

conocimientos, diferentes a la ciencia moderna sin excluirla, con dinámicas autónomas que están en interconexión continua con otros saberes posibles. Así, dicen Santos y Salgado (2009) que “[l]a ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento” (p. 182).

La ecología de saberes es una propuesta de referencia para considerar la existencia y el derecho al reconocimiento de otros saberes y tipos de conocimiento. La alusión al sur visibiliza los conocimientos de las culturas postcoloniales y de las clases empobrecidas por el colonialismo eurocéntrico y capitalista industrial, que han monopolizado el saber a los postulados del racionalismo instrumental de la Modernidad a través de la ciencia y la técnica. En la diversidad compleja de los seres y culturas que habitan el mundo no puede ser desconocida la diversidad de conocimientos que las sustentan, tales conocimientos están entrelazados por la coexistencia y la sustentación de la vida en todos los seres, es decir, que el hecho que existan y que mantengan la supervivencia obedece al saber que les ha permitido la misma, ya que la conservación de las especies y de las formas sociales de convivencia no se dan de manera espontánea, sino que su evolución y desarrollo es producto de una inteligencia que se puede condensar en los conocimientos que las fundamentan.

La formulación de otro enfoque de epistemología, o de una epistemología propia, permite establecer otros elementos que den cimiento a la constitución y organización de los saberes no reconocidos por la ciencia moderna. La nueva construcción epistemológica garantiza la sostenibilidad de las culturas y las formas de vida que han trascendido desde la antigüedad hasta hoy. El saber organizado como sistema le permite a cada cultura construir su arqueología de saber, su propia enciclopedia e ilustración que fortalezca y dé continuidad a los valores ancestrales técnicos, autónomos y propios.

La ciencia está cambiando. Por lo que el lugar del ser humano en ella, a partir del sentido profundo del principio antrópico y de la ecología de saberes, no es céntrico, es un actor que sin estar fuera está sustentando al *homo sapiens*, el *homo consumens*, el *homo demensis*, y el *homo* del futuro, el que viene por la nueva ciencia y cambio de paradigma, esto es, el *homo equilibrium-ecologis*.

El mundo de lo real, la realidad en sí misma, es el punto de encuentro fáctico donde convergen ciencia, conocimiento, ecología de saberes, complejidad y cambio de paradigma. La realidad será entonces el termómetro de la ciencia en la medida que obre a favor y no en contra, sin sobrepasar los límites del riesgo de la humanidad y el planeta. Santos y Salgado (2009) establecen un referente de confiabilidad para evaluar el conocimiento, afirmando que:

La credibilidad de una construcción cognitiva es medida por el tipo de intervención en el mundo que ésta permite o previene. Puesto que cualquier gravamen de esta intervención combina siempre lo cognitivo con lo ético político, la ecología de saberes hace una distinción entre objetividad analítica y neutralidad ético-política. Hoy en día, nadie pregunta el valor total de las intervenciones del mundo real posibilitadas por la productividad tecnológica de la ciencia moderna. Pero esto no debería evitar que reconozcamos el valor de otras intervenciones del mundo real posibilitadas por otras formas de conocimiento. (p. 187)

Un currículo para la emancipación

Es justo soñar con un tipo de currículo que augure otro futuro para la humanidad, ya que el mundo que hoy experimentamos viene de una escuela viciada por la economía del dinero. Ya Marx (1993) había intuido una sociedad capitalista basada en la “competencia” (que curiosa palabra también de uso educativo), cuya dinámica para la sociedad devendría cada vez mayor, más antinatural y más violenta. La crítica al mundo actual y al dinero que lo gobierna es también una crítica a la escuela. Su carácter de humanidad se ha ido perdiendo poco a poco debido a la presión del sistema económico sobre el fenómeno de la educación, tanto así que la escuela ha pasado por estadios de práctica educativa bajo un capitalismo del poder del maestro y de la información que circula como mercancía, la cual produce datos, cantidades, resultados plasmados en notas de calificación. Un balance de la formación de los estudiantes medido solamente por los resultados de las notas, es el mejor ejemplo de cómo la economía del aprendizaje ha deshumanizado la enseñanza. Es una percepción capitalista del proceso de evaluación que toma algo espiritual, como es el aprendizaje, y lo vuelve algo tangible y frío como es un número llamado calificación. A manera de sinonimia de sentido es equiparable a la frase de este pensador crítico de la

cultura moderna: “todo lo que el economista te quita en la forma de vida y de humanidad, te lo devuelve en la forma de dinero y riqueza” (Fromm, 1978, p. 151). Podría afirmarse que lo que hace una escuela deshumanizante de carácter conductual y academicista es quitar en sus estudiantes el sentido de los humanos, y se lo devuelve en registros académicos y acumulación de información.

Concepto de currículo y su relación con la emancipación

El concepto de currículo ha tenido un proceso de evolución y complejización en el discurso educativo y pedagógico. Un intento de comprensión evolutiva de su configuración, tanto a nivel conceptual, como la problematización en torno a este, no es el objeto del presente escrito. Por tal motivo, se opta por un acercamiento seguro y condensado a su definición desde la síntesis analítica y funcional presentada por Gimeno et al. (2011):

El currículum se nos presenta como una invención reguladora del contenido y de las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir, que se comporta como un instrumento que tiene capacidad para estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes. Ese instrumento y su potencialidad se muestran en usos y hábitos, en el funcionamiento de la organización escolar, en la distribución del tiempo, en la especialización del profesorado y, muy fundamentalmente, en el orden del aprendizaje. (p. 30)

En consecuencia, cada uno de los elementos que configuran el currículo se convierte en un componente que estructura de forma determinante los procesos, sentires, vivencias, imaginarios, subjetividades y colectividades de la vida institucional en la escuela y de las personas que la conforman. En otras palabras, el currículo es en cierto modo una matriz formadora de cultura, sociedad, sujetos, la cual da lugar a sistemas diseñados con antelación de acuerdo a objetivos preconcebidos. De este modo, el currículo adquiere un poder funcional regente de la escuela, es un ADN modelador de organizaciones, un código programador de procesos y resultados, un alma-espíritu que da vida a la institución llamada escuela-educación.

El carácter influenciador del currículo, que determina los procesos pedagógicos-formativos, tiene la facultad de construir sujetos, y construyendo el sujeto se da forma al mundo. Por lo tanto, es posible afirmar que si cambia el enfoque de formación de los sujetos, podrá generarse un cambio en el mundo. Cambiar el currículo es cambiar el producto de la educación, y cambiar la educación es transformar la cultura, función que le es propia (Acurio, 2012). Es por esto que el currículo es oportunidad y posibilidad de transición, un paso a un mundo donde todos tienen un lugar, el lugar deseado, digno, optado y construido bajo condiciones de igualdad, oportunidad y sostenibilidad entre lo material y lo espiritual, un currículo para la humanidad integrada a la naturaleza.

Con todo, un currículo para la emancipación deberá objetivar sus propósitos a la distancia prudente de las notas, la estandarización, y las competencias capitalistas de corte laboral e individualista. Esto afirma la necesidad de otro tipo de evaluación, de pertinentes procesos de aprendizaje y de una visión de desarrollo humano y social de tipo comunitario. Es el sueño de una escuela nueva, de otro tipo de escuela que parece subsistir en la sociedad, una escuela para la vida, para la humanidad, para la libertad y para los sueños de otro mundo posible.

Para la escuela también es válido afirmar que, como Freire (2015), “es imposible existir sin sueños” (p. 43), aún más porque ella enarbola la posibilidad de realización de los sueños de los seres humanos. En este sentido, la escuela es formadora de sueños de un mundo desde la utopía, desde un topos, según Bauman (2017), que le permitirá al milenarismo humano retornar a un paraíso sobre la tierra, una ciudad determinada bajo el gobierno de la sabiduría y la benevolencia. Tal realización es posible solamente desde configuraciones estructurales que formen los sueños de las personas en un sentido formativo y educativo, aspectos posibles enfáticamente desde un diseño curricular para la emancipación. Aún más, cuando la conciencia colectiva de tales sueños crece, es decir, cuando se sueña con otros, las posibilidades crecen y se abre el campo de la construcción, el sueño se vuelve realidad.

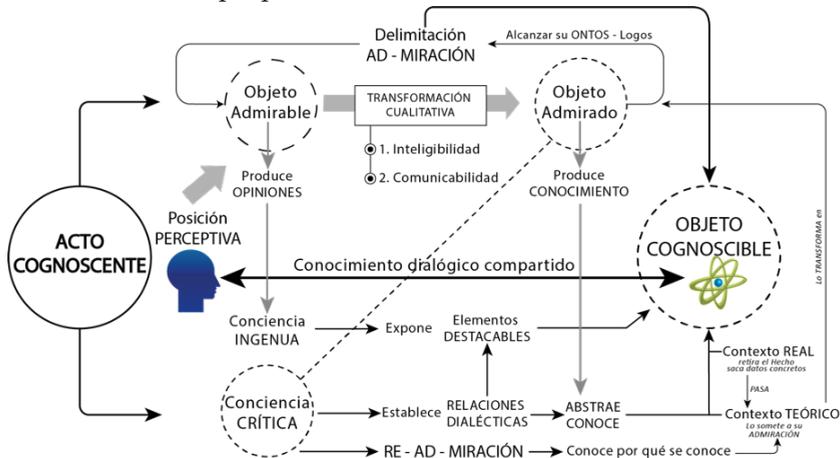
El acto cognoscente como punto de partida para un currículo emancipador

Freire (2015) presenta de manera simple y metódica un camino para abordar la realidad. Se trata de un sistema de conocimiento y análisis que permite abordar el fenómeno objeto de admiración. Para los educadores es una herramienta de abordaje del acto educativo, más allá del contexto de la enseñanza y del aprendizaje, de las situaciones que condicionan la realidad de los sujetos en formación, aquellas situaciones que oprimen y que empobrecen las personas y la sociedad. Es el mecanismo que lleva la conciencia perceptiva (ingenua) a una conciencia crítica de la realidad. Su abordaje se presenta como un verdadero acto cognoscente y no como un fenómeno que produce admiraciones en el pensamiento, por tanto, la penetración del pensamiento en los fenómenos produce conocimiento crítico, es decir, un conocimiento que libera de la realidad opresora (Figura 14).

Figura 14

El acto cognoscente: una apuesta de conciencia crítica Freireana

Fuente: elaboración propia.



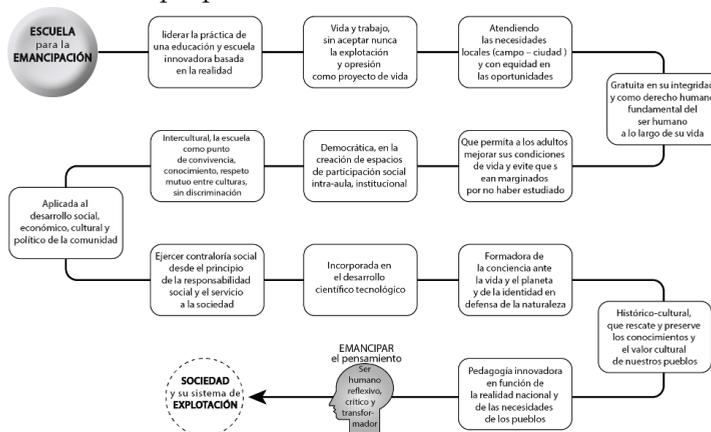
La transformación de la sociedad como producto de un currículo emancipador

La escuela para la emancipación es un ideal educativo que permitiría, en el campo de la acción, el desarrollo de un nuevo paradigma fuera de las lógicas de muerte del capitalismo mercantilista. La Figura 14, muestra algunas condiciones que, integradas al currículo, son fundamentales para la liberación del pensamiento, ya que el cambio en el ser decanta en un cambio en el hacer (Figura 15).

Figura 15

Una escuela permeable al contexto: elementos necesarios para la emancipación

Fuente: elaboración propia.



En síntesis, el currículo emancipador permitirá otro tipo de educación que, en palabras de Crespo (2012):

abandona su función reproductora para contribuir a la gestación de un régimen de desarrollo, inspirado en nuevos valores como la centralidad de la vida, la armonía, el bienestar, la plenitud, la felicidad, la vida saludable, la educación a lo largo de la vida, el florecimiento humano a través del reconocimiento y la valoración individual, las libertades, oportunidades, capacidades, potencialidades y derechos. (p. 65)

En este mismo sentido, Houtart (2011) equipara los ideales del *sumak kawsai* (buen vivir), proveniente de los pueblos ancestrales latinoamericanos con los fundamentos de la vida colectiva, desde la óptica del “bien común de la humanidad” de la ONU, para todos los pueblos de la tierra, es decir, una relación armónica con la vida y la naturaleza, el respeto profundo de la tierra con respecto a las lógicas de producción material y la organización socio-política, bajo los cimientos de lo colectivo, lo ético y el sentido del ser, no del haber.

¿Cómo es en términos tecnológicos y digitales nuestro mundo actual?

Es un interrogante que no se suelen hacer las personas, pues desde el papel de consumidores de medios nos limitamos a usar variados dispositivos y plataformas, y no indagamos por la amplitud del fenómeno tecnológico y digital. Curiosamente la escuela no se parece a tal realidad. Pareciera que los estudiantes cruzaran un portal a un mundo paralelo y divergente cuando pasan por las portadas de las instituciones educativas. ¿Qué pasa ahí dentro y qué pasa con las personas que la habitan? Aulas con sillas y tableros, cuadernos, libros, lápices y lapiceros, estudiantes pasivos frente a una persona que entona un discurso que suena a historia del pasado. ¡No importa! Después de seis horas el mundo regresará a la normalidad, a las pantallas, a las redes, a la web o a la interfaz del videojuego. Un corto análisis del mundo y de la escuela permiten afirmar que “aunque es cierto que a lo largo de la historia la naturaleza de nuestra especie no ha cambiado en lo fundamental, afirmamos que las tecnologías digitales han reconfigurado significativamente la identidad, la Intimidad y la Imaginación durante las últimas décadas” (Gardner y Davis, 2014, p. 17). Aun así, solo conocemos un atisbo del mundo digitalizado e interconectado, y se pronostica para el futuro que la influencia será difícil de prever.

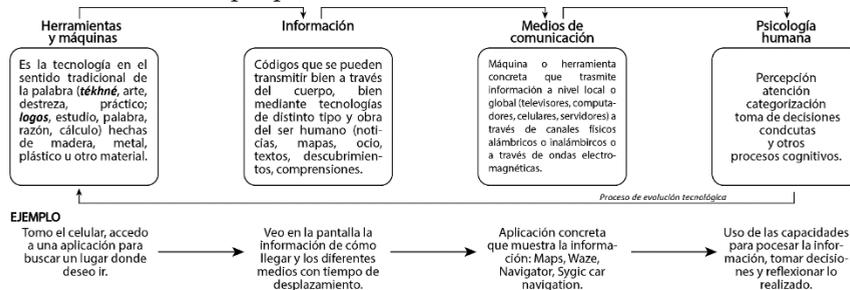
Gardner y Davis (2014) señalan cuatro perspectivas o esferas que actúan como elementos fuerza que caracterizan a nuestra era y movilizan los cambios. Estas esferas se ilustran en la Figura 16.

Es posible apreciar en la Figura 16 que el elemento movilizador es la información. En este sentido, Pérez (2012) afirma que estamos en la era de la información, la globalización, las redes y las pantallas, es decir, la era digital. El cambio fundamental de esta era es la información digital, la cual se produce, se distribuye, se consume y se abandona a una velocidad sin precedentes,

Figura 16

Fuerzas constituyentes de la era tecno-digital

Fuente: elaboración propia.



y cada día es más acelerada. Su análisis se apoya en los siguientes hechos: en dos años se produce más información que en toda la historia anterior de la humanidad; el internet es la tecnología que más rápidamente ha infiltrado la sociedad en toda la historia; la información se duplica cada vez más rápido, el 50 % de lo que conocemos hoy no se conocía hace diez años; el 80 % de los nuevos empleos requiere habilidades sofisticadas de tratamiento de información, y en los próximos cinco años el 80 % de los trabajadores hará su trabajo de una manera diferente a como lo venía realizando.

En este punto surge la cuestión sobre el actuar de la escuela, pues a pesar del paso del tiempo sigue anquilosada en prácticas del siglo anterior. La **UNESCO (2015)** sostiene que el sistema de la educación formal ha cambiado y, a la vez, sigue conservando un parecido notable con el modelo industrial de escolaridad de hace dos siglos. Aun así, la escuela mantiene la importancia cultural, social y de desarrollo de siempre. **Buckingham (2008)** amplía el papel de la escuela asumiendo los nuevos retos de la era digital, habla de educación para los medios afirmando que “la escuela debe desarrollar las habilidades críticas y creativas de los niños en relación con los nuevos medios y que la alfabetización en nuevos medios debe constituirse en un derecho educativo básico” (p. 186). Por lo tanto, la labor de la escuela, como alfabetizadora, debe aprovechar las posibilidades de la red, la información y los medios para convertirlos en oportunidades de aprendizaje y creatividad.

El ser y el hacer del maestro en la era digital

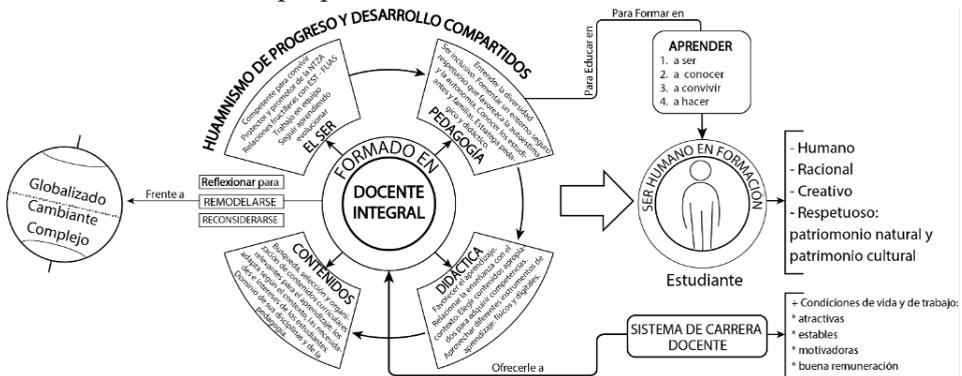
Si bien los estudiantes son la razón de ser de la escuela, son los maestros quienes le dan sentido. El maestro, desde una perspectiva ideal, es un ser formado que forma, un ser educado que educa, un ser competente que enseña, un ciudadano construido que civiliza, un ser humano que humaniza, un ser emancipado que libera. Para que todo eso sea realidad, es fundamental la formación del maestro que, según [Marcelo \(1999\)](#), constituye el entorno próximo que tiene mayores posibilidades de transformación de la escuela. Lo que pase en el maestro, en términos de formación, pasará en sus estudiantes y en la escuela. El autor insiste en que la formación del profesorado debe ayudarlos a “desarrollar un compromiso con la idea de que la escuela, en una democracia, es responsable de promover valores democráticos y de preparar a los alumnos para que sean buenos ciudadanos” (p. 35).

La [UNESCO \(2015\)](#) ofrece algunos referentes para la formación del profesorado que resaltan cuatro dimensiones básicas, a saber, el ser, la pedagogía, la didáctica y los contenidos. Estos aspectos se verán reflejados en la formación de un ser humano integral que aprende a ser, a conocer, a convivir y a hacer (Figura 17).

Figura 17

Referentes de formación integral del docente

Fuente: elaboración propia.



Es importante recalcar que el maestro es un ser formado en formación, quien debe verse, remodelarse y reconfigurarse frente a un mundo en continuo cambio, con un objetivo fundamental, este es, formar seres humanos racionales, creativos y respetuosos de la riqueza, en riesgo latente de nuestro mundo y de una cultura para la sostenibilidad.

Un maestro humano, activo y emancipador

Fromm (1978) se adelantó varias décadas en la percepción de la posible evolución de las sociedades configuradas cada vez más en el “tener”. Sus reflexiones partieron de los cambios ocurridos en la sociedad industrial a pesar del paso del tiempo y sus aportes son más vigentes que nunca:

El progreso industrial, que sustituyó la energía animal y la humana por la energía mecánica y después por la nuclear, y que sustituye la mente humana por la computadora, nos hizo creer que nos encontrábamos a punto de lograr una producción ilimitada y, por consiguiente, un consumo ilimitado; que la técnica nos haría omnipotentes; que la ciencia nos volvería omniscientes. Estábamos en camino de volvernos dioses, seres supremos que podríamos crear un segundo mundo, usando el mundo natural tan sólo como bloques de construcción para nuestra nueva creación. (p. 21)

En consecuencia, el mundo ha devenido cada vez más deshumanizado y pasivo, la promesa de la felicidad basada en el placer y la satisfacción de las necesidades ha decantado al mundo en un sistema de consumo que pone el tener en la cima de la sociedad. Sin embargo, dichas necesidades satisfechas no han originado el desarrollo humano esperado, al contrario, han provocado alteraciones en las relaciones humanas, en la naturaleza y en el ser del hombre. La valoración del ser en cuanto al tener (más soy cuanto más tengo) ha generado guerras, injusticia, empobrecimiento y muerte. Afirma Fromm (1978) que el consumismo cotidiano, basado en los automóviles, la televisión, los viajes y el sexo, “denominados actividades de los momentos de ocio, sería mejor llamarlos pasividades de los momentos de ocio” (p. 43). Analiza el aprendizaje desde el tener como una experiencia pasiva de acumulación, retención y almacenamiento de información, ya que los estudiantes asisten a clase, escuchan al maestro, escriben en sus cuadernos lo que dice o lo que tomó de otra

fuelle (el libro) y se preocupan de guardarla sigilosamente para el momento en que les sea demandada. Critica profundamente el hecho de que no exista una actividad estimulante de pensamiento y de creatividad, una información transformada en pensamientos que les interese (que etimológicamente significa estar en o entre), es decir, un interés activo que toca el ser y lo conduce al verdadero conocimiento.

En consonancia con lo anterior, Pérez (2012) afirma que “cuando simplemente nos exponemos a hechos e informaciones (sin actuar sobre ellos) nuestro cerebro no parece modificarse, roturarse, de manera tan importante” (p. 198), permanece pasivo e inactivo y no se llega a “la práctica, que supone siempre, en parte, una nueva situación, la creación de condiciones para nuevos significados y experiencias” (p. 199). De esta forma, la actividad adquiere un papel preponderante en las prácticas de enseñanza, y se elevan al estatus de significancia y valor pedagógico. Por lo tanto, el maestro debe liberarse y liberar del grillo de la información estática, de anclarse en los contenidos y la repetición conceptual. En este sentido, Pérez (2012) expone que:

La actividad que tiene virtualidad pedagógica es la actividad significativa y relevante, es decir, aquella que se desarrolla en torno a situaciones reales y problemas auténticos, fenómenos complejos que requieren aproximaciones interdisciplinarias, científicas, técnicas, éticas y artísticas. Las actividades de aprendizaje relevante han de enmarcarse, por tanto, en proyectos coherentes y relevantes de indagación e intervención, es decir, proyectos sobre temas actuales o preocupaciones relevantes para la comunidad y que partan de los intereses de los aprendices o puedan estimular y despertar su curiosidad. (p. 202)

El autor profundiza en que el valor educativo de la actividad se encuentra en la búsqueda del sentido desde la perspectiva del estudiante, atendiendo a sus conocimientos, intereses, expectativas y experiencias previas. Será conocimiento útil en la medida que permita la interiorización del saber para manejar y comprender la realidad, empezando por la de sí mismo. Como ser en formación, el maestro debe verse siempre en sí mismo como ser formador, debe ver siempre desde el ser del estudiante. Este giro garantiza que el maestro pueda ascender a un segundo estadio de la emancipación, la de la pasividad y

el ensimismamiento, y pasar a liberar a través de la actividad mirada siempre desde el ser del estudiante.

En tercer lugar, un acto emancipatorio invita a aspectos emotivos y empáticos. La emoción y el vínculo con los otros establece conexiones internas en el ser que enarbolan “la habilidad de compartir nuestras perspectivas, escuchar a otros, manejar diferentes e incluso discrepantes puntos de vista, buscar conexiones, experimentar el cambio de nuestras ideas y negociar democrática y pacíficamente los conflictos” (Pérez, 2012, p. 215). De tal forma, la vida, los sueños y los proyectos se enriquecen de afecto y cercanía que satisfacen la primera necesidad del ser humano, la más instintiva y primitiva, esto es, la necesidad de atención, es decir, la necesidad de sentirse queridos, de ser importantes para alguien, de ser semejantes y necesitar del otro. No por necesidad, sino por el vínculo del amor que guía, construye, exige y consolida sociedades verdaderamente plenas de humanidad.

Hoy más que nunca se requiere de un maestro libre y liberador, construido desde el ser, desde lo más profundamente humano y tierno que es amar los estudiantes, haciendo pedagogía y didáctica desde y para ellos, con cualificados contenidos que generan actividad, creatividad y cooperación para dar esperanza y salvación a un mundo esclavo y agonizante.

Conclusiones

1. Es imprescindible que la educación reoriente la formación del ser humano en retorno a su integración con la naturaleza y a todos los seres que la conforman. Para esto debe direccionar el sentido de la ciencia y el estudio de los fenómenos sin la pretensión de dominación, explotación y obtención de riqueza material, al contrario, debe respetar la complejidad del mundo, entrar en una fase de contemplación y comprensión de la unidad del todo, establecer relaciones afectivas con la madre tierra e intervenir en el mundo con acciones de estabilización de los ecosistemas. Solo así se origina el cambio de paradigma, el cual se abre en múltiples sentidos, cosmovisiones e interrelaciones, las otras posibilidades de ser del hombre y del mundo que no se habían contemplado o que se habían olvidado. Otra forma de ser está disponible, expectante, latente, simplemente que la demencia capitalista la ha ocultado. El qué enseñar no debe partir de las asignaturas tradicionales, sino de los problemas de la humanidad con referentes que se equilibran en los extremos de la complejidad, es decir, que no hay lugar para el discurso hegemónico y universal.

2. El currículo tradicional, formulado por la ciencia moderna, ya mostró sus efectos en la humanidad, este mismo se evidencia en la realidad y en ella se deslegitima. Seguir enseñando y aprendiendo de esta manera, acentuará cada vez más el mundo que conocemos, y así el apocalipsis será inevitable. Un currículo emancipador es la oportunidad de formar seres para la libertad, independientes del sistema que los oprime en su consumismo y libertinaje, y los lanza a los principios del buen vivir, una sociedad libre de toda explotación que se inspira en la dignidad de la vida, el bien común, la equidad y la armonía con la tierra. Un currículo así no se basa en competencias personales, sino en el desarrollo de dones o cualidades para el servicio de la comunidad; el servicio no compete, sino que se cualifica en el mejor bien posible, no espera algo a cambio, simplemente retorna como ofrenda lo que ha recibido, es decir, que ha encontrado su lugar en el mundo, y él, a su vez, recibe lo mejor de los demás, quienes le sirven a quienes sirve.

3. El mundo ha evolucionado, el desarrollo digital abre un campo amplísimo de posibilidades al nuevo paradigma en educación, el cual debe renunciar al manejo mecánico y reproductivo de la información, para pasar a actitudes y valores frente a la información. El conocimiento no debe estar al servicio

del capital y del poder de unos pocos, sino al servicio de la felicidad humana y el equilibrio de la vida en el planeta. La red inmensurable de la web y de los medios son una oportunidad de aprendizaje y de creatividad, las cuales demandan de la escuela la formación en los estudiantes de un profundo sentido crítico, pero también integrador, donde se reconoce aquellos aspectos negativos y contraproducentes para el desarrollo humano y social, pero que integra todos aquellos elementos potenciadores de una mejor sociedad.

Estrategias didácticas

1. De la Figura 13 seleccione uno de los diez elementos allí propuestos y reelabórelo con sus propias palabras en un breve escrito. Después identifique un aspecto de la realidad que usted considere de vital importancia para ser transformado y analícelo a partir del elemento seleccionado (elabore un texto argumentativo de una cuartilla). Ejemplo: creatividad-destruictividad; aspectos de la realidad como el cambio climático; análisis de cómo el ser humano crea condiciones de vida, pero a la vez destruye con estas su condición fundamental para vivir.
2. La Figura 14 representa un método de conocimiento crítico de los objetos admirables de la realidad. Seleccione un objeto de admiración de la realidad del maestro y ubique cada aspecto de este objeto en el esquema diseñado tratando de desarrollar el acto cognoscente.
3. Usted es un maestro en formación profesional. Frente a la realidad de un estudiante que pasa gran parte de su tiempo frente a las pantallas y que usted juzga como un estudiante desmotivado, haga el ejercicio de reconsiderarse frente a tal juicio y realidad, y establezca acciones a transformar en su ser de maestro, su pedagogía, sus estrategias didácticas y los contenidos que ofrece en sus clases. Puede guiarse en la Figura 17 para elaborar una autorreflexión en torno a una secuencia didáctica para transformar dicha realidad.

Referencias

- Acurio, D. (2012). Educación para el buen vivir: Aproximaciones y distancias. En F. Cevallos (coord.), *Educación y buen vivir: Reflexiones sobre su construcción* (pp. 111-116). Contrato Social por la Educación.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Ediciones Paidós.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Grupo Planeta.
- Boff, L. (2011). *Ecología: Grito de la Tierra, grito de los pobres*. Editorial Trotta.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Ediciones Manantial.
- CEDALC Comunicaciones. (2019). *Boaventura de Sousa: Educación para otro mundo posible y Cierre IV Congreso* [video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=ODXQdCeytjc>.
- Crespo, C. (2012). Buen vivir: Escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación. En F. Cevallos (coord.), *Educación y buen vivir: Reflexiones sobre su construcción* (pp. 63-78). Contrato Social por la Educación.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Siglo XXI.
- Fromm, E. (1978). *¿Tener o ser?* Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H., y Davis, K. (2014). *La generación app: Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Ediciones Paidós.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Ediciones Morata.
- Gimeno, J., Feito, P., R. Perrenoud, y Linuesa, M. C. (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Ediciones Morata.
- Houtart, F. (2011). El concepto de Sumak kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Revista de filosofía*, 28(69), 7-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4235814>.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Editorial Eub.
- Marx, K. (1993). *Manuscritos: economía y filosofía*. Ediciones Altaya.

- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital: La escuela educativa*. Ediciones Morata. <http://www.digitaliapublishing.com/a/24049/>.
- Prigogine, I. (1993). *¿Tan sólo una ilusión?: Una exploración del caos al orden*. Tusquets Editores.
- Rousseau, J. (2007). *Contrato social*. Espasa Calpe.
- Santos, B. de S. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CEDALC; Centro de Pensamiento Pedagógico; CLASCO.
- Santos, B. de S., y Salgado, J. G. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI; CLACSO.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>.
- Velázquez, R. P. (2016). Apuntes sobre las reflexiones teóricas de Ulrich Beck. *Estudios Políticos*, (37), 33-56.
<https://doi.org/10.1016/j.espol.2016.02.002>.



El “sistema escuela”
en contexto rural
contemporáneo

*Alexander Medina Rojas*²⁵

²⁵ Magíster en enseñanza de las ciencias exactas y naturales, Candidato a doctor en ciencias de la educación, Cohorte 4, Universidad de San Buenaventura, Medellín. Rector de la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra. Rionegro, Antioquia. Orcid: 0000-0002-0667-0705, alex.medina.rojas@gmail.com.

Introducción

Las diferentes interacciones que se dan en un contexto educativo como el de la escuela, permite abordar el problema de la cultura escolar desde la perspectiva de la complejidad. Esta perspectiva resulta pertinente para describir los fenómenos que emergen cuando se relacionan o interaccionan los miembros de una comunidad educativa. Este enfoque se caracteriza, de un forma muy general, como aquel que trata de centrarse en el estudio de las relaciones entre los elementos de un sistema (López Mezo, 2019a). En este punto es importante ver la escuela como un sistema complejo, con fenómenos que surgen de las interacciones, como la emergencia y autorregulación. Por lo tanto, se pretende argumentar por qué la escuela es un sistema complejo; además, profundizar en los conceptos de emergencia y autorregulación, con el objeto de identificar cómo se presentan estos fenómenos en la escuela.

Desde esta posición, la responsabilidad del gestor educativo para gestionar la incertidumbre debe transitar hacia un liderazgo transformacional, que genere dentro de la institución educativa procesos que lean el contexto con seres humanos diversos y cambiantes (Arroyave, 2012). Estas prácticas deben ser desarrolladas en contexto que influyen en la cultura, dado que, para el caso particular, las zonas rurales en los últimos años han establecido relaciones con el contexto urbano, por lo que los universos sociales y culturales son permeables, en constante reconstrucción, adaptación y cambio (Roseman et al., 2013), siendo la escuela un sistema abierto a la comunidad, permeado por las miradas hegemónicas y globalizadoras, y sus relaciones con lo urbano. Bajo este escenario la escuela ubicada en estas zonas y sus diferentes actores se han visto atravesados por estos cambios, mismos que influyen en la manera de abordar la formación en el currículo y la organización escolar desde la gestión.

La escuela como un sistema complejo. El “sistema escuela”

Partiendo de la concepción de que el sistema educativo es un sistema complejo, como lo propone Arroyave (2003), abierto y dinámico, susceptible, de acuerdo al contexto, a la adaptación; que posee componentes o elementos (escuela, cultura, administración, comunicación, educación, currículo, entre otros) que se interrelacionan, se adaptan y se organizan. De la misma forma, podemos ver la escuela como un sistema complejo que también tiene elementos que interaccionan, se adaptan y se organizan en un contexto particular.

Ahora bien, López Mezo (2019b) nos presenta la siguiente definición de sistema complejo:

consiste en una variedad de elementos (muchas veces llamados agentes) que interactúan entre sí siguiendo un conjunto de reglas sencillas. De dicha interacción se dice que emergen nuevos patrones de conducta, los cuales se daban en los elementos aislados y son, en principio, irreductibles a aquel conjunto de reglas simples. Esto sucede sin control central (es decir, de forma autorregulada) y, a menudo, los sistemas pueden cambiar su comportamiento para adaptarse a situaciones cambiantes. (p. 171)

Por lo tanto, si vemos la escuela como un sistema complejo podemos ver que las personas que hacen parte de la comunidad educativa (directivos, maestros, estudiantes, padres de familia y personal de apoyo), son los elementos o agentes que conforman una red. Simultáneamente, se relacionan e interactúan de acuerdo con unas normas establecidas, una general, como las leyes, decretos, directivas, entre otras; y una particular de la escuela, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Sin embargo, de esas interacciones emergen otras conductas, propias de las personas, que pueden reducirse a las reglas o normas establecidas en conjunto. Por consiguiente, el comportamiento del “sistema escuela” puede cambiar y terminar adaptándose a estas situaciones. En efecto, según Morín (1999), en la complejidad existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo, el todo y las partes o las partes entre sí.

Asimismo, si se ve la escuela como un espacio donde se desarrollan prácticas sociales y educativas orientadas a la formación de sujetos (los estudiantes), y entendemos a las prácticas sociales, según León (2009), como constituidas por:

grupos humanos cuyos miembros realizan ciertos tipos de acciones buscando fines determinados y, por tanto, además de sujetos (con una subjetividad y emotividad constituida en su entorno cultural), estos seres humanos son agentes, es decir, realizan acciones, proponiéndose alcanzar fines determinados, utilizando medios específicos. Los fines que persiguen los agentes son valorados y las acciones que realizan son evaluadas en función de un conjunto de normas y valores característicos de cada práctica. (p. 26)

De modo que cada miembro de la comunidad educativa, al agruparse y al poner en práctica las actividades para la formación, da lugar a la aparición de propiedades colectivas, las cuales pueden retroactuar y hacer que perduren para bien o para mal dentro de la comunidad, alcanzando o no, el horizonte institucional por el cual existe la escuela. De esta manera, se reafirma que elementos que hacen parte de la escuela, también interactúan como un subsistema complejo.

En síntesis, se da lugar a pensar la escuela dentro del dinamismo, en el que la práctica se entiende como un sistema dinámico que incluye algunos elementos que se relacionan e interactúan entre sí (directivos, maestros, padres de familia y estudiantes), siendo estos partes de un conjunto de agentes con capacidades y con propósitos comunes (PEI), estos interactúan entre sí y con el medio (contexto rural). Se proponen tareas colectivas y coordinadas orientadas por un gestor educativo. Siguiendo a León (2009), se desarrolla en un medio del cual forma parte, en donde agentes interactúan con otros objetos y otros agentes alrededor de un conjunto de objetos que forman parte del medio, el contexto, y un conjunto de representaciones como las creencias (disposiciones a actuar de una cierta manera en el medio) y teorías (supuestos básicos como principios, normas, reglas, instrucciones y valores) que guían a los agentes al realizar sus acciones.

En efecto, pueden emerger varios escenarios, pero me centraré en aquel donde se constituye una cultura escolar positiva que contribuya a un buen ambiente escolar y buenas relaciones entre los elementos de hacen parte del

“sistema escuela”, ideal para generar espacios de formación que influyan en mejores aprendizajes en los estudiantes y alternativas pedagógicas que vaya configurando un currículo dinámico.

De la interacción hacia la cultura escolar

Como se mencionó en un principio, para abordar el problema de la cultura escolar podemos asumir una postura desde la complejidad, dado el vínculo de esta con las interacciones que tienen lugar con las personas que hacen parte del “sistema escuela”. Morín (1999) plantea que “las interacciones entre individuos producen la sociedad y ésta retroactúa sobre los individuos. La cultura, en sentido genérico, emerge de estas interacciones, las regula y les da valor” (p. 58). Por eso tenemos otro argumento para considerar el “sistema escuela” como un sistema complejo, donde los elementos que actúan, en este caso las personas, producen cambios en su entorno y sus iguales. El actuar de estos elementos está regido por unos patrones, seguramente por formas de gestionar estos elementos, de manera que no es totalmente azarosa, una pequeña parte es dinámica y capaz de interactuar entre sí, sin un control o un patrón (López Mezo, 2019a).

Identificar y comprender las interacciones que se presentan en el “sistema escuela”, es uno de los objetivos al hacer un buen análisis de la cultura escolar en el contexto de la ruralidad. Lo anterior, en la medida en que se manifiestan a través de los encuentros externos e internos (Arroyave, 2003), de los cuales emergen comportamientos o propiedades globales que no se observan en los elementos aislados por parte de las personas que hacen parte del sistema. Por lo tanto, al abordar los problemas de la escuela y sus encuentros internos y externos, se debe hacer una mirada compleja desde una perspectiva pluralista, dado que las diferentes prácticas educativas en una comunidad, en un contexto específico, no deben concebirse como separadas de su entorno, de su hábitat y del ecosistema del que forman parte (León, 2009).

Sin duda, la forma como se relaciona el maestro con el niño o niña, con el directivo, la familia, los compañeros y con el currículo, produce acciones que se escapan a la intención de la escuela. Por ejemplo, imaginemos un maestro o maestra con malas relaciones con sus estudiantes, donde una clase este llena de conflicto, no es difícil adivinar que la intención de formación de la escuela se escapa a las verdaderas pretensiones del docente. Esto se da porque tan

pronto como un individuo emprende una acción, cual fuere, esta empieza a escapar a sus intenciones. Dicha acción entra en un universo de interacciones y, finalmente, es el entorno el que se la toma en uno u otro sentido que puede contrariar la intención inicial (Morín, 1999). De esta forma, de las interacciones puede emerger una cultura escolar en el sentido en que:

Las interacciones entre individualidades autónomas [...] producen un todo, el cual retroactúan sobre las partes para producirlas. De otro modo, las interacciones entre los individuos hacen la sociedad [...]. No obstante, la sociedad misma produce los individuos o, al menos, consume su humanidad suministrándoles la educación, la cultura, el lenguaje. (Morín, 2004, p. 7)

Con esta reflexión nos aproximamos al concepto de “emergencia”, esencial para la pretensión inicial de encontrar elementos que consoliden una buena cultura escolar. Sin duda, la escuela está llena de un sin número de fenómenos emergentes, los cuales vale la pena estudiar, y más si la finalidad de este es poder emprender un buen ambiente escolar e ideal para el desarrollo de un currículo con “sentido”.

La emergencia en el “sistema escuela”

El término de emergencia es asociado a un concepto filosófico donde se reconoce que el todo es más que la suma de las partes, dado que en ciertos sistemas emergen cualidades nuevas que no se pueden atribuir directamente a la propiedad de una parte o elemento que hace parte del sistema (Fuentes, 2018). Asimismo, Kim (citado por López Mezo, 2019a) refiere que la emergencia está ligado a las ideas de superveniencia, irreductibilidad y causación descendente; por lo tanto, “una propiedad emergente es superveniente, es decir, dependiente de una base que la realiza, pero a su vez no es reducible funcionalmente a esta base” (p. 118). Así, dicha propiedad tiene la capacidad de provocar cambios en otros entes. Por otro lado, Morín (2004) argumenta “que en todo problema de sistematicidad; hay niveles de emergencia; los elementos asociados forman parte de conjuntos organizados; al nivel de la organización del conjunto, emergen cualidades que no existen en el nivel de las partes” (p. 4).

Volviendo a la “cultura escolar”, podremos decir que este concepto, como quizá otros, puede entenderse como el resultado de una red compleja de agentes

que interactúan. Estos agentes son los miembros del “sistema escuela”, donde este resultado no es solo de las acciones de los miembros del sistema, sino que son consecuencia de las interacciones entre ellos. En este sentido, la cultura escolar es dinámica y generadora de conocimiento, perdura por un tiempo y se reinventa para dar solución a los problemas que se presenten en el entorno. De suerte que, hablar del principio de emergencia es responder, de acuerdo a Morín (2004), “que cualidades y propiedades que nacen de la organización de un conjunto retroactúan sobre ese conjunto” (p. 7).

El siguiente punto es entender cómo ocurre esa retroacción, esto nos conduce a hablar de la autorregulación o autoorganización. En este punto, seguiré la clasificación de subsistemas del sistema educativo que presenta Arroyave (2003), y que llama “polisistemas”, así como los componentes que hacen parte de estos subsistemas:

Subsistema pedagógico: caracterizado por los componentes institución, sujetos, acciones, conocimiento, fundamentos, y proyectos.

Subsistema relacional: caracterizado por los componentes o elementos de: instituciones, docentes, comunidad, alumnos, directivos, familia, empresas.

Subsistema curricular: caracterizado por los componentes o elementos de: educación, evaluación, aprendizaje, enseñanza, alumnos, docentes.

Subsistema organizacional: caracterizado por los componentes o elementos de: gestión, evaluación, participación, relación, articulación, comunicación, autorregulación o autoorganización. (p. 363)

De esta manera, podemos encontrar en la escuela varias redes que interactúan entre ellas a nivel interno como a nivel externo, por ello se vuelve interesante y motivante cómo ocurren las interacciones, entre quiénes ocurren, qué emergencias surgen y cómo estas retroactúan en el “sistema escuela”, dando la posibilidad de crear nuevas características del todo. De ahí la importancia de comprender los términos de autorregulación o autoorganización. Autorregulación o autoorganización, configurando un mejor ambiente y cultura escolar.

Finalmente, lo que se busca en el “sistema escuela” es que este evolucione, adapte y ajuste a un interés particular con “la posibilidad de contextualizar y responder a las transformaciones y cambios de las realidades educativas” (Arroyave, 2003, p. 361). En otras palabras, hablar de una escuela autorregulada, es decir, con característica que le permita referirse a sí mismo, y capaz de generar espacios para el cambio positivo que impacte una cultura escolar, de acuerdo a López Mezo (2019b), es posible por la temporalidad, característica esencial de los sistemas complejos. Lo anterior, en la medida en que:

En primer lugar, porque sus partes se mueven y sus propiedades pueden cambiar con el tiempo. En segundo lugar, porque gracias a esto el sistema puede adaptarse, aprender o evolucionar, dando lugar a nuevas estructuras o patrones de comportamiento. La capacidad de un sistema de cambiar su configuración a lo largo del tiempo podría denominarse, en general, dinamismo. Gracias a este dinamismo y a las emergencias que surgen de él, el sistema puede mantenerse en ciertos estados sin necesidad de una ayuda externa, es decir, se autorregula. (p. 181)

En efecto, la autorregulación surge de la emergencia y esta, a su vez, surge de las interacciones que se dan en los elementos de un sistema. Este sistema es complejo y, en un contexto particular, puede llegar a tener múltiples comportamientos, pero estos, de alguna manera, puede llegar a ser gestionados por una acciones o múltiples acciones que inducen a consolidar un aspecto importante como la cultura escolar.

El tránsito hacia una gestión para el cambio curricular

Cuando se pretende transitar hacia una cultura escolar que permita un buen ambiente para la transformación de las prácticas que se vienen desarrollando, hace falta cambios en la filosofía institucional, que parten, en buena medida, de los cambios organizacionales y políticas gestionadas. Parte de la responsabilidad es del gestor educativo que debe promover el trabajo cooperativo, la motivación y el compromiso por parte de los maestros, estudiantes y padres de familia. Sin embargo, cualquier cambio pretendido desde la cabeza de la institución solo tendrá éxito si se consigue el compromiso de los implicados (Gargallo López, 2016). Por lo tanto, el gestor debe ejercer un liderazgo

transformacional que genere procesos que lean el contexto con seres humanos diversos y cambiantes dentro de la institución educativa (Arroyave, 2012), así como gestionar la incertidumbre que se genera dentro del “sistema escuela” con sus realidades sociales y micropolíticas.

Complejidad de la escuela como organización

Para entender la complejidad de una escuela como organización, es necesario aproximarnos a la noción de organización. Sobre esta noción, Quijano (1993) sugiere que se trata de:

Formaciones sociales complejas y plurales, compuestas por individuos y grupos, con límites relativamente fijos e identificables, que constituyen un sistema de roles, coordinado mediante un sistema de autoridad y de comunicación, y articulado por un sistema de significados compartidos [...] Estos fines, o el modo de conseguirlos, no siempre son aceptados por todos sus miembros, por lo que deben ser negociados o impuestos, lo que permite entender las organizaciones como coaliciones de poder en lucha, a veces por el cómo conseguir los objetivos, y a veces por la fijación de los objetivos mismos. De duración relativamente estable y continua, estas formaciones sociales se hallan inmersas en un medio ambiente con el que mantienen mutuas relaciones de influencia. (p. 181)

Vale la pena señalar que el gestor, antes de imponer, debe mediar o negociar. Sin embargo, en este escenario de relaciones de poder se observan elementos que generan tensiones internas, influenciados por factores externos como los políticos, técnicos y globalizadores (Guzmán, 2015). Sin dejar a un lado la influencia del contexto, Arroyave (2003) sugiere que este “no es ámbito separado, estéril e inerte, sino el lugar de las interacciones, de los intercambios, de los encuentros” (p. 362). Por lo tanto, en este entramado es difícil que los fines y objetivos permanezcan en el tiempo. Lo que hace ver a la escuela como una organización alejada del equilibrio, dado que la escuela contiene una compleja red de relaciones, impregnada de contenidos políticos y morales, una apariencia en los consensos, disputas ideológicas muchas veces camufladas, producidas por las tensiones entre los diferentes grupos, personas e ideas, en últimas, existe una pluralidad de posiciones, intereses y miradas (Santos, 2006).

De acuerdo con Shein (1982), las fuentes básicas que originan la complejidad de la organización son cuatro: la primera, es la dificultad en definir el alcance de una organización y determinar cuál es el medio más pertinente. La segunda, las paradojas internas que emergen en toda organización, los miembros que hacen parte suelen perseguir fines y desempeñar múltiples funciones, puede ocurrir que los fines o funciones pueden ser fuente de tensiones y se ponen en manifiesto paradojas como el largo o corto plazo, creatividad, eficiencia, equilibrio y caos, estabilidad y cambio, entre otras. La tercera apunta a los roles, en el caso particular de la escuela, las diferentes interacciones entre las partes los miembros de la comunidad educativa y sumando la exigencias, expectativas o valores culturales, entran en tensión constante. Finalmente, el entorno dinámico en donde los cambios sociopolíticos, legales, económicos, entre otros, se producen aceleradamente, causando nuevas exigencias a la organización. Para concluir, se entiende las organizaciones educativas como “realidades relacionales, constituidas por una compleja dinámica de relaciones de poder y desequilibrio” (Ruiz, 2018, p. 19).

Lo cultural, el cambio y su relación con el currículo

La implementación de un cambio por medio de la cultura escolar debe tener en cuenta elementos propios de la construcción social de los individuos que hacen parte de la organización educativa (Bolívar, 1996). En el sentido amplio de cultura, Beltrán (2015) sostiene que las culturas no son entes fijos ni inmutables, sino que están en cambio constante y reciben influencias, son construcciones sociales, contingentes y flexibles. En ese sentido, el gestor debe reconocer como interaccionan estos grupos que conforman la institución educativa, entender que cada parte o cada miembro del sistema es portador de una cultura. Por ejemplo, Pérez (2000) ha visualizado a la escuela como un cruce de culturas que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados. Desde esta mirada, el objetivo de la gestión tiene una visión intercultural, es decir, comprender el contexto, la manera de entender el mundo del otro, cómo interaccionan, sin excluir el conflicto, la comprensión de los otros, sin imponerles nuestros valores y no admitir que solo haya un único juicio de valor, abrir el espacio para un diálogo y aceptar que el otro tenga una cosmovisión diferente de la nuestra (Beltrán, 2015).

Todo sistema educativo tiene entre sus finalidades colaborar a construir las identidades de los niños y niñas, la escuela es parte de ese sistema educativo y a la vez tiene componentes que se relacionan, interactúan entre ellos para, quizá, contribuir a la construcción de identidades. Entiendo identidad como "aquellos conocimientos, procedimientos, destrezas y valores que cada persona aprende, desarrolla y pone en funcionamiento para comprender, evaluar e intervenir en el mundo" (Martínez, 2010, p. 94). Adicionalmente, Beltrán (2015) argumenta que:

La identidad no es algo fijo, sino que se encuentra en evolución continua, con asimilación de nuevas influencias y en cambio permanente. Cada persona pertenece al mismo tiempo a una gran variedad de segmentos y grupos sociales con los que tiene en común maneras particulares de entender el mundo. Muchas veces estas identidades o pertenencias son incluso contradictorias, pero es evidente que no somos seres cerrados y que estamos formados por identidades múltiples que superan los límites de una cultura, un territorio. (pp. 95–96)

En efecto, entender la identidad o identidades como algo dinámico, en evolución y con influencias internas o externas, múltiples y muchas veces contradictorias, necesitan de una gestión que se aleje de la concepción del currículo dependiente del funcionalismo, donde las cosas están quietas, sin vida, formando parte de un contexto discursivo que ignora la interacción y las posibilidades indeterminadas de cambio. El currículo es todo lo contrario, este habita en el sujeto y es habitado por él, en otras palabras, se resalta el carácter dinámico de toda producción cultural, de todo aquello que el ser humano genera y significa en sus prácticas individuales, sociales e institucionales (Martínez, 2010).

Aquí es válida la concepción que tiene Martínez (2010) sobre currículo. Para el autor, en currículo se entiende como un dispositivo cultural cruzado por relaciones de poder, es un espacio social en conflicto, un modo de hablar, un lenguaje con el que se nombra la experiencia social pero también con el que se construye la experiencia contextual y subjetiva de cada cual. En otras palabras, el currículo es un discurso que pone en relación prácticas institucionales con lenguajes cruzados por relaciones de poder. Por lo tanto, el gestor junto con los maestros debe pensar el currículo como un discurso que emerge en el presente,

un discurso dinámico, con huellas del pasado y quizá como el espacio para promover identidades prospectivas, cada vez más atravesados por elementos externos (formales e informales), la política pública y los intereses económicos o privados (Loveless y Williamson, 2017). Lo anterior explica la urgencia para mejorar o brindar las condiciones para la interacción entre maestros y alumnos.

De acuerdo con John Dewey (citado por Torres, 2010), todo proceso educativo “supone llevar a cabo una reconstrucción o reorganización de la experiencia —social y personal— que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (p. 101). Dentro de esta reorganización, las tensiones entre saberes y poderes no están predefinidas, así el currículo nacido de una realidad social entra en disputa permanente con el escrito para la escuela (Martínez, 2010), un currículo donde las evaluaciones externas, pocas veces sometidas al debate, contribuyen, entre otras cosas, a reforzar la imposición de un currículo cada vez más estandarizado al servicio de otros, promoviendo intereses económicos, estratégicos o corporativos. Este tipo de intervenciones busca un único objetivo, esto es, producir “capital humano”, pero no ciudadanos preocupados por asuntos públicos (Torres, 2010).

Gestionar un cambio en el currículo implica brindar las condiciones desde el gestor, para lograr ese cambio cultural en la escuela, un espacio social ideal para trabajar metodologías que propicien el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, las cuales posibiliten entender, argumentar y convivir con personas de distintas culturas, ideas e ideales (Torres, 2010). En la práctica requiere de un modelo de gestión que fomente la interacción, la comprenda y aprenda a convivir con la incertidumbre, las tensiones y las paradojas que emergen dentro de una organización compleja como la escuela.

Realidades relacionales un primer momento: interacción maestro-estudiante

Partiendo de nuestro interés por comprender la cultura escolar y su relación con la gestión, y como esta influye en un cambio curricular, es importante entender la cultura escolar en un contexto donde se movilizan los sujetos pedagógicos. Para ello resulta preciso comprender el carácter dinámico de la institución escolar, el cual construye una realidad histórica y particular a través de la interacción entre sus miembros (Guzmán, 2015). Podemos encontrar

diversas interacciones, pero la relación más frecuente en el espacio escolar es la de maestro-estudiante.

Esta interacción es (o debería ser) bidireccional para negociar significados. El maestro promueve el trabajo cooperativo del estudiante para la construcción conjunta del conocimiento y para el desarrollo de habilidades, actitudes y valores necesarios en su vida. Lo aprendido se usa para la vida y para interpretar la realidad en que se vive (Gargallo, 2016).

Biggs (citado por Gargallo, 2016) encuentra cinco componentes críticos que pueden favorecer el aprendizaje de los estudiantes, estos son, contenidos, métodos de enseñanza, procedimientos de evaluación, el clima de interacción con el estudiante y el clima institucional. Los dos últimos componentes son dinámicos y hacen parte de una cultura escolar, la influencia en cada una de ellas tiene un actor diferente. Por una parte, el maestro actúa en el dominio de la clase e influye en el clima de interacción con el estudiante, por otra, el clima institucional está más relacionada con la gestión escolar.

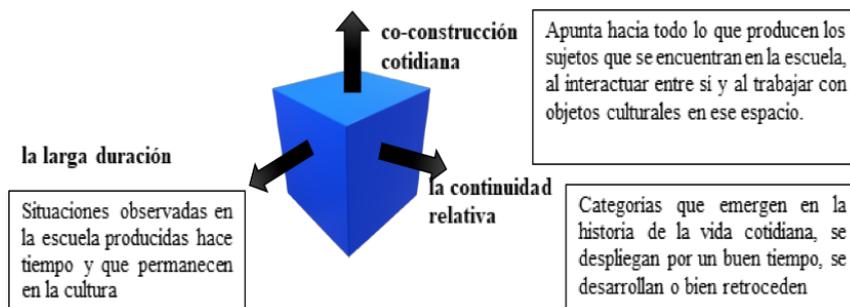
El punto de partida para el cambio

Algo a lo que se debe apuntar desde la gestión escolar, es al fortalecimiento de las autonomías de las partes del “sistema escuela”. Lo anterior, en la medida en que fortalece la autoformación de los integrantes, así como el aporte estudio de los elementos culturales que dejaron o han dejado huella en la escuela, dado que estos elementos se pueden constituir en puntos de tensión en el marco de la gestión. En consecuencia, para abordar el problema de la cultura escolar y su relación con la gestión, se tomará la perspectiva histórico-cultural de Rockwell (2018), como se resume en la Figura 18.

La autora nos invita a pensar en la metáfora de los planos de larga duración, continuidad relativa y co-construcción cotidiana. En pocas palabras, “la propuesta está centrada en mirar la cotidianidad escolar actual como cultura acumulada y en creación, explorando aquellos elementos del pasado que han dejado huellas en la cultura escolar actual” (Rockwell, 2018, p. 184).

Figura 18*Modelo de los tres planos para el estudio de cultura escolar*

Fuente: Rockwell (2018).



De esta forma, es necesario reconocer la heterogeneidad cultural escolar para establecer una relación de la gestión con la cultura escolar, teniendo en cuenta las vivencias, tensiones y paradojas que emergen producto de las interacciones del “sistema escuela”.

El contexto entre lo global y lo local

Claramente el contexto tiene influencia en la cultura. Por ejemplo, en los últimos años se han establecido relaciones entre las zonas rurales y las zonas urbanas, por lo que los universos sociales y culturales son permeables, en constante reconstrucción, adaptación y cambio (Roseman et al., 2013). En consecuencia, los procesos internos que se desarrollan en la escuela también son permeados, pues, según Boix (2011), una escuela ubicada en un contexto rural:

es una escuela abierta a la comunidad que facilita el trasvase de significados del territorio al currículum y viceversa porque las prácticas sociales que se desarrollan en ella interactúan de forma constante con la relación dialógica que se establece permanentemente entre los miembros de la comunidad rural. (p. 22)

Sin embargo, las prácticas sociales desarrolladas se deben tener en cuenta en el marco de las nuevas ruralidades, la mirada globalizadora ha integrado el contexto rural bajo el dominio de la ciudad, al menos en municipios donde las empresas han poblado las zonas rurales. Por lo tanto, las comunidades

que habitan en estas zonas se han visto obligados a cambiar sus prácticas socioculturales para adaptarse a esa influencia externa del contexto (Roseman et al., 2013). Bajo este escenario, la escuela ubicada en estas zonas y sus diferentes actores se han visto atravesados por estos cambios, mismos que influyen en la manera de abordar la formación en el currículo.

Ruralidad, educación en contexto rural y escuela: una cuestión de identidad

En estos casos particulares la ruralidad debe ser entendida como una construcción social, es decir, la manera en que las personas que habitan el territorio se otorgan y otorgan una identidad, esta postura ha sido defendida por autores como Boix (2011) y De Souza et al. (2012). En ese sentido, la escuela rural, inmersa en un sistema complejo, se entiende como un lugar socioeducativo donde emerge la construcción de una nueva ruralidad, una ruralidad diversa en donde las actividades de las comunidades no se basan exclusivamente de la producción agrícola. Lo rural emerge de un contexto social, histórico, geográfico y cultural, un espacio para las relaciones sociales, particular y con interacciones. En consecuencia, las identidades sociales se construyen a partir de las propias culturas que habitan en cada miembro que vive en este contexto y, de alguna manera, de la trayectoria y las relaciones con el maestro que, por lo general, vive en la ciudad e influye con otras formas de vida presentes en el formador. De modo que en el contexto de las ruralidades contemporáneas se presentan unas tensiones entre lo global y lo local, tomando la escuela como un lugar de aprendizaje e intervención social capaz de promover el dinamismo del contexto (De Souza et al., 2012). Aquí es donde entra el gestor educativo, dado que sus decisiones en la organización escolar influyen directamente en esta construcción cultural de la identidad.

Lo que ocurre actualmente en el contexto de las ruralidades contemporáneas emerge de un proyecto hegemónico, globalizado y homogéneo para el mundo, por lo tanto, las escuelas rurales no escaparon a esta concepción. Sin embargo, “la sociedad contemporánea nos llama al reconocimiento de que estamos en tiempos de hibridación del mundo” (Leff citado por De Souza et al., 2012, p. 358), la mezcla de culturas y los diálogos de saberes contribuyen a que el mundo se esté deconstruyendo y reconstruyendo. Precisamente en este

espacio la nueva ruralidad entra en tensión, ya que se debe desprender del discurso hegemónico, por lo que surge una nueva área rural, “entendida como una construcción social y cultural, la noción de ‘rural’ se aborda como un dispositivo metodológico para revelar el carácter heterogéneo, móvil y dinámico de los procesos sociales” (Carneiro citado por De Souza et al., 2012, p. 358).

Aquí es importante entender que la cultura y su contexto (en este caso lo rural), no es un concepto singular, sino que es plural, compuesto por variedad en las formas y maneras de ser de los diferentes grupos humanos (D’ Agostino, 2011). En este sentido, el contexto (como un espacio rural) se toma como un espacio de aprendizaje, participa en la acción colectiva como expresión de identidad cultural, se adapta y permite producir marcas del conjunto de relaciones que se establecen en él (De Souza et al., 2012). Desde esta postura, las relaciones e interacciones que se establecen en la escuela, donde el gestor juega un papel primordial, permiten dejar una marca. Lo anterior, si se entiende que las identidades no son patrimonios estables, que son híbridas, versátiles, y que se renuevan y se relocalizan todo el tiempo (Guerrero citado por D’ Agostino, 2011). El gestor no puede ignorar la relación que se establecen con el mundo contemporáneo, en la medida en que:

Vivimos en tiempos de articulación entre lo rural y lo urbano, entre lo local y lo global, entre la escuela y la vida de sus sujetos. Ignorar estas nuevas posiciones en el mundo y las relaciones contemporáneas en los espacios educativos es ignorar la forma en que ocurre el movimiento de la vida y las cosas, es permanecer al margen frente a la confluencia de un mundo que se mueve y articula, que fragmenta y globaliza, que es local, pero también global. (De Souza et al., 2012, p. 361)

Las nuevas ruralidades se asocian al término pluralidad, un lugar habitado por grupos humanos transformadores y cambiantes (Roseman et al., 2013), una diversidad de agentes presentes en este escenario con el objetivo de dar sentido a la realidad social presente, con diversas miradas o alternativas de armonía entre lo social y lo económico o como fuente de identidad. Esta última es donde la gestión desde la escuela entra como espacio para la construcción de esta.

El directivo y su gestión en las “nuevas ruralidades”

Quizá uno de los grandes retos del gestor es tener una visión de educación intercultural en el contexto rural, lo que exige problematizar las visiones hegemónicas que configuran nuestras sociedades y los procesos educativos. Esta mirada de educación “está comprometida con el impulso de la relación entre grupos sociales y culturales, enfrenta la conflictividad inherente a estas relaciones, favorece procesos de negociación cultural, de construcción de identidades híbridas, plurales y dinámicas” (González et al., 2019, p. 211). Concebir esta visión requiere brindar condiciones para la construcción de identidades y establecer diálogos que permitan la autonomía de cada miembro que hace parte de la escuela.

Las identidades son producidas en un contexto de interacción, por lo que la escuela se convierte en un espacio conflictivo, de tensiones y resistencias de lo que el sistema educativo quiere imponer. De modo que las relaciones de poder, conocimiento y formas de vida, generan desigualdad (Grupo de Investigación en Interculturalidad y Educación de la Universidad Nacional del Comahue Bariloche, 2019). De esta forma, un gestor se convierte en el mediador de los elementos que influyen interna o externamente con la escuela, debe tener el tanto para establecer ese diálogo que pareciera paradójico pero que logre complementarse con las necesidades locales y globales a la vez, en otras palabras, que puedan complementarse.

Se entiende que no todo diálogo es intercultural y que ningún diálogo es inocente, ya que siempre se parte de intereses y posicionamientos, explícitos o no, de los sujetos sociales que dialogan en un contexto histórico determinado. Este diálogo no está exento de tensiones y paradojas en la interacción misma, en ese sentido, resultan inevitables y se convierten en una situación compleja, porque en este proceso dialógico no se busca de que alguien pierda su autonomía e identidad (Grupo de Investigación en Interculturalidad y Educación de la Universidad Nacional del Comahue Bariloche, 2019), al contrario, se busca encontrar un punto intermedio que logre complementar las múltiples posibilidades que brinda el contexto.

Metodológicamente hablando, el gestor debe tener una mirada interpretativa, por lo que las decisiones o la forma de relacionarse con el otro deben buscar, entre otras cosas, una transformación cultural que entra en conflicto constante, una cultura escolar construida de las experiencias, de las interacciones, de las emergencias que se adapta, aprende y se va entretejiendo es una urdimbre de diversas influencias (Samudio de Gutiérrez y Muñoz, 2019), internas o externas, poniendo la mirada en lo interno, pero sin desconocer lo externo.

Desde la gestión escolar se puede apuntar al fortalecimiento de las autonomías de los integrantes del “sistema escuela”, y así posibilitar la autoformación de los integrantes sin desligarse de los fines de la educación que propone el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Sin embargo, desde la escuela se pueden construir puentes pedagógicos de “doble sentido” entre el currículo oficial y el currículo real que nos ofrece este contexto (Boix, 2011). Es en este escenario, complejo y dinámico, donde emerge el verdadero currículo, con mirada pluralista, intercultural, cambiante, dinámico y que dota de identidad a quien hace parte de este pequeño mundo.

Articular al currículo escolar elementos propios del contexto tiene sus desafíos, los miembros que hacen parte de la escuela, en especial el gestor y su equipo de maestros, requiere de actualización curricular y metodológica constantes (Opazo y Huentemil, 2019), así como de una autonomía política que incida de manera decisiva en los procesos pedagógicos. En ese sentido, la autonomía aparece como una condición orgánica para fundamentar un currículo local y flexible, en el cual estén yuxtapuestos y combinados los conocimientos socioculturalmente diferenciados (Baronnet, 2013). Este es el reto, encontrar los elementos que brindan las condiciones para que se dé, parece una utopía, pero quizá eso es lo que mueva al gestor para consolidar que el sistema como un todo y sus partes contengan elementos comunes que busquen el mismo fin.

Los maestros y desafíos en “las nuevas ruralidades”

El rol del maestro o maestra ha sido cuestionado desde lo social, dado que la docencia no es atravesada por la vocación. Esto no sucede en todos los casos, pero puede ser que no se hace partícipe a los maestros del territorio que habita al lado de sus estudiantes. Cuando estos lugares (la escuela rural) se encuentran cerca de la ciudad, con proyectos de expansión económica, vías de

acceso en óptimas condiciones y facilidades de transporte, se convierten en una oportunidad para que el maestro pueda laborar en contextos alejados de las realidades urbanas y sus problemáticas. Sin embargo, las nuevas ruralidades no son ajenas a los problemas que se viven en las zonas urbanas.

En este sentido, el maestro no habita el territorio, sino que viaja diariamente para cumplir su jornada laboral y vuelve al final a su contexto natural. A partir de este fenómeno se pueden tener diferentes miradas. La primera está relacionada con la formación de los maestros, que por lo general y aparentemente es cualificada, pues, muchos cuentan con formación posgradual. De forma que, en la mayoría de los casos, brindaría una formación de calidad a los estudiantes. La segunda es que el maestro viene atravesado por una cultura más urbana, con una visión estandarizada del currículo, desconociendo lo local y poniéndose al servicio de lo global consciente o inconscientemente.

De los estudios realizados sobre el pensamiento de maestros sobre estereotipos de la educación rural, se encuentra que no hay una visión única sobre lo que es rural, y las posturas siguen siendo dicotómicas de lo rural frente a lo urbano, contraponiendo dos realidades que reclaman continuidad y complementación (García, 2016). Adicionalmente, “hay un pesimismo que se manifiesta en la reiteración de las dificultades y limitantes de la ruralidad, que si bien parten de la realidad, lo que terminan generando es una victimización de los pobladores rurales” (Valencia, 2015, p. 119), esto se ve reflejado en el aula de clase al creer que los estudiantes rurales carecen de identidad que les permita ser partícipes de la una construcción social del territorio.

Puede haber múltiples pensamiento ante lo rural, sin embargo, el gestor es el encargado de orientar y direccionar la escuela dentro de sus complejidades, debe permitir mayor horizontalidad en la participación de la gestión educativa, escuchar, ver lo que sucede en el entorno, ofrecer las condiciones para garantizar una proceso de formación y construcción de identidad de acuerdo con los contextos de aprendizaje e identidades sociales de los sujetos responsables de la orientación de los procesos educativos. El gestor debe de orientar un trabajo para la comunidad, acompañando, interviniendo, sosteniendo una comunicación que permita el dialogo e intercambio de saberes, y el fortalecimiento de la autonomía. De esta manera en estas nuevas ruralidades el currículo no solo atiende las necesidades locales (rurales), si no también da su mirada a lo global.

Conclusiones

1. La escuela se piensa como un sistema complejo, sus componentes se relacionan e interactúan. Comprender estas interacciones se requiere para entender la cultura escolar que se constituye en el contexto particular y sus influencias. La escuela como sistema complejo pueden emerger múltiples comportamientos, externos o internos, sin embargo, algunos son producidos por la gestión en cabeza del directivo.

2. El gestor, junto con los maestros, debe pensar el currículo como algo emerge del presente, dinámico, pero con huellas del pasado y, quizá, como el espacio para promover identidades prospectivas, cada vez más atravesadas por elementos externos (formales e informales). En él se entiende la identidad como algo dinámico, en evolución y con influencias internas o externas, múltiples, y muchas veces contradictorias. Es imperativo una gestión que se aleje de la concepción de currículo dependiente del funcionalismo, donde las cosas están quietas, sin vida, formando parte de un contexto discursivo que ignora la interacción y las posibilidades indeterminadas de cambio.

3. La gestión requiere una mirada interpretativa, las decisiones o la forma de relacionarse con el otro deben buscar, entre otras cosas, una transformación cultural que entra en conflicto constante, una cultura escolar construida de las experiencias y las interacciones. De las emergencias se aprende y se va entretejiendo es una urdimbre de diversas influencias. El rol del gestor se convierte en un mediador de los elementos que influyen interna o externamente con la escuela, debe tener el tacto para establecer ese diálogo que pareciera paradójico, pero que logre complementarse con las necesidades locales y globales a la vez.

Estrategias didácticas

- 1.** Realiza una observación de tu sitio de prácticas o trabajo, y encuentra elementos que se promueven desde la gestión escolar, pero que generan tensión en las relaciones entre maestro y estudiante, maestro y directivo, y maestro y padre de familia. Elabora una matriz con esta información.
- 2.** Las prácticas y las miradas de formación no se pueden homogeneizar, por lo tanto, existen experiencias de formación que varían de acuerdo al contexto. Realiza una consulta en la base de datos de tu universidad y elabora al menos tres fichas RAI de experiencias pedagógicas en contextos donde se da lugar a las nuevas ruralidades.
- 3.** Si la escuela se puede ver como un sistema complejo, que a la vez está conformado por subsistemas que interaccionan y dotan de propiedades al sistema como un todo, piensa que el aula de clase es un sistema complejo y elabora un esquema con las partes que conforma este sistema, a la vez responde cómo cada parte puede influir en el comportamiento del todo y viceversa.

Referencias

- Arroyave, D. (2003). La revolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento: un encuentro entre el pensamiento Moriniano y la pedagogía. En G. Ibáñez (edit.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior; UNESCO; Corporación para el Desarrollo Complexus. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131357/PDF/131357spao.pdf.multi>.
- Arroyave, D. I. (2012). Gestión y cultura organizacional contemporánea: Un reto para las instituciones educativas. *Memorias III Coloquio De Investigación. Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación*. Editorial Bonaventuriana.
- Baronnet, B. (2013). Autonomías y educación en Chiapas: prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. En C. Walsh (coord.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 304-329). Ediciones Abya-Yala. <https://bit.ly/2Xkpn59>.
- Beltrán, J. (2015). La interculturalidad, el nuevo modelo. *La interculturalidad*. Editorial UOC.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 13-23. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART1.pdf>.
- Bolívar, A. (1996). Cultura Escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48(2), 169-177. https://www.researchgate.net/publication/291335886_Cultura_escolar_y_cambio_curricular.
- D' Agostino, A. (2011). Los centros Cimarrones, estrategia pedagógica de revitalización político-identitaria del pueblo afroecuatoriano. En A. D' Agostino y N. Burbano (coords.), *Educación cimarrona, memorias, reflexiones y metodologías reflexiones y metodologías* (pp. 145-158). Ediciones Abya-Yala. <https://bit.ly/2JJSKFD>.

- De Souza, E. C., De Pinho, A. S. T., y De Meireles, M. M. (2012). Tensões entre o local e o global: Ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. *Educação*, 37(2), 351-363. <https://doi.org/10.5902/198464444128>.
- Fuentes, M. A. (2018). *Complejidad, emergencia y cambio teórico* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional de la UNLP. <https://doi.org/10.35537/10915/67246>.
- García, A. A. (2016). *El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1079>.
- Gargallo, B. (2016). Métodos centrados en el aprendizaje y aprendizaje autorregulado en la sociedad del conocimiento. En M. Anxo (coord.), *Sociedad del Conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad* (pp. 115-136). Editorial Biblioteca Nueva.
- González Monroy, L. A., Esmeral Ariza, S. J., y Sánchez Fontalvo, I. M. (2019). Educación intercultural desde la perspectiva del pueblo Iku y sus aportes al postacuerdo desde la acción comunitaria. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (coords.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 197-216). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Grupo de Investigación en Interculturalidad y Educación de la Universidad Nacional del Comahue Bariloche. (2019). La interculturalidad tiene su cátedra Furilofche-Comahue Espacio. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (coords.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 141-158). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Guzmán, E. (2015). Cultura escolar: Reflexiones sobre su intervención desde una mirada sociocultural de la psicología educacional. *Summa psicológica UST*, 12(2), 7-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5283125>.
- León, O. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En E. Saber (edit.) y P. Gentili (coords.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). Editorial Muela del Diablo; Comuna; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Cides-

- Umsa. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/olive.pdf>.
- López Mezo, P. (2019a). Sistemas complejos y mereología [tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/51285/>.
- López Mezo, P. (2019b). Un análisis ontológico de la complejidad. *Revista de Filosofía*, (17), 169-198. <https://bit.ly/2J3g8hg>.
- Loveless, A., y Williamson, B. (2017). Crear un prototipo de currículo para el futuro. *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital. Creatividad, educación, tecnología, sociedad*. Ediciones Narcea.
- Martínez, B. J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En J. Gimeo (comp.), *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*. Editorial Morata.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editorial UNESCO. <https://bit.ly/3coCx5f>.
- Morín, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de antropología*, (20). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/7253>.
- Opazo, M., y Huentemil, J. (2019). Experiencias de educación intercultural en el Departamento de Educación Municipal de Temuco. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (coords.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 126-140). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata.
- Quijano, S. (1993). *La psicología social en las organizaciones: Fundamentos*. Editorial PPU.
- Rockwell, E. (2018). Tres planos para el estudio de las culturales escolares. *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.
- Roseman, S. R., Conde, S. P., y Pérez, X. P. (2013). Antropología y Nuevas Ruralidades. *Gazeta de Antropología*, 29(2). <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=4290>.
- Ruiz, A. (2018). Micropolítica escolar y flexibilidad en la etnografía educativa. Sortear la incertidumbre mediante el recurso narrativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33147>.

- Samudio, R., y Muñoz, L. (2019). Los estudiantes Ngäbes: interculturalidad e interacciones comunicativas. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (coords.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 215-237). Universidad de Temuco; Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI).
- Santos, M. A. (2006). *La escuela que aprende*. Ediciones Morata.
- Shein, E. (1982). *Psicología de la organización*. Prentice Hall.
- Torres, J. (2010). Currículum, justicia e inclusión. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata.
- Valencia Arcila, L. C. (2015). *Esteriotipos y educación rural: Visibilizando los hilos que tejen el sentido de la educación en el campo. Estudio de caso etnográfico en una institución educativa rural del municipio de marinilla* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6484>.

Conclusiones

1. Pensar en la inclusión en general, y particularmente en la educativa, exige un cambio radical en la cultura organizacional de una institución, en los modos del trabajo docente y directivo-docente, de las formas de enseñar, aprender y evaluar, en suma, en las concepciones y prácticas educativas y también en los valores individuales y compartidos de convivencia, solidaridad, aceptación y respeto. En el caso de la respuesta a la diversidad educativa, definitivamente el trabajo en equipo de los docentes adquiere un vital protagonismo, pues hoy se requiere trabajar codo a codo y en colegaje con los distintos especialistas y profesionales que intervienen en el proceso de inclusión de los sujetos que por un momento necesitan apoyo o intervención educativa (alumnos, docentes, directivos y familias). En la dinámica incluyente actual se precisan modelos de apoyo institucionales cuya centralidad se fundamente en la cooperación entre iguales y entre el conjunto de actores de la comunidad educativa para generar los procesos de transformación de la escuela hacia un aprender juntos entre diferentes, reconfigurando el marco de un sistema educativo unificado, fragmentado y excluyente para avanzar hacia la respuesta a la diversidad, la equidad y la calidad democrática, es decir, hacia una forma de vida que tiene que ver con el buen vivir.

2. En general, las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de organizar un currículo que permita, en primera instancia, un reconocimiento de la cultura madre, la lengua materna y de aquellos procesos contables no financieros, y posteriormente una internacionalización del currículo mismo en términos del reconocimiento de la cultura y la sociedad. Asimismo, el gobierno nacional debería expedir normas relacionadas con el reconocimiento de procedimientos contables diferentes a los financieros, para dar la oportunidad

a las comunidades étnicas de participar activamente en mercados nacionales e internacionales y realizar una exaltación a esta labor por permanecer y hacer crecer las raíces autóctonas de nuestra tierra. De igual manera, la comunidad y especialmente los estudiantes deben formarse en teorías críticas que les permita tomar una posición política frente a estos asuntos de la interculturalidad de forma adecuada, con el objeto de garantizar una correcta formación e inclusión de estas etnias a la academia y no solo dejarse llevar por una moda internacional o de globalización, que lo único que hace es minimizar los recursos y capacidades de un país.

3. Los saberes expuestos sobre el sistema educativo y la importancia de incluir en la educación elementos complejos y acciones interculturales que favorezcan las identidades de personas, movimientos sociales, grupos étnicos y afrodescendientes en Colombia, reitera que la interculturalidad es una herramienta que favorece el proceso educativo, puesto que privilegia la construcción de relaciones entre diferentes sujetos y comunidades. Lo anterior, da paso a la configuración de significados más amplios del mundo que nos rodea, esto, a partir del contexto, de los ambientes de aprendizaje generados dentro y fuera del aula, y de las experiencias vividas de los actores educativos. De otra parte, al conversar de interculturalidad se identifican características enlazadas a elementos de la complejidad, pues van de la mano en el uso de las interacciones como dinámicas necesarias para el aprendizaje y de la dialógica para comprender la necesidad de establecer relaciones entre saberes, conocimientos, cosmovisiones y concepciones sobre lo humano, la naturaleza y la sociedad, con el fin de que la educación se torne en un proceso más autónomo, incluyente, crítico y con apuestas que contribuyan a mejorar la calidad de vida. Entendidos estos aportes de la interculturalidad, la inclusión y la complejidad, se considera como escenario para favorecer sus elementos el aula multigrado rural, ya que esta se concibe como un constructo de relaciones, intercambio de saberes, e interacciones y ambientes de aprendizaje emergentes. Sin embargo, para darle este reconocimiento a las aulas multigrado y a las apuestas de la interculturalidad y la complejidad, se requiere mayor atención del sistema educativo y del Gobierno, desde la creación de procesos dinámicos, incluyentes, enriquecidos de interacciones entre Gobierno y comunidades rurales, donde se piense una política de educación rural que atienda las particularidades del contexto, los elementos complejos de las aulas multigrado y que resignifique

el territorio rural como un sistema de desarrollo humano, social, económico y político, indispensable para el país incluyente que se promulga.

4. Ningún argumento que justifique el cambio y la transformación hacia la inclusión en todas las esferas del ser humano será posible sin la formación de los maestros, pues aquel ser formador de los sujetos en formación, de ciudadanos y de los seres humanos humanizados que, en virtud de la coherencia, debe estar formado en la integralidad para formar integralmente. Más que programas de formación, se requiere de posturas de aprendizaje que permitan al maestro remodelarse frente al mundo para integrar el acto cognoscente en su ser, en su pedagogía, en sus prácticas de enseñanza y en los contenidos que ofrece. Se requieren más maestros buenos y sensibles, con un profundo sentido humano, que orientan su práctica activa a acciones de intervención en el mundo, las cuales transforman la realidad y producen un ambiente propicio para la libertad. En este sentido, los maestros se deben convertir en artesanos de la palabra y de la vida, en tanto que tienen en sus manos un ejercicio vocacional que se constituye en fuerza fundante para la creación y resignificación de apuestas pedagógicas que mitiguen la brecha entre la teoría y la *praxis*. Maestros que construyan territorios cognitivos, sociales, eointegrados, inclusivos y emocionales para la formación de seres humanos que re-existan, resistan y se reinventen mundos posibles, otros lenguajes y miradas alternas que le apuesten a la construcción del pensamiento crítico, la construcción de paces-ecopaces y la democracia como asunto colectivo necesario para fundamentar la inclusión y el buen vivir.

5. Desde la gestión escolar es importante el fortalecimiento de las autonomías de los integrantes del “sistema escuela” posibilitar su autoformación, sin desligarse de los fines de la educación que propone el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, desde la escuela se pueden construir también puentes pedagógicos con relaciones dialógicas entre aquello que acontece desde el currículo explícito y el currículo oculto, el real que nos ofrece las prácticas en contexto. Es en este escenario de ruralidad contemporánea, compleja y dinámica en donde emerge el verdadero currículo, con mirada pluralista, intercultural, incluyente, cambiante, dinámico y que dota de identidad a quien hace parte de este “sistema escuela” que requiere de una gestión con la mirada puesta en sus múltiples interacciones y fenómenos emergentes

que pueden dar la posibilidad para que la organización aprenda, se autorregule y posibilite ese cambio curricular para la construcción de las identidades que le permita adaptarse a las ruralidades de hoy.

Sobre los autores

Adriana Patricia Arcila Rojas, fonoaudióloga de la Fundación Universitaria María Cano, magíster en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, magíster en Ciencias de la Educación de la Université Val de Marne de Paris XII y Doctora en Filosofía (Civil) de la Universidad Pontificia Bolivariana en Medellín. Se ha desempeñado como directora del Sistema de Bienestar Universitario de la Universidad de Antioquia y Secretaria de Educación Municipal de la ciudad de Medellín. Actualmente es investigadora y docente del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Ponente en innumerables eventos nacionales e internacionales. Autor y coautora de múltiples textos y artículos relacionados con temas de la educación. E-mail: aarcilarojas@gmail.com.

Diego Fernando Hernández, contador público de la Corporación Universitaria REMINGTON, Especialista en Revisoría Fiscal de la Universidad Autónoma Latinoamericana, magíster Internacional en Auditoría y Gestión Empresarial de la Universidad Europea del Atlántico de España, magíster en Dirección Estratégica con Especialidad en Gerencia de la Universidad Internacional Iberoamericana de Puerto Rico. Coautor de los artículos “Desconocimiento de las obligaciones del régimen tributario especial (ESAL)”, publicado en la Revista Científica Hermes en 2019; “Aplicación de una wiki en el proceso enseñanza aprendizaje en contabilidad”, publicado en la Revista Espacios en 2018 y “Gestión del riesgo y control, una mirada tridimensional”, publicado en la Revista Científica Hermes en 2018. Se ha desempeñado como docente Investigador, coordinador del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Contables de la Corporación Universitaria REMINGTON y docente Investigador del Instituto Tecnológico Metropolitano – ITM. Actualmente candidato a doctor

en Ciencias de la Educación, Cohorte-4. Línea: *Estudios críticos sobre educación y currículo* de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. E-mail: acprodatos@gmail.com.

Hermencia Rocio Pico, licenciada en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad de Pamplona y magíster en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Se ha desempeñado como docente de aula de preescolar en la Escuela Antonia Santos del Municipio de Pinchote Santander y docente Tutora del Programa Todos a Aprender con comisión en la Institución Educativa La Perdida Alta del municipio de Cimitarra Santander. Actualmente candidata a doctora en Ciencias de la Educación, Cohorte-4. Línea: *Estudios críticos sobre educación y currículo* de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. E-mail: hermencia14@gmail.com.

Diego Fernando Pinzón Pérez, licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Católica de Oriente, magíster en Educación (línea TIC) de la Universidad de Antioquia. Se ha desempeñado como Rector de Instituciones Educativas Estación Cocorná, Puerto Triunfo y Procesa Delgado en Alejandría, Antioquia. Actualmente candidato a doctor en Ciencias de la Educación, Cohorte-5. Línea: *Estudios críticos sobre educación y currículo* de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. E-mail: diegopinpe@gmail.com.

Alexander Medina Rojas, ingeniero Electrónico de la Universidad Industrial de Santander, Especialista en educación con NTIC de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, magíster en enseñanza en ciencias exactas y naturales de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá. Coautor de los artículos “De la organización a la cultura escolar abordaje complejo y desafíos para pensar la gestión en clave antropológica”, publicado en la Revista da FAEEBA en 2019 e “Implementación de un sistema embebido para la manipulación de las señales eléctricas de un vehículo mediante un sistema Android”, en la Revista Matices Tecnológicos en 2018. Se ha desempeñado como docente cátedra e investigador en la Fundación Universitaria de San Gil – UNISANGIL de Santander y como directivo docente-rector de la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra en Rionegro, Antioquia. Actualmente candidato a doctor en Ciencias de la Educación, Cohorte-4. Línea: *Estudios críticos sobre educación y currículo* de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. E-mail: alex.medina.rojas@gmail.com.

Dora Inés Arroyave Giraldo, docente Integral de Educación Especial del Instituto Superior de Especialización de Panamá. Licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Universidad Católica Luis Amigó. Magíster en Educación con énfasis en Procesos Curriculares de la Pontificia Universidad Javeriana. Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad Pinar del Río, Cuba. Coautora de los libros *Iniciación pedagógica al pensamiento complejo* de la UNESCO (2003), y coautora de los artículos “Percepciones declaradas por los estudiantes y profesores sobre las vivencias/experiencias de la misión y visión de la USB-Medellín” (2016); “Encuentros y desencuentros entre espacio y currículo” (2014) y “Competencias TIC del docente siglo XXI en educación superior” (2018). Compiladora de los libros *Estudios Multirreferenciales Sobre Educación y Currículo*, Editorial Bonaventuriana (2019 y 2020). Actualmente profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura, Seccional Medellín, líder de las líneas de investigación *Gestión educativa – Currículo y estudios críticos sobre educación y currículo*, Directora del grupo de investigación ESINED (Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación). E-mail: dora.arroyave@usbmed.edu.co – diarroyave@hotmail.com.



Universidad de San Buenaventura
Coordinación Editorial Medellín
San Benito, Carrera 56C N° 51-110, Medellín, Antioquia
Tipografía: lmodern
Colombia
2021

Colección Perfiles

Sin duda, la multirreferencialidad representa una de las más importantes estrategias con la que los profesores cuentan para reconstruir y transformar las teorías y prácticas tanto educativas como curriculares y, en consecuencia, los aprendizajes de los estudiantes. Los textos compilados en esta obra pretenden, entre otros, servir como guía didáctica para la reflexión crítica y propositiva del quehacer docente y suministrar una bibliografía especializada en torno a tres aspectos fundamentales: epistemologías emergentes, pedagogías latinoamericanas y educación siglo XXI. Está dirigido a quienes forman y se forman como docentes, a quienes ejercen la profesión o la gestión de instituciones educativas y a investigadores del tema. Los autores del libro pertenecen al Doctorado en Ciencias de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín.



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA**



EB
**EDITORIAL
BONAVENTURIANA**
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA