



PODED

CONGRESO DE POLÍTICA, DERECHO Y EDUCACIÓN

INNOVACIÓN E INCLUSIÓN PARA LOS
RETOS DEL PRESENTE Y EL FUTURO

Julio de 2025 - Número 1



I CONGRESO INTERNACIONAL POLÍTICA, DERECHO Y EDUCACIÓN- PODED

INNOVACIÓN E INCLUSIÓN
PARA LOS RETOS DEL PRESENTE
Y EL FUTURO

COMPILEDORES

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche
Alba Luz Serrano Rubio
Natalia Jimena Moncada
Gino Andrey Gutiérrez Quimbayo

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA - UNAD

Jaime Alberto Leal Afanador

Rector

Constanza Abadía García

Vicerrectora académica y de investigación

Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas

Andrés Ernesto Salinas Duarte

Vicerrector de innovación y emprendimiento

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres

Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales

Julialba Ángel Osorio

Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria

Myriam Leonor Torres

Decana Escuela de Ciencias de la Salud

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Alba Luz Serrano Rubiano

Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas

Martha Viviana Vargas Galindo

Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Claudio Camilo González Clavijo

Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería

Jordano Salamanca Bastidas

Decano Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente

Sandra Rocío Mondragón

Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios

I Congreso Internacional Política, Derecho y Educación - PODED

Compiladores: Clara Esperanza Pedraza Goyeneche, Alba Luz Serrano Rubio, Natalia Jimena Moncada y Gino Andrey Gutierrez Quimbayo

Grupo de Investigación: UBUNTU - PODET

ISSN: 3114-9200

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14-23

Bogotá D.C.

Julio de 2025 - Número 1

Edición integral: Hipertexto - Netizen

Cómo citar este libro: Pedraza Goyeneche, C., Serrano Rubio, A., Moncada, N. y Gutierrez Quimbayo, G. (2025). I Congreso Internacional Política, Derecho y Educación- PODED. Innovación e inclusión para los retos del presente y el futuro. Sello Editorial UNAD. DOI PENDIENTE

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.



Contenido

Presentación.....	13
Mesa 1. Políticas públicas y educación inclusiva.....	15
Experiencias internacionales en políticas educativas en escenarios de conflicto y posconflicto.	
Recomendaciones para el caso colombiano.....	16
<i>Luis Alfredo Rodríguez Valero</i>	
Resumen	16
Introducción	17
Planteamiento del problema	18
Marco teórico	19
Metodología	22
Resultados	24
La educación y la pedagogía en los acuerdos de paz FARC - Gobierno colombiano.	32
Discusión.....	33
Conclusión.....	35
Bibliografía.....	36
La importancia de La educación ambiental en relación a los principios internacionales ambientales:	
Principio “El que Contamina, Paga”	39
<i>Jahanaví Alejandra Pérez Bravo</i>	
Resumen	39
Introducción	40
Contenido.....	41
Metodología	44
Resultados	45
Discusión.....	47
Conclusiones	49
Bibliografía.....	50
Anexos.....	53
Análisis de las políticas públicas de emprendimiento en el departamento de Córdoba tras la implementación de la ley 2069 de 2020	62
<i>Omar Andrés Andrade Galván</i>	
Resumen	62
Introducción	63
Contenido.....	64
Metodología	67
Resultados	69
Discusión.....	77
Conclusiones	79
Bibliografía.....	80

Políticas en educación inclusiva con perspectiva de género: una apuesta para el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres con discapacidad.....	83
<i>Flor Deisy Arenas Castro</i>	
Resumen	83
Introducción	84
Contenido	85
Metodología	91
Resultados	92
Conclusiones	94
Bibliografía.....	100
Tendencias regionales en política educativa y su impacto en escenarios de crisis.....	105
<i>Gloria Patricia Figueroa Ovalle</i>	
Resumen	105
Introducción	106
Conclusiones	120
Bibliografía.....	121
La cobertura y la calidad Educativa; un tema en la orilla.....	122
<i>Giovanni Ariza Sánchez</i>	
Resumen	122
Introducción	123
Postulados constitucionales y normativos en relación con la cobertura educativa; ¿un saludo a la bandera?	125
Cifras de la cobertura y no cobertura, para alimentar la indignación.....	130
Discusiones finales.....	134
Conclusiones	139
Bibliografía.....	140
Revisión de la política pública para la transformación digital en Colombia	142
<i>María del Pilar Muñoz Mejía</i>	
Resumen	142
Introducción	143
Contenido teórico	144
Metodología	146
Resultados	147
Discusión.....	149
Conclusiones	152
Bibliografía.....	153
Resultados del estudio de las asociaciones público – privadas como red de gobernanza en la política pública de ciencia, tecnología e innovación en Colombia de 2019 al 2022	155
<i>Karen Tatiana Suevís Gómez</i>	
Resumen	155
Introducción	156
Contenido	160
Política pública	160
Gobernanza	161
Red de gobernanza	161

Asociaciones público – privadas (APP)	162
Metodología	165
Resultados	166
Discusión	173
Conclusiones	175
Bibliografía	176
Mesa 2. Innovación, educación y derechos.....	181
Acciones afirmativas, género y exclusión en el acceso a la educación superior a distancia con beneficio de gratuidad.....	182
<i>Adriana Mora Botina</i>	
Resumen	182
Desarrollo de la ponencia	183
Metodología	195
Resultados	195
Discusión	200
Conclusiones	201
Bibliografía	202
Alfabetizar a los niños de primaria en microbiología hoy es una necesidad	204
<i>Yesmith Rocío Angulo López</i>	
Resumen	204
Introducción	205
Contenido	206
Metodología	214
Resultados	215
Discusión	216
Conclusiones	217
Bibliografía	218
Aplicación de la Revolución Molecular en el modelo educativo de la UNAD 5.0.	220
<i>David Fernando Rubio Quintero</i>	
Resumen	220
Introducción	221
Aproximación institucional y teórica de la revolución molecular	222
Desmitificación y antecedentes de la revolución molecular	224
Relaciones diferenciales, las moléculas institucionales en la UNAD 5.0	227
Desarrollo metodológico	230
Resultados de investigación	232
Discusión	234
Conclusiones	235
Bibliografía	235
Apropiación de recursos educativos digitales para la orientación docente en las estrategias didácticas del área de matemáticas.....	240
<i>María Teresa Santos Torres</i>	
Resumen	240
Introducción	241
Bibliografía	256

Competencias ciudadanas como fortalecimiento de la cátedra de la paz en escenarios educativos.	260
<i>Una mirada desde la psicología educativa.....</i>	
<i>Natalia Valentina Bautista Machucha</i>	
Resumen	260
Introducción	261
Fundamentos teóricos	262
Metodología.....	269
Resultados	271
Discusión y conclusiones	273
Bibliografía.....	274
Educación para la paz a partir de la pedagogía de la memoria: revisión de experiencias desde el contexto latinoamericano	275
<i>Sandra Milena Páez Mesa</i>	
Resumen	275
Una aproximación a la pedagogía de la memoria	276
Bibliografía.....	285
El rol de las emociones en los procesos educativos, jurídicos y de construcción de la ciudadanía democrática	286
<i>Iván Alfonso Pinedo Castillo</i>	
Resumen	286
Introducción	287
Conclusiones	301
Bibliografía.....	303
Experiencias significativas de los docentes en formación sobre sus prácticas pedagógicas	306
<i>Dignora Inés Páez Giraldo, Sandra Milena Galvis Aguirre, Edgar Crisanto Medina Pedraza</i>	
Resumen	306
Introducción	307
Metodología	309
Resultados: Programas	315
Resultados: Saberes específicos y disciplinares	316
Resultados: pedagogía.....	316
Discusión.....	318
Conclusiones	320
Bibliografía.....	321
Implicaciones pedagógicas y didácticas del <i>Deep Learning</i> y la Inteligencia Artificial en la educación: un análisis desde la perspectiva del diseño de experiencias de aprendizaje en sistemas gamificados	322
<i>Pablo Alexander Munévar García</i>	
Resumen	322
Introducción	323
Conceptualización	323
La importancia de las experiencias de aprendizaje.....	329
Metodología	331
Resultados	332
Conclusiones	334
Bibliografía.....	335

Modelos estadísticos de valor agregado: una aplicación en la educación básica y media en Colombia.....	337
<i>Henry Daza Chaves</i>	
Resumen	337
Introducción	338
Contenido - Marco Teórico.....	340
Metodología	343
Análisis de resultados	343
Análisis a nivel de los colegios.....	346
Algunas estadísticas importantes.....	350
Discusión y recomendaciones.....	353
Conclusiones	354
Bibliografía.....	355
Apéndice.....	357
Mesa 3.Derecho, tecnología e innovación	359
 Enfrentar la inteligencia artificial, el nuevo reto docente	360
<i>Paola Michele Perea Moreno</i>	
Resumen	360
Introducción	360
Contenido.....	361
Metodología	366
Resultados	367
Discusión.....	367
Conclusiones	368
Bibliografía.....	369
 El derecho y su didáctica a través de tecnologíasactivas en la enseñanza universitaria /o en la educación superior	371
<i>Mgtr. Rolando David Andrade Hidalgo</i>	
Resumen	371
Introducción	372
Contenido / Fundamentos teóricos.....	374
Metodología	376
Resultados	377
Discusión.....	380
Conclusiones	381
Bibliografía.....	382
Anexos.....	383
 Tensiones del derecho a la educación universitaria de calidad en Colombia.....	388
<i>Nahún Alejandro Sánchez Peñaranda, Oscar Mateo Ramírez Vargas</i>	
Introducción	388
Metodología	389
Los cuatro elementos estructurales del derecho a la educación.....	393
Educación superior para todos.....	394

Conclusiones	400
Bibliografía.....	402
Influencers y su proceso para crear comunidades de opinión en redes sociales bajo la perspectiva del derecho a la libre expresión.....	404
<i>Carolina Rodríguez Patiño</i>	
Resumen	404
Introducción	405
Contenido / Fundamentos Teóricos	406
Metodología.....	409
Resultados	410
Discusión.....	412
Conclusiones	413
Bibliografía.....	414
La regulación jurídica del metaverso: análisis de los desafíos modernos de los estados en la limitación de los espacios virtuales.....	416
<i>Andrés Felipe Roncancio, Alejandro Charris Florez</i>	
Resumen	416
Introducción	417
Metodología	418
Resultados. El metaverso y la construcción individual de la regulación.: Análisis de los desafíos y oportunidades	426
Discusión. La regulación del metaverso como respuesta a los desafíos sociales y legales que plantea la crisis actual	429
Conclusiones	434
Bibliografía.....	435
CÁTEDRA UNESCO -UNAD	439
Desarrollo Territorial, equidad y justicia Socio ambiental	439
Simposio	439

Presentación

El objetivo del congreso de política, derecho y educación fue generar un espacio académico para la investigación, el análisis y la implementación de políticas y estrategias que contribuyan a la innovación y la inclusión en la educación, el derecho, la ciencia y la tecnología, con el fin de posicionar alternativas de solución de problemas y aportes a las demandas de los contextos sociales, educativos y científicos, a nivel local, nacional e internacional.

Con relación al objetivo planteado, se estableció un espacio donde instituciones de educación superior como la UNAD. Y otras instituciones aportaran a: Establecer redes de interacción y cooperación entre actores de la comunidad académica alrededor de la inclusión y la innovación en la educación, promover alternativas científicas, políticas, educativas y jurídicas pertinentes a las problemáticas y a los retos de los territorios, de las comunidades y de la sociedad global, fortalecer la investigación interdisciplinaria en las ciencias sociales a partir de la generación de nuevo conocimiento, el desarrollo tecnológico, la innovación, la apropiación social del conocimiento y la formación de recurso humano.

Este espacio contó con diferentes modalidades de participación, que permitieron la socialización de experiencias investigativas desde conferencias magistrales, hasta ponencias nacionales.

Así mismo, este espacio de interacción interdisciplinaria no solo conlleva a la socialización de experiencias investigativas, sino, a un compromiso a la innovación e inclusión en las diferentes áreas de conocimiento.



MESA 1. POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

- ◎ Luis Alfredo Rodríguez Valero
- ◎ Jahanavy Alejandra Perez Bravo
- ◎ Omar Andrés Andrade Galván
- ◎ Flor Deisy Arenas Castro
- ◎ Gloria Patricia Figueroa Ovalle
- ◎ Giovanni Ariza Sánchez
- ◎ María del Pilar Muñoz Mejía
- ◎ Karen Tatiana Suevis Gómez

EXPERIENCIAS INTERNACIONALES EN POLÍTICAS EDUCATIVAS EN ESCENARIOS DE CONFLICTO Y POSCONFLICTO. RECOMENDACIONES PARA EL CASO COLOMBIANO.

◎ **Luis Alfredo Rodríguez Valero.**

Docente investigador

Universidad Nacional Abierta a Distancia (UNAD).

Magíster en Ciencia Política y doctorando en Derecho.

Correo electrónico: alfredo.rodriguez@unad.edu.co lrodriguezvalero@gmail.com

Resumen

El acuerdo de paz firmado entre el Estado colombiano y las FARC – EP en 2016 incluye el tema educativo en diversos puntos del acuerdo. Las menciones al término reiteran a la educación como derecho humano fundamental y como servicio público, además de obligar al cumplimiento de ciertos compromisos específicos por parte del Estado y la sociedad colombiana.

Estos compromisos, cuentan con experiencias internacionales en políticas en escenarios de conflicto y posconflicto en diversas regiones del mundo, por lo cual, respetando las particularidades propias del caso colombiano, vale la pena ser identificadas, descritas y analizadas en un documento que sirva como insumo para la formulación de las políticas públicas por parte del Estado colombiano y el resto de los actores con incidencia en la agenda pública.

Esta ponencia hará un análisis de diseño de política pública y utilizará una descriptiva y comparativa. Los datos sobre las experiencias serán tomados de textos científicos e

informes especializados en política pública producidos por diversos actores, desde diversas teorías.

Los hallazgos de las experiencias muestran tanto experiencias positivas como negativas en la ejecución de políticas educativas en escenarios de conflicto y posconflicto. La principal conclusión de la revisión de estas experiencias demuestra que, paradójicamente, ajustarse de manera rígida a elementos como: cumplimiento de compromisos ambiciosos de los acuerdos de paz suscritos o a programas pre-diseñados por organismos internacionales y a no contar con una perspectiva de process tracing parecen ser la fórmula del fracaso. Contrario a lo anterior, contar con elementos como: la flexibilidad, el debate, la participación, los compromisos amplios, la focalización, la reevaluación permanente y la articulación con otras políticas de desarrollo económico parecen ser las claves del éxito.

Palabras clave: políticas públicas educativas, escenarios de conflicto y posconflicto, panorama internacional, Colombia.

Introducción

La mayoría de los acuerdos de paz incluyen en sus cláusulas solicitudes específicas frente al cumplimiento o la reforma de las políticas educativas, señalándose como uno de las causas o factores del conflicto, el acuerdo Gobierno colombiano FARC no fue ajeno a ello. No obstante, ¿cuáles son las debilidades y fortalezas de los compromisos en materia educativa de los acuerdos de paz en Colombia a la luz de la experiencia internacional?

Teniendo en cuenta esta pregunta, el actual texto describirá y analizará experiencias internacionales de políticas públicas y programas educativos en escenarios de conflicto y postconflicto en los que haya participado la institucionalidad estatal.

El texto está dividido en varias partes. En la primera parte se abordará el tema educativo como problema público. En este mismo apartado se abordarán las teorías y conceptos de *educación para la paz y educación para la paz sostenible*.

Posteriormente se describirán y analizarán estudios de casos de políticas y programas de educación en contexto de conflicto o postconflicto en centro américa, Sudáfrica,

Norte de Irlanda, Sudáfrica y Filipinas. La selección de estos casos se debe a que son experiencias documentadas por académicos o *policy makers* y en las cuales se observa una participación de la institucionalidad estatal.

En la tercera parte se analizan y critican los compromisos en materia de educación y pedagogía suscritos en el acuerdo de paz. Finalmente, como discusión y conclusión se analiza las amenazas, oportunidades y logros durante el período de Gobierno del presidente Iván Duque (2018-2022).

Planteamiento del problema

Múltiples problemas envuelven la prestación de los servicios educativos en Colombia, en sus diversos niveles: contratación y calidad de los docentes, los servicios de alimentación, el transporte de los estudiantes, la seguridad en los planteles en términos de violencia y acceso a sustancias ilícitas, entre otros. Ante este complejo panorama, los diversos actores sociales como: comunidad docente, comunidad de padres, directivos de los institutos educativos, agremiaciones, Gobierno, ONG, etc., presentan demandas y propuestas, buscando que sean atendido a través de la creación o ajuste de políticas públicas o programas del tema educativo.

Lo anterior, en términos generales describe la situación de la educación en ciudades grandes, intermedias y cabeceras urbanas de los municipios pequeños del país, en la cuales, aunque con diversos problemas, existe una activa participación ciudadana para buscar soluciones. En el resto del país, en la conocida como la “Colombia profunda y rural”, la mayoría de los problemas están acentuados (por ejemplo, el transporte, la alimentación, o la salud), además de añadirse otros problemas como la ausencia de infraestructura o la ausencia del cuerpo docente o alta rotación en los mismos; o la mera inexistencia de oferta, en específico en cuanto al nivel superior educativo.

Para empeorar la situación de la educación en esta otra Colombia, el conflicto armado, generó y continúa generando dinámicas que amenazan y desafían la prestación de los servicios educativos en Colombia, no solo en términos de seguridad de las personas, de la infraestructura, y del desplazamiento, sino en la generación de toda una cultura de víctimas y victimarios que no valoran la educación como un elemento esencial para la vida y el desarrollo personal.

Ante todos estos desafíos, el tema educativo y la pedagogía para la paz fue incluido de manera transversal en los acuerdos de paz surgidos entre las FARC y el Gobierno colombiano. Dichos acuerdos hacen parte de la Constitución Política de Colombia y por tanto se convierten en normas tipo valor y principio que son de obligatorio cumplimiento por parte de la totalidad de la institucionalidad del Estado colombiano.

Ahora bien, a pesar de las buenas intenciones de incluir el tema educativo en el catálogo del acuerdo, un análisis de política pública permite observar, de entrada, diversas amenazas y desafíos que complejizan y dificultan el diseño de una nueva política y programas educativos, o la reforma de los mismos. No obstante, también se permite observar la inclusión de algunas de las buenas prácticas que han sido documentadas por la literatura internacional sobre el tema.

Por las razones señaladas anteriormente, el presente texto busca responder a la pregunta: *¿cuáles son las debilidades y fortalezas de los compromisos en materia educativa de los acuerdos de paz en Colombia a la luz de la experiencia internacional?* Y es que, a pesar de las particularidades de cada caso, las experiencias internacionales constituyen una fuente de información indispensable para la buena toma de decisiones. Para cumplir con esta tarea el presente texto revisará diversas fuentes que han abordado el tema educativo en escenarios de conflicto y posconflicto, tanto de literatura académica, como informes de *policy makers* y evaluadores de política. El presente texto solo tomará algunas experiencias en políticas educativas en las cuales las instituciones Estatales hagan parte de los actores del proceso.

Marco teórico

De las políticas públicas y de las políticas educativas. El nuevo componente de la educación para la paz y la educación para la paz sostenible.

Las políticas públicas y los programas que surgen de estas son el resultado de todo un proceso de estudio y diagnóstico de información, de acuerdos sociales y políticos, y claro está, de supuestos sobre la toma de decisiones por parte de los actores, basados en su mayoría en modelos básicos que logren capturar la complejidad de lo social. Dependiendo de los autores, el proceso de construcción de una política pública puede abarcar varias etapas, no obstante, a objetivo de simplificar el abordaje

teórico, se tomará como principal referente “los ocho pasos de las políticas públicas” de Eugene Bardach (1998).

Estos ocho pasos están compuestos por:

- 1.** Definición del problema.
- 2.** Obtención de información.
- 3.** Construcción de alternativas.
- 4.** Selección de criterios.
- 5.** Proyección de resultados.
- 6.** Confrontación de costos.
- 7.** “Decida”.
- 8.** Cuente su historia (1998, p. 14).

Cada uno de los pasos constituye un prerequisito del anterior y guardan una relación lógica que define el posible éxito o fracaso del diseño y de la ejecución o intervención de una política.

El primero de los pasos, la definición del problema, hace mención a que un problema social es de carácter público, y puede ser contemplado como objetivo de intervención por parte de una política pública siempre y cuando cumpla con características de generar alguna de las fallas de mercado (preferencias temporales inconsistentes, asimetrías de la información, mercados no competitivos, problemas del agente-principal, externalidades o bienes públicos) o por temas de equidad (excluir de bienes públicos a amplios sectores de la población, bien por exclusión económica, étnica o religiosa).

Al someter a la prueba de la definición del problema, la educación cumple con ambas condiciones, toda vez que cuenta con características de un bien público como ser no excluyente y las externalidades positivas que genera para la sociedad (Fernández y Fernández, 2010). A su vez, también se trata de problemas de equidad,

dado que enormes segmentos de la población quedan excluidos de la educación en sus diversos niveles, aún en la básica, y en especial en las zonas rurales y de conflicto.

Ahora bien, dadas las condiciones particulares del conflicto, las políticas públicas educativas en estos escenarios han introducido nuevos conceptos y requerimientos para la formulación del problema. Así, por ejemplo, Manojlovic (2018) diferencia entre la *educación para la paz* y la *educación para la paz sostenible*, señala frente al tema:

While peace education focuses on teaching students about concepts such as human rights, freedom, and environmental protection as well as skills for managing conflicts, education for sustainable peace has a much broader meaning. It suggests a comprehensive education strategy to introduce positive change and contribute to sustainable peace in different contexts (p. 10).

En este nuevo concepto de educación para la paz sostenible, la idea de la resiliencia se convierte en una característica y elemento fundamental. Frente a este tema señala:

The book's diverse threads of separate disciplines, sectors, and actors will be woven together by a common framework of communal resilience. The concept of resilience has several meanings within the context of sustaining peace and transforming conflicts. It often refers to local conflict prevention and communities preserving peace despite the high probability of conflict inside and outside of those communities. Resilient communities are able to prevent and manage conflict escalation in a peaceful manner despite the fact that they may be surrounded by violence. Educational programs and activities are particularly important for resilience in transforming negative and contentious behavioral patterns into more peaceful ones (UNESCO 2015; Davies 2011). Changing the behavioral patterns, perceptions, and attitudes that contribute to conflict is often key; ways of attaining this change can range from demands for reform and capacity building to dialogue and managing conflicts peacefully. The concept of resilience implies that conflict transformation is a process that is dependent on the type of interactions and quality of networks that feed into certain dynamics within communities (p. 10).

Como se puede observar en estos conceptos el objetivo va más allá de asumir la educación como un simple bien público a ser proveído por el Estado, sino a un nuevo concepto que involucra múltiples actores y tiene como objetivos la resistencia de la comunidad a la repetición del conflicto y la violencia.

Por lo anterior, es importante insistir en que, según algunos autores, la “educación juega un rol fundamental en los procesos de reconstrucción: el Estado debería promover y garantizar el derecho a la educación pública y para todos, inclusiva y sin discriminación” (Poppema 2009, p. 383)

Teniendo claro estos aspectos, se puede continuar con el análisis de las experiencias internacionales, pues hacen parte del paso que Bardach llama: la obtención de información, toda vez que, por tratarse de seres humanos, las intervenciones experimentales limitadas a solo ciertos ciudadanos de una nación pueden llevar a dilemas éticos y demandas judiciales por vulnerar los principios de igualdad entre los ciudadanos.

Metodología

La investigación usa una metodología cualitativa descriptiva y comparativa. Los datos sobre las experiencias serán tomados de textos científicos e informes especializados en política pública producidos por diversos actores, desde diversas teorías.

La búsqueda de la información académica científica se hizo con algoritmos de búsqueda en inglés y en español como: *Peace education in conflict and posconflict*, *Peace education policies*, *Peace education policy*, *Educación en escenarios de conflicto y posconflicto*, *educación para la paz*, etc., en los principales repositorios académicos como Google Scholar, ebscohost, y en repositorios de informes de política pública del Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y diversas organizaciones de la ONU vinculada con la política educativa.

Los resultados de los primeros hallazgos se sometieron a unos filtros para verificar que sus contenidos tuviesen que ver con un enfoque de política pública, bien fuese en el nivel de diseño, implementación o evaluación de resultados, que fuesen de iniciativa o ejecución Estatal y que hiciesen mención a algunos de los compromisos innovadores del acuerdo del posconflicto relacionados con el tema educativo. Y es que los términos *educación* y *pedagogía* cuenta con 23 menciones en el acuerdo. La mayoría de las menciones son para reiterar la educación como derecho y como servicio público que debe ser focalizado en zonas rurales y de cultivos ilícitos, además de señalar la necesidad de la pedagogía de la paz con apoyo de institucionalidad

estatal (medios de comunicación, concejos municipales, museos, etc.) y beneficios educativos para retornados. Estas menciones son generales y no representan necesariamente una innovación, a pesar del enfoque de gobernanza adoptado en los acuerdos según Maldonado y Duque (2018).

Pero, hay otros aspectos que sí resultan bastante novedosos y en sintonía con la educación para la paz y la educación para la paz sostenible como:

1. Planes o programas educativos que integren la homologación de saberes y conocimientos (Acuerdos 2016, p. 76).
2. Fortalecer diseños institucionales y metodologías para facilitar la participación ciudadana y asegurar su efectividad en la promoción de políticas públicas sociales como la educación (p. 50).
3. Fortalecimiento de Implementación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (p. 190).
4. Invitación a la OEI para apoyar los procesos de reincorporación (p. 217).
5. Inclusión del informe final de la Comisión de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición en el pensum educativo (p. 136).

La metodología se guía por las recomendaciones de Bardach en el sentido de utilizar analogías:

Hay una alta probabilidad de que el problema que usted analiza no sea único y que haya sido tratado de alguna manera por otros administradores públicos y decisores de políticas en otras jurisdicciones, quizás no muy distintas de la que usted está estudiando. Vea si puede rastrear algunas de estas soluciones pasadas y si puede extrapolar algunas de ellas a la situación que está evaluando (Bardach 1998, p. 28).

Teniendo en cuenta dichos aspectos los textos académicos e informes política pública se redujeron a 15 analizados y utilizados en la investigación.

Resultados

La experiencia internacional

Aunque la complejidad de los conflictos armados en cada país, y aún dentro de un mismo país son muy diferentes, existen en términos de Ostrom (2014), comportamientos egoístas o altruistas semejantes en todos los individuos de la especie humana independiente de su cultura (producto de la herencia genética), así como estructuras de situación y elementos culturales compartidos entre diversas sociedades. Por ello, los modelos básicos del diseño de las políticas públicas tratan de suponer estos elementos semejantes integrando a su vez la complejidad y particularidades de cada caso.

Por lo anterior, el actual estudio describirá algunos elementos positivos y negativos encontrados en países que diseñaron e intervinieron con políticas públicas educativas.

Claramente, este estudio tuvo reserva y precauciones en la revisión de cada uno de los casos, pues si bien el origen de los conflictos comparte causas semejantes como: *las causas objetivas* o *las causas subjetivas* (Comisión Histórica del Conflicto Colombiano 2015), hay causas propias de cada caso, por ejemplo, el tema étnico en Guatemala o Sudáfrica, el factor religioso en Irlanda del Norte o Filipinas o la cultura con los negocios ilícitos y la ausencia estatal del caso colombiano.

La selección de esta pequeña muestra de casos se debe a que la literatura sobre políticas públicas educativas en contextos de conflicto y posconflicto describen, en su mayoría, programas sin vinculación a la institucionalidad estatal. De hecho, en el texto de Barón y Bernal (2005 p. 281), siete de los diez casos y programas educativos estudiados no hacen parte de la educación formal y son llevados a cabo por las propias ONG.

Ahora bien, frente a los tres casos centroamericanos Marques y Bannon (2003), Vargas-Barón y Bernal (2005) y Poppema (2009) describen la línea de base de la educación en los países, la mención de la educación en los diálogos de paz y en los acuerdos de paz, las reformas o programas adoptados, los problemas o dificultades en la implementación y finalmente los resultados de los procesos de intervención.

Según estos autores, la línea de base de los tres países era semejante, presentándose problema en los principales indicadores relacionados con la educación antes de comenzar el conflicto como: número de población matriculada en educación primaria, secundaria y superior; graduación inoportuna; tasas de analfabetismo, alta rotación de docentes, entre otros (Marques y Bannon, p. 3). Estos indicadores y la atención al tema educativo empeoran con el surgimiento y la agudización del conflicto (Marques y Bannon, p. 7), toda vez que el Estado redistribuía sus recursos en el sector militar y no en otras áreas sociales.

Siguiendo lo anterior, una vez se comienzan los diálogos de paz y acuerdos, la educación es uno de los temas que hace parte de la agenda, sin embargo, en los acuerdos finales de paz suscritos hay diferencias considerables¹. Por ejemplo, mientras en El Salvador no hizo ninguna mención a compromisos en el tema educativo, en Guatemala se suscribieron compromisos como incluir a la cultura y la lengua maya en el currículo y articular con múltiples actores las reformas (Poppema 2009, p. 386).

Según Marques y Bannon (2003) el que el acuerdo de paz en El Salvador no haya suscrito compromisos en el tema educativo, teniendo reglas y actores externos al sector educativo a los cuales consultar, le permitió al Gobierno apoyarse en las propuestas de reforma de política y de programas del tanque de pensamiento FUSADES (Fundación salvadoreña para el desarrollo económico y social) (p. 18).

Sin embargo, y como aconsejan los teóricos del *process tracing*, no tomar en cuenta la gradualidad en las reformas y la intervención puede conducir a fracasos. Así, por ejemplo, en Nicaragua, luego de la vuelta a la democracia en 1990 Marques y Bannon califican el proceso como "conducido más por los eventos que por la planificación" (2003 p. 11). Y es que en medio de la "euforia" democrática y de imponer la educación como un proyecto nacional se concentró en:

- Reformas comprensivas de currículo.
- Modernización y descentralización del rol estatal, dando a los padres mayores responsabilidades en la elección de las escuelas, los currículos y la administración.

1 Según Poppema (2009) 70% de los 43 acuerdos de paz suscritos en el mundo entre 1989 y 2005 han incluido el tema educativo entre los compromisos suscritos.

- Descentralización, incremento del rol del sector privado y la autonomía de las escuelas.
- Autonomía para decidir la elección de un sistema educativo basado en los valores cristianos.
- Priorización sobre la educación básica y preescolar (Marques y Bannon 2003, p. 12).

Acompañado de esto hubo acciones contrarias a la educación como libre pensamiento como el remplazo de textos de historia y ciencias sociales por textos de educación cívica y respeto a las tradiciones nacionales. Obviamente este modelo educativo no estaba acorde con las ideas educación para la paz sostenible que han sido señaladas con anterioridad.

Finalmente, el caso de Guatemala, Poppema (2009) señala que luego de incluido el tema educativo en los acuerdos, los estudios siguientes sobre el desarrollo y la ejecución del mismo hicieron poca o escasa mención al tema educativo (p. 386). Además de esto, los comités diseñados para la evaluación y seguimiento de los avances en los acuerdos, COPARE Comisión Paritaria para la Reforma Educacional y CCRE Comisión Consultiva por la reforma educativa tuvieron muchos obstáculos para desarrollar sus labores (Poppema 2009, p. 388). El Gobierno negó con esto la participación y postura de uno de los principales “stakeholders” de la política.

Además de lo anterior, el Gobierno de Guatemala contaba con un programa predefinido por el Banco Mundial denominado PRONADE Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (Poppema 2009, p. 390). El PRONADE entró en vigor y ejecución sin contar con la participación, ni aprobación de los actores involucrados en el conflicto. La separación entre los diversos actores cada vez se hizo mayor, y más aún cuando el Gobierno desconoció diversos informes de la comisión histórica que señalaron una victimización focalizada en las etnias indígenas del país, por lo cual se requería atención focalizada para esta población.

Cabe destacar que en los tres casos las políticas continuaron con las dinámicas de modernización y de reformas del Estado liberalizadoras de finales los años ochenta y comienzo de los noventa. Bien sea desde tanques de pensamiento liberales (El Salvador) u organizaciones internacionales (Nicaragua y Honduras).

En el caso de Guatemala el PRONADE funcionó como un sistema educativo paralelo al sistema oficial de educación pública y consistió en otorgar el manejo autónomo a la comunidad de padres de las escuelas. Dicha autonomía otorgó amplias competencias, hasta para despedir a los profesores o retenerles los salarios (Poppema 2009, p. 392). Las quejas se dieron por:

- Excesiva demanda de tiempo y participación de los padres.
- Prácticas corruptas en la contratación de los profesores.
- Recursos insuficientes.
- Problemas de infraestructura.
- Ineficiencias en la alimentación escolar, apenas se daban unos “refrigerios a los estudiantes” (Poppema 2009).

Ante todas estas irregularidades, los padres preferían no denunciar y presentar las quejas por miedo a la pérdida de los escasos beneficios.

Ahora bien, de manera autónoma y con muy poco apoyo estatal², funcionaron durante un tiempo las escuelas comunales mayas. No obstante, luego de unos cuántos años fueron cerradas por falta de financiación. De hecho, apenas entre los años 2000 y 2004 el Ministerio de Educación generó incentivos para la formación de profesores bilingües y multiculturales (Poppema 2009, p. 397).

En cuanto al financiamiento o costos de la política, en dos de los tres casos, Nicaragua y Guatemala, el sostenimiento fue principalmente a través de los apoyos de la comunidad internacional. En Nicaragua el apoyo fue de cooperación internacional holandesa y estadounidense, además del Banco Mundial y Unión Europea. Estos agentes se encargaron del sostenimiento de los programas principales y de otros como la adquisición y elaboración de libros multiculturales o el apoyo a la construcción de casas rurales para los profesores (Marques y Bannon 2003, p. 13). En el caso de Guatemala, aunque contó con el apoyo permanente de la ONU, apoyos bilaterales y ONG, los recursos fueron escasos y con desarticulación entre los financiadores. Poppema (2009) señala que la cooperación alemana apoyó financieramente la

2 Muy pocas de las Escuelas del Programa PRONADE soportaron la educación multicultural.

educación multicultural a través de GTZ Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GTZ (Cooperación Técnica Alemana) para las escuelas multiculturales, mientras el Banco de Desarrollo Alemán con mayores recursos apoyaba a PRONADE, el programa paralelo no oficial.

A pesar de todas las dificultades, los programas lograron generar un impacto desde la concepción de política pública educativa ordinaria, no así en la educación para la paz o para la paz sostenible, toda vez que lograron aumentar la cobertura educativa llegando a matricular más del 90% de la población para la educación primaria (Marques y Bannon 2003, p. 15). Sin embargo, problemas como la deserción escolar seguían estando presentes durante el período de posconflicto. Frente a este problema, los 3 casos asumieron estrategias diferentes, en el caso de El Salvador se acudió a la flexibilización en la educación rural, así como asistencia especial e incentivos a la promoción. En el caso de Nicaragua se decidió la promoción automática, es decir, los estudiantes aprobaban automáticamente el nivel educativo que estuviesen cursando, mientras en Guatemala no hubo ninguna intervención al respecto (Marques y Bannon 2003, p. 16).

Así entonces, se puede identificar que es clave, más allá de lo suscrito en los acuerdos, articular y lograr consensos internos para la política entre los principales actores, así como contar con la voluntad política de varios Gobiernos para responsabilizarse del tema (Marques y Bannon 2003, p. 24). También se requiere un enfoque de *process tracing* que permita la gradualidad en la ejecución de los programas y en la respuesta de los clientes o ciudadanía, toda vez que, así como para las víctimas es difícil acostumbrarse a nuevos lugares y ambientes, también les es difícil entender los cambios y la importancia de la educación para el futuro (Barón y Bernal 2005, p. 280).

Mientras, las acciones y estrategias que deben evitarse según Manques y Bannon (2003) y Vargas-Barón y Bernal (2005):

- Establecer objetivos ambiciosos, por ejemplo, las ideas de "hombre nuevo" del sandinismo.
- Borrar los avances de administraciones anteriores.
- Politizar el currículo y los contenidos.

- Implementar sin consultas previas con los actores directamente interesados. Debe adoptarse un enfoque participativo en el que comunidad de padres se vea involucrado en la preparación de los programas, materiales, toma de decisiones y ejecución.
- Donantes internacionales no deben ser la principal fuente de financiamiento. Su principal función debería focalizarse en documentar, generar conceptos y evaluar. Aportar información para la toma de decisiones y ajustes correctos por parte de la sociedad intervenida.
- La totalidad de los programas deben estar integrados en el sistema educativo formal.
- Ignorar experiencias de otros países.
- Planear programas a corto plazo.

Concluido la revisión de los tres casos centroamericanos, se procede a describir y analizar brevemente los casos que guardan menos semejanzas con el caso colombiano. En Irlanda del Norte Nolan (2009) lo califica como una sociedad opuesta al aprendizaje (p. 61). En las últimas conversaciones de paz se optó por incluir en las conversaciones de paz el término “país de aprendizaje” con un énfasis en promover la pedagogía, no obstante, el discurso fue asumido por una lógica económica más que por una lógica pedagógica (p. 61).

Y es que, por ejemplo, a pesar del reconocimiento del origen del conflicto en causas religiosas, las propuestas de educación secular que una a católicos y protestantes apenas comenzaron en el reciente año de 1981, con muy poco apoyo estatal. El estado justificó esta desatención señalando que: son muy pocas y su composición era mayoritariamente de clase media (Nolan 2009, p. 65).

Otro tema importante en el caso de Irlanda del Norte según Nolan (2009), es la necesidad de un cambio en la priorización de los temas de debate educativo, no pueden seguir centrándose solamente en temas de currículo, sino pasar a temas más específicos como la atención de los cambios demográficos. Señala que estando tan equilibrada la demografía entre protestantes y católicos (53% y 43% respectivamente) no es lógico sostener un sistema que permita diferencias superiores a la demografía

(p. 66). Y es que, desde una visión de pedagogía para paz y pedagogía para la paz sostenible, un sistema secular promueve la integración de las comunidades (p. 66).

Por su parte, frente al tema de la construcción de memoria histórica y que esto sea incluido en las reformas curriculares y los contenidos, se señala que la idea no es la de forjar una sola idea o verdad histórica sino “permitir la legitimación de narrativas competitivas” (Nolan 2009, p. 67). Para el autor, la memoria histórica del conflicto en Irlanda del Norte no debería ser de difícil construcción pues no se trata de sociedades “invadidas” por otro actor con diferencias étnicas (p. 70).

Finalmente, frente al financiamiento y apoyos a las políticas, Nolan (2009) señala que, según estimaciones del Concilio de Norte de Irlanda para la Acción Voluntaria, de 15.016 proyectos apoyados y financiados por la Unión Europea para la paz, al menos un 27% estaban relacionados con componentes educativos o de educación para la paz (p. 70). Un ejemplo es el Centro Comunal de Corrymeela, dedicado a la reconciliación, el cual atiende hasta 6 mil personas por año, promueve el reconocimiento de vecinos para dialogar y construir compromisos y cultura de paz (p. 71).

Ahora bien, sobre el caso Sudafricano Christie (2009) señala que la educación, así como la mayoría del resto de temas, salvo el de la modernización del Estado y de derechos civiles de primera generación, siguen en “transición” en Sudáfrica luego de muchos años de suscrito los acuerdos de paz (p. 76). Esta transición en el tema educativo pasó del sistema de Apartheid que se basaba en 19 sistemas fragmentados, con administraciones separadas y financiado de manera inequitativa (p. 80). Entre las diferencias que se encontraban, estaba por ejemplo el marco normativo y la inversión diferenciada entre niños y jóvenes blancos y negros, los primeros contaban con educación gratis y obligatoria hasta los 15 años y una inversión 20 veces superior a la del resto de estudiantes³ (p. 80).

El nuevo régimen democrático comenzó por temas organizativos como desmontar el sistema educativo racial y provincial, los departamentos provinciales solo ejecutarian los recursos recibidos del centro de la nación (Christie 2009, p. 81). En tema de reconocimiento de derechos, en los borradores para la reforma educativa, además de incluirlo como derecho en la constitución política se habló de un mensaje de la educación “contra el legado de la violencia” (Christie 2009, p. 81). No obstante, en las políticas públicas posteriores este enfoque no fue priorizado.

³ Para finales del apartheid la diferencia en inversión se había reducido a 4 veces (Christie 2009, p. 81).

Para Christie (2009) la desatención e incumplimiento de los primeros borradores se debe a la victoria de las lógicas del mercado sobre el Estado social de Derecho (p. 82). En este marco de lógicas de mercado, la Ley de Escuelas de 1996 reguló que parte del financiamiento de las matrículas debían ser pagadas por los individuos (Christie 2009, p. 83), además de abrir más el mercado relajando los controles para la participación de los privados en la prestación de los servicios educativos. Los resultados de la ley fue que las clases medias negras prefirieron pagar matrículas en escuelas mayoritariamente blancas, dejando sin financiación las escuelas mayoritariamente negras que debían financiarse de esta manera para exonerar a los pobres (p. 83), de hecho, las escuelas ubicadas en lugares con mayor pobreza finalmente tuvieron que declararse libre de pago de matrícula o no recibirían estudiantes (p. 83).

Otras medidas tomadas por el Gobierno, algo más exitosas fueron la redistribución de recursos entre las provincias, la mejora de la infraestructura y servicios en las escuelas o la mejora y regularización de las condiciones de trabajo de los maestros (Christie 2009, p. 84). No obstante, continúan problemas en la calidad de la educación y un aumento de la deserción estudiantil (Christie 2009, p. 84). El informe de la Comisión de Derechos Humanos de Sudáfrica señala:

Not surprisingly, “two nations” metaphors have been used to describe the education system, as is illustrated by the following statement made at the Public Hearing on the Right to Basic Education, held by the South African Human Rights Commission (2006) held in 2005: “The research clearly shows that if you are black—particularly if you are rural and poor—schooling and education does not work for you. For 60–80% of our children, education reinforces marginalisation, trapped in a second economy of unemployment and survival with few ways out. It may even be said that there exist ‘two education systems’ in South Africa, mirroring the problems of two economies” (p. 18) (Citado en Christie 2009, p. 84).

Finalmente, sobre el caso de Filipinas, Angeles-Bautista (2005) describe el programa de Escuelas para Curan y Enseñan Paz de Minandao, principal zona del conflicto religioso en dicho país. Un proyecto surgido de la iniciativa de OXFAM, docentes, comunidades y con apoyo el Gobierno. La descripción de la zona de atención es principalmente rural y con población árabe.

Según Angeles-Bautista (2005) el conflicto y la falta de seguridad en las zonas hace que los padres pierdan confianza y que haya una alta rotación docente (p. 134). Por

esta situación, uno de los principales objetivos del programa, además de atender en los centros educativos servicios como salud y alimentación, es generar confianza en la población y atender de manera urgente e inmediata cursos intensivos para recuperar clases perdidas en caso de desplazamiento temporal por amenazas de los actores armados. Las clases tienen un componente terapéutico como: vida emocional y sus realidades; y, paz y como construirla en la vida diaria (p. 140).

El impacto del programa para los estudiantes ha sido medido con indicadores como mayor atención, interés y participaciones en las clases y la mejora en los resultados de las calificaciones de literatura y matemática. De igual forma el programa ha tenido impacto en los docentes y personal administrativo, quienes tienen una actitud más amigable con los niños y co-construyen con padres e hijos (Angeles-Bautista 2005 p. 143).

Una vez finalizada esta breve presentación de reformas educativas y de educación para la paz dirigidas o en las cuales se ha vinculado la institucionalidad estatal, cerramos con un análisis de lo educativo y pedagógico en los acuerdos de paz entre las FARC y el Gobierno colombiano y los desafíos y amenazas a su cumplimiento en el actual contexto.

La educación y la pedagogía en los acuerdos de paz FARC - Gobierno colombiano.

El acuerdo de paz FARC – Gobierno colombiano hace 23 menciones a los términos “Educación” y “pedagogía” en diversos puntos del acuerdo de paz. La mayoría de las menciones son para reiterar la educación como derecho y como servicio público

Pero, hay otros aspectos que sí resultan bastante novedosos y en sintonía con la educación para la paz y la educación para la paz sostenible, ya señalados en la metodología.

La mayoría de estos aspectos están en consonancia con las buenas prácticas identificadas en la revisión de las experiencias internacionales. El resultado de implementación dependerá de otras variables importantes como la voluntad política, la

socialización con principales actores y clientes de la política y la gradualidad con la que se implementa. Sin embargo, el quinto aspecto despierta sospechas, pues a diferencia de las recomendaciones de una educación que presente “las diversas posturas” (ver apartado sobre Irlanda del Norte) es posible que actores sientan un sesgo en los resultados producidos por la Comisión de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. De hecho, una mala señal a las posibles consecuencias de esto son las críticas y censuras que recibieron algunos autores que participaron en el texto “Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia” Comisión Histórica del Conflicto (2015) por el simple hecho cuestionar la supra valoración que se le ha dado a los factores objetivos como principal causa del conflicto.

Y es que si bien se podría argumentar que habrá pluralidad en el caso de la Comisión de la Verdad (al igual que lo hubo en la Comisión Histórica), no obstante, al analizarse el sistema de selección de los miembros de la Comisión se observa que será el mismo de los Magistrados de la Justicia Especial para la Paz, el cual estuvo envuelto en señalamientos de parcialidad⁴. De hecho, la selección de los 11 comisionados despertó señalamientos de desconfianza por parte de actores políticos⁵.

Así entonces, en términos generales el componente educativo, salvo la exigencia de la inclusión del informe de la Comisión de la Verdad parece adecuado a las mejores experiencias internacionales para promover la educación para la paz.

Discusión

Amenazas, desafíos y logros de la implementación de las políticas y programas educativos producto del acuerdo de paz FARC – Gobierno colombiano (2018-2022).

⁴ Se hace referencia al caso del Magistrado de la Justicia Especial para la Paz Rodolfo Arango, quien en redes sociales había calificado, entre otras cosas de “Paramilitar” al ex Presidente Álvaro Uribe Vélez. Ver en línea: <https://www.lafm.com.co/judicial/los-trinos-antiuribistas-rodolfo-arango-nuevo-magistrado-la-jep> El mismo caso aplica para la Magistrada Sandra Rocío Gamboa, ver en línea: <https://www.semana.com/nacion/articulo/uribismo-podria-recusar-a-dos-magistrados-de-la-jep/541795>

⁵ Posición de estos actores disponible en: <http://pacifista.co/comision-de-la-verdad-asi-la-ven-el-centro-la-izquierda-y-la-derecha/>

Aunque hubo temor durante el Gobierno Duque (2018-2022) frente al cumplimiento de los acuerdos, en el tema educativo, los puntos novedosos del acuerdo y las buenas prácticas descritas en las experiencias internacionales se articularon con la gestión de dicha administración.

Así, por ejemplo, no se concretó el riesgo de politización en la política educativa con la selección de algunos ministros clave para el tema educativo como el Ministerio de Educación y el de Cultura de personas desligadas al partido de Gobierno, Centro Democrático y se nombraron funcionarios que tuvieron experiencia con el Gobierno anterior o con un alto reconocimiento técnico.

Por su parte, la solicitud de espacios de diseños institucionales y metodologías para la participación ciudadana efectiva en promoción de políticas públicas sociales se articuló con la estrategia de gobierno y de relaciones intergubernamentales denominados “Talleres Construyendo País”. La cual consistió en la participación directa de los diversos niveles de gobierno (nacional, departamental y municipal) junto actores sociales, gremiales, comunitarios y hasta individuales articulando soluciones a diversos problemas, entre ellos el educativo.

La figura de los “Talleres Construyendo País” permitió abordar la principal causa de los fracasos de las experiencias señaladas en este texto, como lo fue el financiamiento, toda vez que uno de los servicios prestados fue el trabajo conjunto de los órganos técnicos del nivel nacional (DNP, Ministerio de Hacienda, Fondos de cofinanciación) con los funcionarios del nivel territorial y actores sociales para la presentación de proyectos que cumpliesen con los requisitos para participar en las convocatorias por recursos de los diversos sistemas de financiación público, es decir, el Sistema General de Regalías, los fondos de Ministerios o especializados y la misma cooperación internacional.

También, el Gobierno Duque llevó a cabo la “formalización”, principalmente en temas de empleo por lo que se financió y adelantaron procesos de selección por méritos de docentes y directivos de educación básica e intermedia.

Finalmente, la política e Economía Naranja, se integró de manera armónica con los saberes en los procesos educativos, a través de la promoción y comercialización de las industrias culturales, tanto desde la música, el arte, la gastronomía como la promoción del turismo.

Por todo lo anterior, en cuanto al ámbito educativo y pedagógico los resultados parecen positivos. A futuro es clave realizar análisis con el mismo esquema sobre el actual Gobierno del presidente Gustavo Petro (2022-2026).

Conclusión

La comparación entre las experiencias internacionales y el caso colombiano parece visualizar un escenario positivo en cuanto a una mayor inclusión de elementos identificados como buenas prácticas en los diseños de políticas educativas ordinarias, de educación para la paz, y, en algo, en educación para la paz sostenible. En especial gracia a la continuación de programas, las nuevas líneas del acuerdo de paz y la articulación de estas con programas de gobierno, al menos durante el Gobierno Duque (2018-2022) y se espera a futuro algún análisis del Gobierno Petro (2022-2026).

No obstante, es necesario que la agenda investigativa se mueva a evaluación y análisis de política pública para poder capturar el desarrollo real de la implementación de estos innovadores diseños y propuestas del acuerdo. De hecho, ya hemos sugerido revisar los efectos de la construcción de una verdad histórica alrededor del conflicto.

También, en materia de diseños institucionales para la participación ciudadana, si bien los talleres comunitarios (Gobierno Duque) o los diálogos sociales vinculantes (Gobierno Petro) parecen un buen inicio, es necesario institucionalizar muchas más entidades e instancias para la participación en Consejos asesores y consultivos de las políticas más incluyentes de población usualmente excluida de la toma de decisiones o las diversas etapas de política pública.

De igual forma, los concursos de méritos para docentes de niveles inferiores también son un avance, pero podría incluirse acciones afirmativas de puntos para que nuevamente, profesionales de grupos tradicionalmente excluidos tengan mayor probabilidad de ingresar de forma efectiva a las vacantes.

Finalmente, como hemos visto, la educación para la paz sostenible pasa generar capacidad de resiliencia en comunidades, por lo que es necesario generar incentivos positivos en torno a la educación que superen los incentivos negativos irradiados por la dinámica del conflicto. En este sentido, discursos guiados por políticas públicas

liberales en torno a la educación como construcción de competencias y capacidades individuales para ser diferente y salir de las lógicas comunitarias puede tener más efectos negativos que positivos que deben revisarse. De allí la importancia una educación considere la construcción de lazos comunitarios, capital social y procesos de gobernanza.

Bibliografía

Angeles-Bautista, Feny de los (2005) *Creating schools That Heal and Teach Peace in the Philippines*. En From bullets to Blackboards. Education for Peace in Latin America and Asia. Vargas-Barón, Emily; y, Bernal Alarcón, Hernando. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Bardach, E. (1998) Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas. México: CIDE.

Christie, Pam (2009) Peace, Reconciliation, and Justice. Delivering the Miracle in Post-Apartheid Education. En Peace education in conflict and post-conflict societies. McClynn, Claire; Zemblyas, Michalinos; Bekerman, Zvi; y Gallager, Tony. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015) Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. En línea: <https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/Informe%20Comisi%C3%B3n%20Hist%C3%B3rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V%C3%ADctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf>

FARC – Gobierno colombiano (2016) Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Publicado el 24 de noviembre de 2016. Bogotá: FARC – Gobierno colombiano. En línea: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>

Fernández Alfaro, Susana; y, Fernández López, Sara (2010) Intervención pública en la educación superior. En Revista Nacional de Administración, 1 (2), pp. 101-118, julio-diciembre, 2010.

Holland, Tracey; y, Martin, Paul (2014) Human Rights Education and Peacebuilding. A comparative study. Nueva York: Routledge.

La FM (2017) Los trinos antiuribistas de Rodolfo Arango, Nuevo magistrado de la Jep. Publicado 26 de septiembre. Descargado 05 de mayo de 2018. En línea: [https://www.lafm.com.co/judicial/los-trinos-antiuribistas-rodolfo-arango-nue-vo-magistrado-la-jep](https://www.lafm.com.co/judicial/los-trinos-antiuribistas-rodolfo-arango-nuevo-magistrado-la-jep)

Leyva Botero, Santiago (2012) Las relaciones intergubernamentales en Colombia (2002-2010): Un análisis de los Consejos Comunales de Gobierno. En Análisis Político No. 76, Bogotá, septiembre-diciembre, pp. 119-138.

Maldonado, Nestor (2013) Estudio de los reasentamientos de Ciudad Bolívar (Bogotá) y la problemática de la aplicación del Decreto 255 de 2013. Trabajo para obtener título de Master en Intervención Social en las Sociedades del Conocimiento. Universidad Internacional de la Rioja.

Maldonado, Nestor (2015) La reparación integral en el municipio de Itagüí, Colombia. En Revista Análisis Internacional Vol. 6 No. 2, Julio-diciembre 2015, pp. 83-99.

Maldonado, Nestor y Duque, Leidy (2018) La participación política en los acuerdos de la Habana y el concepto de gobernanza. En Dulfary Calderón y Daniel Palma (ed.) Gobernanza multidimensional. Colombia: Ediciones USTA.

McClynn, Claire; Zemblyas, Michalinos; Bekerman, Zvi; y Gallager, Tony (2009) Peace education in conflict and post-conflict societies. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Manojlovic, Borislava (2018) Education for Sustainable Peace and Conflict Resilient Communities. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Marques, José; y, Bannon, Ian (2003) Central America: Education Reform in a Post-Conflict Setting, Opportunities and Challenges. Working Papers No. 4 Abril de 2003. Banco Mundial.

Nolan; Paul (2009) From Conflict Society to Learning Society. Lessons from the peace process in Northern Ireland. En Peace education in conflict and post-conflict societies. McClynn, Claire; Zemblylas, Michalinos; Bekerman, Zvi; y Gallager, Tony. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Oficina del Alto Comisionado para la Paz (2017) ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y pedagogía para la Paz – Material para la práctica. Bogotá: Oficina del Alto Comisionado para la Paz.

El Pacifista (2017) Comisión de la Verdad: así la ven el centro, la izquierda y la derecha. Publicado el 9 de noviembre. Descargado 07 de mayo de 2018. En línea: <http://pacifista.co/comision-de-la-verdad-asi-la-ven-el-centro-la-izquierda-y-la-derecha/>

Poppema, Margriet (2009) Guatemala, the Peace Accords and education: a post-conflict struggle for equal opportunities, cultural recognition and participation in education. EN Globalisation, societies and education, 7:4, pp. 383-408.

Semana (2017) Dos Magistrados de la JEP preocupan al uribismo. Publicado 27 de septiembre. Descargado el 06 de mayo de 2018. En línea: <https://www.semana.com/nacion/articulo/uribismo-podria-recusar-a-dos-magistrados-de-la-jep/541795>

Vargas-Barón, Emily; y, Bernal Alarcón, Hernando (2005) From bullets to Blackboards. Education for Peace in Latin America and Asia. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN RELACIÓN A LOS PRINCIPIOS INTERNACIONALES AMBIENTALES: PRINCIPIO “EL QUE CONTAMINA, PAGA”

◎ **Jahanavy Alejandra Perez Bravo**

Estudiante de Maestría en Política, Derecho y Gestión Ambiental

Correo electrónico: japerezbra@unadvirtual.edu.co; jahanavy@hotmail.com

Resumen

Este artículo destaca la importancia de la enseñanza sobre el medio ambiente dentro del contexto de las políticas y leyes colombianas, centrándose en el principio “El que Contamina, Paga”. A través de un análisis exhaustivo de las sentencias del Consejo de Estado relacionadas con este principio, se evidencia una falta de reconocimiento y comprensión del mismo acorde a lo desarrollado en la legislación internacional, así como divergencias en su aplicación por parte de los actores legales. El artículo tiene como objetivos analizar la concepción del principio en las sentencias y resaltar la relevancia de incorporar la enseñanza sobre el medio ambiente dentro de la estructura jurídica para garantizar la implementación efectiva de las políticas ambientales.

El análisis comparativo de las sentencias del Consejo de Estado, permitirá comprender cómo se entiende y aplica el principio “El que Contamina, Paga” en Colombia. Se identifican divergencias en la conceptualización y desarrollo del principio, así como problemas específicos relacionados con la contaminación en las sentencias analizadas. A pesar de esto, se observa una evolución hacia una mayor protección y restauración del medio ambiente en las decisiones más recientes.

Además, se destaca la trascendencia de incluir la enseñanza sobre el medio ambiente a la rama judicial, estudiantes de derecho y a los particulares. Aunque se han implementado estrategias de educación ambiental en Colombia, existen desafíos pendientes, como fortalecer la inclusión de comunidades étnicas, fomentar la participación ciudadana y abordar la educación en derechos y herramientas políticas ambientales según el contexto local.

Palabras clave: principio “El que contamina, paga”, contaminación, educación ambiental, sentencias, percepción del principio.

Introducción

La educación ambiental juega un rol esencial en la promoción de prácticas sostenibles y capacita a los ciudadanos para participar activamente en la conservación de su entorno. En Colombia, donde la biodiversidad y los frágiles ecosistemas están constantemente amenazados, es imperativo asegurar que cada individuo tenga la oportunidad de acceder al conocimiento ambiental y estén conscientes de sus derechos y responsabilidades.

A través de una revisión exhaustiva de las sentencias del Consejo de Estado relacionadas con el principio “El que Contamina, Paga”, se evidencia una falta de reconocimiento de este principio como un concepto internacional y sus implicaciones dentro del sistema legal colombiano. Esto plantea preocupaciones sobre el nivel de comprensión y aplicación de este principio por parte de los jueces y otros actores legales.

Los objetivos de este artículo son: en primer lugar, analizar la concepción del principio “El que Contamina, Paga” tal como se refleja en las sentencias relacionadas del Consejo de Estado; y, en segundo lugar, resaltar la importancia de fortalecer la educación ambiental para la rama judicial, estudiantes de derecho y particulares, para garantizar la implementación efectiva de las políticas ambientales.

Al examinar de manera crítica la comprensión y aplicación del principio “El que Contamina, Paga” en el contexto de las sentencias judiciales, esta investigación busca contribuir al discurso más amplio sobre la enseñanza sobre el medio ambiente y su influencia en el crecimiento sostenible. Se espera que este estudio estimule un

debate más profundo y promueva las reformas necesarias para fortalecer la educación ambiental en Colombia, fomentando en última instancia una ciudadanía más informada y comprometida con la preservación de su patrimonio natural.

Contenido

El principio de “El que contamina, Paga” data desde 1972, mencionado en la OCDE, y se plasmó como principio en 1992 con la Declaración de Río. Sin embargo, este principio ha tenido adecuaciones desde entonces para su desarrollo adecuado en los países. Por lo tanto, es imperativo tener un concepto claro de este principio.

En este sentido, se revisarán los pronunciamientos de los entes internacionales con respecto a este principio. Como primera medida, tenemos a su creador, la OCDE, y la Declaración de Estocolmo en 1972, donde se menciona este principio en su número 22, estableciendo que: “los Estados deben cooperar para continuar desarrollando el derecho internacional en lo que se refiere a la responsabilidad y a la indemnización a las víctimas de la contaminación y otros daños ambientales que las actividades realizadas dentro de la jurisdicción o bajo el control de tales Estados causen en zonas situadas fuera de su jurisdicción” (ONU, 1972, pág. 4).

Posteriormente, la OCDE en 1991 especificó que la protección del medio ambiente no debe depender de la ayuda económica de otros o de la sociedad en general, sino que recae en aquellos que causan la contaminación. Es una forma de garantizar que quienes contaminan sean responsables de los gastos y esfuerzos necesarios para mantener el medio ambiente limpio y cumplir con los estándares establecidos (Valenzuela, 1991, pág. 80).

La Declaración de Río de Janeiro en 1992 también menciona el principio de “El que Contamina, Paga”. En su principio 13, establece que: “los Estados deberán desarrollar la legislación nacional relativa a la responsabilidad y la indemnización respecto de las víctimas de la contaminación y otros daños ambientales. Los Estados deberán cooperar asimismo de manera expedita y más decidida en la elaboración de nuevas leyes internacionales sobre responsabilidad e indemnización por los efectos adversos de los daños ambientales causados por las actividades realizadas dentro de su jurisdicción, o bajo su control, en zonas situadas fuera de su jurisdicción”. Además,

en el principio 16 se resalta: "Las autoridades nacionales deberían procurar fomentar la internalización de los costos ambientales y el uso de instrumentos económicos, teniendo en cuenta el criterio de que el que contamina debe, en PRINCIPIO, cargar con los costos de la contaminación, teniendo debidamente en cuenta el interés público y sin distorsionar el comercio ni las inversiones internacionales." (ONU, 1992).

A pesar de estos pronunciamientos, otros acuerdos internacionales como el Protocolo de Kyoto, el Convenio Marpol, el Convenio Internacional sobre Responsabilidad Civil por Contaminación de Hidrocarburos y el Convenio Internacional sobre Protección Biológica promueven la conservación del medio ambiente sin mencionar explícitamente el concepto de este principio (Osorio, 2011, pág. 48)

Colombia, es uno de los países que firmó la Declaración de Río de 1992, aceptando los 27 principios ambientales que se consignaron en esta declaración. Desde entonces, el país ha instaurado una legislación ambiental robusta y el principio de "El que contamina, Paga" se ha señalado como una herramienta para mitigar las consecuencias adversas de las acciones económicas en el entorno natural. Este principio se ha incorporado en políticas y regulaciones ambientales, como la Constitución con los artículos 49, 67, 79, 212, 213, 215, entre otros, la Ley 23 de 1973 y la Ley 99 de 1993 en los artículos 42, 43 y 46 sobre tasas retributivas y compensatorias. Además, el Código Penal contempla artículos del 328 al 338 sobre infracciones frente a los recursos naturales y medio ambiente (Osorio, 2011, pág. 50)

Debido a lo expuesto anteriormente, es imperativo el fortalecimiento de la educación ambiental, según lo señala el artículo 67 de nuestra carta, pero que esta educación pueda ser coherente con el desarrollo internacional sobre los principios del derecho ambiental, con pertinencia en las particularidades de los territorios, de manera tal que se promueva una mejor gestión de estas políticas en los mismos. En esa línea, la política de Educación Ambiental de Colombia incluye maniobras que ayudan a la interacción entre la educación y sostenibilidad. Estas estrategias incluyen: 1. Trabajar con diferentes grupos sociales e instituciones; 2. Capacitación ambiental dentro de las escuelas y fuera de estas; 3. Formación de docente para que estén capacitados; 4. Diseño de estrategias de comunicación y divulgación ambiental; 5. la inclusión de la Educación Ambiental en el Sistema Nacional Ambiental (SINA); 6. Promoción de: servicio militar ambiental, etnoeducación, proyectos ambientales desde la participación ciudadana (Mendoza, 2012, pág. 94).

Sin embargo, en el currículo de básica primaria y secundaria tienen una gran parte en educación ambiental, pero no enfocada en la participación ciudadana desde los derechos y deberes y políticas públicas (MEN, M. D., 2004). Aunque se evidencia un gran esfuerzo en incluir la educación ambiental desde varios ámbitos educativos, aún es necesario la inclusión de comunidades étnicas, participación ciudadana y educación en cuenta al derecho y herramientas políticas ambientales según el contexto de cada departamento y municipio, mostrando que se puede hacer como ciudadano desde una ética del cuidado del medio ambiente (Alvear-Narváez, 2022, pág. 12).

Por otro lado, la contaminación constituye una preocupación ambiental y social significativa que impacta la salud y el bienestar de los individuos de manera seria, así como el patrimonio natural y cultural del país, esto tiene su fundamento debido a la política protecciónista y de globalización que se instauró a mediados del siglo XX, esto impactó el desarrollo de la visión del medio ambiente (Pérez, 2002, p. 3). En el contexto colombiano, este principio tiene una gran importancia debido a varios factores:

Protección del medio ambiente: Colombia destaca como uno de los países con mayor diversidad biológica a nivel global, con una gran variedad de ecosistemas que albergan especies únicas (MADS, 2012). Estudiar y aplicar el principio “El que contamina, Paga” ayuda a proteger y preservar estos ecosistemas valiosos, así como a aminorar los impactos nocivos de la contaminación en el medio ambiente.

Responsabilidad y sostenibilidad: El principio promueve la responsabilidad ambiental de las actividades humanas. Al responsabilizar a los contaminadores por los daños causados, se fomenta la adopción de prácticas sostenibles y se desalienta la contaminación y degradación ambiental (Congreso de la República, 1993). Esto es especialmente importante en un país como Colombia, donde las actividades económicas como la minería, la agricultura intensiva y la industria pueden generar efectos notables en el entorno natural.

Promoción de la justicia ambiental: El principio “El que contamina, Paga” busca lograr un balance entre las ganancias económicas y los impactos ambientales derivados de las actividades antrópicas. En Colombia, existen numerosos casos en los que comunidades locales y grupos étnicos han sufrido los efectos negativos de la contaminación causada por empresas extractivas o industriales. El principio ayuda a garantizar que aquellos que causan daños ambientales sean responsables de compensar a las comunidades afectadas y promueve la justicia ambiental.

Incentivos económicos: La aplicación del principio “El que contamina, Paga” también puede generar incentivos económicos para la adopción de tecnologías más limpias y prácticas sostenibles. Al imponer costos financieros a las empresas contaminantes, se fomenta la innovación y el desarrollo de procesos y productos menos dañinos para el medio ambiente. Esto puede impulsar la transformación hacia una economía más verde y sostenible en Colombia.

Metodología

Con el fin de lograr la primera meta particular establecida en este artículo, se llevará a cabo un análisis comparativo de las sentencias relacionadas que implementan el principio “El que Contamina, Paga”. Este enfoque permitirá comprender cómo es entendido y aplicado por el Estado colombiano. Según Collier (1992), el enfoque comparativo resulta útil en la investigación de estudios históricos, como es el caso de las sentencias judiciales. Este análisis proporcionará una visión descriptiva y contrastante del concepto, en las sentencias seleccionadas, comparando dos o más elementos para identificar similitudes, diferencias y patrones relevantes (Harvard University, 1998).

Para llevar a cabo este análisis comparativo, se elaborará una tabla que contendrá cinco sentencias relacionadas con el principio “El que Contamina, Paga”. En esta tabla se identificarán los siguientes elementos:

- Identificación de la sentencia: Se registrará el nombre de cada sentencia seleccionada.
- Año: Se anotará el año en que se emitió cada sentencia.
- Referentes internacionales considerados: Se identificarán los referentes internacionales que fueron considerados en cada sentencia, lo cual permitirá evaluar la concordancia con el marco legal internacional.
- Desarrollo del concepto de “El que Contamina, Paga”: Se analizará cómo se desarrolla y se interpreta el concepto del principio en cada sentencia,

con el objetivo de identificar posibles divergencias o inconsistencias en su aplicación.

- Problema: Se analizará los impactos negativos específicos causados por las actividades contaminantes y cómo afectan a los ecosistemas, la salud humana y otros aspectos relevantes.
- Resultado del caso: Se registrará el resultado o fallo de cada caso, para evaluar cómo se aplicó el principio y si se logró responsabilizar a los contaminadores.

Este análisis comparativo se realizará utilizando fuentes primarias, como las sentencias emitidas por el Consejo de Estado, y se recopilará la información necesaria para completar la tabla de manera exhaustiva. La información obtenida a través de este análisis comparativo permitirá evaluar la concepción del principio “El que Contamina, Paga” en las sentencias relacionadas y proporcionará una base sólida para el análisis y la discusión en este artículo científico.

Resultados

En la base de datos del Consejo de Estado Colombiano, se encontraron 5 sentencias que hablan o mencionan el principio “El que contamina paga”. Estas sentencias tienen fechas de 1998, 2011, 2020 y 2021. Evidenciando que este principio se está utilizando con mayor frecuencia en los últimos años debido a que se encontró 2 sentencias del 2021 (Anexo 1).

En la búsqueda de referentes internacionales, en las sentencias no identifican este principio como un referente internacional, solo se menciona como una referente más. Por ende, en la tabla de resultados, se identifica como “No se evidencia” desde la casilla de referentes internacionales.

Ahora bien, desde la parte de desarrollo del concepto, en 1998 este principio se toma como un principio precautorio en la contaminación y evitar la afectación al medio ambiente, cabe resaltar que en esta sentencia se menciona que algunos daños son irreversibles e irreparables y por eso la importancia de la precaución (Consejo de Estado, 1998). En la sentencia del 2011, este principio se reconoce en la

Declaración de Río del 92, en esta sentencia se centra en las tasas retributivas y en la inclusión de los costos del componente ambiental (Consejo de Estado, 2011, pág. 6). En la sentencia del 2020, se enfatiza que este principio "... el deber que tienen todos los sujetos que impactan negativamente el entorno natural de restaurar, recuperar, rehabilitar, mitigar y compensar sus daños ambientales", pero también habla del deber del estado colombiano en fijar las tasas retributivas para quien contamina y promover tecnologías limpias (Consejo de Estado, 2020). En la primera sentencia del 2021, menciona que toda persona debe costear la prevención, y restauración del daño ambiental que cause y a diferencia de las anteriores sentencias, esta promulga que los agentes públicos y privados, deben tomar medidas de gestión y control de daños ambientales para fortalecer la cultura ambiental (Consejo de Estado, 2021). Finalmente, la otra sentencia del 2021, aunque no mencionan este principio, sale un pie de página donde menciona los costos por contaminar y sin afectar la economía del país (Consejo de Estado, 2021). Lo anteriormente mencionado, evidencia divergencias e inconsistencias en la interpretación y desarrollo del concepto "El que contamina, Paga". Anudado a esto, las problemáticas encontradas en las sentencias tienen que ver con las contaminaciones de río (Consejo de Estado, 1998; Consejo de Estado, 2020), tasas retributivas por problemas de alcantarillado (Consejo de Estado, 2011), vertimientos dañinos por tratamiento de aguas residuales (Consejo de Estado, 2021), y cumplimiento de estándares ambientales para construcción de un relleno sanitario (Consejo de Estado, 2021). Todas estas sentencias evidencian problemáticas donde los contaminadores no han sido responsabilizados adecuadamente por los daños ambientales ocasionados.

Finalmente, en cuanto a los resultados del caso, en la sentencia de 1998 fijan tasas retributivas anuales y con seguimiento de cumplimiento por parte de Ministerio de Medio Ambiente (Consejo de Estado, 1998); en la sentencia del 2011, hubo nulidad en unas resoluciones y por ende la entidad no debe pagar las tasas retributivas, pero si debe corregir cualquier daño causado por estas resoluciones nulas y restablecer los derechos afectados (Consejo de Estado, 2011). En la sentencia del 2020 sobre el Río Quindío la decisión busca garantizar la defensa y restauración del ecosistema de la cuenca del Río Quindío, así como la promoción de prácticas sostenibles y responsables con el medio ambiente con medidas como: protección y conservación del río, restablecimiento de derechos colectivos, mantenimiento de pozos sépticos, protocolos y campañas de concientización, programas de conservación y comités de verificación (Consejo de Estado, 2020); en la sentencia del 2021 relacionada con el aeropuerto, la Aeronáutica Civil ha recibido una serie de instrucciones y requerimientos relacionados con el manejo de vertimientos y la protección ambiental.

Estas acciones incluyen: estudios de la PTAR, acciones a corto, medio y largo plazo para proteger el medio ambiente, debe obtener permisos de vertimientos y Plan de Gestión del Riesgo, diagnóstico y plan de descontaminación y crear un comité de verificación (Consejo de Estado, 2021); por ultimo en la sentencia del 2021 relacionada con el relleno sanitario, se anula el fallo anterior del 2019, se amparan los derechos colectivos, se suspende la licencia ambiental y actividades de Cortolima, se pide un estudio de impacto ambiental y plan de cierre y restauración, la implementación de prácticas más sostenibles y responsables en relación con el manejo de residuos y la protección del medio ambiente y un comité de verificación (Consejo de Estado, 2021).

De lo anteriormente expuesto, se observa que una evolución ante las acciones que se piden, la más reciente de 1998 solo busca obtener obligaciones financieras a los contaminantes, en la 2011 muestra la importancia de mismo así que no se deba pagar tasas retributivas, se debe reparar el daño ocasionado y ese fuera le caso, ya desde el 2020 se evidencia una preocupación por la protección y restauración del ecosistema y refleja la intención de promover prácticas sostenibles y responsables para proteger el medio ambiente. Finalmente, para las sentencias del 2021, demuestra la importancia de adoptar medidas adecuadas para minimizar los efectos perjudiciales en el entorno natural y la necesidad de corregir y mitigar los efectos adversos de proyectos que podrían impactar el entorno natural y la necesidad de supervisar y hacer cumplir las acciones implementadas para asegurar la preservación del medio ambiente a largo plazo.

Discusión

En primer lugar, el principio “El que Contamina, Paga” ha sido reconocido y adoptado en la legislación ambiental de Colombia, estableciéndose como una herramienta para abordar las consecuencias perjudiciales de las actividades económicas en el entorno ambiental (ONU, 1992). Este principio se ha incorporado en políticas y regulaciones ambientales, como la Constitución, la Ley 99 de 1993 y el Código Penal, entre otros (Congreso de la República, 1993). Esto demuestra la importancia que se le atribuye a la responsabilidad ambiental y la necesidad de que aquellos que contaminan asuman los costos y las consecuencias de sus acciones.

Sin embargo, al analizar las sentencias relacionadas con el principio “El que Contamina, Paga” emitidas por el Consejo de Estado, se observan divergencias e inconsistencias en la interpretación y desarrollo de este principio. Aunque algunas sentencias hacen referencia explícita al principio y reconocen su importancia, otras no lo mencionan directamente o solo lo mencionan en un pie de página, además, estas sentencias no especifican que es un principio internacional, el cual está avalado y tiene sustento en unas políticas públicas colombianas. Esto indica la necesidad de una mayor claridad y coherencia en la implementación de este principio en el contexto legal o jurídico. Además, que es imperativo que este principio se conciba conjunto con el principio de precaución y no solo en las tasas retributivas.

En relación con los resultados de las sentencias relacionadas con el principio “El que Contamina, Paga”, se evidencia una evolución en las decisiones contra los contaminadores. Las sentencias más recientes demuestran un interés por preservar y recuperar el entorno natural, así como la promoción de prácticas sostenibles y responsables. Se establecen medidas como la conservación de ecosistemas, campañas de concientización, estudios de huella ambiental, cierre y restauración, entre otros. Estos resultados reflejan la importancia de adoptar acciones adecuadas para minimizar los efectos perjudiciales en el entorno natural y asegurar la preservación ambiental a largo plazo.

En cuanto a la inclusión de la enseñanza sobre el medio ambiente en el marco jurídico, se identifica la importancia de suscitar la educación ambiental desde la política, el derecho y la gestión de las políticas ambientales. En Colombia, se han implementado estrategias para fomentar la educación ambiental en diferentes horizontes, como la capacitación ambiental en las escuelas, la capacitación de docentes y el fomento de proyectos ambientales con participación ciudadana.

Sin embargo, se señala la necesidad de fortalecer la inclusión de comunidades étnicas, la participación ciudadana y la educación en derechos y herramientas políticas ambientales según el contexto local. Esto sugiere que aún hay desafíos pendientes para lograr una educación ambiental integral y participativa.

Conclusiones

En conclusión, el análisis realizado sobre el principio “El que Contamina, Paga” y la integración de la educación ambiental dentro del marco legal arroja varias conclusiones importantes.

En primer lugar, se evidencia la importancia y la necesidad de aplicar el principio “El que Contamina, Paga” como una herramienta para disminuir las consecuencias adversas de la contaminación en el entorno natural. Colombia ha incorporado, a través de su jurisprudencia, este principio, que se evidencia a través de la legislación ambiental, en las tasas retributivas, no obstante, tal como lo señaló la Declaración de Río de 1992, este principio no consiste únicamente en aspectos de índole económico, sino, principalmente, en prevenir y mitigar los posibles efectos de una acción en el ambiente. Esta dualidad entre lo económico y el concepto amplio del principio “El que contamina paga” o “contaminador-pagador” se observa a lo largo de la jurisprudencia del Consejo de Estado, cuya interpretación (ampliada o limitada) ha servido para ordenar acciones en cada uno de sus fallos. Esto destaca la necesidad de una mayor claridad y coherencia en la implementación de este principio en el ámbito judicial, así como la necesidad de mejorar la concordancia con los referentes internacionales y la legislación ambiental vigente.

Esto requerirá una mayor cooperación entre los actores involucrados, una mayor conciencia y compromiso de las empresas y una mayor capacidad de los órganos judiciales para abordar de manera efectiva los casos de contaminación ambiental.

Los resultados obtenidos de las sentencias relacionadas con el principio “El que Contamina, Paga” reflejan, en algunos casos, una evolución hacia un mayor amparo y reparo del medio ambiente, así como la promoción de prácticas sostenibles y responsables. Sin embargo, es fundamental asegurar el seguimiento y acatamiento de las acciones adoptadas para garantizar la protección ambiental a largo plazo.

Por otro lado, se reconoce la relevancia de integrar la educación ambiental a los planes de formación de la Rama Judicial, liderados por la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”, asimismo, a los estudiantes de Derecho en los planes de estudio, al igual que a la comunidad en general para que las actuaciones de los particulares, sean en conciencia de su responsabilidad como ciudadanos del mundo, tal como

lo exige el artículo 67 de la Constitución Política en educar para la protección del medio ambiente, a fin de garantizar la implementación efectiva de las políticas ambientales. Aunque se han implementado acciones de educación ambiental en Colombia, aún existen desafíos pendientes, como fortalecer la enseñanza de los mecanismos de acción que puede tener la comunidad, sus deberes y derechos con el medio ambiente, la inclusión de comunidades étnicas, fomentar la participación ciudadana y abordar la educación en derechos y herramientas políticas ambientales según el contexto local. Es necesario seguir trabajando en el fortalecimiento de la educación ambiental para crear conciencia, promover la sostenibilidad y fomentar una ciudadanía comprometida con el cuidado del medio ambiente.

Bibliografía

Alvear-Narváez, N. L.-P. (2022). La educación ambiental en Colombia desde los instrumentos de política pública departamental. *Entramado*, 18(1), 1-14. <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v18n1/2539-0279-entra-18-01-e211.pdf>

Collier. (1992). Método Comparativo. *Revista Uruguaya De Ciencia Política*, 21(5), 21-46. <http://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/285>

Congreso de la República. (22 de 12 de 1993). Ley 99 de 1993. *Ley del medio ambiente*, 59. Colombia. <https://www.minambiente.gov.co/wp-content/uploads/2021/08/ley-99- 1993.pdf>

Consejo de Estado. (6 de Mayo de 1998). CORPORACION AUTONOMA REGIONAL DEL RÍO GRANDE DE LA MAGDALENA - Descontaminación ambiental del municipio de Barrancabermeja. Compensación que debe pagarle ECOPETROL. *Consejero Ponente: César Hoyos Salazar*. Bogotá D.C., Radicación # 1090: Ministro de Medio Ambiente.

Consejo de Estado. (4 de Mayo de 2011). FACTURAS PARA EL COBRO DE ACRENCIAS - Constituyen actos administrativos / FACTURA PARA EL COBRO DE LA TASA RETRIBUTIVA - No tiene el carácter de acto administrativo / TASAS RETRIBUTIVAS POR VERTIMIENTO - Acto definitivo no es la factura sino el que resue.

Consejera Ponente: María Claudia Rojas Lasso. Bogotá D.C., Radicación Número: 05001-23-31-000-2001-90101-01.

Consejo de Estado. (20 de Noviembre de 2020). ACCIÓN POPULAR / VULNERACIÓN DE LOS DERECHOS COLECTIVOS AL GOCE DE UN AMBIENTE SANO, A LA EXISTENCIA DEL EQUILIBRIO ECOLÓGICO, AL MANEJO Y APROVECHAMIENTO RACIONAL DE LOS RECURSOS NATURALES PARA GARANTIZAR SU DESARROLLO SOSTENIBLE, A LA SEGURIDAD Y LA SA.

Consejero Ponente: ROBERTO AUGUSTO SERRATO VALDÉS. Bogotá D.C., Radicación # 63001-23-33-000-2019-00024-01 (AP): Ministro de Medio Ambiente.

Consejo de Estado. (18 de Febrero de 2021). COMPETENCIA DE LA ANLA – Para el licenciamiento de los aeropuertos internacionales. *Consejero Ponente: NUBIA MARGOTH PEÑA GARZÓN.* Bogotá D.C., Radicación # 63001-23-33-000-2018-00171-01 (AP): Ministro de Medio Ambiente.

Consejo de Estado. (18 de Marzo de 2021). MEDIO DE CONTROL DE PROTECCIÓN DE DERECHOS E INTERESES COLECTIVOS – Por construcción del relleno sanitario “Parque industrial Santo Domingo” del municipio de Armero – Guayabal . *Consejero Ponente: ROBERTO AUGUSTO SERRATO VALDÉS.* Bogotá D.C., Radicación # 73001- 23-31-000-2012-00241-02 (AP: Ministro de Medio Ambiente.

Harvard University. (1998). *How to Write a Comparative Analysis.* Harvard College Writing Center: <https://writingcenter.fas.harvard.edu/pages/how-write-comparative-analysis>

MADS. (2012). Política Nacional para la Gestión Integral de la Biodiversidad y sus Servicios Ecosistémicos (PNGIBSE). 128. Colombia: Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt. http://www.humboldt.org.co/images/pdf/PNGIBSE_espa%C3%B1ol_web.pdf

MEN, M. D. (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales.* Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Ambiental. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-81033_archivo_pdf.pdf

Mendoza, M. E. (2012). Política de educación ambiental en Colombia, 2002-2010. *RIAA*, 3(1), 89-96. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet- PoliticaDeEducacionAmbientalEnColombia20022010-4227186.pdf

ONU. (1972). *DECLARACIÓN DE ESTOCOLMO SOBRE EL MEDIO AMBIENTE HUMANO*. *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano*. Declaración.

ONU. (3-14 de junio de 1992). *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Departamentos de Asuntos Económicos y Sociales: <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/riodeclaration.htm>

ONU. (1998). *PROTOCOLO DE KYOTO DE LA CONVENCIÓN MARCO DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE EL CAMBIO CLIMÁTICO*. <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/kspan.pdf>

Osorio, O. y. (2011). El principio quien contamina paga, en el derecho internacional y su desarrollo en Colombia. *Trabajos de la UNIDAD CENTRAL DEL VALLE DEL CAUCA*, 67. <https://repositorio.uceva.edu.co/bitstream/handle/20.500.12993/2169/T0009743.pdf?sequ=1&isAllowed=y>

Pérez, G. S. (2002). Desarrollo y medio ambiente: una mirada a Colombia. *Economía y desarrollo*, 1(1), 80-98. <https://guao.org/sites/default/files/biblioteca/Desarrollo%20y%20medio%20ambiente%20 una%20mirada%20a%20Colombia.pdf>

Valenzuela, R. (1991). *Comisión Económica para América Latina y el Caribe. El que contamina, paga*. CEPAL. Santiago de Chile: No. 45. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38015/1/RVE45_es.pdf

Anexos

Anexo 1. Tabla de Resultados

Identificación	Año de emisión	Réferentes internacionales	Desarrollo del concepto de "El que Contamina, Paga"	Problema	Resultado del caso
0-CE- SC- EXP19 98- NI1090	1998	No se evidencia	<ul style="list-style-type: none"> - El principio "el que contamina paga" y constituyen parte de los llamados "tributos verdes", integrados por las medidas fiscales encaminadas a proteger, de manera indirecta, el medio ambiente. - El verdadero propósito del principio mencionado es prevenir o evitar que el daño se produzca, y no el de tolerar la contaminación a cambio - de un precio o compensación, porque ese daño puede resultar en algunas ocasiones irreparable. 	Contaminación del Río Magdalena y por ende del municipio de Barrancabermeja.	<ul style="list-style-type: none"> - Fijación de la tasa de compensación a cargo de ECOPETROL y a favor de CORMAGDALE NA, tiene periodicidad anual y debe ceñirse de manera estricta a lo dispuesto en el mencionado artículo 42, que contempla la intervención del Ministerio del Medio Ambiente.

Identificación	Año de emisión	Referentes internacionales	Desarrollo del concepto de "El que Contamina, Paga"	Problema	Resultado del caso
05001-23-31-000-2001-90101-01	2011	No se evidencia	<p>- Explicó que la tasa retributiva comentada se estableció de acuerdo con el principio de que "el que contamina paga" contenido en la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo y en términos económicos es un instrumento que envía al contaminador el mensaje de que debe incorporar en sus costos el componente ambiental, porque la disminución de la contaminación redundó en reducción del valor de la tasa y en beneficio de todos.</p>	<p>- Disputa legal entre la empresa demandante y el Área Metropolitan a sobre la nulidad de cargos en una factura y la interpretación de normas relacionadas con el servicio de alcantarillado y las tasas retributivas.</p>	<p>- Nulidad en unas resoluciones</p> <p>- E.S.P pagar suma de \$16.562.650</p> <p>- por concepto de tasa retributiva</p> <p>- Que ninguna norma constitucional, legal o reglamentaria establece que la falta de cobertura en la prestación de los servicios públicos constituya el hecho generador de la tasa retributiva mencionada, ni que las autoridades ambientales tengan la facultad de exigir su pago en tal caso.</p> <p>- Se ordena a la entidad demandada que restablezca únicamente los derechos conculcados por las resoluciones anuladas..</p>

Identificación	Año de emisión	Referentes internacionales	Desarrollo del concepto de "El que Contamina, Paga"	Problema	Resultado del caso
63001-23-33-000-2019-00024-01 (AP)	2020	No se evidencia.	<p>- El principio según el cual quien contamina paga cimienta el deber que tienen todos los sujetos que impactan negativamente el entorno natural de restaurar, recuperar, rehabilitar, mitigar y compensar sus daños ambientales. Bajo tal mandato el Estado cuenta con la obligación de establecer los instrumentos económicos y financieros tendientes a internalizar los costos ambientales ocasionados por las actividades antrópicas.</p> <p>- Adicionalmente, debe incentivar el uso de tecnologías «amigables con el medio ambiente» para prevenir y reducir los daños antes de su materialización.</p>	<p>- El problema planteado se refiere al daño ambiental causado al Río Quindío debido a los vertimientos domésticos realizados en la quebrada "Boquía"</p>	<p>-Protección y conservación: Se ordena a las entidades condenadas que se encarguen de proteger, conservar, mantener y restaurar la cuenca del Río Quindío y sus afluentes, desde su origen hasta su desembocadura.</p> <p>-Restablecimiento de derechos colectivos: Se establecen medidas específicas para restablecer los derechos colectivos que han sido afectados. Esto incluye la celebración de sesiones de trabajo conjunto cada tres meses y la presentación de un cronograma de trabajo.</p>

Identificación	Año de emisión	Referentes internacionales	Desarrollo del concepto de "El que Contamina, Paga"	Problema	Resultado del caso
				<p>-Mantenimiento de pozos sépticos: Se ordena a la Asociación de Usuarios del Acueducto de Rural El Rosario de la vereda Boquía y al Municipio de Salento programar mantenimientos periódicos al pozo séptico de la vereda, con el fin de evitar su colmatación y vertimiento al Río Quindío.</p> <p>- Protocolo y campañas de concientización: Se establece la creación de un protocolo para</p> <ul style="list-style-type: none"> - mitigar los impactos ambientales y se realizarán campañas de concientización para generar mayor conciencia sobre la importancia de la protección del medio ambiente. - Asesoría y acompañamiento: Se brindará asesoría y acompañamiento para el servicio de alcantarillado 	

Identificación	Año de emisión	Referentes internacionales	Desarrollo del concepto de "El que Contamina, Paga"	Problema	Resultado del caso
				<ul style="list-style-type: none"> - y la operación del sistema y la planta de tratamiento, con el objetivo de evitar vertimientos prohibidos. - - - -Programa de conservación: Se llevará a cabo un programa de conservación para proteger las áreas estratégicas relacionadas con la conservación del recurso hídrico. - - Comité de Verificación: Se conformará un Comité de Verificación integrado por varias entidades y actores relevantes, encargado de realizar seguimiento y presentar informes anuales sobre las acciones adoptadas para cumplir con la sentencia. 	

Identificación	Año de emisión	Referentes internacionales	Desarrollo del concepto de "El que Contamina, Paga"	Problema	Resultado del caso
63001- 23-33- 000- 2018- 00171- 01 (AP)	2021	No se evidencia.	<p>- Se busca que las personas responsables de una eventual contaminación o de un daño paguen los costos de las medidas necesarias para prevenirla, mitigarla y reducirla. Pero no se trata solamente de reducir la polución, sino incentivar el diseño de tecnologías amigables con el ambiente y que reduzcan el impacto ambiental de las actividades industriales, mediante un sistema de informes previos, controles, inspecciones, pagos, multas y sanciones pecuniarias.</p>	<p>- La demanda busca proteger los derechos colectivos en el Aeropuerto "El Edén".</p> <p>- La planta de tratamiento de aguas residuales opera sin permisos ni plan de contingencias, generando vertimientos contaminantes y problemas de salud. No se han tomado medidas efectivas a pesar de las acciones administrativas realizadas.</p>	<p>- Estudio de la PTAR: Se le solicita a la Aeronáutica Civil que realice un estudio sobre la Planta de Tratamiento de Aguas Residuales (PTAR), que busca evaluar su funcionamiento y eficacia.</p> <p>- Acciones a corto, medio y largo plazo: Se espera que la Aeronáutica Civil presente un plan de acciones concretas a implementar en el corto, medio y largo plazo. Estas acciones deberán estar orientadas a mejorar el manejo de vertimientos y proteger el medio ambiente.</p> <p>- Permisos de vertimientos y Plan de Gestión del Riesgo: La Aeronáutica Civil deberá obtener los permisos necesarios para realizar los vertimientos y elaborar un Plan de Gestión del Riesgo</p>

Identificación	Año de emisión	Referentes internacionales	Desarrollo del concepto de "El que Contamina, Paga"	Problema	Resultado del caso
			<p>- De esta forma, a lo que se apunta, más allá del pago de una determinada cantidad de dinero, es a ajustar efectivamente el comportamiento de los agentes públicos y privados para que respeten y protejan los recursos naturales. [...]" (Destacado de la Sala)</p>		<p>para el Manejo de Vertimientos. Esto implica establecer medidas para prevenir y controlar los impactos negativos de los vertimientos en el entorno.</p> <p>- Diagnóstico y plan de descontaminación: La Aeronáutica Civil debe realizar un diagnóstico completo del problema de vertimientos en la quebrada El Cántaro y colaborar con la Corporación Autónoma Regional (CRQ) para elaborar un plan de descontaminación. El objetivo es identificar las fuentes de contaminación y tomar medidas para restaurar la calidad del agua.</p>

Identificación	Año de emisión	Referentes internacionales	Desarrollo del concepto de "El que Contamina, Paga"	Problema	Resultado del caso
					<ul style="list-style-type: none"> - Comité de Verificación: Se crea un Comité de Verificación encargado de monitorear y evaluar el cumplimiento de las medidas establecidas en la sentencia. Este comité informará regularmente sobre los avances y asegurará que se tomen las acciones necesarias para proteger el medio ambiente.
73001-23-31-000-2012-00241-02 (AP)	2021	No se evidencia	<ul style="list-style-type: none"> - Solo enuncia: OBLIGACIÓN DE RECUPERACIÓN DEL ENTORNO NATURAL - Conforme al principio "el que contamina paga" (Pag 13) - En un pie de página se encuentra: [...] Las autoridades nacionales deberían procurar fomentar la internalización de los costos ambientales, 	<p>Varias entidades, están siendo acusadas de no cumplir con los estándares ambientales requeridos en el proyecto de construcción, operación, administración y mantenimiento integral del relleno sanitario regional Parque Industrial Santo Domingo en el municipio de Armero Guayabal, departamento del Tolima.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se revoca el fallo de 2019. - Se amparan los derechos colectivos al ambiente sano, la salubridad pública, el acceso a una infraestructura de servicios que garantice la salubridad pública y la defensa del patrimonio público. - Se ordena suspender la licencia ambiental y actividades otorgada por

Identificación	Año de emisión	Referentes internacionales	Desarrollo del concepto de "El que Contamina, Paga"	Problema	Resultado del caso
			<p>y el uso de instrumentos económicos, teniendo en cuenta el criterio de que el que contamina debe, en PRINCIPIO, cargar con los costos de la contaminación, teniendo debidamente en cuenta el interés público y sin distorsionar el comercio ni las inversiones internacionales. [...] (Pag 227)</p>		<p>Cortolima para la construcción del relleno sanitario en Armero Guayabal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se ordena realizar un estudio de los impactos ambientales y presentar un plan de cierre y restauración del ecosistema afectado. - Mejor uso de recursos - Comité de verificación

ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EMPRENDIMIENTO EN EL DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA TRAS LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 2069 DE 2020

◎ **Omar Andrés Andrade Galván**

Universidad Nacional Abierta y a distancia – UNAD, Economista, especialista en Gerencia Financiera. Aspirante a Magíster en Gobierno, Políticas Públicas y Desarrollo Territorial.

Correo electrónico: Omar_andrade0315@hotmail.com

Resumen

La investigación tiene como objetivo analizar los aportes gubernamentales en favor del emprendimiento en el departamento de Córdoba, tras la implementación de la Ley 2069 de 2020. La ley busca promover la reactivación económica y emprendedora, así como fomentar la productividad, competitividad regional y formalización de los emprendimientos. Se realiza un análisis detallado de las medidas implementadas a nivel nacional y su impacto específico en el contexto del departamento de Córdoba y se consideran aspectos como la simplificación de trámites para la creación de empresas, los estímulos fiscales y beneficios tributarios, los programas de capacitación y formación en emprendimiento, así como la promoción de la formalización empresarial. Para ello, se recopilaron datos a través de revisión bibliográfica y consulta de fuentes oficiales dentro de las cuales se resalta el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, INNPULSA Colombia, Ministerio de Agricultura, SENA, Academia (Universidad de Córdoba, Universidad del Sinú y Universidad Pontificia Bolivariana), INVIMA, Entre otras, y se realizarán entrevistas a emprendedores de la región de Córdoba para recoger opiniones y perspectivas sobre los aportes gubernamentales en el departa-

mento. El análisis de los resultados permitirá evaluar el impacto de la Ley 2069 en el fomento del emprendimiento en Córdoba, identificando los logros y desafíos en la implementación de políticas, planes, programas y proyectos específicos. Además, se busca identificar las principales necesidades y oportunidades para mejorar el entorno emprendedor en el departamento, especialmente en poblaciones con bajos accesos educativos y de cultura emprendedora, adicionalmente se establecen algunas recomendaciones importantes a diferentes entidades gubernamentales del ámbito nacional y local a fin de mejorar la cultura del emprendimiento en los territorios.

Palabras clave: emprendimiento, Ley 2069 de 2020, aportes gubernamentales, reactivación económica, competitividad regional, formalización empresarial, políticas públicas.

Keywords: Entrepreneurship, Law 2069 of 2020, government contributions, economic reactivation, regional competitiveness, business formalization, public policies.

Introducción

El emprendimiento es un factor fundamental en el desarrollo de los países y las regiones, Por ello, desde el sector público y la academia se promueven iniciativas para fomentarlo, aunque este esté guiado por la capacidad de producir y acumular riqueza dentro de un entorno económico que premie la competencia y la innovación. Sin embargo, son varias las iniciativas desde el Estado que pueden fortalecer las pequeñas, medianas y grandes empresas que surgen en orden de garantizar que estas sirvan para motivar el crecimiento económico. Este trabajo indagará sobre como la Ley 2069 de 2020 y otras iniciativas públicas como el CONPES 4011 de 2020 ha impactado el emprendimiento en el departamento.

La presente investigación se divide en dos grandes partes. En primer lugar, se expone el problema a trabajar y sus principales dificultades en el ámbito nacional y regional, con tales claridades se delimita lo que se entiende como emprendimiento, su relación con las políticas públicas y su función dentro del desarrollo regional. se realizan entrevistas y se analiza la legislación en orden de encontrar la relación entre los emprendedores y las políticas de emprendimiento.

En segundo lugar, se presentan los resultados mezclando tres aspectos: el análisis realizado sobre las políticas públicas en relación con su contexto de producción, las experiencias, expectativas y percepciones que fueron expuestas durante las entrevistas y los datos ofrecidos por las entidades encargadas de los asuntos de emprendimiento. En tales resultados quedan establecido un examen integral de la legislación y su vinculación con las políticas públicas. Quedan allí expuestos temas importantes en relación con las carencias de la academia para el fomento de la cultura del emprendimiento, la falta de una estructura institucional más sólida para promoverlo, las carencias financieras caracterizadas por un momento de incertidumbre macroeconómica para los microcréditos, la falta de atención en los entornos rurales, entre otros aspectos que afectan tanto a Colombia en general como al departamento de Córdoba en particular.

Sobre la base de estos hallazgos se realiza un resumen de estos y se plantean unas conclusiones y recomendaciones para la mejora de las iniciativas públicas de fomento al emprendimiento. Estas pueden ayudar a fortalecer el debate sobre las políticas públicas en términos inmediatos y de mediano plazo, haciendo énfasis en la necesidad de promover cambios institucionales y una mayor coordinación entre las entidades que intervienen en la creación y seguimiento de tales decisiones, así mismo se refleja un panorama no muy alentador de los aportes de la misma academia en ese fortalecimiento de capacidades de sus estudiantes en temas tan cruciales como el de emprendimiento.

Contenido

El emprendimiento se reconoce actualmente como un factor o un elemento fundamental dentro del desarrollo social y económico de los países, generando empleos directos e indirectos que benefician a población de bajos accesos al mercado laboral. Cada vez es más significativo el peso que adquieren los proyectos emprendedores exitosos en las economías nacionales, así como en la economía global y este peso significativo genera, inevitablemente, espacios de discusión pública en torno a cómo deben gestionarse las iniciativas emprendedoras de manera permitan establecer dinámicas de crecimiento económico positivo para la sociedad.

Del mismo modo, al adentrarse en una indagación normativa que suponga un punto de partida significativo para el desarrollo de este trabajo, se tiene la Ley 2069 de 2020,

creada para generar la reactivación económica y emprendedora bajo los propósitos de lograr crecimiento, sostenibilidad en la productividad, competitividad regional y otras ventajas afines que conlleven a políticas de formalización, reducción de cargas y facilidades en términos de inversión y financiación; aunque la existencia de leyes como esta puede suponer un avance dentro de cualquier contexto territorial, se considera que los indicadores reales de avance son las políticas, planes, proyectos y programas ejecutados por los gobiernos a nivel nacional, departamental y local para dicha implementación.

Cabría entonces preguntarse por cuál es la situación actual del escenario institucional relacionado con los procesos emprendedores a nivel nacional y en el departamento de Córdoba posterior a la implementación de la Ley 2069 del 2020, a fin de obtener un diagnóstico preliminar, lo cual permitirá así mismo hacer un análisis más específico sobre las políticas, planes, programas y proyectos en favor del emprendimiento durante los años 2021, 2022 y 2023 en los territorios seleccionados, a fin de lograr identificar los aportes gubernamentales en favor del emprendimiento tras la implementación de la Ley 2069 de 2020 en el departamento de Córdoba, así como la articulación de las políticas de emprendimiento para el nivel nacional y departamental.

La implementación de la ley 2069 de 2020, promueva la generación de muchos actores y reestructuración de otros como el caso del ministerio de comercio, industria y turismo, Ministerio de agricultura y desarrollo rural, Servicio nacional de Aprendizaje – Sena, actores departamentales como las gobernaciones, entre otros, así como de unas políticas específicas que quedaron plasmados en articulados de la ley 2069 como el Art. 2, 9, 25, 43, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 57, 59, etc. Por lo cual es indispensable conocer el estado actual de la implementación de esos artículos, encaminado siempre en buscar la relevancia y relación de estos con las estructuras del sector emprendimiento.

Antecedentes tan importantes como los de Bedoya, Castro y Hoyos (Bedoya-Dorado, Castro-Peña, y Hoyos-Bravo, 2020) realizando un trabajo de análisis en donde relacionan la actividad emprendedora en la zona con la construcción de paz territorial, el cual se concentra en zonas del departamento del Valle del Cauca afectadas por el conflicto armado colombiano, reflejan un punto de partida importante para el análisis de dichas políticas actuales.

Higuera, Silvera, Corredor y Pineda (Higuera Ojito, Silvera Sarmiento, Corredor Gómez, y Pineda Carreño, 2019) pretenden dar cuenta de los factores que impulsan u obstaculizan el emprendimiento en Colombia. A partir de ese diagnóstico llevan a

cabo un ejercicio de recomendaciones que permitan un proceso de reestructuración en lo relativo a las políticas públicas de emprendimiento del país para mejorar el fomento y los incentivos a los procesos emprendedores.

Emprendimiento como empresa

Es importante resaltar que el concepto de emprendimiento tiene una connotación particular en contextos de economía mercantil, pues la definición general de emprendimiento puede equipararse con la de aventura u obra específica. Esta definición general de realizar una actividad que requiere un esfuerzo considerable se resignifica en torno a una función dentro de las relaciones económicas, sin embargo, en décadas más recientes se ha puesto un mayor énfasis en su necesidad para movilizar la iniciativa económica (Avila Angulo, 2021). Por ello, se comprende por emprendimiento casi que una definición idéntica a empresa, y a los emprendedores como empresarios, aunque su uso formal no sea el mismo.

Según esa definición, debemos considerar que el emprendimiento cumple una función de innovar en tanto busca hallar nuevas formas de producir o modos de obtener un beneficio económico de distintos bienes y servicios. Es decir, la función del emprendimiento, dentro de la economía del mercado, puede medirse en términos de cómo puede encontrar nuevos modos de acumular capital y dinamizar los mercados, situación que desde mi punto de vista no es tan acertada, en el sentido que limita la definición misma del emprendimiento, la cual si bien es cierto busca crear nuevos productos y nuevas formas, también se debe entender como esa función transformadora de productos ya existentes con nuevas indicaciones que los hacen diferentes.

Sin embargo, la palabra emprendimiento tiene una noción particular en contextos en los que se promociona la creación de empresas, es por ello, que una definición operativa para trabajar puede servir equipararlo con el concepto de Pequeña y Mediana Empresa (PYME). Estas se definen legalmente como aquellas que poseen una planta de personal inferior a 200 empleados y activos totales de hasta 30.000 salarios mínimos mensuales legales vigentes (Franco Ángel y Urbano, 2019), entendiendo que la mayoría de los emprendimientos se buscan convertir en una pequeña empresa. En 2021 se registraron 5,4 millones de PYMES, y estas concentran más del 80% del empleo en Colombia (Vargas Cuellar, 2022), en este sentido, es pertinente tomarlas como objeto en tanto pueden brindar un panorama de cómo las pequeñas y medianas empresas se desarrollan dentro de políticas más amplias en las que

actúan para promoverlas como modo de mejora de la calidad de vida dentro de la economía de mercado.

La política como programa para fortalecer el emprendimiento

Las políticas pueden enfocarse en el fomento de una cultura de emprendimiento entendida como el entorno cultural que favorece el desarrollo de proyectos emprendedores, entendidos como procesos de fundación de actividades, proyectos, empresas lucrativas o no, de índole económica y social (Hidalgo Proaño, 2014). En segundo lugar, se contempla la posibilidad de ayudar a través de estímulos financieros, los cuales son muy útiles sobre todo en momentos de crisis y escasa liquidez para crear nuevas empresas y movilizar la economía a través de este tipo de iniciativas pequeñas y medianas. Cabe resaltar que este tipo de estímulos económicos se basan en teorías keynesianas o cooperativistas en las que el Estado debe garantizar la liquidez de la economía (Melián Navarro y Sanchis Palacio, 2010). En tercer lugar, una tercera política es la de establecer un marco regulatorio y administrativo favorable mediante la simplificación de trámites, el establecimiento de reglas jurídicas claras y la eliminación de obstáculos administrativos, lo que es una de las recomendaciones fundamentales de entidades como el Banco Mundial para crear climas favorables para los negocios (Mundial, 2014).

Si asociamos la pobreza y la falta de oportunidades como una problemática, y el emprendimiento como una de las maneras para solucionarlo, en ese caso las políticas públicas para fomentar el emprendimiento deberían cumplir tal criterio de eficiencia social. En síntesis, complejizar la noción de emprendimiento y de políticas públicas sirve para buscar modos en los que se insertan dentro de dinámicas económicas, culturales y políticas para buscar fomentar la solución de problemáticas sociales a través del fomento del crecimiento y surgimiento de las pequeñas empresas involucradas en dinámicas de innovación.

Metodología

Teniendo en cuenta lo mencionado por Hernandez, Fernández y Baptista en su texto Metodología de investigación (Hernandez Sampieri, Fernandez, y Baptista,

2012) se estableció una metodología cualitativa en donde se plantearán análisis de investigaciones basados en informaciones recolectadas a diferentes entidades gubernamentales como el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, Ministerio de Agricultura, SENA, Gobernación de Córdoba, INNPulsa Colombia, Caja de Compensación Familiar, entre otros. Así mismo se tendrá entrevistas a 5 emprendedores radicados y establecidos en el departamento de Córdoba, dentro de los cuales se identificaron emprendedores del sector comercio, salud y automotriz del departamento.

En términos generales la investigación se desarrolla en tres momentos principales, de los cuales el primero de ellos apunta a una revisión bibliográfica a través de la cual sea posible identificar el estado actual del emprendimiento en Latinoamérica y Colombia, así como la situación normativa del tema en el país y la región de Córdoba, mediante la recolección de información a entidades gubernamentales del orden nacional y local.

Un segundo momento estará dirigido a la identificación y al análisis de las políticas públicas de emprendimiento en el departamento de Córdoba, para lo cual este análisis se verá atravesado, a su vez, por una recolección de información de políticas locales de emprendimiento basados principalmente en entidades como la gobernación de Córdoba mediante su secretaría de desarrollo económico, la cámara de comercio de Córdoba, caja de compensación familiar del departamento de Córdoba - CON-FACOR y la diferente academia establecida en el territorio (Universidad de Córdoba, Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Montería y Universidad del Sinú), en la cual se busca principalmente establecer el ámbito de articulación que se tiene con políticas del orden nacional y así mismo establecer el ámbito de aplicabilidad que se le han dado a artículos específicos de la ley 2069 de 2020.

En tercer lugar, se establecerá un acercamiento entre la investigación y los diferentes emprendedores de la zona del departamento de Córdoba, a fin de conocer de primera mano las experiencia y sobre todo la perspectiva que tiene el gremio en Córdoba en referencia a las políticas realizadas y planteadas por las entidades gubernamentales del orden nacional y regional, así como de la academia misma del territorio, en tres ejes fundamentales de la investigación (Educación y capacitación, legalización y financieramente) tras la implementación de la ley 2069 de 2020, específicamente en el ámbito de enero de 2021 a diciembre de 2022.

Elementos indispensables como el tema de educación y capacitación a los emprendedores se convertirá en foco principal de esta investigación, siendo desde

mi punto de vista uno de los elementos indispensables no solo para la creación de empresa sino para el sostenimiento y estabilidad de estas, por lo cual artículos como el 19, 25, 48, 50, 52, etc, se convierten en instrumento importante para que muchos emprendedores se acojan a directrices y fortalecimientos que la mayoría de los casos desconocen y por consiguiente son inaprovechables en regiones como el departamento de Córdoba. Adicionalmente, en muchos casos se emiten directrices del orden nacional que por la lejanía de los territorios que se convierten en inaplicables para el mercado emprendedor de la zona.

Resultados

Resultado 1. Articulación de las políticas públicas y aspectos por mejorar de la legislación de emprendimiento a nivel nacional y regional.

Contexto de surgimiento de la Ley 2069: ¿Una respuesta precipitada?

La Ley 2069 de 2020 impulsa el emprendimiento en Colombia con una serie de apoyos más de índole financiero mediante el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, dentro del cual se encuentran entidades como INNPULSA que es un eje principal dentro de la misma. Así mismo, se brinda unos alivios legales para esos emprendedores específicamente en cabeza de instituciones como el Instituto Nacional de Vigilancia de Medicamentos y Alimentos – INVIMA a fin de establecer unas tarifas diferenciales a esas pequeñas y medianas empresas en cabeza de esas personas emprendedoras en todo el territorio nacional. De igual forma, la ley 2069 busca el fortalecimiento de las habilidades blandas a los emprendedores, lo cual se establece y recomienda desde el CONPES 4011 de 2020, y que está en cabeza de entidades como el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA, entidades nacionales, departamentales y territoriales en cabeza del Ministerio de educación Nacional, las secretarías de educación departamentales y municipales y la academia en general.

Si se crea una política de emprendimiento en Colombia lo indispensable para la misma es definir su universo de aplicabilidad o por lo menos las entidades o personas para su aplicación.

Sin embargo, este es uno de los principales vacíos que se encuentran desde la misma estructuración de la norma, en donde como primera instancia no se tiene claramente definido a quien va a beneficiar esta ley, toda vez que esta es una respuesta inmediata a los efectos de la pandemia del Covid -19 por la desaparición de micros y pequeñas empresas en diferentes sectores de la economía.

En la misma concepción de la ley, a partir de la creación del CONPES 4011 de 2020

“Política Nacional de Emprendimiento” se denotan varias preocupaciones o alarmas en cuanto a las afectaciones que estaba trayendo la pandemia del Covid en los diferentes sectores de la economía, especialmente en los emprendedores del país y de la región. Según algunos análisis para América latina, el 53% de los emprendimientos establecidos cesaron sus ventas y hasta un 84% vio afectado su flujo de caja (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2020).

Sucedió algo parecido con los niveles de desempleo, los cuales se agudizaron a causa de la pandemia en el año 2020, llegando a niveles del 16,8%.

El principal problema que inicialmente se identifica en la ley es que no se define claramente el significado de emprendimiento para su ámbito de aplicación, lo cual puede ser entendido de muchos significados. Como lo mencioné anteriormente, el emprendimiento puede ser entendido de muchas formas de acuerdo con el autor o la literatura que se consulte, por lo que es muy difícil en primera instancia establecer un ámbito de aplicabilidad y sobre todo de articulación para una ley en donde no se tiene establecido el significado mismo de su horizonte.

Muchas de las labores o acciones que se dejan plasmadas en la normativa requieren de un acompañamiento permanente y en muchos casos presencial para la correcta implementación. Sin embargo, por la premura de tener algún soporte normativo no se dejó establecido la forma como se iban a llevar a cabo estas circunstancias: si presenciales, virtuales o hibridas; lo cual en su medida facilita la aplicación de los articulados referentes a temas de capacitaciones, acompañamientos, etc.

En resumen, la implementación de la Ley 2069 de 2020 en medio del segundo pico de contagio de COVID-19 en diciembre de 2020 reflejó la urgencia de establecer medidas para promover el emprendimiento. Sin embargo, desde diferentes perspectivas, se puede considerar que esta ley fue impulsada de manera desesperada, sin tener en cuenta las condiciones sanitarias del país en ese momento.

Fomento del emprendimiento desde la academia

Desde la misma percepción de los emprendedores se denuncia una supuesta falta de apoyo desde la misma academia, en donde la emprendedora menciona que “... *Las universidades enseñan para ser empleados y no emprendedores*”. (Caicedo Galvan, 2023). En este sentido, la situación cultural de tales centros de formación es criticada por parte de los emprendedores, sin que la legislación defina algún puente entre la academia y los emprendimientos a través del respeto mutuo entre los esfuerzos económicos, la autonomía universitaria y la libertad de cátedra. Este será un tema sobre el que profundizaremos más adelante y que queda enunciado por cuenta de la valoración realizada por la persona entrevistada.

Dentro del CONPES 4011 en su apartado 3.1.1 se detalla claramente una de las principales dificultades que se generan para los emprendimientos a nivel nacional: la poca articulación que existen entre las políticas nacionales y las políticas departamentales o regionales. En cuanto se establece una clara dificultad en el sistema educativo para potenciar el emprendimiento en las regiones, la ley 2069 establece en sus artículos 74, 76, 77 y 78 la generación de espacios de fortalecimiento desde la misma academia en pro de fomentar esas habilidades blandas de los emprendedores. Sin embargo, la aplicabilidad de las mismas ha sido bastante intermitente por la misma inexistencia de una directriz clara a la academia, que no obligue a la implementación de cátedras de emprendimiento, pero sí que exista una conciencia por las mismas instituciones de educación superior sobre la importancia de las mismas en territorios como el departamento de Córdoba. Ejemplo de esto es la Universidad Pontificia Bolivariana-Seccional Montería, en donde la aplicabilidad de estos artículos es prácticamente nula dado que no se cuenta con programas específicos de emprendimiento del que habla el artículo 74, así como tampoco existe requisito de grado en pro del emprendimiento que menciona el artículo 76 y no se cuenta con programas de asesorías empresariales del que habla el artículo 77, por lo que la articulación entre las políticas nacionales y regionales son escasas (Universidad Pontificia Bolivariana, 2023).

No obstante, contrasta con lo anterior las medidas establecidas por la Universidad del Sinú, en donde se manifiesta que *"Todos sus programas ofrecidos se encuentran inmersos de manera curricular en la formación en emprendimiento"* (Universidad del Sinú, 2023). De igual forma, los estudiantes tienen la posibilidad de opción de grado como joven emprendedor, situación informada desde el I semestre de carrera. Es decir, existe un seguimiento continuo a estos procesos dentro de la universidad, por lo cual la articulación nacional y regional dentro de la universidad se evidencia fortalecida, a diferencia de la Universidad Pontificia Bolivariana. Sin embargo, la aplicabilidad de la normativa en unas universidades y en otras no, refleja que no hay una clara directriz entre las políticas nacionales y departamentales o regionales en pro de fortalecimiento del emprendimiento desde la academia.

Los programas existentes revelan que el acompañamiento de las universidades de educación superior en el departamento de Córdoba no ha sido adecuado. Esto es preocupante, ya que se buscaba fomentar la cultura emprendedora desde las instituciones académicas y durante la formación de los estudiantes. A través de los artículos 74, 76 y 77 de la ley, se propusieron medidas como la implementación de cátedras de emprendimiento, la posibilidad de desarrollar trabajos de grado relacionados con esta temática y brindar asesorías gratuitas a emprendedores externos como parte central de la política. Sin embargo, se evidencia la necesidad de mejorar la implementación de estas medidas en el contexto de Córdoba.

Instituciones tan importantes como la Universidad de Córdoba, como alma mater del mismo departamento *"...no cuentan con programas diseñados para la formación del emprendimiento, innovación y desarrollo empresarial"* (Universidad de Córdoba, 2023), lo cual establece un vacío importante en la normativa. Teniendo en cuenta que esta es la universidad más grande del departamento y alberga la mayor cantidad de estudiantes de bajo recursos del mismo, los cuales pueden ver en el emprendimiento una oportunidad de mejorar la calidad de vida de ellos y sus familias. Sin embargo, sí cuenta con una opción de trabajo de grado para los estudiantes, desarrollando un proyecto de emprendimiento el cual debe poner en funcionamiento en el sector productivo o de servicios.

Énfasis en programas para pequeños emprendedores rurales

Siendo el departamento de Córdoba en su gran mayoría un territorio de índole rural, elementos tan importantes como la articulación con comunidades apartadas

del departamento mediante asociaciones de pequeños productores de la región se vuelven vitales para el apalancamiento de los emprendimientos rurales o campesinos, promoviendo una mejor calidad de vida de las personas que habitan en estos territorios apartados. Políticas tan importantes como la que se planeta en el artículo 52 de la ley 2069, en cuando a la articulación entre el Ministerio de Agricultura e INNpulsa a fin de trabajar de manera "...coordinada en diseñar y ejecutar los planes, programas, iniciativas y herramientas para promover, apoyar y financiar el emprendimiento, formalización, fortalecimiento, tecnificación y el financiamiento empresarial de las asociaciones de pequeños productores" se convierten en elementos indispensables y promotores de esperanzas en las comunidades rurales. Sin embargo, teniendo en cuenta respuestas tan desalentadoras como la de INNpulsa, en cuanto a que sus actividades de fortalecimiento de habilidades "no se especializan en pequeños productores" (INNpulsa Colombia, 2023), generan un vacío dentro de estas comunidades, teniendo en cuenta la exclusión que se está presentando en la misma implementación de las políticas que se generaron supuestamente para el mejoramiento de estos sectores apartados del territorio. En este sentido, la norma no es coherente con el fortalecimiento al emprendimiento al marginar un sector estratégico para el desarrollo en Córdoba y en todo el país.

Situación similar sucede con la política creada mediante el artículo 72 de la ley, en donde se establece claramente que INNpulsa "Priorizará por lo menos una (1) vez por año un (1) programa especial destinado al fortalecimiento de empresas o desarrollo de emprendimientos de origen rural de pequeños productores". Sin embargo, la respuesta de esta entidad es que estos fortalecimientos de habilidades "no se especializan en pequeños productores" (INNpulsa Colombia, 2023), dejando totalmente desarticulada la política para estos sectores del territorio, situación muy similar a la del Ministerio de Agricultura en donde en sus programas de priorizaciones no se encuentra inmerso del departamento de Córdoba.

Resultado 2. Políticas de emprendimiento implementadas, Aspectos positivos y oportunidades de mejora en la legislación del emprendimiento

Facilidad en trámites legales sanitarios

La creación de la Ley 2069 va alineada con el CONPES 4011 teniendo en cuenta que desde el ámbito legal se establecen acciones principalmente por parte de INVIMA en cuanto a beneficios de orden jurídico para el registro de pequeñas y medianas

empresas que no estén al mando de grandes superficies comerciales. Sin embargo, esta es la única característica importante en términos legales de que habla la presente normativa estudiada, con fundamento solo en esas empresas que requieren registros sanitarios o acciones tendientes a INVIMA. Esto genera vacío importante en cuanto a reglamentación legal para los nuevos emprendedores, pequeñas y medianas empresas que quieran legalizarse y no prestar sus servicios o productos desde la clandestinidad o ilegalidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, INVIMA establece tarifas diferenciales para los microempresarios y pequeños productores desde abril de 2021, exceptuando del pago de los servicios prestados por esta entidad a este tipo de empresas, así mismo según la misma entidad mediante "...Resolución No. 2022001026 del 14 de enero de 2022 se incluyeron las tarifas diferenciadas dirigidas a las pequeñas y medianas empresas." (Instituto Nacional de Vigilancia de Medicamentos y Alimentos INVIMA, 2023), lo que establece una clara aplicabilidad de esta política a nivel nacional y regional. Teniendo en cuenta regiones como el departamento de Córdoba en donde sus productos principales son procesados de la leche, cárnicos y servicios, genera un gran alivio para el sector. Esto se traduce en que mayores emprendedores podrán legalizar sus productos y acceder a grandes cadenas de comercialización para los mismos, con lo que esto genera desde el ámbito económico, comercial y de talento humano.

Fortalecimiento de habilidades para el emprendimiento

En cuanto a las políticas de fortalecimiento de habilidades blandas descritas desde el mismo CONPES 4011, la ley establece una gran cantidad de acciones que permitan mejorar esas habilidades de creación de empresa y fortalecimiento de estas, especialmente mediante capacitaciones y acompañamiento de entidades como INNPulsa, CEmprende, SENA, academia y el mismo Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. Así mismo, se establece unas acciones dentro de los territorios que permitan la interacción entre diferentes actores como lo es el sector público, privado, empresarios, academia, etc., que generen una articulación entre estos.

El artículo 50 de la ley 2069 especifica que se debe propender por esa articulación misma entre entidades como instituciones de educación superior, Cámaras de Comercio, empresas privadas, entidades sin ánimo de lucro, etc., que generen un mejor ecosistema en el ámbito emprendedor, todo esto en cabeza de CEmprende. Según datos de la misma entidad, durante el año 2022 en el departamento de Córdoba se logró atender a 2.581 emprendedores a través de esta política y programas liderados

por esta entidad. Así mismo, se logró establecer una red de emprendedores que cuenta con más de 600 emprendedores inscritos, favoreciéndose de igual forma con la red nacional que permite tener mayor información a la mano que fortalece las capacidades de estas empresas.

De acuerdo con datos de CEmprende (2023), el trabajo continuo que se ha realizado ha estado enfocado directamente a las necesidades mismas de los territorios. Por esto, para el Departamento de Córdoba ha habido procesos de fortalecimiento a través de capacitaciones y acompañamientos en sectores como servicios con un 19,71%, y agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca con 11,79%, seguido de las industrias manufacturas con 8,56%, lo cual va en coherencia con los sectores económicos de la economía del departamento.

Resultado 3. Impacto de las políticas en el emprendimiento

En el departamento de Córdoba según datos de la Cámara de Comercio de Montería, se han creado 10.962 empresas durante el año 2021 y 2022, siendo el 71,8% de personas naturales y 20% de sociedades de acción simplificada, lo que evidencia que la mayor cantidad de emprendimientos creados son de personas naturales o de simples personas en busca de oportunidades de forma individual. Lo anterior está respaldado en que 9.987 empresas creadas son tipificadas como microempresas con capital o activo corriente entre \$1.000.000 y hasta \$3.000.000, teniendo 4.952 para el año 2021 y 5.035 para el año 2022 (Cámara de Comercio de Montería, 2023).

La deficiencia en las políticas públicas a nivel nacional y territorial en favor del emprendimiento es muy evidente con los datos reflejados por la Cámara de Comercio de Montería, toda vez que de las 10.962 empresas creadas para los años 2021 y 2022, 5.639 empresas han cerrado o liquidado, lo que representa el 51.4% de las empresas creadas, 2.505 de 2021 y 3.134 de 2022 (Camara de Comercio de Montería, 2023), reflejando un panorama realmente grave en el departamento, teniendo en cuenta que 1 de cada 2 empresas creadas cierran sus puertas en el primer año de funcionamiento, lo cual reafirma lo dicho a lo largo de este estudio en cuanto a que el emprendimiento no solo es crear empresa sino mantener la misma.

Percepciones y experiencias de las dificultades para sostener una empresa en Córdoba

De los mayores inconvenientes que mencionan los emprendedores es la educación y el acompañamiento de conocimiento para comenzar un emprendimiento. Al respecto, los testimonios revisados en la primera parte de los resultados de este trabajo son dientes de las carencias que afronta la cultura del emprendimiento. Esto puede afectar la permanencia de los emprendimientos, tal como se observa con los datos mencionados anteriormente de la cámara de comercio de Montería.

Como menciona por María José Isaza, la educación para el emprendimiento es importante porque “...a veces no se tiene todo muy claro de qué necesita para para emprender, entonces cuando uno va en el camino es que uno dice, Ah, pero no cuento con esto...” (Isaza, 2023). Es decir, los emprendedores están aprendiendo a emprender sobre la misma marcha de la empresa y no se cuenta con un plan de creación de empresa ni unos estudios previos de la misma.

El acompañamiento que se percibe en el departamento de Córdoba en su mayoría es ubicado siempre en su capital Montería, por lo que se observan falencias importantes en el resto de los municipios y territorios del departamento, respaldado por lo mencionado por Abdo Galvan en cuanto a que “...nunca he visto en mi municipio o en varios municipios porque yo visito varios municipios aquí en Córdoba, no he visto una campaña de emprendimiento o una capacitación, muy poco.” (Galván Garcés, 2023), lo cual genera un vacío importante en los territorios apartados de los departamentos. La falta de creación de empresas que muestra la Cámara de Comercio en territorios apartados del departamento también es producto de esto que mencionan los emprendedores: no hacen campañas en estos municipios, no hay ningún tipo de acompañamiento para estas regiones.

Lo anterior, también se respalda por lo mencionado por Kathy Garcés Aguas en cuanto a que “...Las personas responsables de las instituciones gubernamentales, se limitan solamente a las redes sociales y listo, pero se olvidan de que aún hay canales de comunicaciones que las personas todavía utilizan, como la radio, la televisión...” (Garcés Aguas, 2023). Es decir, no solo es la falta de capacitaciones y acompañamiento lo que se presenta en el territorio, también son las dificultades en las comunicaciones y en las difusiones de las mismas.

Situaciones tan complejas como el mencionar que *"Emprender es una odisea"* (Galván Garces, 2023), es una de las principales dificultades que se tiene en el departamento, ocasionado por la falta de cultura de emprendimiento, que se caracteriza por los entrevistados como una debilidad. Así mismo, el escaso ambiente emprendedor en el departamento hace muy difícil el avance de las empresas en la región.

Sumado a lo anterior, la seguridad también juega un papel importante en el desarrollo de los emprendimientos, teniendo en cuenta que 3 de los 5 emprendedores entrevistados manifiestan tener problemas de extorsión cuando se actualiza la cámara de comercio. Es decir, sumado al poco nivel de educación que se cuenta para el emprendimiento, el tema complejo de la legalización y financiación de los mismos, también hay que mencionar el tema de seguridad que se presenta en la zona, y que en muchos casos afecta directamente los emprendimientos ubicados en territorios alejados de los círculos urbanos.

En cuanto al tema de acompañamiento estatal o de las entidades gubernamentales, emprendedores como Eilyn Caicedo con su empresa Clínica Odontológica Eilyn Caicedo, manifiestan tajantemente que instituciones como la Cámara de Comercio solo llaman para realizar sus cobros, *"Cámara de Comercio, o sea ellos solamente para decir no que tienes que renovar la Cámara de Comercio y que si no te multan igual la DIAN"* (Caicedo Galván, 2023), así mismo, manifiesta que *"la alcaldía jamás tampoco me han visitado, solamente me llamaron para decirme que tenía que actualizar mis documentos, porque ellos habían parado por el tiempo de la pandemia, pero que ya tenía que acercarme nuevamente a pagar los impuestos"* (Caicedo Galván, 2023).

Discusión

Desde el inicio de la investigación se planteó la premisa de que el tema de emprendimiento no se puede ver solo desde el punto de vista de creación de empresas, sino que se debe abordar más en la administración y crecimiento de esas empresas ya creadas, estableciendo políticas públicas de fortalecimiento en habilidades que permitan no solo crear empresas sino hacerlas crecer con el pasar de los tiempos.

Con el análisis de la ley 2069 de 2020, se deja claridad que si existe una normatividad especializada en el tema de emprendimiento sin embargo desde el punto de vista de esta investigación son mucho más los vacíos que se tienen hoy en día que los

mismos aportes que esta ley está haciendo al ámbito empresarial joven de Colombia y mas aun si nos remitimos a los territorios apartados del país, por ejemplo, Córdoba, La Guajira, Caquetá, Putumayo, Etc. En donde las habilidades de emprendimiento se ven más limitadas en comparación a otras regiones del país.

Actores tan importantes como la misma academia esta dejando a un lado la responsabilidad que tanto ética como normativamente tiene a cargo, ejemplo claro de esto son los actores académicos indagados en esta investigación, en donde en la mayoría de los casos no poseen unas condiciones mínimas que permitan avanzar en el tema de emprendimiento desde los mismos Campus universitarios, así mismo es pertinente precisar la falta de directriz clara que se tiene desde la cabeza del sector, como es el Ministerio de Educación Nacional, en donde como se establece desde la misma ley y antes desde el CONPES 4011, es necesario empezar a establecer políticas desde las mismas aulas de básica primaria y secundaria, situación que hoy no se evidencia en los territorios.

No es posible que actores como las Cámaras de Comercio, sean en el caso del Departamento de Córdoba uno de los mayores impulsores de las políticas de emprendimiento basados en la formación a emprendedores, sin embargo, entidades como la Gobernación del Departamento de Córdoba y las alcaldías locales le den tan poca importancia a este tema que es fundamental para la sociedad y sobre todo un motor que es vital para la misma economía regional.

Si bien la parte legal y económica juegan un papel trascendental en la incursión en el mundo del emprendimiento, es considerable la importancia que tiene el tema educativo y de formación para llegar a buen puerto una idea de negocio, teniendo en cuenta que si no se sabe que hacer o como empezar es difícil mantener esa idea, por tal motivo, vale la pena preguntar ¿Qué se está haciendo en realidad en los colegios, en las universidad y en todas las instituciones de educación en general para promover el emprendimiento?, ¿Es suficiente una o dos asignaturas de emprendimiento en 5 años de formación profesional?, ¿Se está educando a los jóvenes solamente para hacer empleados de entidades o empresas importantes?, ¿Se está brindando educación para que los jóvenes tengan la capacidad de crear sus propias empresas y generar empleo desde sus ideas de negocio?.

Conclusiones

La normativa en muchas circunstancias no se da a conocer de forma autónoma, es importante presentar un plan de divulgación claro y coherente que permita dar a conocer las políticas mismas que se llevan a cabo con la aplicación de esta, es por esto por lo que se hace indispensable divulgar más la ley 2069 de 2020 especialmente en los territorios alejados de la geografía nacional, teniendo en cuenta que el 100% de los emprendedores entrevistados en el departamento de Córdoba aseguran desconocer la ley y sobre todo desconocer las políticas que esta trae consigo, lo que en muchas ocasiones son de total beneficio para los mismos.

El acompañamiento a los emprendedores es fundamental en el ciclo de vida de las nuevas empresas, por consiguiente, desde la política no está claramente definido cómo se debe realizar el acompañamiento a esos emprendedores que comienzan su vida de empresario; solo se hace seguimiento a la formulación de las iniciativas y no al desarrollo de estas. Lo anterior, teniendo en cuenta que solo se fortalece el 18% de los emprendimientos en la etapa de crecimiento y consolidación, lo cual sigue siendo un número relativamente bajo teniendo en cuenta que este era uno de los temas a fortalecer teniendo en cuenta las recomendaciones del CONPES 4011.

Es claro que existe un vacío importante que se debe fortalecer en cuanto a la aplicabilidad de la normativa para el fortalecimiento del emprendimiento desde las instituciones de educación superior, teniendo en cuenta que artículos como el 74, 76 y 77 establecen desde la autonomía misma de las instituciones, que la academia debe acompañar ese fortalecimiento del emprendimiento incluso desde los mismos colegios. Sin embargo, en territorios como el departamento de Córdoba es prácticamente nula esta aplicabilidad desde las instituciones de educación superior y tampoco hay directriz clara desde las secretarías de educación departamentales o territoriales.

Teniendo en cuenta lo anterior, se deben establecer políticas y directrices claras desde la cabeza del sector, Ministerio de Educación, en cuanto a la enseñanza del emprendimiento desde la educación básica, que permitan la integración de cátedras de emprendimiento en colegios, fomentando esa cultura de emprendimiento que como lo menciona muchos emprendedores, es quizás el primer obstáculo que se tiene a la hora de emprender.

Es indispensable que las Cámaras de Comercio deben rediseñar el tema de seguridad de la información, toda vez que de acuerdo con la percepción de los emprendedores, el 80% de los encuestados, enfatizan en que las actualizaciones anuales en las cámaras de comercio propician llamadas extorsivas que van en contra de su tranquilidad, enlazando gravemente dichas actualizaciones con organizaciones al margen de la ley y sobre todo relacionándolo claramente con las actualizaciones de información principalmente en la Cámara de Comercio.

Se debe fortalecer la política de llegada a pequeños productores de zonas rurales de territorios como el departamento de Córdoba, a fin de que no existe una línea clara de política para el fortalecimiento desde el nacional que incluya a esta población, enmarcado esto en la inaplicabilidad de los artículos 52 y 72 de la ley 2069 por parte de INNpulsa y el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, limitando con esto la posibilidad de avanzar en la reducción de la pobreza monetaria en la zona rural de departamentos en su mayoría agrícolas como el departamento de Córdoba.

Por último, La ley 2069 de 2020 presenta un vacío importante teniendo en cuenta que solo se limita al fortalecimiento y acompañamiento de las micro y pequeñas empresas, pero se deja excluido un nicho importante de la economía y el emprendimiento como lo son las medianas y grandes empresas, teniendo en cuenta que el emprendimiento no simplemente se debe ver limitado a las microempresas, sino que abarca situaciones ajenas a estas, por cuanto no se evidencia acompañamiento ni apoyo a estas empresas ni a nivel nacional ni territorial.

Bibliografía

Bedoya-Dorado, C., Castro-Peña, M., y Hoyos-Bravo, A. (2020). El emprendimiento rural en la construcción de paz: Análisis de la (des)articulación en el Valle del Cauca, Colombia. *OPERA* (27), 91-117.

Caicedo Galván, E. (02 de junio de 2023). Entrevista 1. Clínica odontológica Eilyn Caicedo. (O. Andrade Galván, Entrevistador)

Cámara de Comercio de Montería. (14 de junio de 2023). Respuesta Derecho de Petición 20-01- 20230525001074. Montería, Córdoba, Colombia.

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2020). *CONPES 4011 Política Nacional de Emprendimiento*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Cortázar Triana, D. (2021). El campo institucional del emprendimiento creativo: una primera aproximación en México y Colombia. *Administración y Organizaciones*, 24(47), 66-87.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, D. (15 de abril de 2023). *DANE. Pobreza y desigualdad*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-y-desigualdad>

Franco Ángel, M., y Urbano, D. (2019). Caracterización de las pymes colombianas y de sus fundadores: un análisis desde dos regiones del país. *Estudios gerenciales*.

Galván Garcés, A. D. (29 de mayo de 2023). *Entrevista 3. HGH Proyectos integrales*. (O. A. Andrade Galván, Entrevistador)

Garcés Aguas, K. (07 de junio de 2023). *Entrevista 4. Criollitas*. (O. Andrade Galván, Entrevistador)

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2012). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Hidalgo Proaño, L. F. (2014). La Cultura del emprendimiento y su formación. *Revista Alternativas*, 15 (1).

Higuera Ojito, V., Silvera Sarmiento, A., Corredor Gómez, A., y Pineda Carreño, M. (2019). Emprendimiento en Colombia: Obstáculos, impulsores y recomendaciones. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(85), 123-134.

INNpulsa Colombia. (07 de junio de 2023). *Respuesta Derecho de Petición 11284*. Bogotá, Colombia.

Instituto Nacional de Vigilancia de Medicamentos y Alimentos INVIMA. (09 de junio de 2023). Respuesta Derecho de Petición 20231133263. Bogotá, Colombia.

Isaza, M. (29 de mayo de 2023). *Entrevista 2. J. Mantenimiento Automotriz*. (O. A. Andrade Galván, Entrevistador)

Melián Navarro, A., y Sanchis Palacio, J. R. (2010). El Crédito cooperativo como instrumento financiero para el fomento del emprendimiento en tiempos de crisis. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*.

Mundial, B. (29 de octubre de 2014). *México fortalece marco regulatorio para las empresas, señala el informe Doing Business*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2014/10/29/mexico-fortalece-marco-regulatorio-para-las-empresas-senala-el-informe-doing-business>

República, B. d. (03 de 07 de 2023). *Política monetaria: la estrategia de la inflación objetivo en Colombia*. Banco de la República: <https://www.banrep.gov.co/es/politica-monetaria>

Universidad de Córdoba. (09 de junio de 2023). *Respuesta Derecho de Petición 64679-A4F4- 66FC*. Montería, Córdoba, Bogotá.

Universidad del Sinú. (09 de junio de 2023). *Respuesta Derecho de Petición 0001*. Montería, Córdoba, Colombia.

Universidad Pontificia Bolivariana. (31 de mayo de 2023). Respuesta Derecho de Petición 202310013164. Montería, Córdoba, Colombia.

Vargas Cuellar, J. P. (26 de junio de 2022). *Las Mipymes, el sector que concentra 80% del empleo, celebran su Día Internacional*. <https://www.larepublica.co/empresas/manana-es-el-dia-internacional-de-las-mipymes-el-sector-que-emplea-a-80-del-pais-3391930>

Vega Henao, J. A. (13 de junio de 2023). *Entrevista 5. Grupo de Vega La Vaca Morada*. (O. A. Andrade Galván, Entrevistador)

POLÍTICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: UNA APUESTA PARA EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD.

◎ **Flor Deisy Arenas Castro**

UNAD ECEDU, TUNJA

Doctora en Ciencias de la Educación - UPTC RUDECOLOMBIA

Correo electrónico: flor.arenas@unad.edu.co

Resumen

Este documento hace parte de los resultados de investigación de la tesis doctoral en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la cual estuvo centrada en analizar la relevancia que tiene la educación en las mujeres con discapacidad en Tunja y Bogotá, para propiciar la construcción de un proyecto de vida autónomo y el ejercicio de sus derechos humanos.

A través de la historia, las mujeres con discapacidad han sido objeto de estudio desde perspectivas biológicas y la defectología, desde lo que le hace falta: es sorda, ciega, con parálisis cerebral, con discapacidad intelectual, autista, con problemas mentales, y así otras tantas denominaciones que solo reflejan la imposibilidad ser mujeres, seres humanos que piensan, sienten y que tienen deseos de realizar un proyecto de vida como cualquier otra mujer de manera autónoma. De esta manera, se hace un aporte a los estudios de género, al incluir la categoría de la intersección de las mujeres con discapacidad, de una perspectiva de los derechos humanos y de las capacidades de las mujeres con discapacidad.

Entonces, esta investigación buscó reconocer y dignificar a las mujeres a través de sus relatos, historias de vida y dar a conocer a la humanidad, sus deseos, frustraciones y construcciones sociales que les ha permitido constituirse como mujeres, desde la marginación, la segregación y estigmatización de ser mujeres y con discapacidad; reconociendo los lugares de enunciación donde han tenido un nivel de incidencia y desarrollo pleno, autónomo, desde lo personal y profesional, superando toda acción de exclusión.

Palabras clave: educación inclusiva, derechos humanos, estudios de género, mujeres con discapacidad, políticas públicas y participación incidente.

Introducción

Históricamente, la sociedad ha tendido la tendencia de aislar y segregar a todas aquellas personas y procesos culturales que resultan extraños a la cultura dominante, a todo lo que la sociedad ha denominado “normal” y lo denomina “anormal”, y las mujeres con discapacidad no han sido ajenas a estas acciones. Colombia ha tenido importantes avances los últimos años en pro de reconocer la pluridiversidad de nuestra región y por lo tanto de sus habitantes; sin embargo, las mujeres con discapacidad carecen de apoyos o dispositivos legales eficaces y eficientes para eliminar estas conductas discriminatorias.

Las mujeres con discapacidad se enfrentan permanentemente a situaciones de exclusión como:

- Falta de oportunidades para el ingreso a escenarios educativos que contemplen los estilos y ritmos de aprendizaje de las mujeres de acuerdo con su condición diversa y de vida.
- Falta de oportunidades laborales y salarios justos.
- Menor acceso a servicios de salud.
- Falta de programas y servicios dirigidos para las mujeres con discapacidad.

- Víctimas de todo tipo de violencias basadas en género.

Este proceso se encrudece, cuando existe un marco normativo, algunas políticas públicas y representaciones sociales que fomentan la dependencia; de igual manera las mujeres con discapacidad llevan una mayor carga que los hombres con discapacidad, por la persistencia de prejuicios, estereotipos e ideas generalizados en todos los ámbitos que distorsionan la imagen social y la percepción de las mujeres con características distintas a los de los hombres con discapacidad, es decir, se habla de discapacidad como una condición homogenizante, sin distinguir a los hombres y las mujeres.

La inclusión supone un reto más grande, no solo supone la equiparación de goce efectivo de derechos y participación incidente, debe generar acciones para lograr la equiparación en cuanto a género, y para alcanzar estas metas se debe tenerse un mejor conocimiento de las realidades de las personas con discapacidad y de las mujeres y de esta manera no fomentar la consolidación de un grupo social aislado e invisible, que se enfrenta a todo tipo de restricciones y limitaciones, sometidas a tratos denigrantes y desiguales que atentan contra la autonomía y la libertad de desarrollo.

La existencia continua de discriminaciones y prejuicios injustos e injustificados hacia las mujeres con discapacidad, que se traducen en las representaciones sociales, despoja a las mujeres de la oportunidad de competir en condiciones de igualdad, así como de aprovechar las oportunidades de las que goza cualquier otra mujer y ello indudablemente conlleva a una consecutiva vulneración de los derechos humanos.

Contenido

Los estudios de género permiten visibilizar las vulneraciones históricas por las que han transitado las mujeres; sin embargo, es evidente que dentro de los mismos estudios de género la interseccionalidad de las mujeres con discapacidad ha sido un tema poco investigado, dado que de acuerdo con los hallazgos encontrados en esta investigación, la poca bibliografía encontrada en esta materia ha estado centrada en el déficit, en las dificultades que presentan las mujeres, perdiendo la posibilidad de analizar las posibilidades del ejercicio pleno de los derechos humanos y las ciudadanías.

A partir de estas comprensiones, se hace necesario visibilizar las luchas de las mujeres con discapacidad a través de sus voces, para generar las comprensiones de las capacidades y el desarrollo de las habilidades, centrar el proceso de formulación y desarrollo de acciones públicas que atiendan a las diferencias presentes en los seres humanos.

En este sentido esta investigación a partir del estudio de las teorías feministas, identifico las características y discrepancias existentes frente a las mujeres con discapacidad y las dinámicas coexistentes, entre las intersecciones de género, discapacidad, derechos humanos, educación y participación.

En este punto es importante comprender que las intersecciones estudian la relación de las desigualdades que se evidencian en las formas de participación de los seres humanos en la sociedad, principalmente, las relacionadas de las mujeres, y, en este caso puntual, las mujeres con discapacidad, grupo poblacional considerado históricamente como vulnerable y de especial protección.

Es claro que la sociedad ha tenido la tendencia de aislar y segregar a todas aquellas personas y procesos culturales que resultan extraños a la cultura dominante, a todo lo que la sociedad ha denominado “normal” o “anormal”, y las mujeres con discapacidad, no han sido ajenas a estas acciones; para el caso colombiano, se han tenido importantes avances en los últimos 29 años, durante los que se ha trabajado en pro de reconocer la diversidad, la diferencia humana, existente en el territorio nacional; sin embargo, las mujeres con discapacidad aún carecen de apoyos o dispositivos legales eficaces y eficientes, para eliminar estas conductas discriminatorias que solo aumentan las brechas frente al ejercicio de sus derechos humanos.

En la tipología de las exclusiones, las mujeres con discapacidad se enfrentan permanentemente a situaciones como:

- Falta de oportunidades para el ingreso a escenarios educativos que contemplen los estilos y ritmos de aprendizaje y los ajustes razonables de las mujeres de acuerdo con su condición.
- Equiparación de oportunidades laborales y salarios justos.
- Menor acceso a servicios de salud.

- Ausencia de programas y servicios dirigidos para las mujeres con enfoque diferencial.
- Víctimas de todo tipo de violencias basadas en género.

Cada una de las situaciones mencionadas anteriormente, constituyen acciones que inciden en el pleno ejercicio de las ciudadanías y la participación de las mujeres con discapacidad en los diferentes escenarios y contextos; además de aumentar cuando no es claro el desarrollo de programas, proyectos y estrategias derivadas de las políticas públicas que permitan avanzar en la deconstrucción de estereotipos de género y sociales que fomentan la dependencia y no la visibilización de las habilidades, las potencialidades y la construcción de proyectos de vida, configurados desde la dignidad autónoma de las mujeres con discapacidad.

Ahora bien, respecto a los modelos educativos de Colombia instaurados en los últimos treinta años, es necesario revisar si estos les han permitido a las mujeres gozar del ejercicio de los derechos humanos. Para ello, es primordial comprender las construcciones sociales que se tejen alrededor de los estereotipos de la "normalidad" y la discapacidad, lo que hace pensar que las mujeres con discapacidad requieren siempre de una especial protección y que, sin esta, no lograrían realizar actividades, tomar decisiones o simplemente vivir.

Cada una de las situaciones mencionadas frente a las brechas de inequidad, tiene una estrecha relación con la educación, con la concepción del ser humano que se quiere formar y cómo se instalan prácticas pedagógicas, sociales y apuestas políticas a partir de las dinámicas sociales y las teorías de la educación y la pedagogía, presentes en un contexto histórico.

Por otra parte, es importante hablar del concepto de género, dada la intersección que se desarrolla al interior de la investigación en relación con la educación y las mujeres con discapacidad, pues este permite ahondar frente a las causas que generan las desigualdades entre hombres y mujeres, dado que las concepciones de lo femenino y de lo masculino se conforman a partir de relaciones culturales e históricas, y a su vez, se constituyen a partir de un sistema de poder, de discursos hegemónicos, en los que la dominación de los hombres logró infundir la idea del carácter natural de las mismas.

Las situaciones descritas anteriormente, dejan en evidencia que los avances que se han dado en el país con el propósito de asegurar el derecho a la educación de las mujeres con discapacidad, no ha sido una política de Estado, sino que estos dependen de iniciativas puntuales y aisladas de las personas con discapacidad, las mismas mujeres, las familias, organizaciones y funcionarios/as, lo que se traduce en ocasiones, que estos sean de corta duración y la mayoría de ellos, marcados por acciones legales como tutelas.

Asimismo, se suma la ausencia de acciones derivadas de la política pública en dos aspectos importantes; el primero de ellos, la formación a los maestros y las maestras, que les permitan desarrollar acciones educativas a partir de las comprensiones de los estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno de los grupos poblacionales con discapacidad, así como los ajustes razonables que requieren y, el segundo, es relacionado con las competencias de las personas que dirigen en las secretarías de educación, los programas para la atención de las personas con discapacidad, en ocasiones suelen confundir los modelos y sus estrategias técnicas, administrativas y pedagógicas, por los de integración educativa, inclusión educativa y educación inclusiva; lo que conlleva a confusiones, porque se generan procesos de atención especializada y segregada, los cuales no obedecen a la perspectiva de la educación inclusiva, genera que no se den los ajustes razonables que requieren las y los estudiantes independientemente de que tengan una discapacidad.

Desde ese punto de vista, uno de los retos más grande que tiene el Estado colombiano, es comprender que la educación inclusiva, debe superar las miradas que centran las políticas y las prácticas pedagógicas en las limitaciones y deficiencias del estudiantado, así como avanzar en la consolidación de acciones que permitan deconstruir las miradas homogenizantes, que niegan la posibilidad de comprender que todos tienen estilos y ritmos de aprendizajes distintos, y que por lo tanto, la flexibilización de los currículos y las ofertas educativas, se deben encaminar a reconocer, valorar y potenciar los intereses y características de aprendizaje de hombres y mujeres; entre ellos, los hombres y mujeres con discapacidad. En otros términos, que la educación incluya un enfoque de género que brinde en equidad las posibilidades de todo el estudiantado.

Otro aspecto que abordó el desarrollo de esta investigación, está relacionado con el concepto mismo de discapacidad, como una condición homogenizante, sin distinguir a los hombres y las mujeres, sin visibilizar las particularidades de ellas; así las cosas, se analizarán documentos y las voces de las mujeres con discapacidad, y

las personas que hicieron parte de la investigación sus identidades y características que las hacen distintas, mujeres fuertes, resilientes y con grandes potencialidades y listas para vivir a plenitud.

Otro aspecto relevante a destacar está relacionado, en las comprensiones de los paradigmas y los sentidos de la educación, desde una perspectiva patriarcal, dado que no se distingue un enfoque diferencial para los hombres y las mujeres, partiendo de las particularidades y algunas acciones se han centrado en la formación de los hombres con discapacidad en carreras tradicionales y a las mujeres en formaciones dedicadas más a labores como la cocina, el bordado, labores de secretariado, archivo, entre otras; es claro que, a modo general, la educación refuerza los estereotipos de género y claramente subvaloran las habilidades que pueden llegar a tener las mujeres con discapacidad.

Para el caso de las mujeres con discapacidad en el contexto colombiano, han sido partícipes de escenarios educativos de educación no formal y formal; sin embargo, para algunas de ellas, estos contextos han sido excluyentes y con prácticas patriarcales, tal como lo continúa diciendo, Consuelo Flecha García.⁶

El acercamiento crítico que caracteriza a los estudios de las mujeres supone que, de las realidades se observa y se analizan, forma parte del contexto sociopolítico y cultural en el que tuvieron lugar; escenarios que, al no ser ajenos al conjunto de objetivos que se buscan en el relato del pasado, ni de las dinámicas concretas de desarrollo de cada una de las cuestiones que se centra, están siendo atendidos a la hora de recuperar la memoria de lo que sucedió; y, al mismo tiempo, el enfoque crítico permite introducir una reorganización creadora y explicativa cuando nos referimos a su significado y a su sentido, ayudando de esta manera, a explicar, a percibir dimensiones. Este tipo de situaciones, hacen ver como si las políticas en educación solo fueran situaciones de improvisación o como una imposición del Estado, trayendo como consecuencias que las comunidades educativas y en especial las directivas, las maestras y los maestros asuman la perspectiva inclusiva ajena a su competencia y de responsabilidad exclusiva de profesionales y de instituciones creadas únicamente para la atención educativa de estudiantes con discapacidad; o sea, persiste en la creencia de que la propuesta de la segregación es la mejor alternativa para las mujeres y hombres con discapacidad.

6 Consuelo Flecha García, Marina Núñez Gil, María José Rebollo Espinosa, *Mujeres y Educación...*, 13 cercanos en el tiempo, no supieron o no pudieron ver por falta de perspectiva temporal y espacial.

A esto se le suma la ausencia de propuestas educativas en la formación de los y las maestras y para atender a la diversidad y de las personas que orientan en las secretarías de educación, pues, en ocasiones, confunden cada uno de los paradigmas, lo que trae confusiones en el momento de implementar las acciones desde lo técnico, lo pedagógico o administrativo de acuerdo con los lineamientos dados desde el Ministerio de educación.

Es importante mencionar que, desde diferentes instancias institucionales y organizaciones de la sociedad civil, se realizan procesos de seguimiento a estas apuestas de las políticas públicas nacionales; por lo tanto, se resalta lo reportado en el informe de las Naciones Unidas en el año 2016, acerca de los avances en la implementación del Tratado Internacional de los Derechos Humanos, adoptado por Colombia en el año 2009,⁷ pues, en él, se enuncian imprecisiones de los reportes del Estado colombiano, acerca de los desarrollos y los retos de las políticas sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad y, la segunda preocupación, la invisibilización de las mujeres con discapacidad, en el desarrollo puntual de políticas que les permita avanzar en la consolidación de sus proyectos de vida y la equiparación de oportunidades.⁸

Según este informe, las principales limitaciones están descritas en el informe general que presenta Colombia, no se precisan los avances que se han dado en las políticas de educación inclusiva desde la promulgación de la Constitución Política de Colombia en 1991 y la Ley General de Educación en 1994, normas decisivas, ya que ellas generan obligatoriedad de formular, diseñar e implementar acciones y ajustes administrativos, pedagógicos, técnicos, y financieros que permitan el derecho a una educación de calidad y pertinente para las personas con discapacidad.

Por otra parte, esta investigación también centro su análisis en la comprensión del modelo de los derechos humanos, que surge a partir de las historias de vida de las mujeres con discapacidad, de las voces de las maestras, docentes de apoyo y de los y las funcionarias de las entidades territoriales, llevan a definir una serie de situaciones estructurales de las políticas, pero, también, sociales, dado que el desconocimiento generalizado frente a las posibilidades de vida, del ejercicio de la autonomía de las

7 Naciones Unidas, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Organización de las Naciones *Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia*. Adoptadas durante el 16 periodo de sesiones del Comité (15 de agosto – 2 de septiembre de 2016) Ginebra Suiza. Material Impreso por: Handicap International. 2016, 4.

8 Naciones Unidas, et al., *Observaciones finales...*, 5.

mujeres con discapacidad llevan a consolidar acciones que se traducen en profundas desigualdades que afectan directamente su calidad de vida.

Es decir, que el modelo de derechos humanos supera el modelo biopsicosocial de la discapacidad, para lo cual, se están estudiado las barreras y sus tipologías desde hace más de 40 años, tiempo con el que ya deberían existir soluciones efectivas y asertivas que reconozcan la diversidad humana.

Metodología

Metodológicamente se privilegió la investigación de corte cualitativo fundamentado a través de las historias de vida de cuatro mujeres con discapacidad, que habitan en las ciudades de Tunja y Bogotá, y que, a partir de sus luchas, autodeterminación y otros apoyos, han logrado la construcción de un proyecto de vida con dignidad autónoma para el ejercicio de sus derechos.

Ahora bien, para poder comprender los aspectos puntuales en el desarrollo de las políticas públicas en educación, especialmente, para las personas con discapacidad, hombres y mujeres en Colombia, no solo se realizó la revisión de documentos, la construcción de las historias de vida de las mujeres participantes, sino que, se entrevistó a funcionarios y funcionarias de instituciones como el Departamento Nacional de Planeación, la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, el Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación de Tunja y los grupos de discusión con las docentes de apoyo de la Secretaría de Educación de Tunja y de Bogotá.

Por otra parte, esta investigación plantea como metodología un análisis crítico feminista, el cual demanda una revisión documental de las políticas nacionales y los lineamientos de los organismos internacionales, así como de los regionales de Tunja; al realizar el análisis de contenido, se identifican todas aquellas situaciones presentes en la contemporaneidad de las mujeres con discapacidad, con el fin de incidir en el desarrollo de políticas, programas y proyectos que beneficien directamente a las mujeres en la superación de las brechas que inciden en la equidad de género.

Esta metodología orienta a la comprensión de las acciones que debe adelantar el sistema educativo colombiano, al reconocer la educación, no solo como la estruc-

tura únicamente de la escuela, sino como la educación de la sociedad misma, que permita deconstruir estas prácticas y consolidar un tejido social, justo, equitativo e incluyente, en el que la diversidad no es vista como amenaza, sino como posibilidad

Resultados

El Estado colombiano enfrenta grandes retos para consolidar acciones que promuevan la participación de las personas con discapacidad, tanto de hombres como de mujeres, reconociendo las intersecciones existentes, como posibilidad de reconocer los ajustes razonables, pero también, la riqueza cultural y social. A través de las voces de las mujeres se pudo evidenciar puntos de encuentro en los discursos de las mujeres, en relación con sus oportunidades de desarrollo; pero también, algunos aspectos importantes por resaltar y que las diferencian en relación con factores como su ubicación y posibilidades económicas.

Dadas estas circunstancias, se debe contemplar una política de Estado, en la que las mujeres con discapacidad, se conviertan en una prioridad en las agendas gubernamentales y así, como existen las acciones para recoger la diversidad de las mujeres de los pueblos indígenas, de las mujeres rurales y campesinas, de las mujeres NARP, se requiere que las mujeres con discapacidad sean incluidas. Para lograr lo anterior, se requiere de procesos de empoderamiento y la educación es uno de los principales factores que inciden en este tipo de acciones.

Si bien Colombia es un Estado social de derecho que promueve la descentralización y la implementación del enfoque territorial dentro de las políticas públicas, es necesario consolidar lineamientos gruesos que permitan que los territorios desarrollen acciones para la equiparación de oportunidades de las mujeres con discapacidad.

En el plano de la educación las propuestas no solo deben permitir el ingreso a las mujeres con discapacidad al sistema educativo, sino que deben promover acciones en las que las mujeres puedan ser protagonistas, incluir un enfoque de género con el fin de asegurar procesos de empoderamiento de las mujeres, a partir de la misma educación inicial, al igual que la proyección del ingreso a carreras de formación profesional en carreras que han estado masculinizadas, generando roles de género patriarcales.

Del mismo modo, es fundamental entrar a revisar el análisis del sentido de la educación no reduccionista; es decir, la educación no es un proceso o acción que se desarrolló únicamente en la escuela, sino que hace parte de la apuesta de una sociedad, por lo tanto, requiere de una revisión de enfoque de la diferencia, la diversidad, el género, las intersecciones y específicamente de las mujeres con discapacidad, con el fin de promover escenarios laborales con equidad, para que las mujeres se puedan vincular con ajustes razonables, de acuerdo con sus competencias y conocimientos laborales.

Lo anterior dado que, de acuerdo con las voces de las mujeres participantes en el desarrollo de la investigación, han enfrentado desafíos en el momento de egresar de las universidades y enfrentarse a las barreras impuestas por la sociedad, para lograr vincularse laboralmente en condiciones de dignidad, porque existe el imaginario de que no pueden desarrollar determinadas actividades por el desarrollo de sus competencias y habilidades en general o que van a estar expuestas a peligros; argumentando que es mejor desempeñarse en otro tipo de actividades, o en el peor de los casos quedarse en casa cuidadas y protegidas por las familias.

Es claro que las mujeres que no cuentan con el apoyo de las familias aumentan las desigualdades y las brechas, como se pudo evidenciar a través de los relatos de las mujeres participantes en esta investigación; la familia en todos los casos, tiene un rol trascendental en la construcción de los proyectos de vida de las mujeres.

Por ello, no solo se requiere de la generación de acciones en el desarrollo de las políticas públicas, orientadas a las personas con discapacidad, sino hacia las familias, que permitan que ellas puedan ser acompañantes efectivas, assertivas, y los hombres y mujeres con discapacidad puedan vivir con dignidad siguiendo los ciclos de vida.

Tal como lo plantean Etopa y Mendoza (2013), “La familia es el primer contexto socializador del niño, por tanto, la influencia que puedan ejercer los padres en los primeros años de vida de sus hijos es decisiva” (p. 271) pero, esta no es la excepción para los hombres y las mujeres con discapacidad; de hecho se requieren muchos más apoyos de acuerdo con las condiciones y características de cada uno de los grupos poblacionales, porque se necesitan apoyos desde los sectores de la salud, la educación, las culturas y todos aquellos escenarios y aspectos que inciden sobre la vida.

De esta manera, no solo deben revisar los derechos de las familias, sino de los cuidadores, en los que existen vacíos profundos no solo desde el marco normativo, sino desde las políticas, porque de acuerdo con las condiciones particulares de vida,

algunas personas con discapacidad, hombres y mujeres requieren de apoyos de forma extensa y generalizada, para el desarrollo de las actividades de la vida diaria y actividades cotidianas, que van desde el aseo personal, la ingesta de alimentos y otro tanto de actividades como ir inclusive al baño.

Cuando ocurre este tipo de situaciones, las mujeres y hombres con discapacidad que requieren de cuidador y de apoyos para el desarrollo de las actividades y toma de decisiones, es claro que, los padres o cuidadores, requieren del acceso a ajustes razonables a programas, servicios, de salud, salud mental, trabajo remoto, servicios de recreación, deporte entre muchos otros.

De acuerdo con el análisis e interpretación del proceso investigativo se generan conclusiones que, a su vez se pueden ofrecer como recomendaciones, para que el Estado colombiano, pueda estudiar y ser incluidas en el marco normativo y de políticas públicas, que beneficien a las mujeres con discapacidad, las cuales se presentan en el siguiente apartado.

Conclusiones

Como conclusiones parciales de esta investigación se pueden resaltar las que se exponen a continuación.

Es fundamental frente a los procesos de equidad y no discriminación de las niñas y las mujeres con discapacidad, para ello el Estado Colombiano; debe precisar que ellas necesitan ser reconocidas en equidad e iguales ante la Ley, y que tienen derechos a la protección y disfrutar de beneficios sin discriminación alguna. Para ello el Estado Colombiano debe generar acciones que prohíban toda discriminación por motivo de discapacidad y sexo, especialmente incluir el enfoque de género, que les permita vivir con dignidad autónoma en todos los ámbitos de la vida y a lo largo del ciclo vital.

Ello implica poner en marcha con enfoque de género acciones desde la Ley 1618 de 2013, sus decretos reglamentarios: 1421 de 2017, 2011 de 2017 y la Ley 1996 de 2019, por la cual se establece el régimen para el ejercicio de la capacidad legal de las personas con discapacidad mayores de edad, y claro la Ley 1752 de 2015, cuyo objeto busca "sancionar penal mente actos de discriminación por razones de raza,

etnia, religión, nacionalidad, ideología política o filosófica, sexo u orientación sexual, discapacidad y demás razones de discriminación.

Es claro que, se requiere realizar inclusión del enfoque de género en las intersecciones de las mujeres con discapacidad, de manera que se propicie acciones y se le asignen responsabilidades a cada uno de los actores e instituciones del Estado colombiano.

El Departamento Nacional de Planeación, debe incluir en su agenda las intersecciones de género y mujeres con discapacidad, pues es claro de acuerdo con la entrevista dada por el funcionario, no se contempla el desarrollo de acciones de políticas públicas para la equidad de las mujeres con discapacidad y los ajustes razonables que ellas requieren de acuerdo con sus posibilidades y potencialidades de vida. Es decir, debe incluirse el enfoque diferencial, en todos los escenarios y contextos de la toma de decisiones de los ciclos de las políticas públicas: diseño, formulación, ejecución y evaluación; y no solo dejar como responsables en el desarrollo de acciones a carteras como el Ministerio de Salud y en la última década el Ministerio del Interior.

Respecto a los procesos relacionados con la familia y desarrollo de vida de las mujeres y las niñas con discapacidad, requieren que el Estado colombiano genere procesos de concienciación a la sociedad y las familias para que las reconozcan como mujeres y niñas con capacidades y, requieren de autonomía e independencia en su vida. Para ello se recomienda iniciar y mantener campañas efectivas de concienciación sobre los derechos y libertades fundamentales de las mujeres y niñas con discapacidad, para que la sociedad en general y sectores específicos como el educativo, laboral, judicial, salud y de participación, transformen sus percepciones sociales luchando contra los estereotipos, prejuicios y prácticas perjudiciales que todavía se encuentran arraigados en la sociedad colombiana. Entre ellos, los que se basan en identidades de género por diversidad sexual LGBTQI+ y la discapacidad.

Es fundamental que las instituciones inicien la generación de acciones, respecto a la Ley de capacidad jurídica, al igual que investigaciones en lo referente a la caracterización de las familias y cuidadores, pues se hace necesario lograr identificar quiénes son los cuidadores, que por lo general son madres o padres de familia, que requieren estar con sus hijos dadas las condiciones particulares de vida, y que necesitan apoyos extensos para actividades de la vida diaria como: baño, vestido, ingesta de alimentos, cambios de posiciones; es decir que se encuentran en un estado de dependencia absoluta.

Respecto a los procesos de atención de las mujeres con discapacidad, se requiere que el Estado Colombiano a través de sus instituciones analicen las situaciones de violencias basadas en género, que permitan incluir a las mujeres y niñas con discapacidad en los procesos y las rutas de atención, las cuales deben contar con todos los criterios de accesibilidad.

El Estado colombiano, a través de las entidades competentes, deben poner un principal énfasis en las violencias sexuales, las cuales pueden ser perpetradas en: hogares, instituciones, miembros las familias, cuidadores o por desconocidos. Así, el Estado colombiano debe adoptar de manera urgente todas las medidas pertinentes para impedir cualquier forma de explotación, violencia y abuso contra ellas, asegurando formas adecuadas de asistencia y apoyo que tengan en cuenta sus necesidades específicas, contando con la accesibilidad de la información y la comunicación, es decir, información perceptible, lenguaje sencillo, lengua de señas colombiana, macrotipo, braille, accesibilidad web y herramientas y software, entre otros.

El Estado colombiano, debe desarrollar programas apropiados con el fin de asegurar que las mujeres con discapacidad, consoliden proyectos de vida y conciban el embarazo como parte de la vida, reciban apoyo para prepararlas para la maternidad y tener una familia sana. Todas aquellas madres con discapacidad que necesiten apoyo para el cuidado de sus hijos puedan tener acceso a asistencia y servicios pertinentes en términos de ajustes razonables; tal como lo establece la Ley de capacidad jurídica. Así las mujeres con discapacidad pueden asumir la responsabilidad de criar a sus hijos e hijas respecto de la tutela o custodia en el marco de la Ley de capacidad jurídica y las demás que les revista la Ley colombiana y el Tratado Internacional de los Derechos humanos de las personas con discapacidad.

En las situaciones en las que exista un diagnóstico prenatal que pueda derivar en una discapacidad futura, es fundamental que el Estado colombiano genere lineamientos para que las instituciones competentes puedan asegurar una atención apropiada a la mujer embarazada en términos de respeto y trato digno, con el fin de favorecer la equidad de oportunidades y la no discriminación por razón de discapacidad. Las mujeres sordas deben contar con la mediación comunicativa de un intérprete de Lengua de Señas Colombiana, que les garantice el acceso a la información y la comunicación, al igual que las mujeres con graves trastornos del lenguaje a la comunicación contar con pictogramas.

Los programas de educación sexual y reproductiva, deben pensar en equidad de las intersecciones de género y discapacidad y las mujeres deben gozar del derecho a recibir información amplia, suficiente, acerca de los métodos de planificación.

A partir de la comprensión de los estudios de género las voces de las mujeres con discapacidad, que permitan ofrecer ejemplos positivos para visibilizar a otras mujeres y niñas con discapacidad en el país, trabajando igualmente con sus familias en la deconstrucción de roles y costumbres erróneos asignados tradicionalmente a la condición de mujer o niña con discapacidad. Asimismo, se deberá promover una mayor inclusión de las mujeres y niñas con discapacidad en el ámbito de la información y de la comunicación, no solo en relación con sus necesidades, sino como miembros activos dentro del contenido cotidiano de la sociedad.

Los medios de comunicación de Colombia desempeñan un papel importante en la difusión de información relativa a las mujeres y las niñas con discapacidad y deben contribuir a efectuar un cambio positivo en la actitud pública hacia ellas, en consonancia con los principios y valores de las políticas públicas colombianas y de la Convención de las Naciones Unidas. El uso y la selección de un lenguaje positivo cuando se abordan temas de discapacidad en las mujeres y niñas deben fomentarse entre los profesionales en los medios de comunicación.

Se debe garantizar a las mujeres y niñas con discapacidad en Colombia el acceso, en un plano de equidad, a los diversos componentes de la sociedad de la información. En el desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación han de considerarse los aspectos económicos, la necesidad de formación y la equidad de oportunidades, sin importar la edad, permitiendo así que las niñas y mujeres con discapacidad en el país que puedan ser susceptibles de sufrir exclusión social o situaciones de pobreza puedan acceder a ellas.

Se debe garantizar que las mujeres y niñas con discapacidad en Colombia puedan vivir de manera autónoma y participativa plenamente en todos los aspectos de la vida en equidad de condiciones con las demás personas, especialmente con respecto a sus poblaciones de referencia. Tal y como reconoce la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas en su artículo 9, se tienen que tomar medidas adecuadas para asegurar el verdadero acceso de las mujeres y niñas con discapacidad al entorno físico, el transporte, la información y la comunicación, incluyendo las tecnologías y los sistemas de información y comunicación, así como

otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.

El Estado colombiano debe generar acciones para las situaciones de riesgo y las emergencias humanitarias que agravan de sobremanera las condiciones en seguridad y protección de las mujeres y niñas con discapacidad en Colombia, reduciendo notablemente sus posibilidades de supervivencia. Las mujeres y niñas con discapacidad en el país se encuentran en una posición de mayor vulnerabilidad que las demás personas antes, durante y después de producirse situaciones de riesgo, como los conflictos armados, territorios ocupados, desastres naturales y emergencias humanitarias.

En situaciones de emergencia, es posible que las necesidades de las mujeres o niñas con discapacidad en Colombia, tal como ocurre en la contemporaneidad en la emergencia sanitaria producto del COVID-19, requieran de apoyos específicos para garantizar su mínimo vital, para ello se invita al Estado colombiano a tomar acciones en pro de promover la seguridad de las mujeres y niñas con discapacidad, pues se pueden presentar mayores niveles de abuso y/o abandono de las mujeres y niñas con discapacidad por parte de la familia y la comunidad.

Frente a los procesos educativos, que fomenten la participación de las niñas y las mujeres con discapacidad en Colombia, se llegó a las siguientes conclusiones.

La educación constituye uno de los factores más determinantes en la lucha contra la desigualdad, la exclusión social y la pobreza para las niñas y mujeres con discapacidad en Colombia, para ello se insta al Estado colombiano a generar políticas con enfoques de género, para permitir el acceso a una educación de calidad y pertinentes.

Debe considerarse a la educación, como un proceso fundamental que promueva el proceso de empoderamiento de las mujeres y niñas con discapacidad, que les permita trascender, vivir a plenitud en cada uno de los escenarios y contextos de la vida. En concordancia con lo anterior, la educación colombiana debe pensarse más allá de un modelo: integración, inclusión educativa o educación inclusiva, debe pensar en comprender el tejido humano, la diversidad presente en el territorio, incluyendo a todas las personas hombres y mujeres que han sido excluidos históricamente.

Se deben fortalecer acciones de empoderamiento y brindar espacios para su formación que les permita ser parte activa de los comités y organizaciones de discapacidad,

crear o establecer puestos de trabajo y oportunidades de empleo para las mujeres y niñas colombianas con discapacidad.

Es necesario que el Estado colombiano haga visibles las historias de vida de mujeres y niñas colombianas con discapacidad, pues su amplia experiencia y los aportes tan valiosos en la educación y la academia son invisibles, el Estado no sabe de sus importantes aportes, tales como las cuatro mujeres participantes de esta investigación a través de sus luchas, han logrado abrirse paso y deconstruir el imaginario que las mujeres con discapacidad no pueden ser mujeres autónomas, independientes, determinadas, sino que requieren de especial protección.

Respecto a los procesos que desarrollan las docentes de apoyo, se hace necesario visibilizar sus voces, su trabajo. De igual manera, el Estado colombiano debe adelantar los procesos para definir los perfiles del docente de apoyo, que permita avanzar en el proceso, dado que sin duda alguna es fundamental definir el rol de estas y estos profesionales en las instituciones educativas, el cual no es otro, que acompañar a los y las maestras en la consolidación de estrategias, desde la educación, la pedagogía y la didáctica y las tecnologías.

Respecto al desarrollo de políticas, que promuevan la equidad de género y la participación de las niñas y mujeres con discapacidad, se proponen como conclusiones las siguientes:

El empoderamiento de las mujeres con discapacidad, entendido como la capacidad de las mujeres para incrementar su autoconfianza, así como su poder y autoridad de manera que puedan decidir en todos los aspectos que afectan a sus vidas. Para ello, el Estado colombiano debe promover la formación de las niñas y mujeres con discapacidad desde la primera infancia y a lo largo de todo el ciclo de vida.

El Estado colombiano debe apoyar y financiar investigaciones en el campo de los indicadores reconocidos de la exclusión social en el caso de las mujeres y niñas con discapacidad; entre ellos, las desventajas socioeconómicas, el aislamiento social, el factor rural, las múltiples formas de discriminación, la violencia contra la mujer y las niñas, la esterilización y el aborto forzados, la falta de acceso a los servicios comunitarios, la baja calidad de la vivienda, la institucionalización, la atención inadecuada en servicios de salud, la oportunidad de contribuir y participar activamente en la sociedad, tal como se evidenció en la investigación a través de las voces de las mujeres, las vulneraciones en los derechos son muchas y variadas.

Se debe garantizar la plena inclusión y participación de las mujeres y niñas con discapacidad en Colombia en las actividades culturales, en igualdad de condiciones con las demás personas, y velar por que puedan desarrollar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual, no solo en su propio beneficio, sino también para el enriquecimiento de la sociedad misma.

El Estado colombiano debe tomar medidas frente a los altos índices de desempleo e inactividad laboral de las mujeres con discapacidad; es necesario desarrollar acciones, tanto transversales como positivas, dirigidas a las mujeres con discapacidad en Colombia para impulsar la formación, la contratación, el acceso al empleo, la retención del empleo, la igualdad salarial con las mismas competencias, las adaptaciones al puesto de trabajo y el equilibrio entre la vida privada y laboral.

Tal y como reconoce la Convención Internacional de los Derechos humanos en su artículo 25, las mujeres y niñas con discapacidad en Colombia tienen derecho a gozar del más alto nivel posible de salud y, a ese respecto, se tienen que adoptar medidas para asegurar su acceso a servicios de salud que tengan en cuenta las cuestiones de género y discapacidad, incluida la rehabilitación relacionada con la salud.

Es importante la inclusión de programas de salud mental, dado que muchas mujeres con discapacidad pueden tener grandes afectaciones dadas las condiciones de vida, de discriminaciones y violencias basadas en géneros.

Bibliografía

Aguilar, A., (2015) No estamos locas, sabemos lo que queremos, Los procesos participativos de las mujeres con diversidad funcional física en Andalucía. [Tesis Doctoral], Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/2181>.

Aguilar Montoya, G., Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. Comunicación en 5.º Congreso Educativo Internacional: *De la educación tradicional a la educación inclusiva*, Universidad Interamericana, 2-21 de julio de 2004.

- Ainscow M., (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. España: Narcea.
- Annear Camero, C., Isaza Piedrahita, F., Perea, M. J., Rojas Cayachoa, L., Rojas Acosta L., y Walteros Rivera, D. (2019). *El ejercicio de la capacidad jurídica: guía práctica para su aplicación*. Universidad de los Andes.
- Arenas Castro, F., y Sandoval Sáenz, M., (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular: nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Revista de la Unidad de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*. 147-157. <https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/421/386>.
- Arnaiz Sánchez, P., (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Madrid: Aljibe.
- Bartra, E., (2012). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En Blázquez. N., Flores, F., y Ríos M., *Investigación feminista. Epistemología Metodología y Representaciones Sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Bernal Olarte, A., (2007). ¿Nos sirve a toda la autonomía? A propósito de las diferencias entre las mujeres, En *Otras palabras*, 18. 9-17. https://www.revistaenotraspalabras.com/_files/ugd/b0a83c_91500723e6394a8487977f869c0b49d0.pdf
- Blázquez Graf, N., (2011). *El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de mujeres a la ciencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Organización de las Naciones Unidas, (2016). *Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia*. Adoptadas durante el 16 período de sesiones del Comité Ginebra Suiza: Handicap International. 15 de agosto al 2 de septiembre de 2016.
- Crenshaw K., (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, *University of Chicago Legal Forum*: 1(8). <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.

Drovetta, R., (2010). *Los riesgos de la producción de conocimiento con sesgo de género*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Espejo Lozano, R., (2018). *Subjetividades generizadas en formadores y formadoras*. Colombia: Editorial UPTC.

Etopa, M., y Mendoza A., (2013). Estilos educativos parentales: propuesta de un programa de educación parental. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, Revista de Psicología*, 1(1) 271-280. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852058021.pdf>

Finsterbusch, C. (2016). La extensión de los ajustes razonables en el derecho de las personas en situación de discapacidad de acuerdo con enfoque social de derechos humanos. *Revista. Ius et Praxis* 22(2), 227-252. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122016000200008>

Flecha García, C. (2005). Memoria y genealogía en la educación de las mujeres. En: Flecha C., Núñez M. y Rebollo M. *Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia*. 11-20. Sevilla: Miño y Dávila, Excema. Diputación Provincial de Sevilla.

Galvao, C., y Passeggi M. (2009). *História e histórias de vida O método biográfico nas Ciências Sociais*. Brasil.

Galvis, L., (2012). *Comprensión de los derechos humanos. Una visión para el siglo XXI*, Bogotá: Ediciones Aurora.

Haraway, D., (1991). *Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinvenCIÓN de la naturaleza*. Impreso en Rógar.

Hart, R. (1993). *La participación de los niños, de la participación simbólica a la participación auténtica*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Oficina Regional para América Latina y el Caribe: Unicef.

Jaramillo, I., y Ramírez, R., (2010). Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación cualitativa/cuantitativa. Fondo editorial Universidad EAFIT, Medellín, Colombia.

Lagarde, M. (2017) *Género y feminismo Desarrollo humano y democracia*. España: producción y realización: J. C. Producción.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2017). *Lineamientos Pedagógicos, técnicos y administrativos*.

Ministerio de Educación Nacional, (2006). *Orientaciones pedagógicas para población con necesidades educativas especiales*.

Organización Naciones Unidas, (2021). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. (Biblioteca virtual Naciones Unidas). <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>.

Programa de Acción por la Igualdad y la Inclusión Social (PAIIS), (2016). *Corte viola Derecho Internacional al aprobar esterilizaciones*. Uniandes, 12 de mayo de 2016. <https://uniandes.edu.co/es/noticias/derecho/corte-viola-derecho-internacional-al-aprobar-esterilizaciones>

Papacchini, A. (2012). *Filosofía y Derechos humanos*, Universidad del Valle. Imprenta Facultad de Humanidades.

Peces-Barba Martínez G., (2010). *Diez lecciones sobre ética, poder y derecho*. Madrid: Editorial DYKINSON S.L.

Popkewitz T., (1998). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.

Pujadas-Muñoz, J.J., (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

Resolución 113/2020, de 31 de enero, por la cual se dictan disposiciones en relación con la certificación de discapacidad y el Registro de Localización y caracterización de Personas con Discapacidad. Ministerio de Salud, (Anexo técnico 2020).

Ríos, Everardo, M., (2012). Metodología de las Ciencias Sociales y perspectiva de género. En Blazquez, N., Flores, F. y Ríos M., *Investigación feminista. Epistemología Metodología y Representaciones Sociales*, 179-195. México: Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Skliar, C. (2002). *Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente*. Buenos Aires: Santillana.

Trimiño, C. de J., (2015). Género (s) y Educación: Aproximaciones al contexto de América Latina y el Caribe. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 17 (24) 55-71. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86938947004.pdf>.

TENDENCIAS REGIONALES EN POLÍTICA EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN ESCENARIOS DE CRISIS

◎ **Gloria Patricia Figueroa Ovalle**

Polítóloga Docente de Ciencia Política – UNAD; Especialista en proyectos de desarrollo; Estudios de maestría en Políticas Públicas y Gerenciamiento del Desarrollo; Maestranda en gobierno, políticas públicas y desarrollo territorial

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5746-2420>

Correo electrónico: gloria.figueroa@unad.edu.co

Resumen

Los cambios que se plantearon en el mundo a partir de la segunda mitad de la década de los noventa, implicaron nuevos temas para las políticas públicas en América Latina, entre ellos el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que permitieron la emergencia de una plataforma para la implementación de nuevas tendencias en el área de la sociedad de la información, que suponía que esta se encontraba centrada en la persona, abierta a todos y de acuerdo con los objetivos y principios de las Naciones Unidas. La irrupción de las TIC en los sistemas educativos hace parte de estos escenarios y su implementación se encuentra diferenciada por países, de acuerdo con la forma en que se articuló con las políticas públicas educativas en cada uno y particularmente al modo en que esta temática fue puesta como un problema público, en donde se buscó que la centralidad fuese el reconocimiento de la educación como un derecho fundamental. La llegada de la pandemia supuso un escenario no buscado de evaluación, del impacto del uso de las TIC en el escenario educativo, dado el impacto que tuvo en todos los niveles, tanto en escuelas como universidades, lo que limitó las oportunidades para que los estudiantes aprendieran durante el período de distanciamiento social. Sin embargo, pese a todo, la situación

de confinamiento provocada por la pandemia puso en evidencia que las profundas desigualdades estructurales, de corte social y económico, representan problemáticas no resueltas por las políticas TIC a nivel regional. Pese a los enormes esfuerzos y la inversión que hicieron los Estados en programas de formación en TIC, la mayor parte de las y los docentes no estaban preparados para realizar un uso intensivo de las nuevas herramientas. Una contradicción en este proceso es que, si bien la tecnología ha desempeñado un papel clave en la mitigación de los efectos de las suspensiones de clases debido a las desigualdades existentes en el acceso, la misma tecnología también ha contribuido a ampliar las brechas educativas, entre escuelas urbanas y rurales, así como entre educación privada y estatal.

Palabras clave: Estado, derecho, sociedad, educación, política educativa, brecha digital

Introducción

El derecho a la educación ha sido considerado como un elemento fundamental para el logro de la vida plena de los seres humanos en cualquier territorio; en nuestro contexto y gracias al impulso jurisprudencial, aporta además a los factores del desarrollo de las sociedades, en la medida en que se logra la apropiación cultural, la materialización de los principios del Estado Social de Derecho y por esta vía el acceso a otros derechos. Es por ello de vital importancia la generación de análisis que permitan abordar las formas como se ha ido transformando su materialización, gracias a los grandes cambios generados por la tecnología de la información y la comunicación, así como evaluar el papel que cumplió para atender momentos sociales críticos, como la pandemia vivida a raíz del Covid-19.

Esta ponencia que parte de un proceso investigativo que se encuentra en curso e intenta aportar a la Mesa 1: Políticas Públicas y Educación Inclusiva, en particular al eje: a) Políticas públicas de educación: avances en la implementación de una educación inclusiva. Desde aquí el artículo propone un análisis inicial de cómo ha sido la materialización del derecho a la educación en las últimas décadas y su relación con las políticas educativas digitales.

El trabajo investigativo realizado se aborda desde una metodología cualitativa, que busca el análisis del desarrollo “natural” de los procesos en el escenario educativo, el lugar de materialización de la política educativa digital, y se fundamenta en una perspectiva interpretativa, centrada en la búsqueda de comprender cómo la implementación de la acción estatal establece una apuesta de sentido y que se verifica en la materialización del derecho. La técnica de investigación implementada es fundamentalmente la revisión documental, que siguiendo la propuesta de Hernández Sampieri y otros (2000) consiste en:

Detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que parten de otros conocimientos y/o informaciones recogidas moderadamente de cualquier realidad, de manera selectiva, de modo que puedan ser útiles para los propósitos del estudio (Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P., 2000, p.50).

Así mismo, el trabajo investigativo parte del paradigma de la Teoría Crítica, en la que existe una apuesta por las transformaciones sociales (Roth, 2007). Siguiendo a Hernández Sampieri (2010), esta comprensión cualitativa se entiende como la práctica de hacer posible el significado y ‘visualizar’ el mundo. Esta análisis que comprende la perspectiva crítica, toma la hermenéutica para la interpretación de los documentos seleccionados, a partir de la consideración de que para “poder entender un texto es necesario entender de antemano lo que se va a decir, pero este entendimiento debe provenir del texto mismo, lo que demuestra la existencia de un proceso dialéctico que implica que es necesario entender para leer un texto y tal entendimiento proviene únicamente de una lectura interpretativa del propio texto.

Este documento se divide en tres partes. En primer lugar, distintas voces revelan los abordajes discursivos que se han hecho al derecho a la educación. El siguiente momento muestra cómo se están estableciendo las tendencias locales en la política de educación digital y, finalmente, revela algunas de las respuestas del sistema educativo local a la pandemia.

Discursos, imaginarios y normatividad alrededor de la educación

El derecho a la educación en el país ha tenido una trayectoria particular en las últimas décadas, lo que puede explicarse en tres tendencias de acuerdo con la propuesta desarrollada por Jordana N, Sandoval, y Uprimny, (2010), la primera de ellas, considerada una visión dominante, que ha ejercido una fuerte influencia en la

formulación de políticas públicas educativas y desarrollada por instituciones como el Fondo Monetario Internacional – FMI, el Banco Mundial- BM, y en menor medida la CEPAL, quienes han posicionado la teoría que relaciona la educación con el capital humano, como fundamental para explicar la superación de la pobreza. Una segunda tendencia encuentra una visión crítica de las reformas educativas al considerarlas como parte de los ajustes necesarios para mantener la dominación por parte de las estructuras de poder.

Finalmente, la tercera tendencia que, si bien realiza una crítica a la educación comprendida desde la lógica del capital humano, hace énfasis en la comprensión de esta como un derecho humano, para lo cual el Estado tiene unas obligaciones específicas en materia de políticas públicas. Desde esta última, “los desarrollos jurisprudenciales señalan el derecho a la educación como un factor de desarrollo humano, que le permite desempeñarse en el medio cultural” (Sentencia T – 543/97), y que tiene centralidad en la medida que permite realizar los principios del Estado Social de Derecho (Sentencia T 780/ 99), se determina entonces que garantizar el derecho a la educación genera el acceso a otros derechos.

Estas interpretaciones sobre la educación permiten su reconocimiento como un derecho fundamental, a la vez que resalta el cuestionamiento sobre las condiciones que son necesarias para que la educación se materialice, en particular para niños y niñas, en este sentido la primera relatora especial de las Naciones Unidas para el derecho a la educación de Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, Katherina Tomasevski (2004), expuso cómo el derecho a la educación es un proceso continuo, “por ello requiere de un seguimiento de esta misma naturaleza, que si bien reconoce las variaciones de país a país expresa la necesidad de un marco común de sus contenido, que comprometa la acción de los Estados, en la lógica del abordar la educación como un derecho que actúa directamente contra la exclusión social y la prevención del conflicto”, con un enfoque en contravía de lo construido como política en las últimas décadas y que ubica la discusión por fuera del mercado, al expresar que “donde la educación se compra y se vende, se adquiere por un precio, se constituye un servicio regulado por el derecho comercial, no por el derecho público de los derechos humanos” (Tomasevski,, 2004, pág. 7). A la vez propuso una serie de indicadores, que permitieran evaluar la transformación del derecho a la educación a la realidad, conocidos como “el esquema de las 4A: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad”.

Esta propuesta de la relatora de las naciones unidas, se tradujo en el país desde instituciones como la Procuraduría (2006), quien señaló que el “artículo 67° de la Constitución, consagra la educación como derecho de la persona, fija a la educación la finalidad de conseguir el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y los demás bienes y valores de la cultura, junto con el propósito de formar al colombiano en el respeto de los derechos humanos, a la paz y a la democracia”, (Procuraduría General de la Nación, 2006). La obligación del Estado colombiano en este derecho implica “garantizar el núcleo esencial mínimo no negociable de este derecho constituido por el derecho de acceso al sistema, el derecho a la permanencia (adaptabilidad); derecho a la disponibilidad (asequibilidad), derecho a la calidad (aceptabilidad)”.

Para el ente, en este marco de referencia se asienta el núcleo esencial mínimo del derecho a la educación y los elementos que lo conforman, cuyo contenido comprende el derecho de disponibilidad, “condición indispensable para que toda la población transite por los derechos de acceso al sistema” (Procuraduría General de la Nación, 2006), en la edad considerada adecuada para ello, de permanencia para completar los ciclos educativos y de calidad en un proceso de crecimiento gradual y sin discriminación alguna.

Por su parte, el derecho a la disponibilidad del sistema educativo faculta a todas las personas a “exigir suficientes instituciones y plazas educativas para garantizar que los interesados tengan acceso al sistema en todo momento, y obliga a los Estados a satisfacer la demanda de servicios educativos en su totalidad a través de la oferta privada y pública”, (Procuraduría General de la Nación, 2006), lo que se materializa con la existencia de recurso humano e infraestructura suficiente para lograr la cobertura.

Siguiendo con lo expuesto por la institución, el derecho de acceso al sistema educativo significa el derecho de toda persona, sin discriminación, a acceder a la educación pública gratuita en el nivel básico de educación. Esto implica la permanencia del estudiante matriculado en una institución educativa y su derecho a mantener el ambiente de aprendizaje y los vínculos afectivos y afectivos cultivados en ella. El derecho a la calidad es el derecho de los estudiantes a recibir una educación adecuada con todos los elementos de calidad necesarios para alcanzar los objetivos y requisitos establecidos constitucional y legalmente, sin que sus condiciones personales, socioeconómicas o culturales sean un obstáculo para ello, (Procuraduría General de la Nación, 2006).

Para fortalecer estos desarrollos, y como se señaló anteriormente, Tomasevski (2004) argumentó que el derecho a la educación es un proceso continuo y, por lo tanto, requiere un seguimiento similar. Si bien como se mencionó, estas garantías no son uniformes en todos los países, la autora identificó y definió unos compromisos mínimos estatales que permitieran ser medidas y de esta forma verificar y en caso necesario instar a su cumplimiento.

En Colombia, la Corte Constitucional, al estructurar el derecho a la educación como fundamental, lo relaciona con otros derechos de aplicación directa, en los casos que sea para el ejercicio del derecho de un menor de edad, lo que constituye una prevalencia o cuando la vulneración del derecho implica afectar otro, (Defensoría del Pueblo, 2003). En la Sentencia T -085 de 2017, se expresan las obligaciones estatales relacionadas con el derecho a la educación:

- i) asegurar el funcionamiento efectivo de instituciones educativas y programas en cantidad suficiente para atender la demanda educativa.
- ii) ofrecer en los centros educativos condiciones para que toda la población acceda a los servicios sin ninguna discriminación y asegurar que en independencia de los recursos económicos y la ubicación geográfica todos los menores de edad logren accesibilidad.
- iii) garantizar que, de forma y de fondo la enseñanza, los programas y los métodos pedagógicos sean de calidad y resulten pertinentes y adecuados de conformidad con la comunidad y la cultura a la que se dirigen, para lograr la aceptabilidad y por último
- iv) velar porque el sistema educativo se ajuste a las necesidades de los educandos y de su entorno para lograr la permanencia de aquellos en los programas de educación en función de la adaptabilidad. (Corte Constitucional. MP GLORIA STELLA ORTIZ DELGADO, 2017).

Lo anterior se complementaría, con políticas que buscan articular las nuevas herramientas que presenta la tecnología para el campo educativo y que datan desde la segunda mitad de la década de los noventa, que se vieron plasmados en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, desarrollada en dos fases: en Ginebra en el 2003 y Túnez en el 2005, lo que permitió la emergencia de una plataforma para la implementación de nuevas tendencias en el área de la sociedad de la Información, que suponía que esta se encontraba centrada en la persona, abierta a todos y de acuerdo con los objetivos y principios de las Naciones Unidas. Asimismo, se incluyó un enfoque que, desde la universalidad, la indivisibilidad y la interdependencia de

todos los derechos humanos, incluido el derecho al desarrollo, se reconocía la libertad de expresión y la libre circulación de la información. Es en este escenario que surge la idea del uso de las tecnologías de la información en la sociedad para contribuir a la humanidad, impactar en el comportamiento de las personas y sus interacciones en el impulso de una “mayor fe en el futuro”.

Sin embargo, en estos foros mundiales y sus posteriores realizaciones a nivel nacional surgen dudas sobre cómo se estructura esta sociedad de la información y cómo las “buenas intenciones” de los países conducen a un desarrollo con desigual impacto social y económico, crea nuevas brechas y profundiza las existentes (Becerra, 2003; González y Sánchez, 2013). En este sentido, la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos difieren de un país a otro, según se articule con la política pública educativa de cada país y especialmente según se presente el tema como un problema público que requiere su reconocimiento común, en relación con los entendimientos, representaciones, intereses y valores de los actores relevantes (Subirats, Knoepfel, y Larrue, 2008).

En el caso de Colombia, la problematización de este tema se fijó de inmediato en el contexto de la reforma constitucional de 1991, que significó un cambio en el modelo educativo considerado a partir de la Ley No. 115 de 1994, que expresó “la tecnología y las tecnologías de la información” son “parte obligatoria y fundamental de la educación básica” y se presenta su inclusión en el currículo a través de la Resolución 2343 de 1996. Lo que, para autores como Rueda y Avellaneda, supuso que el país tomará como punto de partida los parámetros universales de la ciencia y la tecnología, dejando de lado, por ejemplo, las conexiones entre el conocimiento local y la tecnología, (Rueda-Ortiz y Franco-Avellaneda, 2018), en el que se prefirió además un enfoque centrado en computadoras y redes, obedeciendo a las tendencias regionales y que se caracterizaron por los elementos que se presentan a continuación.

TIC en educación: Tendencias educativas en la región

La inclusión de las TIC en los escenarios educativos ha estado en las agendas públicas y gubernamentales durante las últimas décadas con diferentes grados de institucionalización, de acuerdo con las concordancias establecidas entre distintos sectores, en aras de superar las brechas existentes en términos de acceso con equidad y apropiación de estas tecnologías en el derecho a la educación.

Desde el texto de Lión (2019), los avances en los países de la región latinoamericana se muestran mediante un esfuerzo pedagógico relacionados con la tecnología, que tiene dos sentidos: el desarrollo de competencias y la aceleración de los portales de contenidos digitales. Así mismo, las políticas digitales regionales se caracterizan, de acuerdo con Ithurburu (2019), por “las dimensiones analíticas del diseño y gestión de políticas, educación, investigación y análisis de prácticas educativas, formación docente y diseño de evaluación de políticas digitales en los sistemas educativos”.

El análisis por países de los avances en la política se puede verificar que países como Argentina, surtieron procesos que implicaron avanzar en la infraestructura, la conectividad y la formación docente, con políticas tales como un computador por cada estudiante, en la lógica de considerar que la atención de este aspecto aportaba decididamente en el avance de la política educativa digital, pero que enfrentó las desiguales formas de implementación en los territorios, tanto en equipos, conectividad y la participación de la comunidad educativa, por lo cual no se evidencian impactos importantes; es con el programa “conectar igualdad” que se busca la inclusión digital a través de la distribución de material educativo y tecnológico y el despliegue de acciones de conectividad. (Kelly y Lopresti, 2022), a través de este se presenta, de acuerdo con los autores, “inflexión en la historia de las políticas de inclusión digital del país, ya que a partir de sus acciones de nivel nacional se instala un nuevo paradigma basado en un enfoque de derechos” (Kelly y Lopresti, 2022, pág. 9), a través de una política de Estado, en el que se establecieron planes y programas que permitieron la reorganización del campo.

El caso de México se presenta como pionero no solo en procesos de educación a distancia, sino en la “alfabetización computacional”, con la búsqueda del desarrollo de las habilidades digitales desde mediados de la década de los ochenta, a través del programa “Introducción de la Computación Electrónica en la Educación Básica (1985)”, (Díaz- Barriga, y otros, 2023, pág. 12). Desde allí se han implementado distintos programas con distintos enfoques, que incluyeron desde la dotación de aulas con equipos, conectividad, documentos on line, materiales e informáticos, portales web, planes de uno a uno, con equipos para estudiantes de primario, que no lograron la superación de las brechas educativas, en la medida que la desigualdad al interior de las comunidades y los territorios, no la han superado. Es posible considerar que uno de los elementos más importantes son la elevación del derecho a la internet a un rango constitucional desde el 2013, no obstante, no se ha logrado su materialización en todos los Estados y más aún los presupuestos que se han asignado a

estos programas se han disminuido de manera progresiva en la última década, con lo cual la apuesta para esta política evidencia una real desatención.

Uruguay, por su parte, cuenta con el Plan Ceibal, puesto en marcha por el Gobierno desde 2007, que tiene como objetivo promover la igualdad y la inclusión social a través de la provisión de dispositivos móviles y la creación de iniciativas educativas para la inmersión en la sociedad digital. Rivera Vargas y Cobo (2018) analizaron los antecedentes disponibles sobre los retos actuales y futuros del plan, que incluían aproximaciones al tipo de información y conocimiento sobre la sociedad de la construcción, y cómo permitir la transición de la infraestructura a los cambios prácticos.

Para el caso de Colombia la política educativa en TIC y la formación docente, ha tenido un fuerte impulso en las últimas dos décadas enfocadas en tres prácticas: en primer lugar, la entrega de dispositivos para estudiantes, la generación de contenidos digitales y finalmente los procesos de formación docente, para lograr la apropiación de las tecnologías en aras de generar la innovación tecnológica. Teniendo en cuenta estos aspectos, se evidencia que estas materializaciones, cumplieron los mismos caminos que en el resto de los países de la región, con resultados limitados semejantes, particularmente en los impactos, tanto en la reducción de las brechas educativas, digitales, como en los procesos pedagógicos, (Leal Fonseca, Guarín, y Morales, 2022).

Para el caso se evidencia una carencia generalizada de política educativa TIC y una clara apuesta por un enfoque que analice la política pública y su impacto, tanto en el proceso educativo como en la realización del derecho a la educación en términos de inclusividad, pertinencia y calidad, de manera paralela se observa en el proceso de construcción de la agenda política a partir de la primacía del sujeto de la administración estatal es que ha sido dominante desde mediados de la década de 1990 hasta la actualidad.

Teniendo en cuenta estos casos representativos, se hace evidentes varios elementos estructurales en el progreso de la política educativa digital para la región, el primero de ellos es la gran similitud en la lógica de acciones, programas, enfoques para la implementación de la misma, en segundo lugar, el limitado impacto de la política en la reducción de las brechas educativas y digitales, así como la determinación de las fases para la acción de los Gobiernos: que se centra principalmente en el espacio físico en el que residen dispositivos como computadoras y portátiles. Luego se procederá a la densificación masiva de programas y desarrollo de contenidos digitales

en línea con los objetivos marcados por las distintas administraciones para contribuir a la inclusión, equidad y calidad de la educación para todos.

Es este sentido puede exponerse que hay una macro agenda construida para la región, que depende de la forma cómo se ha problematizado la situación social con la introducción de la categoría “sociedad de la información” en los procesos de desarrollo económico y su relación con la educación, con el objetivo de lograr el acceso al derecho a la educación y de manera seguida, garantizar su disfrute en cualquier contexto “digital”, aún en escenarios de crisis, que pusieran a prueba tanto los avances, como las limitaciones del modelo. Es así como la pandemia del 2020 se constituye en caso de estudio ideal, para establecer cómo esta forma de la sociedad puede responder a las necesidades de construcción de un ser humano integral y pleno, tal como se promete con el derecho a la educación. A continuación, se explorará cómo se vivió esta respuesta.

Respuestas educativas en escenarios de crisis: el sistema educativo de los países frente a la pandemia

La conmoción de la pandemia en la salud pública, la vida social, económica y política ha venido impactando de manera desproporcionada a las poblaciones más vulnerables de cada país y aquellas con infraestructura educativa más vulnerable. De igual forma, la formulación de medidas para contener la pandemia ha incluido medidas gubernamentales como restricciones de movimiento, que han obligado al distanciamiento social a través de la búsqueda del control poblacional, afectando desde el inicio a todos los niveles educativos alcanzados.

Esto limitó las posibilidades para que los escolares estudiaran durante la fase de distanciamiento social. De acuerdo con el informe del Banco Mundial “Realizing the Future of Learning: From Learning Poverty to Learning for Everyone, Everywhere”, publicado en diciembre del 2020, se señala que “debido a los cierres de establecimientos educativos, la mayoría de los estudiantes del planeta no concurre a la escuela: 1600 millones durante el pico de la pandemia en abril de 2020 y casi 700 millones incluso para fines del 2020”. (Saavedra Ch, y otros, 2020)

Siguiendo el mismo informe se señala además que “el impacto negativo de la contracción sin precedentes de la economía mundial sobre el ingreso de las familias ha contribuido al aumento de la deserción escolar”, (Saavedra Ch, y otros, 2020), lo que supone la relación entre economía y educación que, para el caso del escenario de formación pública o estatal, debería ser independiente. De manera similar, el informe

encontró que “los grupos marginados tienen más probabilidades de quedarse atrás. Las niñas corren un mayor riesgo de embarazo adolescente y matrimonio temprano durante y como resultado de la pandemia” (Saavedra Ch, et al., 2020). y reafirma la necesidad de reexaminar la estrecha relación entre los sistemas económicos, las políticas sociales y las instituciones sociales. educativo. El informe también encontró que, como efecto secundario de la respuesta a la pandemia, “los niños con discapacidades, las minorías, los refugiados y las personas desplazadas después de la crisis tienen menos probabilidades de regresar a la escuela porque carecen de acceso a materiales de aprendizaje a distancia apropiados”, (Saavedra Ch et al., 2020).

Por su parte la UNESCO en el informe “Estudio de Políticas Digitales en Educación en América Latina” del 2022 señala que, “las diferencias entre estudiantes respecto al apoyo que los padres pueden proporcionarles para acceder a oportunidades educativas, directamente en casa o de forma privada, las diferencias en la capacidad de los distintos tipos de escuelas para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes de forma remota y las diferencias entre los estudiantes en su capacidad de resiliencia, motivación y habilidades para aprender de forma independiente y en línea, exacerbaban las brechas de oportunidades ya existentes”. (Reimers y Schleicher, 2020, pág. 7).

En este mismo sentido, los contrastes sobre las capacidades con los que cuentan los sistemas educativos en términos de la planificación, diseño, implementación de las respuestas educativas en situaciones de emergencia, impactaran sobre las dimensiones de las brechas ya de por sí existentes en el ámbito educativo y de ahí sobre el resto de los componentes del entorno social. Como resultado, “En ausencia de una respuesta educativa intencional y efectiva, es probable que la pandemia COVID-19 haya generado la mayor disrupción en oportunidades educativas a nivel mundial en una generación. Esta disrupción afectará los medios de vida de las personas y la prospectiva de sus comunidades. Es imperioso, por esta razón, que, en materia educativa, los Gobiernos tomen medidas inmediatas para desarrollar e implementar estrategias que mitiguen el impacto educativo de la pandemia”, (Reimers y Schleicher, 2020, pág. 7).

De acuerdo con lo anterior, la reunión de la tecnología digital en la educación ya se perfila como un referente sistemático en todas las agendas estatales. En este sentido, encontramos que adicional de las controversias encontradas entre países, las políticas TIC en educación las toman en cuenta y en definitiva buscan implementar políticas homogéneas en toda la región, (Kelly y Soletic, 2022). Las más significativas son la dotación de equipos y aumento de la conectividad, la creación de plataformas web que faciliten los procesos de enseñanza, el desarrollo de procesos de formación do-

cente sobre el uso de las TIC en educación en aras de la innovación en educación, entre otras, (Kelly y Soletic, 2022), en esta misma línea se sumaron a estas acciones, la integración de estos procesos en el “currículum escolar y la digitalización de los procesos de gestión del sistema” (Lugo, López , y Toranzo, 2014).

De este modo, enfatizando en lo ocurrido durante las últimas décadas, es posible identificar, a escala regional, algunas tendencias que se caracterizan por:

- a.** Implementación de un programa nacional que vincule todos los esfuerzos de TIC a la educación. Esta estrategia se apoyó en el desarrollo de un Portal Nacional de Educación que brinda recursos, proyectos y espacios para la formación de docentes en integración de tecnología., (Kelly y Soletic, 2022).
- b.** La democratización del acceso a la tecnología, dado por el rápido crecimiento de las ordenadores y la conectividad, y el consiguiente elevación de las corporaciones tecnológicas a escala global, lo que presiona el ingreso con fuerza en las políticas, la necesidad de universalizar el acceso a los dispositivos y de asegurar mejores condiciones de conectividad, con el fin de “garantizar la igualdad de oportunidades y para fortalecer el rol de la escuela como creadora de condiciones de equidad”, (Sunkel, Trucco y Espejo , 2013). Como se señala en (Kelly y Soletic, 2022), en este tiempo, se desarrollaron proyectos al interior de los países de la región de dotación masiva de equipos de cómputo y se construyeron escenarios de enseñanza con “alta disponibilidad de tecnología que contaron con distintas variaciones, magnitud y alcances, a partir de estas políticas, en este sentido, es posible reconocer durante el período el despegue de una política integral de inclusión digital educativa”, como lo señala (Kelly y Soletic, 2022). Estas acciones se implementaron como programas diferenciados entre infraestructura, equipamiento y conexiones vinculadas a los recursos educativos y la producción de *software*. Además, la formación docente se organizó sobre la base de políticas nacionales que orientan y cuestionan a los grupos de instituciones educativas. (Vacchieri, 2013), es decir, las políticas públicas “fuertes” del conjunto de países de la región.
- c.** Para el 2015, en cambio, se evidencia un nuevo periodo en términos de políticas de las TIC, a los que se sumaron los cambios en el escenario tecnológico, (Kelly y Soletic, 2022), en particular el crecimiento de la telefonía

celular con acceso a datos móviles y la diversificación de los dispositivos plantearon un nuevo escenario. Por otro lado, existió una decepción por los logros en materia de conectividad, dado los costos en términos de tiempo, financieros, monitoreo, acompañamiento para la transformación de las prácticas docentes, lo que supuso cambios a “las iniciativas de dotación masiva de dispositivos, incluso aunque no se haya alterado la convicción acerca de la necesaria integración de la escuela en la cultura digital” (Kelly y Soletic, 2022).

Siguiendo a Lugo (2019), salvo excepciones, las políticas pasaron de “un enfoque socioeducativo a otro de corte más pedagógico”, que se encontraba centrado en “la innovación, la incorporación en el currículum de las denominadas habilidades del siglo XXI y el pensamiento computacional, y la certificación de competencias de logro que debían demostrarse sobre esos ejes transversales”, (Lión, 2019). Estos cambios tuvieron su correspondencia en la formación y en la capacitación docente, que tenían como objetivo impulsar los cambios de las prácticas educativas a partir del uso de las tecnologías e instalando unos nuevos análisis sobre su relación con el conocimiento, la didáctica y la evaluación, (Kelly y Soletic, 2022).

Pero la llegada de la pandemia desarrolla un modelo de la educación remota en la lógica de lograr el mantenimiento de un vínculo entre las escuelas y las familias, una tarea para la que las instituciones educativas no estaban preparadas, (Kelly y Soletic, 2022). En este escenario, se presiona la emergencia de la dependencia de las tecnologías como “mediadoras de los procesos didácticos y de aprendizaje aceleró su integración en la enseñanza, en todos los niveles educativos” (Kelly y Soletic, 2022, pág. 27).

No obstante, pese a todo, el contexto de confinamiento puso en evidencia que las profundas desigualdades estructurales, de corte social y económico, representan problemáticas no resueltas por las políticas TIC a nivel regional. En primer lugar, se hicieron visibles las limitadas o nulas condiciones de conectividad de millones de estudiante, así mismo la disposición de un único equipo para atender las necesidades de varios estudiantes en el mismo hogar, la mala calidad de la conexión, la dependencia de la telefonía celular, entre otras situaciones, se constituyeron en obstáculos insalvables y la principal causa de desvinculación de miles de niños, niñas y adolescentes de sus estudios, (Kelly y Soletic, 2022).

En segundo lugar, la pandemia dio cuenta de una introducción muy heterogénea de las tecnologías digitales en el contexto escolar, dado que, si bien muchos colegios en muchos territorios que contaban con condiciones aceptables de conectividad y

lograron de diversas formas adaptar sus propuestas a la virtualidad, términos generales, el conjunto del sistema la integración evidenció sus limitaciones, siendo características propias lo esporádico de su desarrollo y aplicado a casos muy puntuales. En este contexto, cada colegio trató de implementarlo de manera diferenciada según las condiciones institucionales, el liderazgo de los equipos directivos, la formación de docentes, las condiciones de infraestructura, los recursos y las tecnologías disponibles. Por último, la etapa de distanciamiento social reveló lo “limitado y desigual de las capacidades docentes construidas para la integración de las tecnologías”, (Kelly y Soletic, 2022).

En este sentido, pese a los enormes esfuerzos y la inversión que hicieron los Estados en programas de formación en TIC, la mayor parte de las y los docentes no estaban preparados para realizar un uso intensivo de las nuevas herramientas, lo que supone un gran fracaso del mega político de educación en función de la conectividad. Siguiendo a (Kelly y Soletic, 2022), la paradoja de este proceso es que, si bien las tecnologías tuvieron, “un rol esencial en la mitigación del impacto de la suspensión de las clases presenciales, debido a las condiciones de desigualdad preexistentes en el acceso, las mismas tecnologías también contribuyeron a ampliar las brechas socioeducativas entre las poblaciones de altos y bajos ingresos, entre las escuelas urbanas y rurales, entre la educación de gestión privada y de gestión estatal” (Kelly y Soletic, 2022, pág. 81).

También existen grandes diferencias en relación con las formas de gobierno y con la implementación de las políticas educativas en los territorios. Siguiendo en el informe de la (UNESCO, 2020), en el caso de México, Colombia o Argentina, aunque estos países difieren en el tamaño de sus sistemas en relación con la población atendida, comparten estructuras de gobernanza descentralizadas con cada sector de gobierno regional responsable.

Ciertas atribuciones y responsabilidades son concurrentes y complementarias al Gobierno nacional, pero tienen autonomía en la ejecución de las políticas locales. En el otro extremo, se puede mencionar los casos de Costa Rica y Uruguay, Estados cuyas dimensiones más reducidas y sus sistemas centralizados facilitan la toma de decisiones y la implementación de las políticas. Esta enorme heterogeneidad necesita ser tenida en cuenta a la hora de considerar tanto las diferentes estrategias implementadas desde los Gobiernos nacionales como respecto de las dinámicas de trabajo descendentes y ascendentes que se ponen en juego.

A continuación, se exponen las respuestas TIC que se generaron durante la emergencia sanitaria en los países de la región. Inicialmente se reconoce lo limitada que fue la penetración de las tecnologías digitales a nivel sistema, en todos los países, a partir de allí, se focalizó en la búsqueda de expandir la conectividad y la dotación de dispositivos de manera gratuita o subsidiada para los y las estudiantes de los sectores más vulnerados, (UNESCO, 2020).

En resumen, es necesario seguir las propuestas que desde la UNESCO se determinan, para superar estas condiciones:

- Se hace necesario que se articulen acciones que logren superar las brechas de acceso a las tecnologías digitales, dado que se constituye en uno de los principales obstáculos lograr la continuidad educativa, en escenario críticos, como lo expuesto en la pandemia. En todos los casos analizados, “el contexto de emergencia potenció iniciativas que venían desarrollándose o bien promovió el despliegue de acciones no previstas para responder a la coyuntura, en su mayoría focalizadas en los sectores más vulnerables”, (Kelly y Soletic, 2022, pág. 77).
- Fortalecer la conectividad y ampliación de la infraestructura digital, dado que esta situación crítica reveló que, más allá de la disposición de celulares, la brecha de acceso continúa abierta y es muy profunda, para ello es necesario que “los acuerdos con las empresas de telecomunicación y los programas de mediano plazo para dotar de conexión de alta calidad a las escuelas parecen constituir respuestas consistentes que pueden transformarse en políticas públicas” (Kelly y Soletic, 2022).
- Dotación de computadoras, para seguir fortaleciendo los programas focalizados de acceso a dispositivos digitales, dado que “en la mayor parte de los países, la baja disponibilidad de computadoras por parte del estudiantado y los equipos docentes puso al descubierto lo difícil de sostener una propuesta pedagógica de calidad, a través de medios digitales para cientos de miles de estudiantes” (Kelly y Soletic, 2022).
- Finalmente, la situación es que, si bien la tecnología se está utilizando como una herramienta, se ha convertido en el foco de la planificación educativa alejándose de la consideración de educar a las personas con dignidad,

haciendo así que la educación deje de ser una creación comercializable de habilidades, lo que refleja la necesidad de repensar es como un derecho.

Conclusiones

El análisis sobre la importancia del derecho a la educación implica estudiar las transformaciones que se han surtido en su materialización en la región, en las últimas décadas. En estas ha jugado un papel importante las políticas educativas en clave TIC, que han buscado, entre otros elementos, ampliar el acceso a este derecho para grandes capas de la población, esta no ha superado los niveles básicos de impacto más allá de la ampliación del número de equipos, sin lograr una infraestructura que ligue no solo la conectividad, sino una transformación de los procesos de enseñanza y la democratización del derecho en el sistema educativo.

Esto se hizo evidente en el escenario crítico de la pandemia, que supuso la visibilización de la paradoja que se centraba en que la política educativa TIC, contaba con las herramientas para mantener “conectado” al estudiantado en el sistema escolar, pero lo que condujo fue a la ampliación de las brechas ya existentes entre los integrantes de la comunidad educativa.

Esto lleva a plantear cuestionamientos no solo hacia la forma como se ha proyectado el desarrollo de la política educativa digital, en la medida que ha centrado en los aspectos de un pobre equipamiento, sino que al concentrarse en este no se han realizado apuestas por una transformación didáctica de los procesos de enseñanza, la formación docente y la ampliación de la conectividad, que es la infraestructura que se requiere para lograr una mejora real en los indicadores establecidos por la UNESCO en la propuesta de las 4A.

Se hace necesario una transformación no solo del enfoque de la inserción de las TIC en la educación, sino en la consideración del derecho mismo, que supere las urgencias del mercado, no solo en la forma como este atiende las necesidades de la política pública, que incluya otros paradigmas que se sustente en otros elementos adicionales a la competencia entre individuos, como central para el aprendizaje, sino que logre en materialización de su sistema, la garantía de la asequibilidad (disponibilidad), accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, para el pleno desarrollo del ser humano.

Bibliografía

- Becerra, M. (2003). *Sociedad de la información: proyecto, convergencia y divergencia*. Norma.
- Corte Constitucional. (2017). MP Gloria Stella Ortiz Delgado. Sentencia T-085/17.
- Díaz- Barriga, F., López-Banda, E., Morales, M., Heredia, A., López- Ramírez, J., y Castañeda-Solís, F. (2023). *Políticas digitales en educación en México. Tendencias emergentes y perspectivas de futuro*. México.
- Jordana N., Sandoval, M., y Uprimny, R. (2010). *Tendencias y rasgos generales de las políticas recientes en América latina: un balance a partir de tres enfoques complementarios*.
- Kelly, V., y Lopresti, M. (2022). *Políticas educativas digitales en Argentina. Tendencias emergentes y perspectivas de futuro*. Buenos Aires.
- Leal Fonseca, D., Guarín, L., y Morales, E. (2022). Políticas digitales en educación en Colombia. Procuraduría General de la Nación. (2006). *El Derecho a la Educación. La Educación en la Perspectiva de los Derechos Humanos*. Bogotá.
- Rueda-Ortiz, R., y Franco-Avellaneda, M. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y saberes*, (48), 9-25.
- Subirats, J., Knoepfel, P., y Larrue, C. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388.
- UNESCO. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (73).

LA COBERTURA Y LA CALIDAD EDUCATIVA; UN TEMA EN LA ORILLA

◎ **Giovanni Ariza Sánchez**

Docente UNAD- ECJP Magíster en Educación
Correo electrónico: giovanni.ariza@unad.edu.co

Resumen

Hablar de educación adquiere sentido y urgencia en la medida que los países y comunidades que han logrado superar la pobreza, las adversidades, las desigualdades y la violencia, lo han logrado poniendo el tema de la educación, como proyecto central de sí mismas, es decir, las sociedades deberán de establecer la educación como un tema de super vivencia de la especie humana, como un tema de preservación de la gran casa natural en la que habitamos los seres humanos. Es decir, hoy el mundo, exige una educación para la vida, para el buen vivir, para la convivencia, para el desarrollo sostenido y respetuoso, una educación integral, que asuma al ser humano como un todo, como una unidad en armonía con sus entornos geográficos, naturales, sociales, culturales y económicos. De lo contrario en pocas décadas no tendremos punto de retorno y las generaciones que vienen no podrán hacer nada.

La educación de hoy está en su gran mayoría diseñada para perpetuar los males de la sociedad, la degradación de la riqueza natural, la explotación de unos hacia otros, para la generación de sistemas que ayuden a que unos pasen por encima de otros, la competencia, la productividad desmedida, la posibilidad de que unos tengan una mejor que otros, para incrementar la degradación y la segregación. Y ahí es donde está el mayor desafío, se requiere con urgencia seres humanos consientes y dispuestos; maestros y maestras, líderes sociales y políticos, gobernantes, servidores públicos, padres y madres, organizaciones sociales, medios de comunicación, que

empiecen a sembrar la semilla para cambiar el mundo; es decir, como diría el profesor naranjo, “cambiar la educación para cambiar el mundo”.

Palabras clave: educación, cobertura, derecho, calidad, innovación pública

Keywords: Education, coverage, law, quality, public innovation.

Introducción

La educación en Colombia no cumple con una de sus funciones esenciales: favorecer la movilidad social. La causa es que aún no contamos con una política pública de largo alcance: estamos viajando sin destino ni carta de navegación. (De Zubiria, 2015).

Harlar de cobertura educativa de entrada nos lleva a pensar en cantidades, números, porcentajes, cupos, presupuestos, estadísticas entre otros, nos lleva a pensar en las múltiples zonas alejadas del país, en lo que hoy señalan o han empezado a catalogar de manera un poco romántica, como esa “Colombia profunda”, o, como diría la actual vicepresidenta Francia Márquez cuando habla de “*los nadies*”, retomando el poema del escritor Uruguayo Eduardo Galeano, se vienen a la mente los miles de niños, niñas, adolescentes y jóvenes estudiantes y no estudiantes de territorios olvidados, lejanos, con difícil acceso y que resuenan, más cuando reconocemos lo frecuente que resultan tan difíciles situaciones como cuando tienen que cruzar ríos en canastas elevadas poniendo la vida en riesgo, para llegar a sus escuelas o presenciar cuando grupos al margen de la ley intervienen en escuelas rurales; pérdidas llevando mensajes “revolucionarios”, cuando la manera de llegar a la escuela, es en ese maravilloso animal cuadrúpedo, de carga, y ayudante de las familias campesinas, el burro; o cuando algunos estudiantes relatan en los medios de comunicación los largos trayectos de caminatas para llegar a clase, en los peores de los casos, a aquellos que hacen noticia, niñas, niños que salen muy temprano de sus casas pero a trabajar en las labores de sus padres.

Por lo tanto, esta ponencia quiere causar, provocar, mejor dicho, traer a la mesa de todos los asistentes y lectores, la reflexión sobre una de las grandes epidemias o enfermedades sociales de las cuales ha sufrido nuestro país a lo largo de su historia desde hace muchas décadas y que en medio de las grandes discusiones de nuestros

gobernantes y representantes pasa en la mayoría de los casos desapercibida. Esta ponencia es una invitación, para que cuando se aborde el tema de cobertura educativa o escuchemos estos temas, intentemos cambiar el rumbo de nuestras ideas y pensamientos llevándolos un poco más allá, hacia eso que llaman calidad educativa, la pertinencia, la inclusión, la dignidad educativa, la afectividad, la esperanza y el buen futuro del país, combinando estas ideas y pensamientos, con sentimientos de desesperanza, las diferentes realidades sociales, económicas, culturales y políticas de extensos territorios de nuestra Colombia y con ello, a pensar en los miles y miles de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que hoy no están en el “mal llamado” sistema educativo y en esa gran proporción de los que están, pero que están por la fuerza de la amistad, de las relaciones con sus opuestos y similares, por la persistencia y resistencia de algunos profes y padres y por la narrativa de futuro que el sistema social y económico carga sobre nuestros hombros como sociedad: ser alguien en la vida, romper con las cadenas de pobreza familiar, la promesa de conseguir un mejor trabajo, de tener un proyecto de vida y de escalar socialmente.

Además, intentaremos trabajar también sobre la idea de que si algunos miles o millones de estos y estas ciudadanas, niños y niñas no están en el sistema, podría ser simplemente porque no les interesa, ya que la educación no ha llamado su atención, porque está posiblemente no ha respondido a sus necesidades e intereses, no han creído en ella, no creen que la educación sea como la han vendido; una herramienta para el escalamiento social, u otros, porque simplemente sus padres prefieren que salgan a trabajar.

De esta manera, lo expuesto en esta ponencia pretende que el rumbo de nuestras ideas nos dirijan a pensar en la cobertura numérica y geográfica, pero no de la forma en que lo hacen usualmente los funcionarios y gobernantes, sino, desde la agreste geografía de nuestro territorio, no solo agreste por su conformación física y geográfica, sino también, por su violencia, las balas, el miedo, los reclutamientos, el hambre, las distancias, y las pocas condiciones cómodas para la educación digna, que históricamente ha marcado y ha recorrido cada cuadra, cada camino de herradura, cada montaña, cada manzana, cada vereda y cada comuna de muchos de los territorios de nuestro país.

Es así, como este artículo se propone llevar un recorrido inicialmente, retomando lo que se comprende como cobertura educativa, la cual la ley, las normas y algunos estudiosos han planteado para lograr mayor comprensión de lo que se abordará. Por otro lado, en una segunda parte, se soporta la realidad de la cobertura y calidad

educativa, argumentalmente en los resultados que diversos informes, estudios y testimonios permiten revelar y que es desde donde más acuden los técnicos y funcionarios para dar cuenta de la situación en la que prevalecen números, cantidades y porcentajes tanto oficiales como privados, que hoy reflejan y que traen consigo algunas de las grandes ideas, ya sea desde la política pública territorial o nacional, que se proponen para abordar dichas situaciones o metas de cobertura. Finalmente, en una tercera parte, de algunos análisis y lecturas de las situaciones sociales, culturales, económicas y políticas, que esta situación y tema de la cobertura y la calidad, trae consigo, aclarando, que no solamente tendrá que ver con la cobertura, sino, que tendrá que ir un poco más allá, y es con lo fundamental, la esencia, el sentido y significado de la educación y de la vida misma de esos miles y miles de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del país. Concluiremos con algunas recomendaciones que permitan hilar esas ideas y pensamientos, para aportar, para ser creativos, transformar la situación de la educación y la cobertura.

Postulados constitucionales y normativos en relación con la cobertura educativa; ¿un saludo a la bandera?

La cobertura educativa; no solamente es un tema de números, cantidades, porcentajes, estadísticas y presupuestos; es un problema para el desarrollo del país y con ellos de millones de niños, niñas y sus familias.

De acuerdo con nuestra carta constitucional y el excesivo acervo normativo y jurídico, en relación con las prioridades que deberían tener nuestros gobernantes y la sociedad en su conjunto, para contar con un país desarrollado, justo, equitativo, emprendedor, pacífico y con bienestar, es necesaria la educación, lo dicen investigadores, educadores, presidentes, estudios, informes, amas de casa, trabajadores, comunidades diversas y economistas, todo el mundo lo sabe, pero como diría el personaje Pacifico Cabrera “Todos hablan de paz, pero, nadie se compromete”. Es así, como la Constitución Política del 91, inicialmente en su artículo 44, capítulo 2, nos plantea de entrada algo que se debería tener en mente, en el corazón y en el quehacer cotidiano, convirtiéndolo en un hacer transversal y estructural para toda la sociedad.

"Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia".

Adicionalmente, nos dice que; "La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos". nos hace saber que cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores de este magno derecho, nos recalca la constitución que los derechos de los niños y niñas prevalecen sobre los derechos de los demás, los derechos de los niños prevalecen, ojalá a toda la sociedad, a la familia y especialmente al Estado con sus gobernantes no se les olvidara este artículo y especialmente el concepto de prevalencia.

De esta forma, y complementando lo planteado, la Constitución vuelve y nos recuerda ya específicamente en lo referente a la educación en su artículo 67, capítulo II:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado (...) Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Desde esta perspectiva, la educación se establece como un derecho y un servicio público obligatorio que debe de tener una finalidad social, extendiendo esa res-

ponsabilidad de manera compartida entre el Estado, la sociedad y la familia. Por estas razones la carta constitucional da la posibilidad de que este derecho y servicio público lo presten los privados sin descargar al Estado de la responsabilidad y a la sociedad y familia del compromiso de velar por la garantía, cumplimiento, acceso y cumplimiento de los fines de la educación y la calidad de la misma.

Por otra parte, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), define la cobertura de la siguiente forma: *“La cobertura escolar hace referencia a la capacidad que tiene el sistema educativo de atender a la población que demanda el servicio en un grado escolar determinado y se puede estimar desde conceptos y fuentes estadísticas diferentes.”* Es decir, es una capacidad, la cual debe de llevar a esos actores tripartitos Estado, sociedad y familia para que se coordinen, organicen y prioricen la garantía en la cobertura educativa dentro de un sistema que debe responder a una demanda natural hecha por la población, es decir, no debe de ser necesario que lo expresen, sino que por el mismo hecho de nacer en el territorio debe de contar con el acceso automático al servicio que garantiza el derecho a la educación y a la calidad de esta. Podríamos concluir de este planteamiento que el Estado, la sociedad y la familia han sido incapaces de responder a este derecho.

En este orden, de acuerdo con el Código de Infancia y Adolescencia, en su artículo 28 señala que: *“los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica”*, complementando lo expresado por el DANE y ratificando lo planteado por la constitución. En el código dada su imponencia jurídica, alimentada por una serie de normas, las cuales se convierten de orden público y de carácter irrenunciable, se vuelve a hablar de derecho y obligatoriedad, es decir, le obliga al Estado y pone la educación como derecho al menor.

Siguiendo en esta misma línea, nos encontramos con la Ley 715 de 2001 Capítulo IV, la cual reglamenta la distribución de recursos del sector educativo de tal manera que no haya disculpa para decir que no se cuenta con los recursos para garantizar dicho derecho. Por ejemplo, en el artículo 15 se plantea:

Destinación. Los recursos de la participación para educación del Sistema General de Participaciones se destinarán a financiar la prestación del servicio educativo atendiendo los estándares técnicos y administrativos, en las siguientes actividades: especialmente en los numeral 15.1. Pago del personal docente y administrativo de las instituciones educativas públicas, las contribuciones inherentes a la nómina y sus prestaciones

sociales. Numeral 15.2. Construcción de la infraestructura, mantenimiento, pago de servicios públicos y funcionamiento de las instituciones educativas. Numeral 15.3. Provisión de la canasta educativa. Numeral 15.4. Las destinadas a mantener, evaluar y promover la calidad educativa. Parágrafo 2º. Una vez cubiertos los costos de la prestación del servicio educativo, los departamentos, distritos y municipios destinarán recursos de la participación en educación al pago de transporte escolar cuando las condiciones geográficas lo requieran para garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños pertenecientes a los estratos más pobres.

Es decir que los entes territoriales tienen herramientas de ley para solucionar o gestionar las dificultades en la cobertura de sus territorios, para establecer políticas educativas acordes con las necesidades y problemáticas de sus municipios y departamentos, tanto de las zonas rurales como urbanas como lo especifica la ley. Si esto es así, ¿qué ocurre con esa gestión, con la aplicación de la ley en los territorios?

De acuerdo con la Sentencia T-743/13, la cual hace relación al artículo 67 de la Constitución, se reconoce en la educación una doble condición de derecho y de servicio público que busca garantizar el acceso de los ciudadanos al conocimiento, a la ciencia y a los demás bienes y valores culturales.

En cuanto a servicio público, la educación exige del Estado unas actuaciones concretas, relacionadas con la garantía de su prestación eficiente y continua a todos los habitantes del territorio nacional, en cumplimiento de los principios de universalidad, solidaridad y redistribución de los recursos en la población económicamente vulnerable. En su dimensión de derecho, la educación tiene el carácter de fundamental, en atención al papel que cumple en la promoción del desarrollo humano y la erradicación de la pobreza y debido a su incidencia en la concreción de otras garantías fundamentales, como la dignidad humana, la igualdad de oportunidades, el mínimo vital, la libertad de escoger profesión u oficio y la participación política.

Y sin ir tan lejos, la propia Ley 115 de 1994, ley general de educación, en varios de sus artículos y apartes, menciona de manera reiterada el tema de la cobertura. Es así como por ejemplo el artículo 151. Hablando de las funciones de las secretarías departamentales y distritales de educación, o de los organismos que hagan sus veces, estableciéndoles especialmente en el tema de la cobertura, plantea dos funciones concretas:

- a.** Velar por la calidad y cobertura de la educación en su respectivo territorio.
- b.** Diseñar y poner en marcha los programas que se requieran para mejorar la eficiencia, la calidad y la cobertura de la educación.

Estas dos funciones vienen acompañadas del artículo 157, que establece también funciones de otro órgano clave en el sistema, la Junta Nacional de Educación, donde específicamente en el literal b) le otorga como tarea al Gobierno nacional, proponer políticas, programas y proyectos conducentes al mejoramiento de la calidad, cobertura y gestión del servicio educativo. Otro tema que también aborda la Ley y que ya se había mencionado anteriormente es el que se establece en el Capítulo 2º estímulos especiales, Artículo 185. Líneas de crédito, estímulos y apoyo; según este artículo, el Estado establecerá líneas de crédito, estímulos y apoyos para los establecimientos educativos estatales y privados con destino a programas de ampliación de cobertura educativa, construcción, adecuación de planta física, instalaciones deportivas y artísticas, material y equipo pedagógico.

Es decir, el respaldo normativo está. Las leyes, la constitución, las sentencias tanto las que hemos abordado en este corto escrito, como la infinidad que pueda existir, están expuestas para garantizar la cobertura y con ella la calidad de la educación. Con todo este acerbo normativo no debería existir un solo niño, niña, adolescente ni joven fuera del sistema y, además, no deberían existir brechas en la calidad, no deberían existir unos mejores y otros peores, de esta forma, no sería necesario evaluar y medir los *rankings*, los maestros no tendrían que hacer extensos paros. Ahora surge otra pregunta; Sí los docentes conocen toda esta normativa ¿Por qué no la exigen para sus instituciones educativas?, ¿Qué pasa con las políticas públicas territoriales de educación que deben de estar sustentadas en todos estos argumentos jurídicos? ¿Qué ocurre con las secretarías de educación municipales, departamentales y distritales? ¿No debería ser fundamental esta tarea?

Según este panorama, nuestro estado, la familia y la sociedad en general, cuentan con todas las herramientas para garantizar el cumplimiento de este derecho que se supone es fundamental, no solo para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sino para el conjunto de la sociedad, en la búsqueda permanente de contar con un ambiente de formación y aprendizaje; armónico, equilibrado, gusto, equitativo, asequible, diferencial, abierto, contextual y flexible para todos y todas, y aún más importante, en cualquier rincón del territorio nacional.

Es así, como valdría la pena abordar ese criterio de accesibilidad como componente esencial del derecho a la educación, que, de acuerdo con la sentencia anteriormente mencionada, dice: Sentencia T-743 de 2013 Corte Constitucional.

La dimensión de accesibilidad protege el derecho individual de ingresar al sistema educativo en condiciones de igualdad o, dicho de otra manera, la eliminación de cualquier forma de discriminación que pueda obstaculizar el acceso al mismo. De manera más concreta, se ha considerado que esas condiciones de igualdad comprenden i) la imposibilidad de restringir el acceso por motivos prohibidos, de manera que todos tengan cabida, en especial quienes hacen parte de los grupos más vulnerables; ii) la accesibilidad material o geográfica, que se logra con instituciones de acceso razonable y herramientas tecnológicas modernas y iii) la accesibilidad económica, que involucra la gratuidad de la educación primaria y la implementación gradual de la enseñanza secundaria y superior gratuita.

Este corto recorrido por la norma, por la ley, simplemente es un pasabocas para lograr comprender que el problema no es de más leyes, sino de voluntades humanas, políticas, sociales y económicas; de voluntades, que puedan pensar que la educación es una inversión y no un gasto, si se quiere asumir desde conceptos económicos, que si se le apuesta a que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan acceder tal como sea planteado, tendremos un país más productivo, menos violento, más preparado, familias más felices, seres humanos más comprometidos, habrá menos hambre, menos pobreza, que lo que se planteó en el informe del Banco Mundial y la OCDE, 2018, en cuanto a que una familia pobre, tendría que esperar 11 generaciones siguientes para superar la pobreza, algo así como 330 años, lo que seguramente y evidentemente muchas familias nunca alcanzarán a ver, es decir, se seguirá viviendo sin esperanza, siempre con la resignación de que tocó ser pobre porque pobre se nació, esto se superaría en menos tiempo.

Cifras de la cobertura y no cobertura, para alimentar la indignación

La educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos,

cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad". (Mineducación, 2010)

De acuerdo con información de la UNESCO en octubre del 2022, "unos 258 millones de niños y jóvenes siguen privados de oportunidades educativas en todo el mundo debido a factores sociales, económicos o culturales". No obstante, solo el 70% de los países garantiza legalmente al menos nueve años de educación obligatoria. Mientras las niñas siguen siendo particularmente las más desfavorecidas. Se calcula que 132 millones de niños permanecen sin escolarizar y que 771 millones de jóvenes y adultos carecen de conocimientos básicos de lectura y escritura, de los cuales dos tercios son mujeres.

Con estas cifras, arrancamos para poder comprender que, si Colombia es uno de los países más desiguales de Latinoamérica, una gran cantidad de estos 258 millones de niños y jóvenes son de nuestra tierra. Se dice, según datos de un informe de la organización de la sociedad civil, *Niñez ya*, (2022), quienes toman proyecciones del DANE al 2022. Colombia tiene algo más de 15.904.623 niñas, niños, adolescentes y jóvenes entre 0 y 19 años, que equivale a un 30,8% del total de la población nacional, una proporción nada despreciable de colombianos, que todo buen gobernante, servidor público, político, entre otros, no dejaría ignorar, ni dejaría pasar desapercibida. Es así, que esta alta proporción de la población colombiana debería, es su derecho estar en las aulas, en los centros de desarrollo infantil, en las universidades, colegios y escuelas, con excelentes maestros, buenos materiales, una alimentación de calidad, excelentes infraestructuras, con programas curriculares acordes y pertinentes y disfrutando de ambientes y procesos de aprendizaje propicios para la edad, la época y la vida. De toda esta población es que se supone ha estado hablando desde 1991, hace aproximadamente 30 años, la constitución y la cantidad de normatividad expuesta, en el camino de garantizar cobertura y calidad en educación, esperando sentar unas buenas bases para el futuro y la supervivencia de la sociedad colombiana, pero, los datos y estadísticas tanto públicas como privadas demuestran, lo contrario, un panorama sombrío y crítico.

Según el Boletín técnico *Educación Formal* (EDUC) 2022, presentado por el DANE, en el sector oficial, la matrícula total fue de 7.874.927 alumnos y en el sector no oficial de 1.855.041, con una participación de 80,9% y 19,1%, respectivamente. Del total de alumnos matriculados en el sector oficial, el 96,8% asistieron a sedes educativas de

carácter público y el 3,2% a sedes educativas de carácter privado. De acuerdo con estos datos, con respecto al año 2021 un 0,7% menos, correspondiendo a 67.709 niños, niñas, adolescentes y jóvenes menos.

Ahora, si este boletín da cuenta de una visión global de matriculados, es decir, desde el preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, incluyendo educación tradicional más modelos educativos flexibles, de los 3 años aproximadamente hasta los 19 años de edad, y según datos de esta misma entidad, son un total bruto de aproximadamente 15.904.623, ahí, sí que las cuentas no cuadran, es decir, haciendo una operación matemática básica se tendrían de entrada, 6.174.655 niños, niñas, adolescentes y jóvenes con falta de cobertura.

Realizando una pasada desde los más pequeños, para analizar por grupos etarios, con respecto a la primera infancia, se dice según (Marrugo, 2022), de acuerdo con datos del DANE, que de los 15.904.623 niños, niñas y adolescentes, en el 2020 había 4.700.000 niños y niñas entre los 0 y los 5 años, cifra que posiblemente creció, que de estos 1.033.333, vivían para aquel año, en condiciones o viven en condiciones de pobreza multidimensional y que, en el 50% de los territorios del país, la primera infancia inicia sus primeros días y períodos de crecimiento con desnutrición crónica, violencia familiar, violencia sexual, pocas posibilidades de acceder a servicios públicos básicos y no siendo menor, una pésima calidad educativa.

Según un reporte de diario el colombiano (13 de julio de 2022), en el sistema educativo colombiano se encontraban 206.260 sillas vacías de niños y niñas de cinco años que hasta el 2021 no estaban asistiendo a las aulas de clase, es decir, el 26% de los 793.311 menores de esas edades que hoy están registrados en Colombia, según el DANE.

Específicamente en términos de matriculados en un informe directo del DANE, en 2022, para el nivel de preescolar se registró un total de 955.576 matriculados, y contrastando con el total de niños y niñas de esta edad, según datos del informe de Niñez ya, de 1.585.418; es decir, una diferencia para el 2022 de 629.842 niños y niñas, que posiblemente por varias de las razones que hemos expuesto anteriormente no están en el sistema. Distancias largas, extrema pobreza, conflicto armado, falta de infraestructura, escasez de docentes, aspectos culturales, contextuales, entre otros.

¿Qué hacer, si se supone que esta es la edad donde se establecen los aspectos fundamentales para el desarrollo emocional, físico, intelectual y afectivo? ¿Colombia estará perdiendo esas edades? Y no es que no lo sepamos como sociedad, es una

verdad lanzada a gritos. Pero... Por otra parte, para el nivel educativo de básica primaria se registró un total de 3.539.197 niños y niñas matriculados, (datos 2022 del DANE), que de acuerdo y en contraste con los datos del informe de Niñez ya, en proyecciones del DANE para el 2022, son 4.101.103 niños y niñas de estas edades y para estos grados; es decir, entre los 5 y los 10 años aproximadamente, que, haciendo la operación matemática, existe una diferencia de 561.906, y vuelven las preguntas, ¿Por qué no asisten o están en el sistema educativo?

Según el DANE durante 2022, el nivel de básica secundaria registró un total de 2.925.208 de niños y niñas matriculados. Según se expone, con respecto al 2021, todos los grados registraron decrecimiento en matrículas, el grado con mayor variación a la baja fue grado séptimo (-7,4%); mientras, el grado noveno registró la menor baja, en 1,9%. Ahora según datos de Minsalud (Indicadores básicos de salud 2021) la población entre los 11 y 14 años de edad, con proyección 2022 DANE, corresponde a 4.102.336 de niños, niñas y adolescentes, es decir que hay una gran diferencia de 1.177.128 que se supondría no están o no fueron cubiertos para el 2022 por el sistema educativo

Ya para la educación media, la situación es aún más compleja, lo que demuestran los datos para el 2022, el nivel educativo en media registró un total de 1.107.359 de adolescentes y jóvenes matriculados, total nacional, en comparación al total bruto de la población en este rango de edad, Minsalud (Indicadores básicos de salud 2021) 4.312.904 de adolescentes y jóvenes con proyección 2022 DANE. Es decir, una diferencia de 3.205.545 adolescentes y jóvenes que no están cubiertos por el sistema.

Es decir, que un aproximado de 5.574.421 niños, niñas, adolescentes y jóvenes no fueron para el 2022 cubierto por el sistema educativo, suma bastante alta y que está cercana a lo planteado por el LLE en su informe presentado en relación con el 2021, quien expone la preocupante situación:

El dato más preocupante entregado por el LEE tiene que ver con que, para 2021, 5.049.813 personas en edad escolar -esto es entre los 5 y 24 años- no estaban asistiendo a ninguna institución educativa. La cifra del año pasado es mayor a la registrada en 2020 y 2019, cuando el porcentaje se ubicó en 30 y 28,8 % respectivamente.

Por otra parte, y ratificando lo expuesto, (Fedesarrollo, junio 2023), plantea que, aunque en Colombia se ha avanzado en términos de cobertura, al menos hasta el 2017, año donde se triplicó la cifra, en comparación con las últimas décadas, la educación inicial en promedio no supera el 60%, la educación media el déficit se

presenta en su mayoría en las zonas rurales, donde se llega al 45% de la población. Según estima la entidad, este es el valor más bajo en los países latinoamericanos, en promedio propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE.

Las cifras dicen brindan una radiografía de este problema, que no solo es del sistema educativo colombiano, sino que debería de ser de toda la sociedad, las bajas coberturas y acompañadas de la deserción. De acuerdo con Fedesarrollo: por cada 100 niños que entran a primero de primaria, solo 44 se gradúan como bachiller, de hecho, en el tránsito entre la secundaria y los programas técnicos o profesionales es cuando más se nota el abandono, de esos 44 graduados solo el 38,7% es decir 17 jóvenes, acceden a la educación superior.

Es decir que en una sociedad, donde la educación se ha mercantilizado, donde ya no son estudiantes sino clientes, donde es más valorado lo privado que lo público, donde importa más la retención que la calidad, en la que los debates y reformas están centrados en ampliar cupos, elevar presupuestos, sin abordar la enfermedad desde la raíz, donde la desigualdad social, económica, política, cultural es el pan de cada día, se tendrá como consecuencia que las personas de menos recursos, que son la mayoría de los colombianos, serán las que sigan llevando aún más del bulto, ya lo dijo el informe de la OCDE, serán 11 generaciones, y seguramente estas se irán ampliando a medida que pase el tiempo, las que desde el comienzo de sus vidas, no podrán estudiar o, recibirán como ha pasado hasta ahora, una educación de mala calidad, lo que hará más difícil encontrar trabajo, contar con una buena alimentación, disfrutar de los derechos a una buena salud, a una buena vivienda, y finalmente, serán los que sigan esperando que el Estado, remedie su incapacidad con subsidios de \$500.000 para sobrevivir.

Discusiones finales

Primera: El Estado, la familia, las empresas y los maestros deben vigilar que todos los niños y niñas accedan a educación. Una forma de romper las brechas es asegurar a niños, niñas y jóvenes una nutrición adecuada, salud, afecto, respeto y atención. Debido a que de los 0 a 5 años se establecen más del 90% de las conexiones neuronales, la empatía, la convivencia, la aceptación de la diversidad y la capacidad de ser

felices, la educación en estas edades debe ser la prioridad. (Primera recomendación de La Misión Internacional de Sabios 2019)

Ya Colombia lleva dos misiones de sabios, la primera en 1991 y las segunda en 2019; las recomendaciones de la primera no son muy distintas a las de la segunda. Expertos tanto del orden nacional como internacional durante meses reflexionando, debatiendo, construyendo y proponiendo y aún nada, ninguno de los Gobiernos desde aquél entonces ha hecho caso, la politiquería, la corrupción, la polarización, las ansias de poder, el conflicto interno tanto entre actores al margen de la ley, como entre los partidos y líderes políticos, han ganado la batalla, el país no se ha concentrado en lo fundamental y sigue dando vueltas en su misma desgracia.

En los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se amplía progresivamente el hambre, la pobreza, la violencia, el suicidio, la desesperanza, la falta de opciones, la depresión, y la ira por haber nacido en un país como el nuestro. Una encuesta de la firma CID-Gallup retomada por el diario portafolio (junio 27 de 2023), revela que el 49% de los colombianos en su mayoría jóvenes, quieren irse del país, buscan vivir fuera, esto sumado al alto nivel de desconfianza que ha generado la situación del país en los jóvenes, falta de credibilidad en las instituciones, en la educación como ascenso social, en los políticos, en los gobiernos tanto nacionales como territoriales, en los medios de comunicación, la excesiva desinformación en las redes sociales, entre otros.

En esta perspectiva, otra encuesta realizada por Next Generation Colombia, una investigación liderada por British Council en alianza con las universidades Rosario y Andes para conocer actitudes y sueños de los 12,7 millones de jóvenes que de acuerdo con ellos habitan el país, uno de los resultados relevantes está en que "los jóvenes del país se sienten poco orgulloso de tres asuntos especialmente relevantes para su propio bienestar: el sistema de seguridad social, el funcionamiento de la democracia y los logros económicos del país", sumado a esto una creciente desconfianza en sus vecinos y en su país. Argumentos que ratifican que la opción más cercana, claro está, de los que tienen las condiciones, es decir muy pocos, es irse del país; la gran mayoría tendrá al salir de su formación media que quedarse y continuar luchándola y rebuscándola.

Si esto es así, como lo presentan todos los datos anteriormente expuestos y en contraposición a lo que plantea en resumidas cuentas la Unesco, la Constitución, la ley general de educación, el código de infancia y adolescencia, la política de primera infancia, entre otros, de que

La educación es un derecho humano fundamental que permite sacar a los hombres y las mujeres de la pobreza, superar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible. La educación es una de las herramientas más potentes para sacar de la pobreza a los niños y adultos marginados, así como un catalizador para garantizar otros derechos humanos fundamentales. Es la inversión más sostenible. El derecho a una educación de calidad está indisolublemente ligado a la Declaración de los Derechos Humanos y a muchos otros instrumentos normativos internacionales (UNESCO, 2025)

¿Qué pasa en Colombia? Es urgente poner en el debate y reflexión lo que puede estar causando o lo que podrá causar toda esta situación en el futuro del país.

Algunas de las ideas fuerza que resuenan en los centros de pensamiento, en investigadores, pedagogos, maestros, y estudiosos

Después de este recorrido, vale pensar en que urge un cambio paradigmático dentro del sistema educativo, en la manera de abordar las políticas públicas de educación, no solo a nivel nacional, sino, desde los territorios, trabajar por el cambio de relaciones verticales, por horizontales, fortalecer el trabajo colaborativo familia, escuela, universidad, Estado, estudiantes; es decir, que lo que se debe de entender por comunidad educativa, realmente tenga las dimensiones mismas del concepto y sentido. Así que, sería interesante abordar los postulados de las tendencias de la innovación pública desde las políticas educativas, Parra *et al.* (2020), la innovación pública puede proveer oportunidades para transformar y democratizar la gestión pública (...) permite empoderar al ciudadano, al reconocerlo como un actor central (pág. 15).

De esta manera, la apuesta sería fortalecer dentro de las instituciones de educación, los gobiernos locales, las entidades privadas que prestan servicios de educación, entre otros actores, las capacidades de gestionar la educación desde la innovación, no porque las doten de aparatos electrónicos, salas de sistemas, internet, *Tablet* para cada estudiante, se trata Parra *et al.*, (2020) la innovación pública desde la orientación de los procesos hacia una gobernanza colaborativa que tenga como objetivo la creación de valor público mediante la integración al proceso de la ciudadanía (...) se propone desde la innovación pública renovar los procesos de la administración pública y la formulación, diseño e implementación de las políticas públicas a partir de un cambio de la relación saber - poder. (pág. 21)

Desde esta perspectiva se pueden plantear las siguientes alternativas:

- Primero, es urgente revisar los currículos, los contenidos y metodologías de enseñanza y aprendizaje, tal como lo plantea la Ley general de educación en su artículo 76, estos tendrán o deberán de estar adecuados, adaptados a los contextos, es decir, los PEI acordes a las realidades, intereses, potencialidades y problemáticas de los estudiantes y del territorio, pero en la realidad, las instituciones educativas generalmente están a la espera de los lineamientos que el ministerio les envíe. Es importante vincular propuestas culturales, artísticas, científicas, ambientales, deportivas y de convivencia, desde los grados más pequeños hasta los últimos grados. Que las materias convencionales dejen de ser lo primordial, y se les dé mayor importancia a estas, como ya en diversas experiencias el mundo lo han comprobado tal como Finlandia, Singapur, entre otros. Que el aprendizaje de la segunda lengua no necesariamente sea el inglés, es importante que se abran múltiples posibilidades empezando por el reconocimiento de las más de 60 lenguas que existen en nuestro país.
- Segundo, revisar de manera prioritaria, los procesos y metodologías de evaluación y selección docente, distintos a los usados en la actualidad. Es necesario que el “sistema educativo” se centre en seleccionar a los mejores maestros, cualificar y potenciar a los que están, brindar incentivos, trabajar muy de la mano con las facultades de las universidades que forman a los futuros maestros y especialmente elevar, valorar y dignificar la labor docente, es decir, que la docencia deberá verse socialmente, con la misma importancia que se ve una ingeniería, medicina, arquitectura y derecho, entre otras.
- Tercero, que el Estado, los Gobiernos de turno y la sociedad, prioricen la educación dentro de las políticas públicas, desde los planes de desarrollo que los candidatos a los cargos públicos proponen desde sus programas de gobierno, soluciones reales y viables tanto para abordar temas de calidad, como de cobertura educativa e infraestructura. Que se mejoren los presupuestos para educación, y que deba ser una prioridad, bajo el control ciudadano la inversión en los territorios y en el ámbito nacional.

- Cuarto, que la familia, las comunidades, la escuela y los gobiernos territoriales y regionales se alíen en los territorios, que se generen procesos conjuntos, que la escuela involucre a la familia, no solamente para llamarla a las escuelas o reuniones de padres a regañarlos y a brindar informes de sus hijos e hijas, sino para construir propuestas pedagógicas que involucren la riqueza natural, cultural, gastronómica, económica y social de cada municipio, comunidad, barrio y vereda. Adicionalmente, que los gobernantes realicen rendiciones de cuentas públicas, no solamente llamando a reuniones, sino utilizando metodologías que hagan que la información realmente se vuelva pública.
- Quinto, realizar expediciones pedagógicas a los hogares y comunidades alejadas, identificando niños, niñas, adolescentes y jóvenes que no tengan acceso a la educación, con propuestas flexibles dentro de su metodología, más no en su calidad, con docentes interdisciplinares e interculturales que puedan brindar a esos niños, niñas, adolescentes y jóvenes propuestas interesantes, aprendizajes desde la experiencia que los motiven desde pedagogías activas, problemáticas y experienciales.
- Sexto, que las universidades vayan a los colegios, escuelas y centros infantiles de desarrollo, que presenten, socialicen y brinden todas las condiciones para que los estudiantes reconozcan la importancia de los procesos de formación superior, técnica y tecnológica, centrando estos dos últimos años, décimo y undécimo, no para prepararlos para un examen, no para que memoricen una cantidad de fórmulas y datos, sino, para que vayan construyendo los cimientos de sus proyectos de vida, tanto personales, familiar, y sociales.
- Séptimo, es urgente hacer que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes cuenten con espacios escolares cercanos a sus barrios y casas, que puedan ir caminando, echando chisme con sus amigos, que se encuentren con la vecina de la tienda, que los vecinos sean esa primera red de seguridad y confianza. Que el ir a la escuela, colegio o centro infantil de desarrollo y formación sea toda una aventura, un goce y un plan.

Conclusiones

Finalmente, el compromiso que tenemos que tener como sociedad, es que la escuela y los espacios escolares, se conviertan o se transformen en ambientes para el goce, la convivencia, la creación, en espacios donde sea posible cometer errores, para la experimentación, el descubrimiento, la construcción de relaciones afectivas y sentimentales, el intercambio intergeneracional e intercultural, con abuelos, abuelas, sabedores, gobernantes, alcaldes, amas de casa, el panadero, el agricultor y el policía. Es decir, necesitamos que la escuela enamore y apasione tanto a niños, niñas jóvenes, familias, pero más aún a maestros y maestras. Necesitamos una escuela insertada en el contexto, en la comunidad, en la familia, que cada rincón sea una oportunidad pedagógica para aprender, para explorar, para jugar, un jardín, centro de desarrollo, una escuela, colegio y universidad que se articulan, interactúan, y se conectan, cada grado hace transición hacia el otro, que cada grado, nivel o curso, corresponde íntimamente al que le antecede y al que le sigue.

Comprendiendo que todos somos iguales, que lo que nos une puede ser la diversidad, la multi y pluriculturalidad, que lo que hace más interesante esos espacios, es el reconocimiento y el valor de ser únicos, de que no hay unos mejores y otros peores, que unos tienen privilegio y otros no, esa es una de las grandes funciones de la escuela. Y desde esta perspectiva, seguro, que no tendremos niños, niñas, adolescentes y jóvenes por fuera, ni que se quieran salir del “sistema”. Los niños y niñas podrán vivir sus infancias y los jóvenes hombres y mujeres podrán recuperar la esperanza.

Como diría el profesor Naranjo (2017): pienso que ir al colegio hoy en día es como comer arena –comer algo que no alimenta– cuando se intuye que hay otra cosa que sí sería relevante, y es criminal hacer perder el tiempo, energía, años de la vida a la gente con el supuesto de que esto es lo que necesita. Lo que se necesita es otra cosa: algo que ayude al desarrollo humano. (pág. 82) “Cambiar la Educación, Para cambiar el mundo”.

Bibliografía

Boletín técnico Educación Formal (EDUC) 2023. DANE. Bogotá, 22 de junio, <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2022.pdf>

BBC, NEWS Mundo: *Por qué en Colombia se necesitan 11 generaciones para salir de la pobreza y en Chile 6.* <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45022393>

Código de Infancia y adolescencia 1098 de 2006. Artículo 28, <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Congreso de la República, *Ley 715 de 2001.* https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=4452

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 44, 67, julio de 1991 (Colombia). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125#:~:text=Todas%20las%20personas%20nacen%20libres,religi%C3%B3n%20opini%C3%B3n%20pol%C3%ADtica%20filos%C3%B3fica.>

Corte Constitucional (2013): <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-743-13.htm>

Compartir Palabra Maestra (2019). *¿Qué recomendaciones hizo La Misión de Sabios al Gobierno colombiano?*

DANE (2023). *Estadísticas por tema. Educación.* <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion>

De Zubiria et al. (2015). *La calidad de la educación, bajo la lupa.* Bogotá. Editorial Magisterio.

Fedesarrollo (2022). *¿Qué hacer en?* <https://quehacer.fedesarrollo.org.co/educacion?s=problemas>

LEE, (2023). *Informe 73: Tasas de eficiencia educativa en Colombia: cobertura, matrícula, aprobación, reprobación y deserción* (mayo de 2023). <https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-73>

Mineducación, (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Mineducación (2001). *Ley 715 de 2001 de diciembre 21 de 2001. Capítulo IV*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

Mineducación, (2010). (22 de diciembre de 2010). *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Politica-Educativa/259478:Educacion-de-calidad-el-camino-para-la-prosperidad>

Minsalud, (2021). *Indicadores básicos de salud 2021. Situación de Salud en Colombia*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/indicadores-basicos-salud-2021.pdf>

Munevar T., (2023). Este es el ranking de educación en el que Colombia ocupa el último lugar según el propio presidente Gustavo Petro. [Artículo web]. *Infobae*. <https://www.infobae.com/colombia/2023/04/03/este-es- el-ranking-de-educacion-en-el-que-colombia-ocupa-el-ultimo-lugar-segun-el-propio-presidente-gustavo-petro/>

Saavedra F. (2023). Qué está pasando con la educación en Colombia: casi medio millón de alumnos abandonaron sus estudios en el último año. [Artículo Web]. *Infobae* <https://www.infobae.com/colombia/2023/05/31/que- pasa-con-el-abandono-estudiantil-y-que-medidas-tomara-el-gobierno-para-evitar-desercion/>

Sentencia T-743 de 2013 Corte Constitucional. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-743-13.htm>

UNESCO, (2022). *El derecho a la educación*, <https://www.unesco.org/es/right-education>

REVISIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN COLOMBIA

◎ **María del Pilar Muñoz Mejía**

Abogada especialista en derecho del trabajo, Magíster en Derecho Empresarial,
docente en la Fundación
Universitaria del Área Andina

Correo electrónico: mpilarmmejia@gmail.com
Carla Johana Martínez García

Abogada especialista en seguridad y salud en el trabajo, Magíster en Filosofía,
docente en la Fundación
Universitaria del Área Andina

Correo electrónico: carlajohanamartinez@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta revisión normativa es analizar las políticas públicas enfocadas en el fortalecimiento de la transformación digital en Colombia. La transformación digital, impulsada por la revolución tecnológica y las TIC, ha impactado profundamente en la sociedad, tanto en el ámbito empresarial como gubernamental. En los últimos años, Colombia ha experimentado un proceso de transformación digital, con un creciente número de empresas y organizaciones adoptando tecnologías digitales para mejorar su eficiencia y competitividad.

Se usará un enfoque metodológico hermenéutico, permitiendo un análisis profundo e interpretativo de las normas y políticas relacionadas. Las políticas públicas revisadas incluyen la Política Pública de Gobierno Digital, establecida en el Decreto 767 de 2022. Esta política busca impulsar la economía digital, mejorar la eficiencia gubernamental

y promover el uso efectivo de las tecnologías digitales en el sector público y privado. No obstante, lo anterior, la transformación digital en Colombia enfrenta desafíos, como el acceso limitado a internet en zonas rurales, la falta de educación digital y la garantía de la privacidad y seguridad de los datos. La implementación exitosa de las políticas públicas requerirá un cambio cultural y organizacional, así como la promoción de prácticas éticas y socialmente responsables.

Finalmente, esta revisión normativa destaca la importancia de fortalecer las políticas públicas orientadas a la transformación digital en Colombia, para aprovechar plenamente las oportunidades que ofrece el entorno digital y lograr una sociedad más conectada y competitiva. Es fundamental abordar los desafíos presentes y promover la adopción efectiva de tecnologías digitales.

Palabras clave: transformación digital, automatización, política pública, innovación, productividad.

Introducción

La transformación digital es un proceso que ha tomado gran relevancia en los últimos años y que está impactando profundamente en todas las áreas de la sociedad, incluyendo el ámbito empresarial y gubernamental. Colombia no es una excepción, y en los últimos años ha venido experimentando un proceso de transformación digital que está cambiando la forma en que las empresas y el Estado se relacionan e interactúan con los ciudadanos y entre sí.

En términos generales, la transformación digital se refiere al proceso mediante el cual las empresas y organizaciones adoptan tecnologías digitales para mejorar su eficiencia, productividad y competitividad. Esto puede implicar la implementación de nuevos sistemas informáticos, la automatización de procesos, la incorporación de herramientas de análisis de datos, el uso de redes sociales y otras tecnologías que permiten una mayor interconexión y colaboración entre los diferentes actores.

En Colombia, la transformación digital ha sido impulsada por una serie de factores, entre los que destacan la creciente penetración de internet y el acceso a dispositivos móviles, así como la necesidad de mejorar la eficiencia y la calidad de los servicios

públicos y privados. Según el informe *Transformación digital en Colombia 2021* de IDC, el 68% de las empresas en Colombia están en proceso de transformación digital, mientras que el 26% ya han completado su proceso de transformación. En este sentido, el Gobierno ha impulsado diversas iniciativas para promover la transformación digital en el país, como la Estrategia Nacional de Transformación Digital, que busca promover la innovación y la adopción de tecnologías digitales en el sector público y privado.

La concepción de trabajo que enmarca una relación de beneficios, en los cuales una persona produce bienes y/ o servicios, y como contraprestación recibe una remuneración, cada vez va quedando más soslayada de las realidades y necesidades actuales, pues las dinámicas disruptivas y emergentes del mercado, han develado necesidades y modelos de trabajo no tradicionales que se han posicionado de tal manera, que han obligado a los Estados y sus ramas del poder público a legislar, regular y proponer alternativas que permitan atender y armonizar el trabajo como relación de beneficios, ejercida por métodos no tradicionales o presenciales como la tecnología.

Contenido teórico

Según Vial, G. (2019), en los últimos años la transformación digital (DT) ha surgido como un fenómeno importante en la investigación estratégica de sistemas de información con profundos cambios que se están produciendo en la sociedad y las industrias a través del uso de tecnologías digitales (Agarwal y Col., 2010; Majchrzak et al., 2016). A nivel organizacional, se ha argumentado que las empresas deben encontrar formas de innovar con estas tecnologías mediante el diseño de "estrategias que adopten las implicaciones de la transformación digital e impulsen un mejor rendimiento de administración operativa (Hess et al., 2016: 12). (p.118) Teniendo en cuenta lo anterior Vial, G. (2019), indica que las organizaciones deben idear formas de seguir siendo competitivas, ya que las tecnologías digitales brindan oportunidades cambiantes y amenazas existenciales para las empresas.

Para Ghobakhloo, M. (2020), la investigación sobre el impacto en la sostenibilidad de la cuarta industria revolución está en su nacimiento, y las implicaciones de sostenibilidad de la industria 4.0 en términos de impactos económicos, ambientales y sociales de la digitalización de la fabricación requiere una mayor exploración.

Este autor presenta un estudio que aborda esta problemática mediante un modelamiento estructural interpretativo (ISM) para identificar funciones de la industria 4.0 para la sostenibilidad. Al hacerlo, el estudio primero realiza una revisión y análisis de contenido de última generación de la literatura para identificar las funciones críticas de sostenibilidad de la Industria 4.0. Después de captar las opiniones de la fabricación inteligente, expertos en digitalización y sostenibilidad, y mapeando aún más las interrelaciones entre las funciones de sostenibilidad identificadas, para construir una Matriz de impacto de multiplicación cruzada aplicando a la clasificación, (MICMAC) con el fin de correlacionar variables. El ISM es considerado como una técnica de mapeo causal para tratar con problemas complejos y subjetivos dado que permite un análisis teórico de gráficos de intrincados sistemas socioeconómicos (Raut y Gardas, 2018; Wu et al., 2018).

La literatura muestra que la metodología ISM se ha utilizado ampliamente para examinar las relaciones causales entre los componentes de un fenómeno particular (Thirupathi y Vinodh, 2016; Wu et al., 2018). Ghobakhloo, M. (2020) concluye que la transformación digital iniciada por la Industria 4.0 debería primero llegar a la madurez para cumplir sus funciones de sostenibilidad deseadas, y el desarrollo de recursos humanos para la digitalización es el trampolín de este proceso. Esta trayectoria continua está alterando rápidamente la naturaleza misma de los empleos, reduciendo las oportunidades laborales de baja calificación y cada vez más exigentes habilidades técnicas en las áreas de resolución de problemas, programación, pensamiento creativo y diseño de sistemas. La buena noticia es que las mismas tecnologías digitales responsables de las habilidades de digitalización puede contribuir a salvarla. El uso de AVR, aplicaciones inteligentes, intercambio de información habilitado para las herramientas de análisis de datos pueden mejorar significativamente la efectividad de la capacitación en el trabajo, el talento selección y adquisición, programas de aprendizaje y planes de desarrollo profesional. (p.16)

Por otro lado, Martínez et al., (2017) citado por Frank, A. G., Mendes, G. H., Ayala, N. F., y Ghezzi, A. (2019) indica que varias empresas de fabricación están innovando en su negocio modelos que siguen una orientación impulsada por el servicio. Para Frank, A. G., Mendes, G. H., Ayala, N. F., y Ghezzi, A. (2019) La servitización se refiere al proceso de transformación centrado en productos a modelos de negocio orientados a servicios, Ayala et al., 2017 citados por Frank, A. G., Mendes, G. H., Ayala, N. F., y Ghezzi, A. (2019) indican que uno de los principales desafíos de la servitización es determinar la nueva propuesta de valor, que tiene impactos claros en el valor del modelo de negocio de arquitectura en su conjunto.

Para Nambisan, S., Wright, M., y Feldman, M. (2019). La aparición de tecnologías digitales novedosas y potentes, plataformas e infraestructuras digitales ha transformado la innovación y el espíritu empresarial de manera significativa. Más allá de simplemente abrir nuevas oportunidades para innovadores y emprendedores, las tecnologías digitales tienen implicaciones más amplias para la creación de valor y el valor capturar. La investigación dirigida a comprender la transformación digital de la economía debe incorporar múltiples y niveles cruzados de análisis, abarcan ideas y conceptos de múltiples campos / disciplinas, para reconocer el papel de las tecnologías digitales en la transformación de las organizaciones y las relaciones sociales. El estudio planteado por estos autores se centra en tres temas clave relacionados con la digitalización: apertura, posibilidades y generatividad – plantean que las tecnologías digitales podrían servir como una plataforma conceptual común que permita conexiones entre problemas en diferentes niveles, así como la integración de ideas de diferentes disciplinas / áreas.

Beier, G., Ullrich, A., Niehoff, S., Reißig, M., y Habich, M. (2020) plantean que la Industria 4.0 ha tenido una fuerte influencia en el debate sobre la digitalización de los procesos industriales, a pesar de estar siendo criticado por carecer de una definición adecuada. Sin embargo, la industria 4.0 podría ofrecer una gran oportunidad para alinearse a los objetivos de un desarrollo sostenible con la transformación digital en curso en el desarrollo industrial. La principal contribución de estos autores es proporcionar una definición de facto del concepto “Industria 4.0” desde una perspectiva sociotécnica basada en sus características clave más citadas, como una revisión exhaustiva de hasta qué punto se incorpora el concepto de sostenibilidad.

Metodología

Esta revisión normativa se basará en un enfoque metodológico hermenéutico, que permitirá un análisis profundo e interpretativo de las diferentes normas y políticas relacionadas con la transformación digital y la implementación de la Política Pública de Gobierno Digital en Colombia. El método hermenéutico es adecuado para comprender el significado y el contexto normativo en el que se enmarca esta política, así como para identificar las implicaciones y desafíos presentes en su aplicación.

Inicialmente se realizó una búsqueda exhaustiva de las leyes, decretos, resoluciones y otros documentos legales relacionados con la transformación digital y la Política

Pública de Gobierno Digital en Colombia. Se seleccionaron aquellos textos más relevantes y actualizados que conformarán la base para el análisis. Se realizó un análisis comparativo entre las diferentes normas y políticas identificadas, con el objetivo de identificar posibles contradicciones, vacíos normativos y áreas de mejora en la implementación de la Política Pública de Gobierno Digital.

Desde el enfoque hermenéutico, se identificaron las brechas existentes entre la normativa y la realidad de la transformación digital en Colombia. Además, se analizarán los desafíos y obstáculos que enfrenta la implementación efectiva de la política. Finalmente, se realizará una reflexión crítica sobre los resultados obtenidos en la revisión normativa, destacando la importancia del enfoque hermenéutico en el análisis de la transformación digital y su impacto en el ámbito laboral y social de Colombia.

Resultados

La concepción de trabajo que enmarca una relación de beneficios, en los cuales una persona produce bienes y servicios, y como contraprestación recibe una remuneración, cada vez va quedando más soslayada de las realidades y necesidades actuales, pues las dinámicas disruptivas y emergentes del mercado, han develado necesidades y modelos de trabajo no tradicionales que se han posicionado de tal manera, que han obligado a los Estados y sus Ramas del Poder Público a legislar, regular y proponer alternativas que permitan atender y armonizar el trabajo como relación de beneficios, ejercida por métodos no tradicionales o presenciales como la tecnología.

En el territorio colombiano, específicamente y hasta antes del año 1994, era impensable advertir la necesidad de ocuparse del trabajo desde una óptica diferente a la tradicional, pues los albores de la puesta en marcha de la internet en Colombia solo empezaron a materializarse desde el año 1994 en adelante cuando el papel del Estado intervino en su elaboración y en general, empezó a crear todo el conjunto de estrategias simbólicas y materiales que a la postre dieron forma a las posiciones dentro del campo (Tamayo C., 2009).

Otro es el escenario en la actualidad y sin duda alguna después del año 2019, cuando el mundo se vio enfrentado a una pandemia que borró las fronteras trasnacionales y se concentró en espacios digitales para procurar continuar con las dinámicas

sociales desde una perspectiva más habitual y normal posible, y es que, al hablar de categorías normales y habituales, sin duda alguna no se puede omitir el trabajo como parte de la vida de los seres humanos y su propio desarrollo. Es por esto, que resulta determinante revisar cómo el universo digital y sus transformaciones se han posicionado en la actualidad permeando todas las actividades de todas las industrias e incluso las rutinas domésticas, imponiendo cambios drásticos que deben ser atendidos desde diferentes escenarios, y en el tema de interés en particular en el ámbito jurídico y laboral.

Expuesto este panorama, cabe resaltar que, hablar de transformación digital en términos del Dr. en informática José Luis del Val Román. (Luis, 2016) Es un proceso anclado a la “revolución industrial” producida por el avance de las tecnologías de la información y, particularmente, de la informática y el *software*.

Ahora bien, la pregunta que resulta a continuación es ¿cuál es la aplicación o relación entre la transformación digital y el trabajo?, para atender esta pregunta basta con revisar el entorno empresarial, para evidenciar que tanto las empresas del sector privado como las organizaciones gubernamentales han adoptado los avances de las tecnologías para potenciar su productividad, eficiencia y competitividad, a través de la implementación de nuevos sistemas informáticos, automatización de procesos, incorporación de herramientas de análisis de datos, uso de redes sociales y otras tecnologías que permiten una mayor interconexión y colaboración entre los diferentes actores, que a través de los métodos convencionales y estrictamente presenciales no son posibles de materializar.

Para el año 2021, según el reporte del índice departamental de competitividad, en Colombia la “transformación digital” alcanzaba el 68% en las empresas en fase de implementación, mientras que el 26% ya han completado su proceso de transformación. En este sentido, el Gobierno colombiano se ha visto abocado a impulsar iniciativas para promover la transformación digital en el país, un ejemplo de ello es la estrategia nacional de transformación digital, que busca promover la innovación y la adopción de tecnologías digitales en el sector público y privado.

No obstante, cabe destacar que uno de los principales desafíos que enfrenta Colombia en su proceso de transformación digital es el acceso limitado a internet en algunas zonas del país, especialmente en áreas rurales y de bajos recursos, y si bien el Gobierno ha llevado a cabo diversas iniciativas para mejorar la conectividad en estas zonas, los resultados no han sido plenamente satisfactorios y queda mucho por hacer, con el fin de garantizar que todos los ciudadanos tengan acceso a Internet,

y que este sea de alta velocidad que les permita acceder a las oportunidades que ofrece la transformación digital.

Otro desafío importante lo advierte la falta de educación, pues existe una desinformación y ausencia de competencias en la población a nivel general, en el uso de tecnologías digitales. Lo anterior, a pesar de que el acceso y uso de dispositivos móviles como celulares sea cada vez más común, no todas las personas tienen las habilidades y competencias necesarias para utilizar estas herramientas de manera efectiva y al nivel de productividad y eficiencia. Por ello, es importante promover programas de capacitación y alfabetización digital.

A modo de conclusión inicial, se puede establecer que la transformación digital llegó para permear todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo el laboral, que resulta de gran importancia por los efectos que produce no solo en el individuo que lo ejerce sino en su núcleo familiar y que además se extiende hasta la sociedad. Es claro que el trabajo a través de la tecnología y los ambientes digitales, facilitan y brindan accesos a oportunidades que redundan en la calidad de vida de los ciudadanos. Es por ello que su entrada en vigor, posicionamiento y auge debe ser atendido, mediante herramientas jurídicas como políticas públicas que permitan su fortalecimiento y el cuidado del que realiza sus labores a través de esta modalidad.

Discusión

Como resultado de la necesidad de regulación jurídica y social que produjo la transformación digital y su amplia acogida en el territorio colombiano, el Gobierno expidió el Decreto 767 de 2022, mediante el cual pretende generar un impacto positivo en materia de calidad de vida e incrementar la competitividad en el ámbito laboral en el país. El Decreto 767 de 2022 se reconoce como la Política Pública de Gobierno Digital, integrada por los ejes de, habilitadores, líneas de acción, iniciativas dinamizadoras, gobernanza, e innovación pública digital.

Pero ¿cuál es el logro que pretende el Gobierno nacional con esta política pública?, previas revisiones de informes gubernamentales, se evidencia que el propósito redonda en fortalecer las iniciativas instauradas para atender la transformación digital, así como recopilar y adoptar las recomendaciones emitidas por distintos organismos

internacionales y actores del ecosistema digital, que para el caso en particular, según información reportada por el Ministerio de Tecnologías de la Información, durante el periodo de tiempo comprendido entre el 12 y el 27 de abril de 2022 se recibieron 140 comentarios al entonces proyecto de decreto, que fueron debidamente analizados, atendidos e incorporados. Así mismo, y en palabras de la otrora ministra de las TIC (Ligia, 2022), la precitada Política Pública, busca promover generación de valor público, de manera proactiva, confiable, articulada y colaborativa entre grupos de interés y un marco de gobernanza para fortalecer la confianza y la legitimidad.

Es importante advertir que esta política pública, no nace por generación espontánea; es el resultado de incipientes alternativas. Sin embargo, su contribución es la integración de los ejes y líneas de acción citadas previamente.

Sin embargo, el reto para el Gobierno no termina con la expedición de la Política Pública, pues las fases de difusión, socialización e implementación son las que verdaderamente otorgarán vida y sentido a esta política de gobierno digital; un acierto, sin lugar a duda por parte del Gobierno, es la importancia que se le ha otorgado al diseño y creación de instrumentos gráficos, que permitan a los usuarios el acceso a su consulta e interacción con la información allí contenida. En el mismo sentido, cabe resaltar que la política pública ha sido pensada como un instrumento centralizado, estandarizado y fácil de usar, pues esto estimula su consulta y acceso, contribuyendo así a su objetivo de servir como herramienta de guía para que las entidades públicas, nacionales y territoriales.

En cuanto a los principios que orientan el desarrollo de la política de gobierno digital, se destacan los mismos que rigen la función pública y los procedimientos administrativos consagrados en los artículos 209 de la Constitución Política, 3 de la Ley 489 de 1998, 3 de la Ley 1437 de 2011, 2 y 3 de la Ley 1712 de 2014, así como los que orientan el sector TIC establecidos en el artículo 2 de la Ley 1341 de 2009.

Ahora bien, conviene recalcar que los principios tienen la connotación de normas jurídicas, esto es, enunciados prescriptivos que ordenan, permiten o prohíben ciertas conductas humanas, como lo señaló (Zagrebelsky, 2003), por lo general, las normas legislativas son reglas, mientras que las normas constitucionales sobre derechos y sobre la justicia son predominantemente, principios.

De los 12 principios que integran la política pública, se puede inferir que su fin es contribuir al uso y aprovechamiento de las tecnologías de la información, dejando

claro que su publicación e implementación no reduce ni limita la adopción de tecnologías emergentes que permitan el desarrollo, avance y fortalecimiento de la transformación digital.

En materia de los elementos de la política de gobierno digital, se resalta el esquema de los elementos que la componen, a saber: gobernanza, innovación pública digital, habilitadores, líneas de acción, e iniciativas dinamizadoras. En cuanto al esquema para llevar a cabo el desarrollo de la política pública, se puede advertir que estos componentes están diseñados para que, mediante un trabajo armónico se logre promover el uso efectivo de las tecnologías digitales, generando un resultado favorable en el Gobierno y su manera de prestar este servicio.

La sección tercera de la política pública, cumple con el mandato constitucional establecido en el Artículo 2º de la Constitución Política de Colombia; fines esenciales del Estado, pues su desarrollo parece inspirado en el deber que tienen las autoridades de la República para actuar de manera armónica, con el fin de proteger y garantizar a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes, creencias, y demás derechos y libertades, así como y para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares. Involucrando la difusión de las tecnologías de la información y la comunicación como una herramienta para impulsar el desarrollo social y económico del territorio nacional.

Si bien, la política pública exhorta una participación armónica e integrada de varios actores públicos y privados, es claro que el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones tiene la titularidad y responsable de liderar la implementación de la Política de Gobierno Digital, en beneficio del desarrollo del país.

Como último lineamiento en la política pública de transformación digital, se estableció el deber de seguimiento y evaluación, que tendrá que desarrollar el Gobierno de manera permanente, que le permita acceder a resultados parciales y conocimientos que servirán de insumo para las modificaciones y fortalezas que deban incorporarse para lograr una Política Pública sostenible y dinámica que responda a los constantes cambios sociales y digitales que presenta el País. Para ello, se harán uso de las herramientas institucionales.

Conclusiones

El presente estudio permite concluir que, el uso de las TIC y el auge de las tecnologías emergentes han aportado sin duda alguna al desarrollo económico, laboral y social del Estado colombiano. Prueba de ello fue la expedición de la Política Pública del Gobierno Digital.

Esta política, si bien es ambiciosa, busca un fin benéfico como es la observación y cumplimiento por parte de instituciones y órganos gubernamentales y del sector privado, para que actúen bajo los mismos parámetros de esta Política, logrando la transversalidad de los medios digitales en los procesos internos sin importar a que sector (público o privado) pertenezcan, pues su diseño correspondió a fines más generales y estandarizados.

Otro de los fines que destacan como resultado de la política pública digital, es el impulso de la economía digital, a través de agilizar trámites administrativos, crear espacios de emprendimiento y reconocer el eficaz aporte de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Si bien estos objetivos son loables y pueden verse integrados y fortalecidos a mediano plazo, no puede desconocerse que la política pública no resuelve los desafíos de, falta de educación digital y acceso a la Internet, como logros que cierren las brechas sociales y de desigualdad que presenta el país.

Es claro que el Gobierno, con la expedición de la política pública se enfoca no solo en los procesos administrativos, o la prestación de servicios para la ciudadanía, sino que, también, pretende contribuir al crecimiento de la economía digital del país, así como atender las necesidades de la industria 4.0, a través de estrategias y mecanismos (plataformas digitales, páginas web, centros de innovación pública digital, entre otras).

Finalmente, y como es habitual y natural en derecho, se debe de reconocer que esta política digital no es un producto terminado ni atiende plenamente las distintas necesidades expuestas y pendientes por develar, pues nunca el Derecho como herramienta estará en la capacidad de dar respuestas inmediatas a los hechos sociales, máxime cuando versan en tecnología.

Bibliografía

Arenas, W., Soto, I. (2020). *Conversatorio virtual. Mipymes del eje cafetero en época de pandemia*. <https://bit.ly/3DT0Gzg>

Beier, G., Ullrich, A., Niehoff, S., Reißig, M., y Habich, M. (2020). Industry 4.0: How it is defined from a sociotechnical perspective and how much sustainability it includes—A literature review. *Journal of cleaner production*, 259, 120856.DOI: 10.1016/j.jclepro.2020.120856

de Caldas, G. (2019). Plan de Desarrollo Departamental de Caldas 2020-2023. <https://bit.ly/3n9usKr>

de Risaralda, G (2019). Plan de Desarrollo Departamental de Risaralda. 2020- 2023. <https://bit.ly/38NKKjK>

Frank, A. G., Mendes, G. H., Ayala, N. F., y Ghezzi, A. (2019). Servitization and Industry 4.0 convergence in the digital transformation of product firms: A business model innovation perspective. *Technological Forecasting and Social Change*, 141, 341- 351.DOI: 10.1016/j.techfore.2019.01.014

Ghobakhloo, M. (2020). Industry 4.0, digitization, and opportunities for sustainability. *Journal of cleaner production*, 252, 119869. DOI: 10.1016/j.jclepro.2019.119869

Kotarba, M. (2018). Digital transformation of business models. *Foundations of Management*, 10(1), 123-142. DOI: 10.2478/fman-2018-0011

Li, F. (2020). The digital transformation of business models in the creative industries: A holistic framework and emerging trends. *Technovation*, 92, 102012.DOI: 10.1016/j.technovation.2017.12.004

Ligia, V. R. (2022). *Ministerio TIC expide el Decreto 767 del 2022: la actualización política colombiana de gobierno digital*. Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. <https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-prensa/Noticias/210461:Ministerio-TIC-expide-el-Decreto-767-del-2022-la-actualizacion-Politica-Colombiana-de-Gobierno-Digital>

Luis, V. R., (2016). *Industria 4.0 la transformación digital de la industria*. <https://coddii.org/wp-content/uploads/2016/10/Informe-CODDII-Industria-4.0.pdf>

Nambisan, S., Wright, M., y Feldman, M. (2019). The digital transformation of innovation and entrepreneurship: Progress, challenges and key themes. *Research Policy*, 48(8), 103773. DOI: 10.1016/j.respol.2019.03.018

Reinartz, W., Wiegand, N., y Imschloss, M. (2019). The impact of digital transformation on the retailing value chain. *International Journal of Research in Marketing*, 36(3), 350-366. DOI: 10.1016/j.ijresmar.2018.12.002

Schwarzmüller, T., Brosi, P., Duman, D., y Welpe, I. M. (2018). How does the digital transformation affect organizations? Key themes of change in work design and leadership. *Mrev management revue*, 29(2), 114-138. DOI: 10.5771/0935-9915-2018-2-114

Sundaram, R., Sharma, D., y Shakya, D. (2020). Digital transformation of business models: A systematic review of impact on revenue and supply chain. *International Journal of Management*, 11(5).

Szalavetz, A. (2019). Industry 4.0 and capability development in manufacturing subsidiaries. *Technological Forecasting and Social Change*, 145, 384-395. DOI 10.1016/j.techfore.2018.06.027

Urbinati, A., Chiaroni, D., Chiesa, V., y Frattini, F. (2020). The role of digital technologies in open innovation processes: an exploratory multiple case study analysis. *R&D Management*, 50(1), 136-160. DOI: 10.1111/radm.12313

Vial, G. (2019). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *The journal of strategic information systems*, 28(2), 118-144. DOI: 10.1016/j.jsis.2019.01.003

Zagrebelsky G., (2003). *El derecho dúctil*. madrid: Trotta.

RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LAS ASOCIACIONES PÚBLICO – PRIVADAS COMO RED DE GOBERNANZA EN LA POLÍTICA PÚBLICA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN COLOMBIA DE 2019 AL 2022

◎ **Karen Tatiana Suevis Gómez**

Abogada, (c) Esp. en gestión pública de la UNAD; Rep. Legal de la Fundación Suevis; investigadora de la Universidad Simón Bolívar y del Ministerio colombiano de Ciencia, Tecnología e Innovación; actual consultora de Unión Temporal para la formulación de política pública de juventud en el municipio de Soledad, Atlántico – Colombia
Correo electrónico: ktsuevisg@unadvirtual.edu.co

Resumen

Esta ponencia se derivada de la Monografía titulada Estudio de las asociaciones público – privadas como red de gobernanza en la Política Pública de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia de 2019 al 2022 (Suevis-Gómez, 2023), la cual fue aceptada como trabajo de grado para obtener el título de especialista en gestión pública, otorgándosele la distinción de meritoria por parte del Consejo de Escuela de la UNAD. Contexto. Ahora bien, en Colombia la Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) es desconocida como una herramienta de desarrollo sostenible que puede convertirse en un sector productivo que aporte sólidamente al PIB de la economía nacional, al tener la capacidad de transversalizar y monetizarse en cualquier actividad de producción dentro de una cadena de valor o un sistema de producción. En consecuencia, es también generalizado el desconocimiento de la red de gober-

nanza de la CTI y la desarticulación de sus actores, así como sus logros y esfuerzos a nivel de actividades que promueven la Ciencia, Tecnología e Innovación (ACTI) en el país. Sin embargo, hoy en día el Estado colombiano ha reconocido esta falencia y con el propósito de fortalecerla ha sancionado el documento CONPES 4069 del 20 de diciembre de 2021 que, aprueba la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (PPCTI) 2022 - 2031. Objetivo. Por eso, el objetivo principal de esta ponencia es exponer los resultados obtenidos a partir del análisis de las asociaciones público – privadas (APP) establecidas como red de gobernanza en la reciente Política Pública de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia durante 2019 - 2022, con el fin de visibilizar las acciones de los actores involucrados y sus actuales avances en el direccionamiento de la CTI dentro del escenario social - económico nacional. Metodología. Lo anterior, se desarrolló por medio de un estudio de tipo analítico con enfoque cualitativo - retrospectivo, cuya población de estudio fue documental y el tipo de fuente secundaria. Resultados. Actualmente, en Colombia no existen APP en materia de CTI, pero pueden gestionarse a partir de su red de gobernanza integrada por actores públicos – actores de soporte – actores privados y – sociedad civil. No obstante, hasta el 17 de agosto de 2023 (última fecha de consulta por esta investigadora) los actores públicos de CTI solo habían logrado un avance de implementación de PPCTI de un 11,95% con respecto al año 2031, cuando debía estar en un 18,9% a corte del 31 de diciembre de 2022. Conclusión. Existe un retraso del 6,95% de la meta anual 2022 de la PPCTI referenciada.

Palabras clave: política pública, red de gobernanza, asociaciones público privadas, ciencia, tecnología, innovación.

Introducción

Particularmente, observar a la Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) como sector productivo independiente a otros y que de manera sólida aporte al Producto Interno Bruto (PIB) nacional, implicaría reconocer que este consiste en un proceso de creación y explotación comercial del conocimiento generado y aplicado, el cual se puede generar desde un contexto institucional público, privado o mixto a nivel nacional.

Lo anterior, con el fin de promover el uso eficiente de los recursos para innovar y crear tecnología en bienes, servicios y procesos productivos, en aras de apropiarse

fácilmente de las rentas que deja lo inventado o creado, cuando se emplea a la propiedad intelectual (PI) para proteger aquello que se crea (Valenti, 2013). Por ejemplo, un prototipo que facilita alguna actividad o proceso productivo, resultado de una investigación aplicada y/o de diseño experimental, que ha sido protegido a través de patente, secreto industrial u otras formas de PI antes de lanzarse al mercado y explotarse la autoría o titularidad de derechos de creación otorgados por su invención. En ese sentido, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL (2016) asegura que el crecimiento económico de un país a largo plazo está sustentado en el desarrollo tecnológico derivado de la CTI, así como también de la investigación y el desarrollo experimental I+D.

De ahí que, los países más industrializados y con una economía nacional mucho más estable por su constante crecimiento, realizan altas inversiones – normalmente por encima del 2% de su PIB nacional, tanto a CTI como a I+D, reconociéndolos como sectores relacionados, pero como rubros separados que ameritan inversiones distintas del presupuesto nacional. Sin embargo, este patrón de inversión pública no se da en Colombia, pues al igual que en países como Uruguay, Chile, Ecuador y Cuba solo se invirtió al año 2016 entre el 0.2 y el 0.5% de su PIB para CTI. De hecho, al año 2020 se conoció que Colombia invirtió solo el 0.29% del PIB nacional en CTI según el Instituto de Estadística de NNUU para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) y se planea al año 2031 poder llevar esta inversión a tan solo el 1% del producto interno bruto. A diferencia de otros países latinoamericanos como Brasil, Argentina, Costa Rica y México que, al año 2016 invirtieron entre el 0.5 y 1.2% de sus PIB a CTI; y aunque sigue siendo baja su inversión con respecto al mismo sector de CTI en economías de países más desarrolladas e industrializadas, resultan ser inversiones más altas que la de Colombia en ese mismo año (CEPAL, 2016).

Por lo tanto, esta ponencia pretende señalar que el problema central en Colombia en materia de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI), además de la baja financiación del sector es el desconocimiento de la red de gobernanza y la desarticulación de sus actores, pues esto no permite que el país avance hacia la consolidación de la CTI como un sector productivo y competitivo de la economía nacional, porque no se coordinan esfuerzos, ni se gestionan de manera medible y correcta los recursos humanos, técnicos, tecnológicos y financieros, desproporcionando una visión a corto, mediano y largo plazo, sobre el conjunto de estrategias, metas y objetivos en materia de Ciencia, Tecnología e Innovación que generen el alcance favorable de resultados para todos.

De hecho, se señala que las causas del problema antes mencionado están dadas por i) el desconocimiento de la importancia de la Ciencia, Tecnología e Innovación para un país, ii) por la nueva y más reciente conversión del Departamento Administrativo de Colciencias a cartera ministerial de Ciencia, Tecnología e Innovación y, iii) por la falta de apropiación de la Política Pública de CTI 2022 - 2031 y de esfuerzos conjuntos por generar avances concretos.

En consecuencia, los efectos de este problema señalado en precedencia son que en Colombia haya menor competitividad de las empresas en mercado global, además de existir ineficiencia en la inversión de los recursos en materia de CTI, así como pocos investigadores vinculados al sector productivo y empresarial del país.

De ahí que, el objetivo principal de esta investigación consistiera en analizar las asociaciones público – privadas establecidas como red de gobernanza en la reciente Política Pública de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia durante 2019 - 2022, con el fin de visibilizar las acciones de los actores involucrados y sus actuales avances en el direccionamiento de la CTI dentro del escenario social - económico nacional; mediante la elaboración de un diagnóstico situacional de la CTI en el país, luego la descripción de las etapas de agenda y formulación de la PPCTI y finalmente, el estudio sobre el inicio de su implementación para exponer avances actuales.

Lo anterior sirvió para empezar a exponer los avances que actualmente presenta el inicio de implementación de la reciente Política Pública de Ciencia, Tecnología e Innovación – PPCTI 2022 – 2031 en Colombia, a partir de las asociaciones público – privadas que se han establecido en ella y para que, en el futuro, se pueda realizar el mismo ejercicio, pero de forma segregada por regiones y/o departamentos del territorio nacional. De esta forma, se comienza a puntualizar por donde se deben enfocar los primeros esfuerzos para que Colombia pueda tener resultados positivos en materia de CTI como un sector eficiente y consolidado del desarrollo económico que aporte al Producto Interno Bruto (PIB) nacional, así como del desarrollo social, humano y sostenible.

Ahora bien, la justificación de este estudio, radica en que los resultados alcanzados contribuyen a la visibilidad de la importancia de la Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) que resaltan autores como el BID (2010), la CEPAL (2016), el Departamento Nacional de Planeación (2020); Loray (2017) o Pérez y Ordoñez (2022) sobre la misma, al señalar y coincidir en que la CTI, es la piedra angular del desarrollo sostenible de una economía y una sociedad, y que por medio de la innovación, la gestión y la

difusión de tecnología, se debe avanzar hacia estructuras productivas más complejas, empezando con el fortalecimiento de las políticas públicas que permitan una participación activa de todos los actores involucrados.

Es por ello que este estudio pretende ser la base para entender el contexto sobre el que se formuló la reciente y vigente política pública PPCTI 2022 – 2031, con el fin de mitigar la falta de apropiación y divulgación de los temas y decisiones relacionadas con la ciencia, tecnología e innovación en el país y procurar normalizar en el lenguaje común de los ciudadanos las nociones básicas, prácticas y conceptuales de Investigación + Desarrollo (I+D), Tecnología e Innovación, así como, los nombres y denominaciones de los actores de la red de gobernanza en CTI y del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI), sus funciones, roles, espacios de concertación, decisión y articulación.

En adición, la relevancia para la academia de este estudio se cimienta en que este ejercicio analítico y descriptivo de bibliografía, sirve como insumo para que investigaciones futuras puedan desarrollarse sobre: la medición del nivel de apropiación social en Colombia de la Política Pública de Ciencia, Tecnología e Innovación 2022 - 2031; o sobre los avances y retrocesos de Colombia en la tendencia regional de políticas públicas de CTI a nivel latinoamericano, continental o mundial; o la Política Pública en CTI de Colombia como herramienta para transitar de una economía de productos, servicios y materias primas a una economía basada en la transferencia de tecnología y el conocimiento.

También pudiera considerarse el realizar investigaciones sobre el modelo del perfil intervencionista del Estado colombiano en materia de CTI a partir del estudio de su política pública en un tiempo determinado, o quizás más adelante realizar un análisis de impacto y resultados de la política pública colombiana en mención; entre otros posibles estudios a futuro, que muy seguramente según Tamayo (1997), estarán transversalizados con técnicas, conceptos, estrategias y enfoques complementarios que provengan de disciplinas como la sociología, la ciencia política, la teoría de la organización, la psicología, antropología, etc., para dar vida al análisis de políticas públicas como “un punto de encuentro entre el conocimiento científico y su aplicación a la solución de problemas públicos” (Cabrero, 2000, p. 190).

Por lo anterior, fue pertinente preguntarse ¿cuál es la situación de las asociaciones público – privadas como red de gobernanza establecida en la Política Pública de

CTel en Colombia durante 2019 – 2022? Interrogante al que se le dará respuesta a través de la exposición de resultados alcanzados.

Contenido

En ese sentido, se exponen los fundamentos teóricos de la investigación. Ellos son: política pública, gobernanza, red de gobernanza, asociaciones público –privadas (APP), ciencia, tecnología, innovación, I+D.

Política pública

Para Oszlak y O'Donnell (1995), la política pública integra un cúmulo de decisiones y respuestas tácitas, que permiten inferir la posición predominante del Estado frente a un asunto de importancia para la sociedad en general porque trastoca diferentes sujetos económicos y sociales. De hecho, de acuerdo con Vargas (2007), una política pública es un conjunto de decisiones formales, prácticas, normas y estrategias, que emanan de uno o varios actores públicos, a partir de un proceso iniciado por un Gobierno, en la identificación de un problema existente que afecta el diario vivir de los agentes sociales y económicos de una nación, y que termina cuando se evalúan los resultados obtenidos por las acciones gubernamentales emprendidas para eliminar, disminuir, mitigar y/o variar dicho problema. De ahí que, para este autor Vargas (2007) la política pública como instrumento del Estado deba responder al bien común.

Ahora bien, debe tenerse claro que al ser las políticas públicas un instrumento pero también un proceso o ciclo en sí, sus fases/ etapas para crearse y ejecutarse de acuerdo con Arias (2019) consisten en: i) definición de la agenda pública, que consiste en la identificación, definición y selección de problemas a tratar; ii) formulación de alternativas, donde se diseña y planean soluciones a los problemas seleccionados, a través de la estructuración de los mismos y de la enunciación de opciones; iii) la adopción de una alternativa, donde se selecciona la política preferente que solucionará los problemas tratados; iv) implantación de la alternativa seleccionada, que es donde se comienza a ejecutar todo lo diseñado y planeado anteriormente.

Por eso, Arias (2019) cita a Tamayo para manifestar que lo anterior es una forma sencilla y secuencial de ver la toma de decisiones sobre los asuntos públicos, iniciados con la detección de un problema, que por su relevancia es considerado de interés común y es atendido, por medio de estrategias ¿qué se debe hacer?, un plan ¿cómo se va a hacer?, y ¿a través de qué?: programas, proyectos y acciones (componentes de una política pública). Así las cosas, pudiera resumirse a la política pública en objetivos, decisiones y acciones, que son necesarias comprenderlas como el resultado de un esfuerzo colectivo, donde “(...) el Gobierno ya no tiene como único objetivo ejecutar lo planeado, sino también garantizar la coordinación y la cooperación de los actores clave” (Torres-Melo y Santander, 2013).

Gobernanza

Por su parte, la gobernanza de acuerdo con Torres-Melo y Santander (2013), consiste en el proceso donde se define la dirección y la forma de organización para administrar una red social y cumplir con las políticas públicas del Gobierno. Por eso, se considera a la gobernanza como producto de las interacciones conjuntas del Estado y los distintos actores sociales, políticos, públicos y privados en los espacios de construcción. En consecuencia, para Aguilar-Villanueva (2006, p. 90), la gobernanza es el proceso mediante el cual los actores de una sociedad deciden sus objetivos de convivencia fundamentales y coyunturales y las formas de coordinarse para realizarlos, esto es, su sentido de dirección y su capacidad de dirección. Por eso, para Quintero (2017), desde el punto de vista de la gobernanza, lo que importa en sí es la acción de gobernar más no el Gobierno ni sus integrantes, siendo estos últimos relevantes solo cuando se trata de lo que hacen, para quién y con quiénes lo hacen. Así empieza a nacer el concepto de red de gobernanza.

Red de gobernanza

Sin embargo, la gobernanza es una pieza de la red de gobernanza y no toda su esencia. Por lo tanto, esta última – la red de gobernanza debe ser entendida como una vinculación entre el Gobierno, actores públicos, sociales y privados, para atender

asuntos de interés general (Vázquez, 2014) en la que muchas veces, se da mayor dominio y aporte de un actor no gubernamental en la solución de un problema de naturaleza pública, acercándose así al concepto de asociaciones público – privadas (APP) que se verá más adelante.

En ese sentido, desde el punto de vista de Natera (2005), la red de gobernanza tiene tres características que la definen, ellas son: la existencia de una estructura multicéntrica o la ausencia de un único centro decisor que determine los procesos de adopción de decisiones de forma monopolística o exclusiva; la interdependencia entre los actores y la tendencia a determinar procesos y alcanzar resultados de forma relacional; la existencia de interacciones con un grado aceptable de estabilidad.

Por lo tanto, según Natera (2005) si se debe estudiar la red de gobernanza de un asunto de naturaleza pública, también se debe estudiar la densidad de la red (número de actores políticos y sociales interesados), el grado de estabilidad (institucionalización de la red), la función principal de la red, las diferentes capacidades influencia de cada uno de los actores dentro de la red (fuente de poder de los actores y grados de desigualdad), el tipo de recursos que maneja la red para tener influencia, la distribución de intereses y valores en juego, relaciones de la red con su entorno inmediato frente a actores y problemas (grado de apertura y permeabilidad), y por último el grado de extensión del impacto mediático que tiene la actividad de la red.

Asociaciones público – privadas (APP)

Ahora, desde un punto de vista internacional, las asociaciones público privadas (APP) de los instrumentos más complejos de la nueva gestión pública, pues es producto de la gobernanza (acción de gobernar, dirigir y organizar una red social que incluye al Estado y todos los actores sociales económicos para alcanzar objetivos comunes) y de la gobernabilidad (capacidad dominante, única y propia del Gobierno para impulsar políticas públicas formuladas) Por eso, para la CEPAL (2017), la asociación público - privada, en adelante APP, es una figura que abarca diversos esquemas de colaboración y cooperación de capacidades y recursos, provenientes del sector público y también del sector privado, buscando el logro de objetivos comunes de forma efectiva.

De hecho, según Polack et al., (2019) las APP, son instrumentos de acción pública que emergen a partir de la introducción de mecanismos de mercado en la gestión pública. No obstante, en los últimos años han sido del gobierno indirecto, resignificadas en términos de la gobernanza colaborativa que implica la discrecionalidad compartida de decisiones y recursos entre Estados, actores privados y organizaciones de la sociedad civil, que permite mayor profundización en la cooperación público - privada para la construcción de agendas, formulación de políticas públicas, implementación, evaluación de estos y otros asuntos. De tal suerte, que las APP se están convirtiendo en nuevos mecanismos contractuales a lo largo y ancho de América Latina para gestionar objetivos comunes, generando marcos legales nuevos y recientes en virtud de la participación de financiación privada en proyectos de interés colectivo, con el fin de facilitar mayor oportunidad para la innovación por la disponibilidad de recursos financieros y la mejora en la gestión y distribución de los riesgos entre todos los actores. Así, se mitigarían también los efectos y defectos de fondo de las fallidas y tradicionales concesiones en infraestructura, construcción, mantenimiento y operación.

Así las cosas, las asociaciones público - privadas incluyen según la CEPAL (2017), diferentes modalidades de contratos del tipo DFBO (diseñar, financiar, construir, operar) o BOOT (construir, poseer, operar y transferir), para abarcar desarrollo de infraestructura productiva y social con el propósito de ofrecer una mejora significativa en la calidad de los servicios prestados y mencionados DFBO y BOOT para consolidarlos o extenderlos hacia zonas sin cobertura en la actualidad. En consecuencia, las características de la APP consisten en:

- Firma de un mecanismo de naturaleza contractual de largo plazo, cuyo objeto es que el Estado encargue a un privado de financiar, construir, operar, mantener la infraestructura privada o social.
- Por vía contractual, se genera una transferencia de riesgos al sector privado por parte del sector público que tradicionalmente antes eran de dominio del Estado.
- La entidad contratante del sector público determina la remuneración de los privados a cargo, a partir de las condiciones que establezca, los niveles de des servicios contratados y la disponibilidad de los recursos.

- El sector privado dentro de una APP recibe remuneración por su aporte, cuando el sector público verifique la disponibilidad de la infraestructura y el cumplimiento de los niveles de servicio acordados en el contrato (DNP, 2013).
- Posibilidad de pagos diferidos del Gobierno a los privados encargados, a través de peajes proveniente de las retribuciones de usuarios, por ejemplo.
- Mayor margen de discrecionalidad compartida entre lo público y lo privado, ya que la iniciativa privada pudiera presentar propuestas no solicitadas y ser adoptadas por la cobertura, impacto, costo y beneficio de la misma con respecto a un problema de interés común.

Ciencia

La ciencia es un proceso y un cuerpo de conocimiento cuyo propósito es la búsqueda del conocimiento y la comprensión del mundo natural y social, siguiendo una metodología sistemática basada en la evidencia según el Consejo Científico Británico (2020) y la Academia Australiana de Ciencias (2020). Por lo tanto, la ciencia no es lo mismo que la tecnología.

Tecnología

De hecho, puede definirse la tecnología como el conocimiento asociado para diseñar, desarrollar y probar artefactos, productos, procesos, servicios que, desempeñan funciones útiles; o el también considerado “cómo” del objeto o artefacto físico construido con dicho conocimiento (Nightingale, 2014).

Innovación

Por otro lado, la innovación es un proceso con tres fases, donde la primera consiste en la generación, desarrollo y/o adaptación de una invención. Luego, viene la realización o materialización y por último se da la implementación de dicha invención (OCDE, 2018). En adición, el resultado de dicho proceso es un producto o/y proceso nuevo/ mejorado que difiere significativamente de los productos o procesos previos de la unidad y que ha sido puesto a disposición de los usuarios potenciales (producto) o implementado (proceso) por la unidad según el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia y el Departamento Nacional de Planeación (2020, p. 25).

Investigación y Desarrollo Experimental (I + D)

De hecho, la investigación y el desarrollo experimental (I + D), es diferente a todo lo anterior, ya que consiste en el trabajo creativo y sistemático realizado con el objetivo de aumentar el volumen de conocimiento (incluyendo el conocimiento de la humanidad, la cultura y la sociedad) y concebir nuevas aplicaciones a partir del conocimiento disponible (OCDE, 2018). Lo anterior, I+D implica tres tipos de actividades de investigación, las cuales son: i) la investigación básica (que es de naturaleza teórica), ii) la investigación aplicada (denominada así porque su resultado será útil para resolver un problema o situación en concreto) y iii) el desarrollo experimental (que incluye además de la investigación aplicada, la transferencia de conocimiento y la difusión de tecnología al mercado para producirlo a gran escala).

Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI)

El Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) es un compendio de políticas, programas, estrategias, metodologías y mecanismos para la gestión, promoción, financiación y divulgación de la innovación tecnológica y la investigación científica en Colombia, el cual tiene una serie de actores de naturaleza pública, privada y mixta, que a través de sus roles, funciones e interacciones entre sí, orientan, dirigen, coordinan, ejecutan e implementan las políticas públicas (nacional y locales) en ciencia, tecnología e innovación, en concordancia con los planes de desarrollo territoriales para hacer posible el logro de objetivos comunes en materia de CTI (Colciencias, 2015).

Metodología

Esta investigación fue de tipo analítica ya que se tuvieron en cuenta dos (02) categorías de estudio: i) las asociaciones público – privadas como red de gobernanza y; ii) la vigente Política Pública colombiana de Ciencia, Tecnología e Innovación. De hecho, lo anterior se considera como un estudio analítico, ya que Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014) afirman que una investigación de este tipo tiene la característica de tener dos o más variables/categorías de estudio. Asimismo, tuvo un enfoque cualitativo- retrospectivo porque buscó analizar la situación de ambas categorías mencionadas en un determinado período de tiempo pasado (2019 – 2022), lo que convirtió a este ejercicio investigativo en uno corte transaccional.

Sin embargo, en el proceso de la búsqueda de resultados de esta investigación, específicamente en el diagnóstico situacional (objetivo específico 1), se encontraron datos del año 2016 incluidos en este documento por su relevancia en el contenido. De modo que, el método de investigación fue bibliográfico basado en una revisión sistemática de literatura.

Por ende, la población de estudio fue documental y las fuentes de datos secundarias, toda vez que se consultó a la literatura existente (104 documentos en total) sobre las asociaciones público – privadas como red de gobernanza y la Política Pública de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia, a partir de normas, leyes, sentencias, documentos técnicos como los CONPES y estudios especializados contentivos de cifras, datos e información asociada a las actividades de CTI ejecutadas por las entidades públicas involucradas. También, de artículos, libros, papers, y en general publicaciones de alto impacto académico que reposaban en bases de datos institucionales de la UNAD o en otras de naturaleza pública – Open Access como Scopus, Scielo, E-Library, Digitalia y ProQuest.

Tal información, se registró y tabuló con el instrumento de recolección de datos de una matriz elaborada en Excel a partir de la lista de comprobación PRISMA (Urrutia y Bonfill, 2010) que permitió documentar cada elemento de la unidad de revisión sistemática de literatura como el título, la URL del documento, año de publicación, país de publicación, los objetivos de investigación, la metodología, los resultados, la discusión de resultados, y las conclusiones y limitaciones del estudio, si las tuvo.

Resultados

Estos se presentan según los objetivos específicos del estudio de monografía, así:

Diagnóstico situacional de la Ciencia, Tecnología e Innovación 2016 - 2022

Sobre la situación de la Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) en Colombia, se encontró información relevante acerca de los indicadores en esta materia desde el año 2016 hasta 2022, los cuales se presentan resumidos a través de la siguiente tabla:

Tabla 1. Situación de CTI en Colombia desde 2016 - 2022.

Año	Situación de CTI en Colombia anual
2016	Solo se enfocaba en la oferta de conocimiento y la formación del capital humano de alto nivel en el exterior. Importación de tecnologías y nula creación de estas en el territorio nacional.
	Baja transferencia de conocimiento al mercado. Nula financiación pública básica a actores de soporte.
2017	El sector se dedicaba netamente al cumplimiento de objetivos meramente misionales de Colciencias. Mismos problemas anteriores y baja vinculación de doctores a empresas del mercado laboral colombiano.
2018	Falta de coordinación de actores de soporte Pérdida de objetivos misionales de los actores de soporte debido a la falta de financiación pública básica asignada a estos (OTRIs, PCTI, IEBT).
2019	- Mismos problemas anteriores, pero el 24 enero de este año se crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia. Sin embargo, la Sentencia C-047/2021 inaplica la Ley creadora No. 1951 de 2019.
2020	Insuficiente recurso humano con formación doctoral. Insuficiente infraestructura para la investigación, la generación del conocimiento científico y tecnológico en el país.
2021	Débil comunicación del quehacer científico y Bajo desarrollo de vocación científica infantil y juvenil. Nace la Ley 2162/2021 para organizar la estructura y financiación del Ministerio de CTI en el país y robustecer el SNCTI.
2022	Insuficiente desarrollo de vocación STEM en niños, niñas, adolescentes y jóvenes del país; así como también insuficiente formación y vinculación al capital humano especializado en CTI el mercado laboral. Insuficiente uso de las potencialidades regionales, sociales e internacionales en la generación y uso del conocimiento. Insuficiencia en el volumen, eficiencia y evaluación de la financiación de la CTI. Baja dinamización del SNCTI: descoordinación y desarticulación de esfuerzos e información estratégica. Bajo uso del conocimiento nuevo generado y baja apropiación social del conocimiento. Débil entorno habilitante para la generación y uso del conocimiento.

Nota: Elaboración propia (2023).

Descripción de etapas de agenda, formulación e inicio de implementación de la PPCTI en Colombia

Después de haberse realizado el diagnóstico situacional de la CTI en el país con un enfoque retrospectivo, fue necesario conocer las etapas de creación y participación para la construcción de la más reciente política pública vigente en ciencia, tecnología e innovación (PPCTI 2022 – 2031). Por eso, a continuación, se describen las etapas de agenda, formulación e inicio de su implementación, a partir de fuentes secundarias de autores que documentaron el proceso.

En primer lugar, sobre las etapas o ciclos de la política pública colombiana de ciencia, tecnología e innovación 2022 – 2031, se debe saber que para su construcción se pasó en primera instancia por la definición de la agenda pública, luego por la formulación de alternativa. Acto seguido, por la adopción de alternativa y finalmente, por la implantación de la alternativa seleccionada (implementación).

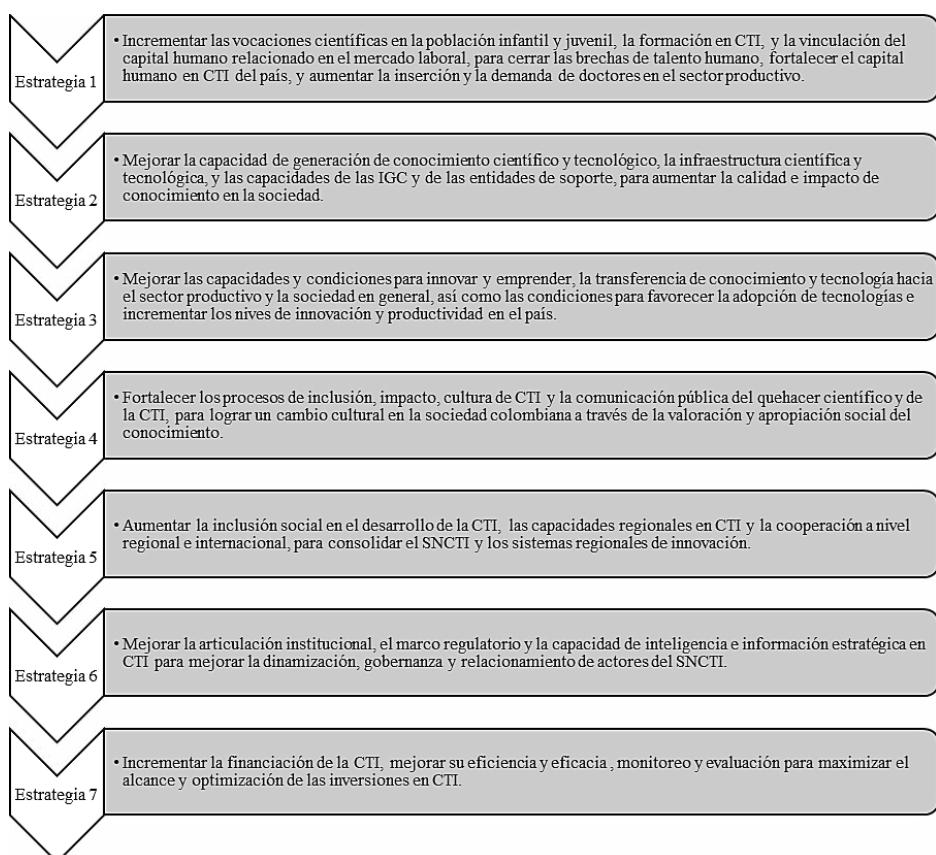
En palabras de Arias (2019), la *definición de la agenda pública*, consiste en la identificación, definición y selección de problemas a tratar, en este caso, se vino realizando un diagnóstico longitudinal de la situación en materia de ciencia, tecnología e innovación en el país, a partir de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo de 1994, la política nacional de CTI de 2009 CONPES 3582 y ahora, la Misión Internacional de Sabios convocada por el Gobierno Nacional que inició el 5 de febrero de 2019.

Seguidamente, se dio la *formulación de alternativas*, donde se diseñaron y se plantearon soluciones a los problemas seleccionados a partir del diagnóstico, a través de la estructuración de estos y de la enunciación de opciones (Arias, 2019). En el caso particular de la PPCTI 2022 – 2031, la Misión Internacional de Sabios estuvo conformada por un grupo de expertos en diferentes campos del saber científico, independientes y *ad-honorem*, pertenecientes a distintas nacionalidades, con el fin de trazar la hoja de ruta para el desarrollo de la CTI en el país los próximos años (Misión Internacional de Sabios, 2019).

Así las cosas, este grupo de expertos llamado la Misión Internacional de Sabios, concluyó en su informe final entregado el 5 de diciembre de 2019, que los problemas a solucionar con la PPCTI serían: el insuficiente desarrollo de vocaciones STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas), formación y vinculación del capital humano en CTI; el débil entorno habilitante para la generación de conocimiento; el bajo uso del conocimiento; la baja apropiación social del conocimiento;

el insuficiente uso de las potencialidades sociales, regionales e internacionales en la generación y uso del conocimiento científico; la baja dinamización del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI). Por último, la insuficiencia en la eficiencia, volumen y evaluación de la financiación en CTI (Misión Internacional de Sabios, 2019; CONPES, 2021). Por lo tanto, las soluciones planteadas a los diferentes problemas reconocidos se dieron en congruencia a siete (07) estrategias de intervención, las cuales son:

Figura 1. *Estrategias de intervención definitivas de la PPCTI 2022 - 2031 en Colombia.*



Nota: Datos tomados a partir del CONPES 4069/2021. Fuente. Suevis-Gómez (2023, p. 97).

Actores e instancias de relación gubernamentales de la Nueva Política pública de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia

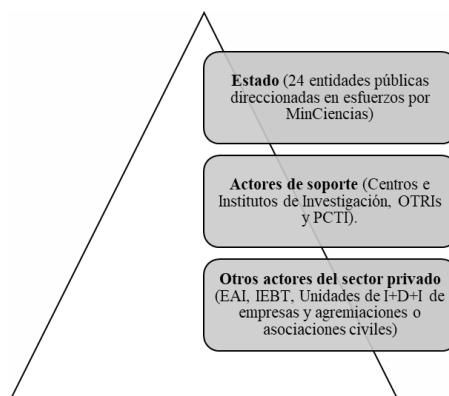
Así pues, existen actores públicos dentro de la red de gobernanza establecida en la Nueva Política Pública colombiana de Ciencia, Tecnología e Innovación 2022 – 2031 como parte del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI), los cuales se enumerarán a continuación en un orden nominal y no jerárquico con el fin de conocerlos con sus respectivas siglas, así:

- Departamento Nacional de Planeación – DNP.
- Ministerio del Interior – MinInterior.
- Ministerio de Relaciones Exteriores – MinRelaciones Exteriores.
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público – MinHacienda.
- Ministerio de Defensa Nacional – MinDefensa.
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural – MinAgricultura.
- Ministerio de Salud y Protección Social – MinSalud-
- Ministerio del Trabajo – MinTrabajo.
- Ministerio de Minas y Energía – MinMinas.
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo – MinComercio.
- Ministerio de Educación Nacional – MinEducación.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible – MinAmbiente.
- Ministerio de Vivienda, Ciudad, y Territorio – MinVivienda.
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones – MinTIC.
- Ministerio de Cultura – MinCultura.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, e Innovación – MinCiencias.
- Departamento Administrativo de la Función Pública – DAFP.
- Departamento Administrativo para la Prosperidad Social – DPS.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE.
- Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior – ICETEX.

- Banco de Comercio Exterior de Colombia – BANCOLDEX.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF.
- Dirección Nacional de Derechos de Autor.
- Asimismo, los actores de soporte de la red de gobernanza del SNCTI son los siguientes:
 - Centros / Institutos de Investigación.
 - Centros de Desarrollo Tecnológico, o lo que es lo mismo, las Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación - OTRIs.
 - Centros de Innovación y Productividad - PCTI.
- Finalmente, pero no menos importantes, se presentan a continuación los otros actores del sector privado, con el fin de separarlos de los actores públicos formales, así:
 - Empresas Altamente Innovadoras – EAI.
 - Incubadoras de Empresas de Base Tecnológica – IEBT.
 - Unidades de I+D+I (Investigación, Desarrollo e Innovación) de empresas.
 - Agremiaciones, Fundaciones y Asociaciones comunitarias.

Lo anterior, se resume a través de la siguiente figura, desde un punto de vista institucional donde la cabeza y administración del quehacer científico de un país debe ser el Estado, así:

Figura 2. Actores de la Red de gobernanza en CTI de Colombia.



Nota: Datos tomados a partir del CONPES 4069/2021. Fuente. Suevis-Gómez (2023, p. 108).

En resumen, tanto los actores públicos como los actores de soporte y los actores del sector privado son quienes constituyen la red de asociación y gobernanza público – privada establecida en la Política Pública PPCTI 2022 – 2031. Ahora bien, los actores públicos de la red de gobernanza dentro de la Política Pública de Ciencia, Tecnología e Innovación (2022 – 2031), y sus instancias de relación gubernamental, giran en torno a las siete estrategias de intervención u objetivos específicos definidos en la PPCTI 2022 – 2031 como se muestra en la Figura 1. En consecuencia, la red de gobernanza en ciencia, tecnología e innovación, es mucho más que los actores públicos del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI), ya que, la primera, esto es la red de gobernanza, debe ser entendida como una vinculación entre el Gobierno, los actores público – sociales y privados, para atender asuntos de interés general (Vázquez, 2014), que, en este caso el asunto de interés general es la CTI.

Por lo tanto, la red de gobernanza en CTI de Colombia incluye a (i) todas las instancias públicas representadas por sus actores estatales que están relacionados con el SNCTI del Estado colombiano, así como también engloba a (ii) los actores de soporte como los centros de investigación, los parques científicos – tecnológicos y las oficinas de transferencia de resultados de investigación, o lo que es lo mismo los centros de desarrollo tecnológico; y (iii) a los actores del sector privado como las empresas de todos los sectores, las empresas altamente innovadoras, las incubadoras de empresa de base tecnológica, las agremiaciones, organizaciones no gubernamentales y la sociedad civil.

Actuales avances presentados en la implementación de la Política pública de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia

En este punto, se encontró solo un avance del 11,95% de la PPCTI actual con respecto a su meta final en el año 2031, durante el período de seguimiento entre el 1 de enero hasta el 31 de diciembre de 2022 según los últimos reportes realizados al SisConpes por parte de los actores del SNCTI sobre el progreso de implementación de la PPCTI 2022 – 2031.

En este sentido, los resultados encontrados que representan ese 11,95% de avance actual, evidencian a una Colombia con diversas debilidades en su quehacer científico antes del comienzo de la implementación de la vigente PPCTI (1 de enero de 2022), pero que hasta el 31 de diciembre de 2022 ha logrado acciones como: el fortale-

cimiento de vocaciones STEM en jóvenes con la puesta en marcha de 3/9 metas en total de la estrategia uno de la PPCTI bajo estudio; la mejora de la capacidad de generación de conocimiento científico y tecnológica del país con el inicio de 5/9 metas de la estrategia dos de la misma PPCTI; la mejora de capacidades y condiciones para innovar y emprender con 3/9 metas de la estrategia tres; el fortalecimiento de los procesos de impacto, inclusión y cultura de CTI y la comunicación pública del quehacer científico, con la que se adelantó 4/7 metas de la estrategia cuatro. Además, de la inclusión social y las capacidades regionales en el desarrollo de CTI, con la puesta en marcha de 3/8 metas de la estrategia cinco; la articulación institucional, el marco regulatorio y la capacidad de inteligencia e información estratégica en CTI con 4/9 metas de la estrategia seis de la PPCTI y la financiación y eficiencia de la CTI con 6/9 metas de la estrategia siete. En conclusión, el actual avance de la PPCTI bajo estudio presenta solo un 11,95% de la implementación total, cuando debería estar en un 18,9% a corte de 31 de diciembre de 2022 y buscando avanzar más según lo planeado de cara a la vigencia anual de 2023.

Discusión

Así pues, en el intento de responder la pregunta problema inicial y de contextualizar los resultados encontrados con los autores estudiados en la revisión sistemática de literatura, se encontraron cinco (05) grandes hallazgos representados centralmente en:

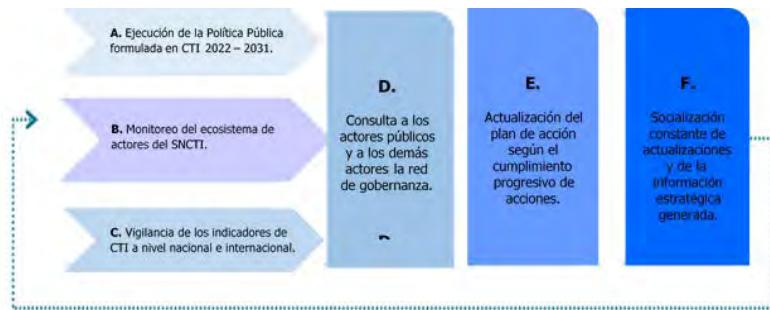
Inicialmente, el *primer hallazgo* consistió en que, los diversos planes nacionales de Ciencia, Tecnología e Innovación que ha tenido el Estado colombiano desde 1994, tienen grandes diferencias entre sí y las más notorias de ellas se basan en: la mejora anual que presentaban el nivel de profundidad con la que se diagnosticaban los problemas en materia de CTI en el país según la coyuntura del momento; el número de actores involucrados en dichos problemas puntualizados y las formas de solucionar a los mismos; el nivel de planificación de las estrategias intersectoriales de intervención de cara al tiempo de ejecución de cada instrumento y; la creación y ejecución del Plan de Acción y Seguimiento (PAS), pues no se encontró este instrumento anexo a ninguno de los anteriores CONPES, pero si se identificó en el vigente 4069 de 2021.

El *segundo hallazgo* encontrado fue que la red de gobernanza en Ciencia, Tecnología e Innovación incluye tanto a actores públicos como a actores privados, donde

cabe la posibilidad de crear asociaciones público – privadas (APP) para actividades de ciencia, tecnología e innovación (ACTI), con el fin de promover proyectos y financiaciones a mediano y largo plazo, donde empresas con grandes recursos e infraestructura coadyuven con el cometido de fortalecer el quehacer científico del país y de consolidar al sector productivo nacional basado en procesos productivos transversalizados por la CTI.

Por su parte, el *tercer hallazgo* encontrado fue la necesidad de adaptar el ecosistema de CTI del país, conforme a las actuales revoluciones industriales, tanto la industria 4.0 como la industria 5.0, porque de esta forma, Colombia se hace partícipe de las últimas tendencias de los mercados globales y de las cambiantes dinámicas de las fuerzas de trabajo. Seguidamente, el *cuarto hallazgo* encontrado fue la necesidad de hacer el seguimiento de la implementación de la PPCTI 2022 – 2031, a través de un monitoreo permanente del funcionamiento del ecosistema de CTI para generar información estratégica oportuna, de cara a la implementación de la nueva política pública *sub-examine*. Por último, el *quinto hallazgo* encontrado fue el grado de cumplimiento de las metas de la política estudiada, de acuerdo con los últimos reportes realizados al SisConpes con respecto al progreso de la implementación de la PPCTI 2022 – 2031.

En síntesis, para Colombia es de suma importancia que lo plasmado en la Política Pública de Ciencia, Tecnología e Innovación 2022 – 2031, se cumpla a cabalidad y se supervise en detalle toda la ejecución, con respecto a las acciones establecidas y a la financiación de las mismas, ya que este escenario daría paso a la industria 4.0 en el país y se constituiría la base para la implementación de la industria 5.0. En este orden de ideas, se hace inminente la implementación del Gobierno del plan de acción y seguimiento de la PPCTI 2022 – 2031 sugerido por la investigadora principal en la siguiente figura, en aras de generar información estratégica para el proceso de toma de decisiones y de ajustes que se deban hacer a lo largo de los próximos diez años en materia de CTI en el país.

Figura 3. Gobierno del plan de acción y seguimiento de la PPCTI 2022 - 2031.

Fuente: Suevis-Gómez (2023, p. 143).

Conclusiones

En conclusión, no existen APP formalizadas en materia de CTI en Colombia, pero pueden gestionarse a partir de su red de gobernanza integrada por actores públicos – actores de soporte – actores privados y – sociedad civil. No obstante, revisando el avance de implementación de la PPCTI 2022 – 2031, se encontró que hasta el 17 de agosto de 2023 (última fecha de consulta) los actores públicos de CTI solo habían logrado un avance de implementación de PPCTI de un 11,95% con respecto al año 2031, cuando debía estar en un 18,9% a corte del 31 de diciembre de 2022. Es decir, existe un retraso del 6,95% de la meta anual 2022 de la PPCTI referenciada.

Además, debe tenerse en cuenta que las acciones y los avances del ecosistema de CTI en Colombia, se centran: primero, en que los diversos planes nacionales de Ciencia, Tecnología e Innovación que ha tenido el Estado colombiano han tenido diferencias notorias desde 1994 hasta la fecha. Segundo, que la red de gobernanza en Ciencia, Tecnología e Innovación incluye tanto actores públicos como privados, donde cabe la posibilidad de crear asociaciones público – privadas (APP) para ACTI en Colombia.

No obstante, existe una imperiosa necesidad de adaptación del ecosistema de CTI conforme a las actuales revoluciones industriales (industria 4.0 e industria 5.0). En adición, es menester el seguimiento de la implementación del PPCTI 2022 – 2031 para establecer un monitoreo permanente del funcionamiento del ecosistema de CTI con la implementación de la nueva política pública; teniendo en cuenta que, el

grado de cumplimiento de metas es bajo según los últimos reportes al SisConpes sobre el progreso de implementación de la PPCTI 2022 – 2031.

Bibliografía

Academia Australiana de Ciencias. (2020). *What is Science?* Australia.

Aguilar, L. (2007). El aporte de la Política Pública y de la Nueva Gestión Pública a la gobernanza. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 39: 5-32. <https://www.redalyc.org/pdf/3575/357533693001.pdf>

Aguilar-Villanueva, L. (2006). Gobernanza y gestión pública. Fondo de Cultura Económica. México.

Álvarez, I., Natera, J., y Castillo, Y. (2019). *Generación y transferencia de ciencia, tecnología e innovación como claves en el desarrollo sostenible y cooperación internacional en América Latina*. Fundación Carolina.

Arias, R. (2019). El “ciclo de las políticas públicas” en la enseñanza de las políticas públicas. *Revista Opera*; 25: 1-21. DOI. 10.18601/16578651.n25.08

Banco de la República. (2006). *El sistema económico*. https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/guia_1_el_sistema_economico.pdf

Banco Interamericano de Desarrollo - BID. (2010). *Ciencia, Tecnología e Innovación en América Latina y el Caribe*. <https://publications.iadb.org/es/ciencia-tecnologia-e-innovacion-en-america-latina-y-el-caribe-un-compendio-estadistico-de>

Cabrero, E. (2000). *Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las policy sciences en contextos cultural y políticamente diferentes*. Centro de Investigación y Docencia Económica. México.

Carvajal, L. (2018). *OFI – Gestión y gerencia pública*. [Videoconferencia]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia; Bogotá D.C. <http://hdl.handle.net/10596/18721>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL. (2016). *Ciencia, Tecnología e Innovación en la economía digital: situación de América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40530/3/S1600833_es.pdf

Consejo Científico Británico. (2020). Our definition of science. Reino Unido.

Corte Constitucional de Colombia. (2021, 04 de marzo). *Sentencia C-047/21*. (Antonio José Lizarazo Ocampo, M. P.). http://www.secretariosenado.gov.co/senado/basedoc/c-047_2021.html

Departamento Nacional de Planeación – DNP. (2013). *Abecé Asociaciones Público – Privadas*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/prensa/publicaciones/1%20abc%20app.pdf>

Documento CONPES No. 3080/ del 2000, del 28 de junio. Política Nacional de Ciencia y Tecnología 2000 - 2002. (2000). Consejo Nacional de Política Económica y Social – CONPES. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3080.pdf>

Documento CONPES No. 3582/2009, del 27 de abril, 2009. Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación de 2009. (2009). Consejo Nacional de Política Económica y Social – CONPES. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3582.pdf>

Documento CONPES No. 4069/ de 2021, del 20 de diciembre. Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2022 – 2031. (2020). Consejo Nacional de Política Económica y Social – CONPES. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4069.pdf>

Grupo SisConpes del Departamento Nacional de Planeación (mayo de 2021). *Llamamientos metodológicos internos con respecto a la interpretación de las estadísticas publicadas en plataforma SisConpes sobre CONPES 4069 de 2021*. <https://sisconpes.dnp.gov.co/SisCONPESWeb//ctmp/Anexo%20Metodol%C3%B3gico%20M%C3%B3dulo%20de%20Informes%20SisCONPES%202.0.pdf>

Grupo SisConpes. (2023). *Estadísticas CONPES 4069 2022- I y 2022-II*. [Consultado 18 de agosto de 2023]. <https://sisconpes.dnp.gov.co/sisconpesweb/#estadisticas>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Ed. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020). *Gasto en investigación y desarrollo (% del PIB) – Colombia*. <https://datos.bancomundial.org/indicator/GB.XPD.RSDV.GD.ZS?locations=CO>

Ley 1951/2019, de 24 de enero, Ley de creación de Ministerio de CTI declarada inexistente (inaplicable). (2019). *Diario Oficial No. 50.846*. Congreso de la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=90308>

Ley 2162/2021, de 6 de diciembre, Ley vigente sobre la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y el fortalecimiento del SNCTI. (2021). *Diario Oficial No. 51.880*. Congreso de la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=174026#:~:text=Establecer%20estrategias%20para%20el%20avance,sociedad%20basada%20en%20el%20conocimiento.>

Loray, R. (2017). Políticas públicas en ciencia, tecnología e innovación: tendencias regionales y espacios de convergencia. *Revista de Estudios Sociales*, 62: 68-80. <https://dx.doi.org/10.7440/res62.2017.07>

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación - MinCiencias. (2019). *Misión Internacional de Sabios*. [Consultado 6 de septiembre de 2022]. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/libro_mision_de_sabios_digital_1_2_0.pdf

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación - MinCiencias. (2022). *Misión Internacional de Sabios*. [Consultado 3 de enero de 2023]. https://minciencias.gov.co/sala_de_prensa/videos/que-es-la-mision-sabios#:~:text=La%20Misi%C3%B3n%20de%20Sabios%20abre,innovaci%C3%B3n%20aplicada%20en%20el%20pa%C3%ADs.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias). Departamento Nacional de Planeación (DNP), y Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES). (2021). *Política Pública de Ciencia, Tecnología e Innovación 2022 – 2031*.

- [Documento Borrador] [Consultado 06 de septiembre de 2022]. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4069.pdf>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2022). Resolución 0777 del 03 de agosto de 2022. *Adopción de la Política Nacional de Ciencia Abierta 2022 – 2031*. Bogotá D.C. https://minciencias.gov.co/pdf/pdfreader?url=https://minciencias.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_ciencia_abierta_2022_-_version_aprobada.pdf
- Misión Internacional de Sabios. (2019). *Propuestas de la Misión Internacional de Sabios*. [Consultado 9 de enero de 2023]. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/propuesta-sabios- txt_y_portada-alta.pdf
- Natera, A. (2005). Nuevas estructuras y redes de gobernanza. *Revista Mexicana de Sociología*, 67(4): 755-791. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v67n4/v67n4a4.pdf>
- Nightingale, P. (2014). What is Technology? Six Definitions and two pathologies. *SPRU Working Paper*.
- Oszlak, O., y O'Donnell, D. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Revista Redes*, 2(4): 99-128. <http://www.redalyc.org/pdf/907/90711285004.pdf>
- PAS/CONPES 4069/2021, del 20 de diciembre, Plan de Acción y Seguimiento de la Política Pública de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2021). Consejo Nacional de Política Económica y Social – CONPES. (2021). https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/pas_cti.xlsx
- Perfetti, J. (2016). Ciencia, tecnología e innovación (C+T+I). *Repositorio del Departamento Administrativo de Colciencias de Colombia*. <http://repositorio.colciencias.gov.co/handle/11146/516>
- Polack, A., Martínez, S., y Ramírez Chaparro, C.A. (2019). Las asociaciones públicas-privadas como instrumento de gobernanza colaborativa: apuntes para el debate y retos para la gestión. *Revista Reflexión Política* 21(43), pp. 171-183. Doi: 10.29375/01240781.3730

SisConpes del Departamento Nacional de Planeación. (2023). *Porcentaje de avance por Documentos CONPES*. [Internet] [Consultado 17 de agosto de 2023]. <https://sisconpes.dnp.gov.co/sisconpesweb/#estadisticas>

Suevis-Gómez, K. (2023). *Estudio de las asociaciones público – privadas como red de gobernanza en la Política Pública de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia de 2019 al 2022*. [Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/56057/ktsuevisg.pdf?sequence=1y isAllowed=y>

Tamayo, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En R. Bañon y E. Carrillo, *La nueva administración pública*. Ed. Alianza. Madrid; pp. 281-312.

Torres-Melo, J., y Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas: conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*. Bogotá D. C. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/admon/files/empresas/ZW1wcmVzYV83N-g==/i mgproductos/1450056996_ce38e6d218235ac89d6c8a14907a5a9c.pdf

Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Revista Medicina Clínica*; 135(11): 507 – 511. https://es.cochrane.org/sites/es.cochrane.org/files/uploads/PRISMA_Spanish.pdf

Valenti, G. (2013). Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo económico. *Revista Región y Sociedad*. 57: 273 – 284. <http://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v25n57/v25n57a9.pdf>

Vázquez, C. (2014). Gobernanza y redes de política pública: un estudio de la vinculación entre Gobierno, actores público-sociales y privados en un área local turística. *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública*; III (1): 147-178. <https://core.ac.uk/download/pdf/154796421.pdf>



MESA 2, INNOVACIÓN, EDUCACIÓN Y DERECHOS

- ◎ Adriana Mora Botina
- ◎ Yesmith Rocío Angulo López
- ◎ David Fernando Rubio Quintero
- ◎ María Teresa Santos Torres
- ◎ Natalia Valentina Bautista Machucha
- ◎ Sandra Milena Páez Mesa
- ◎ Iván Alfonso Pinedo Castillo
- ◎ Dignora Inés Páez Giraldo
- ◎ Sandra Milena Galvis Aguirre
- ◎ Edgar Crisanto Medina Pedraza
- ◎ Pablo Alexander Munévar García
- ◎ Henry Daza Chaves

ACCIONES AFIRMATIVAS, GÉNERO Y EXCLUSIÓN EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA CON BENEFICIO DE GRATUIDAD

◎ **Adriana Mora Botina**

Doctora en Educación, Escuela Lengua y Sociedad. Máster en Comunicación y educación en la red: e-learning. Especialista en docencia investigativa universitaria. Licenciada en Teología y profesional en psicología. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.
ORCID: 0000-0003-4344-9812
Correo electrónico: adriana.mora@unad.edu.co

Resumen

La equidad se puede ver como un principio orientador y articulador de las políticas públicas educativas, de los resultados esperados y del papel social que debe cumplir la educación. Equidad en la educación superior debe ser entendida como toda política o acción que lleve a favorecer a quienes más ayuda necesitan, para poder hacer uso de su derecho a la educación y a los otros derechos, que por su condición de persona es merecedora. En Colombia durante los últimos ocho años se han aplicado tres programas con el objeto de favorecer el acceso con equidad a la educación superior a personas en situación de vulnerabilidad, estos programas han estado orientados a entregar beneficios económicos que cubre el costo de la matrícula. Se reconoce los impactos positivos que estos han generado en número de estudiantes matriculados, pero también se debe ser crítico ante los vacíos y desigualdades que una propuesta que pretende generar igualdad de acceso a la educación, en su implementación y requisitos, puede contemplar factores de exclusión, el caso concreto las mujeres mayores de 28 años matriculadas en programas

de pregrado en modalidad a distancia y virtual, que al sobrepasar la edad límite, no puedan acceder a estos beneficios que ofrece el Estado.

Palabras clave: educación superior; género; inclusión; equidad; acciones afirmativas; política de gratuidad.

Desarrollo de la ponencia

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) y el Foro Mundial de Educación en Dakar (2000), declararon que una educación para todos era el imperativo mundial, necesario para el progreso y desarrollo social. En la actual Declaración de Incheon (UNESCO, 2016) de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda para la educación 2030, se destaca el ODS 4, “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 7). El objetivo vuelve a reafirmar “Educación para Todos”, y posiciona a la educación como la base de la realización de otros derechos.

La Unesco, realizando un recorrido de más de 20 años sobre los resultados obtenidos y metas cumplidas de la política “una Educación para Todos”, valora los avances en los compromisos propuestos, identificando logros significativos, sobre todo en el acceso; sin embargo, sigue siendo evidente que aún no se ha logrado la meta de la educación para todos (Unesco, 2020), porque son quienes más la necesitan, los que aún no han podido acceder a estas oportunidades educativas.

Esta realidad lleva a que los Estados, así como la UNESCO, UNICEF, las organizaciones de cooperación, los Estados y la sociedad en general, sigan abriendo espacios de debate, análisis y generando nuevos procesos que nos acerquen a la sociedad que queremos, desde la llamada educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Es así, que en la presente ponencia se desea exponer como varias de las acciones afirmativas posicionadas a nivel estatal para favorecer la inclusión y la equidad en el acceso a la educación superior en Colombia, han generado impacto y sobre todo, han posibilitado acceso a la ES a un importante grupo de personas en condición de vulnerabilidad, pero también es cierto, que estas acciones en favor de la equidad y el acceso, han estado marcadas por una serie de requisitos, que aunque son

necesarios tenerlos, ellos en sí mismos también se han convertido en factores de doble exclusión, como ha sido y sigue siendo el caso para las mujeres y más aún para aquellas que superan los 25 años en edad.

1. Una realidad de inequidad

El hablar de calidad y equidad en la educación, necesariamente lleva a revisar el mundo que habitamos; hoy en día hay mucha pobreza, las desigualdades y la exclusión social son una realidad.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2016), plantea que la pobreza es el mayor desafío que enfrenta el mundo y que esta se constituye en el requisito indispensable para el desarrollo sostenible; además, identifica cinco factores decisarios que inciden en el aumento de la pobreza: la educación, la salud, el agua y saneamiento y la equidad de género. La educación es identificada como una de las variables que aporta a la igualdad y a la eliminación de la pobreza, pero también plantea como la educación, al no ser de acceso para todas las personas y al no presentar los resultados esperados, se convierte en una variable que aumenta la desigualdad que hay en el mundo.

Las estadísticas muestran que la realidad que vive el mundo no es la deseada, cuando el deseo es una sociedad cada vez más justa, equitativa y en paz. Cruz, plantea que “vivimos en un mundo cada vez más complejo y con desequilibrios alarmantes. El nuestro es un mundo de grandes desigualdades e incongruencias” (2009, p. 10). Para muestra de ello, se retoman a continuación algunos datos de los informes de seguimiento a la educación a nivel mundial 2020, realizado por la Unesco, en la rendición de cuentas a favor de la igualdad y equidad.

Tabla 1. Diagnóstico de las desigualdades en la educación

Característica	Datos de seguimiento a la educación en el mundo 2020
Acceso universal	258 millones de niños, adolescentes y jóvenes, es decir, el 17% del total mundial, no asisten a la escuela. Países como Ecuador, Grecia y Túnez, garantizan el acceso universal a la educación, apoyándose en marcos legislativos nacionales para fomentar la equidad y la asequibilidad en la enseñanza superior
Deserción escolar	Los alumnos de los estratos socioeconómicos más bajos abandonan la escuela antes de los 15 años y no presenten el examen o prueba internacional. Solo 18 de los jóvenes más pobres finalizan la escuela secundaria por cada 100 de los jóvenes más ricos
Equidad de género	En países de ingresos bajos y medianos de América Latina y el Caribe es común la disparidad de género en los resultados del aprendizaje que pone de manifiesto a menudo pautas imprevistas según las asignaturas, que parten de estereotipos de género y prejuicios que comprometen la calidad de la experiencia de aprendizaje de las alumnas y limitan sus opciones educativas.
Doble inclusión	Las mujeres están infrarrepresentadas en cargos de dirección en el ámbito de la educación. En el Japón, son mujeres el 39% de los docentes del primer ciclo de enseñanza secundaria, pero solo el 6% de los docentes directores. Cuando se dispone de datos sobre diferentes niveles de la enseñanza, el porcentaje de las mujeres en cargos de dirección disminuye a medida que aumentan los niveles de la enseñanza.

Fuente: elaboración propia a partir de informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020.

Estos datos breves y generales sobre el panorama educativo dejan entrever que la equidad en la educación aún no se le ha logrado, que el camino por recorrer es amplio; pero también nos muestra desde algunos casos, que se está en proceso, que se están gestando propuestas y, con ello, cambios que generaran impactos. No profundizaremos en mayores datos generales, que, aunque importantes y muy valiosos para la discusión y los imperativos para la educación superior, por interés de esta ponencia nos centraremos en enfocarnos en las categorías educación superior, equidad y género, en este último principalmente estudiaremos el acceso a la educación superior de las mujeres.

2. El papel de la educación superior ante la situación de desigualdad

El documento *Marco de Acción 2030 para la educación*, pone de manifiesto el importante papel de la educación para el logro, no solo del ODS 4, sino también para otros objetivos como la salud, la equidad de género, el crecimiento y el empleo; el consumo y la producción sostenible, y el cambio climático. Este documento define la educación como:

Un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. Reconocemos que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida. (UNESCO, 2016, p. 7).

Siguiendo el llamado de los ODS y de la agenda para la educación 2030, la III Conferencia Mundial de la Educación Superior. La Visión del Espacio Latinoamericano y Caribeño de la Educación Superior -ENLACES, 2021. Marca entre sus desafíos:

Inclusión, permanencia y diversidad reconociendo la multiculturalidad de los países, comunidades e institucionales (p.11)

- Calidad e inclusión, garantizando la mayor justicia social en el acceso y continuidad de estudios para todos, en especial para los sectores más vulnerables (p.18)
- Contemplar las identidades regionales diversas y sus definiciones hacia futuros que atiendan los contextos particulares más que globales (p.31)
- “no dejar a nadie atrás” alcanzando la meta de generalizar la educación avanzada de calidad para todos y todas a lo largo de toda la vida (p. 31)

Y también propone a los Gobiernos, promover políticas y acciones para impulsar y fortalecer el acceso y la participación de la mujer, las minorías sexuales, pueblos

originarios, afrodescendientes y otras 16 minorías sociales en todos los ámbitos de la vida de las IES de ALyC, de modo de consolidar sociedades más justas e igualitarias y “no dejar a nadie atrás. (p.15)

Si algo es cierto, es que la ES hoy sobre este contexto de desigualdad y pobreza es llamada a cumplir su misión y función social, de la cual se espera debe enfocarse en contribuir a la promoción del desarrollo personal, social y comunitario. Pero también es cierto, que los contextos específicos donde habitan e interaccionan las personas juegan un factor importante en la meta de garantizar el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje como es explícito en el Marco de Acción 2030, porque, como menciona Briceño (2011) “el sistema educativo no es espacio de igualdad de oportunidades, porque las escuelas son dependientes del lugar donde se insertan en el contexto social, ya de por sí desigual” (p. 80).

La ES debe ponerse al servicio de un futuro mejor para hombres y mujeres, mostrar su compromiso con la comprensión de las demandas de la sociedad, aportar a su transformación.

2.1 La educación superior a distancia y su papel incluyente

La Educación superior a distancia desde su historia, estructura y concepción, posee un “*carácter inclusivo*” (Salazar y Melo, 2013), su naturaleza metodológica y flexible posibilita y se ajusta a condiciones sociales, económicas, culturales y geográficas, entre otras, para que personas y poblaciones tradicionalmente excluidas y vulnerables, no solo accedan a la educación, sino que permanezcan en el sistema educativo y culminen con éxito su proceso formativo profesional.

La educación a distancia adquiere entonces relevancia, cuando se reconoce que ella, desde sus distintas modalidades y metodologías, posibilita ampliar la cobertura en educación superior, contribuyendo a la inclusión social, a la equidad y a la formación de significativas poblaciones en su inserción en el mundo profesional y en la sociedad (Leal, 2012).

A continuación, se presentan algunos nichos de personas a quienes la EAD posibilita el acceso a la ES. Esta lista se consolida a partir del aporte de varios autores, (García, 1999; Leal 2012; Arboleda 2013; Facundo, 2009).

Las mujeres. La modalidad les da oportunidad de acceder a la ES y al desarrollo profesional; promoviendo equidad de género e igualdad de derechos.

- A la población rural sin posibilidades de formación superior y que por mucho tiempo tuvieron que dejar sus tierras para acceder a la cualificación profesional y por lo general significó un desarraigo de sus sitios de origen.
- Los residentes en determinadas zonas geográficas alejadas de los servicios educativos generales y convencionales.
- Las personas adultas mayores de 25 años, que no pudieron acudir a las aulas después de terminar su educación básica.
- Los inmigrantes, refugiados y población desplazada, grupos de personas que por su condición de estar fuera de sus lugares de origen y sin definición de su situación legal, residencial y otras, están por fuera del sistema.
- Las mujeres amas de casa con dificultades de cubrir horarios lectivos ordinarios.
- Las personas laboralmente activas que no pueden acudir a instituciones de formación tradicional.
- Las personas que trabajan de manera independiente, "del rebusque diario" con ingresos financieros limitados.
- Las personas con alguna enfermedad o situación de discapacidad que les impide seguir cursos convencionales y presenciales.
- Las personas en situación de reclusión en cárceles, quienes disponen de tiempo, pero no de posibilidad de ausentarse del centro penitenciario.
- Las personas cabeza de familia y con recursos financieros limitados.
- Las comunidades indígenas, afrodescendientes y las minorías étnicas, que requieren de procesos educativos que dialoguen con las culturas y los contextos.

- Los ciudadanos que en sus países disponen de pocos centros de enseñanza o de poca diversidad de oferta educativa.

La inclusión social y educativa radica en la naturaleza y finalidad de la educación a distancia. La EAD posibilita satisfacer necesidades educativas de varios nichos poblacionales que están desatendidos y por fuera del sistema educativo, que difícilmente por la metodología de la educación tradicional pueden acceder a la educación superior.

3. Aportes conceptuales a la comprensión del concepto de equidad educativa

Cuando se revisa el concepto de equidad, se encuentra que está relacionado con distintas vertientes del pensamiento: la filosófica, la jurídica, la sociológica, la económica y también la pedagógica y cada una de ellas desde su saber da una mirada, pero siempre se encuentran en un punto común, y es lo justo ante lo desigual.

Al revisar el término desde sus orígenes, muestra cómo la palabra equidad viene del latín *aequitas*, de *aequus*, que significa “verdadero”; “exacto”; “igual”; “justo”; “equilibrio”; y que también tiene su significado desde el griego “επιεικεία”, que se traduce como virtud de la justicia, en la medida que *epieikeia* está compuesta por el prefijo *επι*, que significa encima, sobre; y la raíz *εικέιοα*, que significa “razonable”; “justo”. Este es un término que etimológicamente según sus raíces latinas y griegas está relacionado con igualdad y con justicia.

Ahora, según la RAE (2022), este término puede comprenderse desde cinco significados, entre los que se mencionan, “propensión a dejarse llevar o a fallar, por el sentido del deber o de la conciencia, más bien que por las prescripciones rigurosas de la justicia o por el texto terminante de la ley”; también le da el significado de “justicia natural por oposición a la letra de la ley positiva”, dos acepciones enfocadas desde la tradición filosófica-jurídica, que muestran cómo la práctica de la equidad va más allá de lo establecido en la norma y se instala más en el ámbito de la justicia, la cual está sobre el derecho positivo. De otro lado, para González (2000), la equidad en su naturaleza etimológica hace referencia a igualdad, pero en la práctica del ejercicio, se asocia más con la justicia; “la equidad está más asociada con la justicia porque implica, esencialmente y en determinadas circunstancias, un trato especial” (p.17).

Abordar ahora el concepto de equidad para la educación implica reconocer la diferencia de significado entre equidad e igualdad, y en cómo la primera, es el camino “el proceso” (Unesco 2022), que posibilita que la persona tenga igualdad de oportunidades.

Para ello, Briceño aporta una postura bastante interesante, “la igualdad se refiere a un tratamiento igual para todos, en término de oportunidades y valoración por méritos o resultados en una sociedad... la segunda reconoce las condiciones particulares de los individuos, en este sentido da un tratamiento diferenciado” (2011). Desde esta apuesta, la equidad se da en un reconocimiento de las diferencias entre las personas, en el tener en cuenta las particularidades de los contextos donde ellas habitan y de sus necesidades particulares; de poder aportar a nivelar esas diferencias, solo de esta manera se podría ayudar y asegurar el principio de igualdad de oportunidades.

El tema de la equidad, sobre todo en el ámbito de la educación, se presenta como un concepto promotor de valores y de acciones concretas. Para comprender mejor su naturaleza y papel en la educación, a continuación, se exponen algunos planteamientos sobre la equidad partiendo desde la teoría de la justicia. Para ello, se retoma a Rawls (2002), desde la teoría de la justicia distributiva; Sen, desde su enfoque de las capacidades y libertades, y de ¿Igualdad de qué? (1979); el enfoque de las capacidades, de Nussbaum (2012), y se cierra con la propuesta de las acciones afirmativas, como mecanismo que promueve la compensación ante las situaciones de inequidad social y desde las cuales se desea garantizar igualdad de oportunidades para todos y todas.

Tabla 2. Planteamientos conceptuales sobre equidad y educación

Autor	Planteamientos de equidad	Equidad en la educación
John Rawls: Igualdad equitativa de oportunidades y principio de diferencias	“Cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos.” (2002, p. 73).	La equidad posibilita garantizar a toda persona las libertades básicas e iguales y también generar unas condiciones sociales y legales que posibilite la igualdad equitativa de oportunidades de tal manera que toda persona se encuentre en posibilidad de acceder y permanecer y beneficiarse del sistema educativo, y también esté en la misma disposición de hacer uso de esos dones o de desarrollarlos, independientemente de su clase social de origen, edad, raza, género,

Autor	Planteamientos de equidad	Equidad en la educación
		entre otros, o si existen estas desigualdades, el sistema educativo debe actuar de manera desigual (principio de la diferencia) redundando en mayores beneficios para que este grupo de población vulnerable logre estar en igualdad de oportunidades para satisfacer sus necesidades y goce de sus libertades; una igualdad equitativa es posibilitadora de bienestar común.
Amartya Sen: enfoque de las capacidades y libertades	Más que la igualdad al acceso de los bienes primarios es la posibilidad que cada persona pueda decidir qué es lo que quiere; en otras palabras, la igualdad está presidida por la oportunidad de tener libertad para descubrir qué es lo que se necesita y qué es lo que se quiere lograr. La igualdad de un espacio es acompañada por grandes desigualdades en otros (Sen, 1995)	El trabajo del sistema educativo y de las universidades debe estar enfocado a dos elementos en especial: el primero, al logro en igualdad de oportunidades, no solo pensado desde el acceso, sino en el buscar el logro de la igualdad en los resultados educativos y un segundo, en dar prioridad en dar oportunidades educativas entre los distintos grupos sociales, en especial a los que están en situación de exclusión y vulnerabilidad, lo cual va posibilitar igualar las oportunidades de desarrollar las capacidades que necesita una persona para aprovechar la oportunidad de acceder a la educación superior.
Martha Nussbaum: Enfoque de las capacidades	"Las capacidades no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico (2012)	El sistema educativo debe asegurar que el estudiante adquiera las herramientas o capacidades mínimas necesarias para que pueda desarrollar esta capacidad combinada y otras capacidades necesarias para ejercer sus derechos y satisfacer sus necesidades, y de esa manera poder brindarle una vida digna y también ser gestor de nuevas oportunidades para que otros también tengan posibilidad de desarrollar sus capacidades en favor de una mejor calidad de vida y el desarrollo de la sociedad. En pocas palabras, el Estado debe garantizar unas políticas públicas educativas para una educación con equidad, que promueva y posibilite que toda persona pueda desarrollar sus capacidades.

Fuente: elaboración propia

El concepto de equidad se puede ver como un principio orientador y articulador de las políticas públicas educativas, de los resultados esperados y del papel social que debe cumplir la educación.

4. Acciones afirmativas, estrategia de compensación ante la inequidad social

De entrada, el concepto de acciones afirmativas se presenta como un concepto polisémico y divisivo porque aún genera debate político y académico en su definición y alcance. Como también se encuentra que estos mecanismos o estrategias que fomentan la equidad, recibe otras denominaciones como son “acciones positivas”; “discriminación positiva”; “discriminación inversa”. A continuación, algunas definiciones:

Tabla 3. Definiciones de acción afirmativa

Autor	Definición
Nagel, (2003)	La acción afirmativa es “claramente una política orientada a tratar con las consecuencias injustas de una historia injusta” (p. 82).
UN, (2002)	“La acción afirmativa es un conjunto coherente de medidas de carácter temporal dirigidas a corregir la situación del grupo al que están destinadas en un aspecto o varios de su vida social para alcanzar la igualdad” (párr.6).
Williams, (2006)	Las acciones afirmativas son una medida política para enfrentar los problemas de discriminación.
Sowell, (2005)	Las acciones afirmativas como mecanismo equiparador de las desigualdades sociales y de los espacios democráticos para grupos desventajados (p. 47)
Durango, (2016)	Comprende todas las acciones utilizadas por los poderes públicos y aquellas provenientes de los <i>inputs</i> que ejercen los individuos en la esfera pública tendientes a lograr políticas públicas, prácticas equiparadoras y restablecedoras de los derechos fundamentales para grupos excluidos y discriminados como los afroamericanos, mujeres, indígenas, personas en situación de discapacidad, entre otros. (p. 18)
Asprilla, Ordóñez, y Javier, (2019)	Las acciones afirmativas y medidas de discriminación positiva, entendiéndolas como un conjunto de políticas públicas que permita a estas comunidades excluidas, alcanzar un desarrollo económico equiparable con el de la sociedad mayoritaria.

Fuente: elaboración propia

Sobre estas definiciones, se puede decir que las acciones afirmativas son un conjunto de mecanismos de origen político, orientadas a posibilitar a ciertos grupos sociales en desventaja y exclusión un tratamiento diferencial con fines compensatorios y equiparadores ante la desigualdad que generan situaciones sociales, geográficas, económicas y culturales. Las acciones afirmativas buscan ser un medio de acceso a los derechos fundamentales, se cimientan en la justicia y su propósito último es la igualdad real de oportunidades para toda persona.

4.1 Las acciones afirmativas en la educación superior

Las acciones afirmativas dentro el campo educativo, se vienen aplicando como una estrategia de compensación, principalmente al problema de potenciar *la igualdad de oportunidades al acceso a la ES*. Es conocido que en varios países se vienen aplicando acciones afirmativas para favorecer a grupos minoritarios en la igualdad de oportunidades para el proceso de selección y admisión. En su aplicación, muchas personas pertenecientes a grupos minoritarios se han visto favorecidas, teniendo la oportunidad de hacer uso de su derecho al acceso a la formación de nivel superior y a titularse como profesionales, vía importante para el acceso también a otros derechos, entre ellos el trabajo.

La aplicación de las acciones afirmativas como estrategias de compensación para la admisión a la ES han estado dirigidas a mitigar las diferencias de origen de las personas (sexo, factor económico, social, geográfico, cultural, etc.) que se convierten en desigualdad de oportunidades para el acceso a la ES. Estas acciones afirmativas contemplan en su aplicación tres principios: compensación, diversificación y corrección que la posiciona como una política social (Tierney, 1997).

Tabla 4. Principios de la acción afirmativa

Principio	Característica
Compensación	Compensar a las minorías por actos pasados de discriminación en los procesos de admisión.
Diversificación	“Fomentar un ambiente de diversidad racial y académica, basándose en la idea de que al promover un ambiente más diverso habrá una mejor interacción entre estudiantes, profesores y la comunidad que les rodea” (Celis-Giraldo, p. 111).

Principio	Característica
Corrección	Para que los procesos de admisión se lleven correctamente, estos deben ser planeados y acompañados. Se recomienda tener un plan que incluya una serie de objetivos que eliminen cualquier tipo de ambigüedad que produzca matices de discriminación.

Fuente: elaboración propia a partir de Tierney, 1997

Las acciones afirmativas en la educación superior se implementan como son un medio que permita la compensación y el equiparamiento para condiciones de desigualdad en el sistema educativo, favoreciendo que las personas accedan a sus derechos, decidan sobre su bienestar y, como sociedad, nos acerquemos a una sociedad más justa e igualitaria para todos y todas.

5. Género, inclusión y equidad en el acceso a la educación superior

En las últimas décadas las mujeres han aumentado su presencia numérica en la educación superior en varios de los países de América Latina, pasando de ser solo el 27% del estudiantado en 1977 hasta alcanzar el 52% en el 2020 (ONU MUJERES, 2022). Sin embargo, es necesario hacer una mirada retrospectiva en el tiempo que permite hacer reconocimiento de las dificultades a las que se han enfrentado las mujeres para acceder a la educación superior y vencer cada obstáculo que ha limitado el desarrollo de sus capacidades desde el aprovechamiento de las oportunidades educativas. Por otra parte, también es necesario matizar los alcances de este aumento de acceso a la ES por parte de las mujeres, contemplando que una gran mayoría de las mujeres pertenecientes a sectores vulnerables como poblaciones, campesinas, afrodescendientes, migrantes, indígenas, víctimas de la violencia, mujeres adultas, entre otras tantas identidades, aún no acceden en igual condición a la educación superior.

Uno de los factores que se convierte en un imperativo clave para promover la equidad e inclusión en el acceso y la permanencia de las mujeres en la educación superior es la necesidad de vencer las barreras económicas. Muchas mujeres, especialmente aquellas provenientes de contextos vulnerables, enfrentan dificultades financieras para acceder a la ES debido a los costos asociados con la matrícula, transporte, manutención, materiales de estudio, trabajo, cuidado de sus hijos, cubrir gasto de hogar, etc. Para abordar este problema, es esencial que los Gobiernos generen políticas

donde se contemplen otras acciones afirmativas diferenciales como estrategias de compensación y equiparamiento para favorecer la admisión de esos grupos de mujeres que aún siguen sin acceso a la ES.

La pregunta para hoy. ¿Las acciones, programas en pro de favorecer el acceso a la educación a las poblaciones más vulnerables, ha posibilitado igualdad de acceso al mayor grupo de mujeres o ha dejado excluidas a alguna de ellas?

Metodología

La metodología utilizada se basa en la revisión bibliográfica tipo exploratoria de artículos científicos, libros, informes, bases de información SNIES, Bases de información de tres IES, Datos del Portal Icetex, recabando información relacionado con el acceso de mujeres mayores de 25 años a la educación superior; información e impactos de las acciones afirmativas ante acciones de gratuidad en Colombia en los últimos años. Actividad orientada bajo la pregunta: Las acciones y programas de gratuidad para el acceso a la educación superior en Colombia, ¿ha posibilitado igualdad de acceso a beneficios financieros al mayor grupo de mujeres o ha dejado excluidas a algunas de ellas?

Resultados

La actividad de recolección de información nos permite identificar que entre los años 2015 y 2023 es significativo el aumento en el acceso de estudiantes a los programas de pregrado, como también es significativo el aumento de ingreso y matrícula de mujeres y que, en este rango de tiempo el acceso de la mujer ha sido mayor al del hombre. En el 2022 la matrícula de mujeres significó el 57% del total de la población en programas de pregrado.

Tabla 5. Cobertura matrícula en programas de pregrado

AÑO	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
MATRÍCULA PREGRADO								
POBLACIÓN 17 A 21 AÑOS	51,35%	4.185.606	2.149.504					
COBERTURA	53,32%	4.190.194	2.234.285					

Nota: Snies – corte a junio 2023

Tabla 6. Matrícula por sexo

SEXO	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
MUJER								
2.293.550	1.079.549	1.214.001						
2.394.434	1.128.314	1.266.120						
2.446.314	1.151.760	1.294.554						
2.440.367	1.147.887	1.292.480						
2.396.250	1.133.741	1.262.509						
2.355.603	1.107.761	1.247.842						
2.448.271	1.140.895	1.307.376						
2.466.228	1.148.209	1.318.019						

Nota. Snies – corte a junio 2023

En Colombia, en los últimos ocho años desde el Gobierno se han realizado apuestas significativas en favor de la equidad para el acceso y permanencia en la educación superior, programas enfocados a brindar apoyos financieros. Tres han sido las propuestas, programa Ser pilo paga, programa Generación E y programa matrícula Cero.

Tabla 7. *Programas de gratuidad para la educación superior*

Beneficiados Ser Pila paga 2016-2019	Beneficiarios Generación E. 2020 - 2021	Beneficiarios matrícula Cero. 2022 -
39,998 estudiantes	229,649 estudiantes	Aprox. 695.000 estudiantes

Nota. *Elaboración propia a partir de datos informes de gestión MEN*

Se podría afirmar que Generación E, ha logrado beneficiar a 229.649 estudiantes de diferentes regiones del país en dos años y Ser Pilo Paga solamente 39.998 en 4 años. El programa Ser pilo Paga, tuvo como objetivo principal que los mejores estudiantes del país pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3 con un puntaje específico de SISBEN tuvieran las mismas oportunidades a la hora de acceder a la educación superior de calidad, logrando un impacto en solo el 2% en el acceso en su periodo de aplicación.

Para el acceso a estos beneficios de crédito condonable o gratuidad, los requisitos se establecieron de la siguiente manera.

Tabla 8. *Requisitos programas de gratuidad*

Requisitos Ser Pilo paga 2015-2019	Requisitos Generación E 2020 - 2022	Requisitos matrícula Cero
<ul style="list-style-type: none"> - Haber cursado y aprobado grado 11º en 2016. - Obtener un puntaje igual o superior a 342 en las pruebas Saber 11º. - Estar registrado en el SISBEN en la base censal con corte a 22 de septiembre de 2016 y cumplir con los puntos de corte (Tabla), según su lugar de procedencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tener nacionalidad colombiana. - Tener entre 14 a 28 años - Estar registrado en la base certificada nacional de SISBEN con un puntaje igual o inferior a C1. - Haber obtenido un puntaje igual o superior a 365 o encontrarse dentro de los 10 bachilleres con los mejores puntajes de la prueba Saber 11 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser colombiano - Ser estudiante de un programa de pregrado. - Tener entre 14 y 28 años de edad - Estar registrado en la base certificada nacional de SISBEN IV y pertenecer al grupo A, B o C en cualquier subgrupo. - No tener título profesional universitario ni de posgrados de cualquier institución,

Requisitos Ser Pilo paga 2015-2019	Requisitos Generación E 2020 - 2022	Requisitos matrícula Cero
<ul style="list-style-type: none"> - Ser admitido en una de las 44 Instituciones de Educación Superior en alta Calidad, teniendo en cuenta las sedes y seccionales de cobertura de la acreditación. <p>Nota. El beneficiario es eximido de pagar el crédito condenable siempre y cuando se gradúe del programa académico que estudió</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No contar con título profesional universitario. - Estar registrado en el SNIIES como matriculado en primer curso en calidad de estudiante nuevo, en un programa académico de pregrado - No ser beneficiario en estado activo de un Fondo administrado por el ICETEX que cubra costos de matrícula en educación superior. <p>Nota: Limitado a disponibilidad de cupos dispuestos y aportados a la IES pública y cubre 100% de valor matrícula</p>	<p>Nota: Limitado a disponibilidad de cupos dispuestos y aportados a la IES pública y cubre el 100% de la matrícula.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de información Portal ICETEX

Los requisitos aplicados para el favorecimiento de hombres y mujeres al acceso y permanencia en la educación superior se caracterizan por: se entregan a estudiantes que terminan su ciclo de bachillerato y e ingresan de forma inmediata al ciclo de educación superior; estudiantes de pregrado entre los 14 y 28 años de edad; dos de los programas se otorgan a los estudiantes con mejores puntajes en las pruebas saber 11. El programa Ser pilo paga favorecía el acceso al estudiante a 44 universidades con alta calidad, de ellas la mayoría ubicadas en las ciudades de Bogotá y Medellín. Los programas Generación E y Matrícula Cero, solo se aplica para el ingreso a universidades públicas. Los tres programas anualmente tienen un cupo definido y limitado de beneficiarios.

Tabla 9. Algunas IES a Distancia – datos de matrícula y género

	UNAD	IU DIGITAL	UNICLARETIANA	Total
Total matriculados en pregrado 2023-1	58.128	5.889	3.550	67.557
Cuántas son mujeres	24.000 (61%)	3.711 (63%)	3.070 (86%)	30.781
Cuántas son mujeres mayores de 28 años	1.000 (4%)	1.405 (24%)	2.310 (65%)	4.715

Fuente: Registro Académico de cada IES – Julio 2023

Las mujeres matriculadas en programas presenciales se encuentran entre los rangos de edad de los 17 a 24 años, mientras las mujeres matriculadas en los programas a distancia y virtual su rango de edad se encuentra entre los 21 y los 55 años, siendo el grupo mayoritario entre los 25 y 35 años.

Solo en estas tres instituciones que ofertan programas a distancia y virtual se encuentra que el 70% de los matriculados en los programas de pregrados son mujeres, además que entre las características comunes de esta población está que pertenecen a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, residen en su mayoría en municipios rurales, tienen entre 1 y 3 hijos, el 47% son parte de comunidades afrodescendientes y el 12% indígenas, el 61% labora y tiene un ingreso mensual entre 1 salario y 1 salario y medio mínimo.

En UNAD el 4% de las mujeres supera el rango de los 28 años, en IU Digital el 24% y Unicaretiana el 65%, Este grupo de 4715 de mujeres en 2023-1, no solo cumplen la condición económica de vulnerabilidad, sino que, por sus lugares de residencia, contextos, edad, género etc., tienen en hombros otras condiciones de vulnerabilidad, pero no pueden acceder a los beneficios de matrícula cero porque no cumplen con uno de los requisitos, su edad supera el límite establecido.

Discusión

La equidad en la educación superior debe ser entendida como toda política o acción que lleve a favorecer a quienes más ayuda necesitan, para poder hacer uso de su derecho a la educación y a los otros derechos, que por su condición de persona es merecedora.

Generar una política y junto a ella estrategias y acciones afirmativas que posibiliten un equipamiento para el acceso a la ES que contemple todas las variables que una población o grupo específico pueda presentar, no es una tarea fácil, pero no por ello, se debe dejar de emprender la tarea diferenciadora. Es notable que el acceso hoy a la ES por parte de las mujeres en comparación con una década atrás es mayor y significativo, eso de seguro no solo se debe a estos programas y beneficios económicos, sino también a otros procesos de dignificación que se vienen llevando a favor de la igualdad de género.

Es valioso reconocer el aporte e impacto que han tenido estos programas para la ES en Colombia, pero también se debe reconocer la existencia de factores que, en medio de la inclusión, excluye, como es el caso concreto de los requisitos límite de edad impuestos en los programas para el acceso al beneficio financiero de la gratuidad del valor de la matrícula, las mujeres mayores de 28 años, quedan por fuera de ese beneficio en estos programas de gratuidad y sobre todo unas mujeres que han visto en la EAD una oportunidad que les posibilita no solo manejar su tiempos entre el estudio, lo laboral y el hogar, sino que es el medio que les acerca a ese sueño de ser profesionales, esperando con ello, conseguir una mejor calidad y bienestar de vida no solo para ellas sino para su familia y hasta para su comunidad.

Se hace necesario ahora en Colombia con la nueva Ley 2307 de 2023, por la cual se establece la gratuidad en los programas de pregrado en las instituciones de educación superior públicas del país, que la implementación de la ley con sus requisitos para el acceso a ella por las poblaciones que más lo necesiten se haga no de forma igualitaria sino equitativa, se hace pertinente tener en cuenta un enfoque de derechos, de género, diferencial y sobre todo, mirar la educación y las personas desde un enfoque de interseccionalidad, ya que este permite identificar cómo las iniciativas legislativas propuestas tendrán un impacto positivo o negativo en diferentes individuos y grupos sociales. Hay que tener presente, que no existe un solo grupo o

identidad poblacional, sino que en cada grupo poblacional existen características que se cruzan, se combinan de distintas formas, generando desigualdades o categorías de doble o triple exclusión, o mostrando diferentes identidades que influyen sobre el acceso que puede tener una persona a derechos y oportunidades.

Una política de educación con equidad no solo debe asegurar el acceso a la educación superior, sino también equidad en el progreso y resultados de aprendizaje, para ello, se hace necesario el reconocimiento de las condiciones particulares de los individuos (factores sociales, culturales, económicas, geográficas, educativos, etc.) y en este sentido dar un tratamiento diferenciado, asegurando que el estudiante adquiera las herramientas o capacidades mínimas y necesarias para que él pueda hacer uso de ellas y de otras capacidades que le posibiliten el satisfacer sus necesidades, el tener y sentirse en igualdad de aprovechar las oportunidades.

Conclusiones

La equidad se puede ver como un principio orientador y articulador de las políticas públicas educativas, de los resultados esperados y del papel social que debe cumplir la educación. Las acciones afirmativas son una forma de generar equidad, presentándose como medios de acceso a los derechos fundamentales, se cimientan en la justicia y su propósito último es la igualdad real de oportunidades para toda persona.

Los programas que se han implementado en Colombia para favorecer a las poblaciones menos favorecidas y promover en ellas el acceso a la educación superior, que, teniendo impactos positivos, muestran no ser suficiente para generar igualdad con el solo hecho de brindar oportunidades (Sen, 1998), se hace necesario generar condiciones para que estas oportunidades sean aprovechadas por cualquier persona. No basta con la igualdad de acceso, se debe avanzar hacia la igualdad de condiciones, con los medios y capacidades necesarias para que toda persona pueda estar en condición de participar, aprender y desarrollarse plenamente, alcanzar mejores resultados y ejercer su derecho de aprender.

El sistema educativo, en este mundo marcado por la desigualdad y la pobreza, debe velar por garantizar que todo hombre y mujer puedan acceder, permanecer y culminar con éxito su formación profesional en igualdad de condiciones y oportunidades

desde la diferente y diverso. Solo una persona que se sienta desde la diferencia en igualdad tendrá el poder de hacer uso de sus derechos y estará en posibilidad de desarrollar sus capacidades en favor de una mejor calidad de vida, de concebirse en corresponsabilidad por el desarrollo social y por aportar a la consolidación de una sociedad justa.

Bibliografía

Asprilla, M.; Ordóñez, Y., y Javier, E. (2019). Igualdad en las acciones afirmativas en Latinoamérica. aproximación comparativa. *Revista Venezolana de Gerencia*, 32(2). <https://doi.org/10.33524/rvg.v32i2.31495>

Briceño, A. (2011). Justicia: igualdad o equidad en la educación superior. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(2), 70-83. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4133.5122>

Domínguez, J., Rama, C., y Rodríguez, J. R. (2012). La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia. ULADECH Católica.

Enlaces. (2021). *III Conferencia Mundial de la Educación Superior. La Visión del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior*. Recuperado de <http://grupomontervideo.org/sitio/wp-content/uploads/2022/04/ENLACES-Dокументo-para-Conferencia-Mundial.pdf>

González, A. (2000). Precisiones conceptuales al principio de equidad. *Revista Pensamiento Educativo*, 25, 15-29.

Leal, J. A. (2012). *La inclusión social educativa en el marco de la modalidad de educación abierta y a distancia. El caso de la UNAD de Colombia*.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

ONU MUJERES. (2022). *Necesitamos más mujeres en carreras STEM*. (agosto 1 de 2023). <https://lac.unwomen.org/es/stories/noticia/2022/02/necesitamos-mas-mujeres-en-carreras-stem>.

OREALC/UNESCO Santiago. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21. <https://doi.org/10.15366/reice2007.5.3.001>

Unesco. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Unesco. (2020). *Inclusión y Educación para todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Unesco. (2022). *¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de disruptión*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402>

Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Paidós Ibérica.

Real Academia de la Lengua. (s.f.). *Equidad*. En *Diccionario de la lengua española (ed. tricentenario)*. <https://dle.rae.es/equidad>

Salazar, R.; Melo. (2013). *Lineamientos conceptuales de la modalidad de educación a distancia. La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*. Colombia. ACESAD. <https://papelesdelsicologo.es/pdf/1794.pdf>

Tierney, W. (1997). The Parameters of Affirmative Action: Equity and Excellence in the Academy. *Review of Educational Research*, 67(2), 165-196. <https://doi.org/10.3102/00346543067002165>

ALFABETIZAR A LOS NIÑOS DE PRIMARIA EN MICROBIOLOGÍA HOY ES UNA NECESIDAD

◎ Yesmith Rocío Angulo López

Magíster en tecnología e informática educativa. Especialista en Administración e Informática Educativa. Auditora interna en sistemas de Gestión de la Calidad.

Licenciada en Básica primaria con Énfasis en Matemáticas.

I.E. los libertadores Sogamoso.

ORCID: 0000-0003-0577-3873

Correo electrónico: yesmithangulo@gmail.com

Resumen

Los animales cautivan a los niños, ya sean espeluznantes, repugnantes, peludos o tiernos. A menudo tienen conocimiento de las plantas de hojas en el campo o por el cultivo de flores en el jardín. Pero ¿cuánta experiencia tienen los niños con el mundo microbiano? ¿Y qué tanto saben los docentes de ciencia para abordar esta brecha de conocimiento al estimular la curiosidad de un niño sobre el mundo vivo invisible? La investigación relaciona la microbiología como una temática atractiva y fácil de leer. Los docentes hacen un excelente trabajo educando, pero realmente después de la pandemia han brindado información clara, precisa y estimulante sobre el mundo microbiano que afectó al mundo entero.

Para la enseñanza/aprendizaje de la microbiología se tiene en cuenta la construcción de un espacio entre la asignatura Ciencias Naturales y Educación Ambiental, malla curricular entorno vivo, según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia: Estándar El reino mónera o bacterias. El docente de primaria no tiene en claro qué herramientas microbiológicas necesita, expresadas en térmi-

nos de competencias. Para ello necesita fundamentos pedagógicos y didácticos, la enseñanza centrada en los niños (a), la formación continua basada en la evidencia, la prevención, el autocuidado, la sostenibilidad y la promoción.

El concepto que tienen hoy los niños sobre microbiología, es ambiguo reformula planes curriculares y las clases, La pandemia fortaleció las técnicas de la bioseguridad como una área multifacética, despertó conceptos como virus, bacteria, enfermedad entre otras, abrió un contexto, una capacidad de asombro, observación y una necesidad en el estudio, abordando perspectivas en los niños, a identificar que no todas las bacterias son malas y que algunas pueden ser benéficas, la incógnita es cuáles y cómo hacer de estas bacterias algo positivo.

Palabras clave: microbiología; alfabetización; competencias; enseñanza; aprendizaje

Desarrollo de la ponencia

Introducción

En la enseñanza y el aprendizaje de microbiología en ciencias naturales se consideran sus aristas teóricas, prácticas, integrativas y de promoción-prevención. Se tienen en cuenta acuerdos epistemológicos y didácticos dando lugar a la construcción de un espacio común entre distintas áreas. Se trata de acercar a los estudiantes a la comprensión de los hechos desde variadas dimensiones. Esta asignatura puede contar con integración horizontal e integración con asignaturas básicas como ciencias, educación física, ética y tecnología que está íntimamente ligada a comentar Gutiérrez F (2016). Es de tener en cuenta que la asignatura Microbiología abarca unidades de Bacteriología, Micología, Parasitología y Virología y debe ser paralela como interrelación con las mallas curriculares propuestos. El objetivo de este escrito es explicar de una manera sencilla bases implementadas en estos procesos y el diseño didáctico pensando qué competencias debe adquirir en la asignatura de un niño alfabetizado en microbiología.

Contenido

La crisis del año 2020-2021, por la investigación, desde el contexto general se enmarca en la pandemia impactó el ámbito educativo, en especial los más pequeños crearon conocimientos frente al virus, bacterias y enfermedades expresando sus observaciones y concepciones, desplegando ideas desvirtuadas frente a este reino de la naturaleza. Conocer este reino es innato del ser, hace necesario conseguir la construcción de las ciencias a pensar, hacer, expresar y reinventar estilos o nuevos procesos de enseñanza aprendizaje que plantea retos y desafíos para que los educandos (as) conozcan las características de pensamiento científico aplicables para la enseñanza de la microbiología sobre las cuales se soporta la teoría, si todas las bacterias son malas.

Evolucionando estas ideas con estrategias metodológicas que sean un motivo para que los y las estudiantes, se interesen por apreciar los seres vivos unicelulares o multicelulares como un entorno de magia para la construcción de nuevos saberes y que sea un peldaño para futuros científicos que propongan alternativas de solución biológica y humaniza las controversias que se les presenten durante su vida y el método preventivo persuasivo, dando respuesta a “un niño (a) que se educa es una generación que se salva”. Sin embargo, no se cuenta con materiales que orienten la enseñanza de esta en el ámbito escolar, lo cual hace que se dificulte la planificación de clases, se usan libros universitarios para su enseñanza, son densos y difíciles para los estudiantes, con vocabulario técnico o no.

Los estándares, lineamientos y DBA establecidos actualmente en Colombia son muy básicos abarcan con rapidez en esta medida la labor docente en estas temáticas convierte en una simple transmisión de conceptos, y los estudiantes en receptores pasivo. La complejidad y la acción propuesta por Morín (1990), donde la acción es estrategia que permite, a partir de una decisión inicial imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según la información que nos llegue en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción.

La acción supone complejidad, es decir elementos aleatorios, azar, iniciativa decisión, transformación. La acción es el dominio concreto y, tal vez, parcial de la complejidad. Asimismo, la teoría crítica expuesta por Habermas (1986) para direccional. La acción

con un contenido crítico emancipador, a fin de develar las ideologías y los modos dominantes que propician el establecimiento y permanencia de las rutinas, para manifestarse en la cotidianidad como elementos transformadores.

Por otra parte, desde la experiencia docente, y con la revisión de varios textos escolares, guías docentes, estándares educativos, ejes curriculares y tesis, se encuentra que el trabajo con microorganismos se utiliza como una herramienta metodológica, más que como un mecanismo de acercamiento para la comprensión de los contenidos que apoye los procesos de enseñanza aprendizaje de los educandos en el desarrollo de sus competencias en el área de ciencias naturales.

La alfabetización en microbiologías en el aula enfatiza en algunas prácticas de laboratorio, pero en gran medida desde los fundamentos conceptuales y el diligenciamiento de talleres encerrándola dentro de un reino más de la naturaleza. No se encuentran registros de unidades didácticas en cuanto a la enseñanza de microorganismos, ya que la mayoría de los trabajos de grado relacionados con estos, se encuentran dentro de las temáticas de producción biotecnológica como el control de enfermedades, empleo de *software* educativos, historicidad de la biotecnología y la alfabetización científica. Sin duda el tema que está generando esta investigación después de la pandemia, y falta de conocimiento integral frente a, bioseguridad, microbiología, bacteriología como vacíos en el área de ciencias naturales en todos los niveles en básica primaria y por ende repercute dentro de la problemática social y educativa.

El Ministerio de Educación en Colombia ha buscado cambios y requerimientos en el mundo y pone a diario como desafío, esta vez fue más inminente y acelerar la transformación. A raíz del manifiesto de emergencia y de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas, la pandemia ha afectado la educación (ONU,2020) se ha llamado a redireccionar la forma de seguir educando y por ende la forma de seguir impartiendo una formación de calidad.

Los planteamientos conducen a hacer la interrogante que orienta la investigación: ¿cómo seguir impartiendo el plan educativo en temas de bioseguridad para continuar con el proceso académico después de esta crisis? Los mencionados anteriormente proponen una estrategia donde se toma este evento actual como una oportunidad de evolución en el quehacer docente y así mismo laborear un camino así la actualización de la educación y por ende el inicio de una transformación educativa.

Fomenta la adaptación de modelos de enseñanza-aprendizaje a la realidad social actual bajo una modalidad de enseñanza del autocuidado y la protección del otro, que adopta estos principios y que promueve un modelo que combina la microbiología como medio para su desarrollo, convergencia de dos ambientes de aprendizaje arquetípicos (Graham,2016).

Partiendo de esa necesidad, evidencia la estrategia entonces desde dos preceptivas: una que implica el manejo de metodologías activas que moldear la metodología del quehacer docente, que se ajuste al contexto y que brinde la posibilidad de aprovechar las nuevas estrategias de cuidado en el ámbito educativo, y otra que implica el valor de la tecnología para crear escenarios favorables con condiciones que permitan que los estudiantes puedan continuar con su proceso de formación y por último que identifique el beneficio que aporta al proceso educativo.

El mayor aprendizaje es poder continuar con el proceso de formación, reflexionando y trayendo escenarios no solo de trasformación curricular sino en responsabilidad con la experiencia de aprendizaje y al mismo tiempo una experiencia de resiliencia profesional para afrontar la realidad educativa actual, que la formación docente es esencial para todo proceso de transformación, que es necesario explorar e incluir las dimensiones de la microbiología en el currículo y como mediación pedagógica entre la escuela, casa y la necesidad de seguir enseñando y aprendiendo, son un paso hacia transformación educativa.

En esencia se busca según Fredin (2017), aprovechar las posibilidades que ha abierto para darle a cada alumno una experiencia más personalizada y de acuerdo con sus necesidades visualizar el desarrollo y el comportamiento del proceso, además del impacto del contenido creado por los docentes y resultado de los micro-aprendizajes.

Los entes del estado en salud y los de comunicación sobre situaciones de pandemias, respecto al futuro del sistema de salud y a las atenciones brindadas posteriores a la pandemia, el ministro de Salud y Protección Social acuerdo con Gómez (2020), explicando los ajustes al sistema a partir de las fallas que quedaron en evidencia durante la pandemia. Los sistemas de salud en general se prueban en los momentos críticos. El covid-19 ha sido una prueba para el sistema, ha probado sus virtudes y sus debilidades también, Eso, manifestó, es producto de un sistema que tuvo los incentivos adecuados para atender a la población desde 1993, una duplicación que además duplica la tecnología y la capacidad de recurso humano para atender la pandemia. El resultado es evidente. Si no hubiéramos tenido un sistema de salud

mixto público-privado integrado, un sistema con una capacidad de respuesta de aseguramiento y con una cobertura universal superior al 95% no hubiéramos podido responder.

Temas evidentes que necesita puntualizar, como de educar en autocuidado y protección, el cual es muy relevante. Este ha afectado los sistemas de salud de manera fuerte y estructural durante los últimos años, frente a la capacidad instalada, señaló la existencia actualmente es insuficiente e incluso probablemente escasa en algunas zonas del país. Sin embargo, el punto de la salud pública, aspecto en el cual se ha avanzado, pero todavía falta perfeccionar, hacia dónde ir, cómo quiere integrarlo. Colombia no puede continuar con hospitales públicos pequeños, que no se integran en red con los demás. Es hora de generar redes integrales.

Se necesitó un flujo de recursos que sean claros, previsibles, trazables y que no tenga que estar reconstruyendo como una gran oportunidad en este momento se tiene que potencializar en Colombia y el sistema de salud deben tener un modelo de regulación de conglomerados en el sector privado.

No se puede seguir partiendo de la oscuridad; debe ser claro y transparente frente al país, tener la capacidad de saber la atención de epidemias y pandemias, el ministro Ruiz Gómez (2014) recordó que Colombia tuvo dos epidemias fuertes entre 2015 y 2016, la de Chikungunya y la de Zika, "la situación que se presentó fue resuelta, particularmente basados en la institucionalidad propia del Ministerio de Salud, secretarías de Salud, así como el Instituto Nacional de Salud.

El COVID-19 reveló una de las principales falencias del sistema, que es la falta de integración territorial entre el sistema de aseguramiento y el sistema de salud pública. Una estrategia para generar sistemas de información como el Segcovid, Sismuestras y Coronapp para integrar lo que es el aseguramiento con la salud pública. Ahí es donde se debe avanzar en la educación y conocimiento de microbiología desde los niños hasta los adultos, en una visión mucho más territorial donde haciendo referencia, que el sistema se centre en el ciudadano, que sea este el que tenga el control de dónde voy, cómo voy y vayan modelándose las instituciones alrededor de estas necesidades.

Tener un sistema más dado a la prevención, un aspecto mostrado en el desarrollo de la pandemia. En todas las instituciones debe conocer cuál es la red integrada, como se cuida y cuida dónde le atenderá en determinado momento y eso es fun-

damental. En otros retos del sistema posterior a la pandemia, el de la consolidación de seguridad sanitaria.

Así como los países tienen elementos de seguridad nacional, hay que tener seguridad sanitaria. Esto significa tener la capacidad de producir vacunas, de tener sistemas de información que respondan integralmente a nivel nacional, capacidad de respuesta y la posibilidad de consolidar reservas estratégicas.

Al ahondar en la capacidad de autocuidado en el país, aclaró que no fue acabada por la Ley 100, en temas de ciencia y tecnología y en las capacidades Colombia no pudo y ese es uno de los grandes retos, el ministro de Salud habló también de los análisis que se hacen desde el Ministerio de Salud y Protección Social, el INS y el comité asesor para determinar cómo transcurre la pandemia y las medidas que se deben tomar, desarrollando estudios de cero prevalencias para saber la inmunidad que se ha generado y cuál es la población susceptible todavía", el objetivo entonces es poder tener unos brotes de menor extensión en la medida que se ha podido abrir, lo que daña esa apuesta del país es la posibilidad que desde la responsabilidad individual se tengan problemas por indisciplina, no seguimiento de protocolos ni medidas de autocuidado.

La mayoría de los colombianos han sido muy disciplinados; eso se evidencia en que tenemos todavía grupos de personas mayores de 60 años que no han sido contagiados y eso muestra la disciplina, pero la vulnerabilidad viene a que si les llega el contagio a estas personas podemos tener un impacto en mortalidad, sostuvo, señalando esto como una prevención secundaria. El riesgo es que se piense que ya pasó el virus, que se pueden retomar actividades, fiestas y aglomeraciones.

Las medidas de cuarentena tomadas a tiempo, además de que la afectación fue, relativamente, controlada. Probablemente hubiera mejorado el tener la previsión de elementos de protección personal de manera masiva anticipadamente. Hacer un esfuerzo con modelo de atención preventivo es fundamental. que transforme, y pasar a que los primeros niveles de atención sean lo más importante cualificado para educación en microbiología, bioseguridad y cultura de prevención a la población.

De ahí que los sentidos juegan un papel fundamental en el aprendizaje y cabría hacer la pregunta ¿cómo hacer significativo un concepto que es mínimamente perceptible?, tal es el caso de la enseñanza y el aprendizaje de la microbiología, que se constituye la ciencia moderna con más años de antigüedad sobre la tierra,

pues incluso como especie nos anteceden estos organismos tan pequeños que el hombre jamás imaginó caracterizar y hoy los utiliza de manera magistral en todos los campos. No solo identifica, sino que además sabe controlar en caso de que puedan producir daño. Y es partiendo de su gran diversidad que hoy se hace imperante el conocimiento de esta temática en el área de las ciencias naturales, ya que los microorganismos están presentes en todos los procesos que desarrolla el hombre en su vida cotidiana.

La microbiología como ciencia está relacionada con muchas disciplinas, estudia las bacterias, los virus, los parásitos, y los hongos, así como su modo de vida, sus aspectos benéficos y también los patológicos. La manera de enseñar esta temática va a influir sobre el aprendizaje de la misma, por eso se considera que la implementación de actividades didácticas es de vital importancia para la consecución de resultados satisfactorios, como es el caso de lecturas, prácticas experimentales y un trabajo estructurado que permita la interacción del estudiante; actuar, reflexionar, y hablar sobre el mundo. Para el logro de lo anterior se debe aludir a un elemento fundamental dentro de los aprendizajes significativos y es la indagación sobre los conceptos previos que se relacionan con la nueva información, a manera de estructura cognitiva, haciendo alusión a lo recomendado por Ausubel. El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno sabe.

Debido a la situación de la pandemia hubo acelerados cambios y miradas que generaron en la sociedad y en todas las generaciones nuevas teorías frente en educación. Para sensibilizar existe otro reino de seres vivos que conviven y pueden aportar de forma positiva o negativa dependiendo de los buenos o malos hábitos con bioseguridad y un buen conocimiento de la microbiología.

Este fenómeno emergió de las causas a nivel mundial, debido a la formación en pandemia del individuo desde sus etapas iniciales, donde surgen conceptos, conocimientos, técnicas, producción intelectual, y consecuencias que marcarán en la historia, para llegar a manifestar investigaciones, siendo de suma importancia para el mundo, invirtiendo en la formación para la autoprotección y preservación de las generaciones por ende para el desarrollo de la sociedad.

Cabe destacar que la perspectiva de educación de cada continente es producto de la acciones para generar calidad de vida partiendo de las vivencias que se han transmitido en pandemia a lo largo de la historia, para el desarrollo defendible, por lo que se requiere un currículo que oriente las generaciones más pequeñas con

características e ideas, con estrategias metodológicas que sean un motivo para que los y las estudiantes se interesen por apreciar los seres vivos unicelulares o multicelulares como un entorno de magia para la construcción de nuevos saberes y que sea un peldaño para futuros científicos que propongan alternativas de solución biológica y humaniza a las controversias que se les presenten durante su vida y el método preventivo persuasivo. Dando respuesta a un niño que se educa, es una generación que se salva.

De esta manera, ver la pandemia como una oportunidad de aprovechar las capacidades intelectuales de cada individuo. Muchos cuestionamientos ante los grandes retos que deja y sigue dejando la crisis son para responderlos desde la orilla de la educación por parte de sus líderes, tanto de los actuales como de los que vienen en formación, deben ser respuestas de líderes valientes como los llama Klein (2021): la nueva educación y el pacto educativo global. Y es que es un reto para valientes, pues no menos que valentía, inteligencia y carácter se necesitan para enfrentar el remezón de las estructuras y procesos educativos, con pensamiento crítico y estratégico, y liderazgo actuante para transformar y recuperar, así como el conocimiento de la temática en cuanto a microbiología; aplicado a todo el universo desde la educación; ¿volveremos al aprendizaje pasivo tradicional e irresponsable sin autocuidado, o nos moveremos a un nuevo camino centrado en el bienestar de los estudiantes y en la reducción de las profundas desigualdades del aprendizaje global?

¿Qué camino tomarán los educadores y las escuelas, los padres y los estudiantes, los Gobiernos, ¿la humanidad? (Hughes, 2020), la teoría es conocer a nivel del mundo; de allí que el currículo en el área para ciencias naturales debe orientar la formación desde un modelo de microbiología, donde el docente las competencias emocionales se adquieren: no basta con tener conciencia social o gestión de las relaciones para garantizar que una persona supere el aprendizaje adicional necesario para tratar adecuadamente a otra persona o para resolver conflictos. Sencillamente cuenta con el potencial de dominar esas competencias. Ausubel Klein citado Goleman, 2018. A través de este proceso de transformación de un modelo teórico en la microbiología, los estudiantes, ahondan en su aprendizaje, mejoran su desempeño y refuerzan su calidad de vida; soportada en el auto y el cuidado de todos que generarán un currículo trascendente.

Al enunciar lo que es la microbiología, el artículo Planeación curricular y ambiente de aula en ciencias naturales: de las políticas y los lineamientos a la aplicación institucional de la revista *Investigación, Desarrollo e Innovación*. Vol. 11 n.o 2 Duitama Jan/

June da un concepto nuevo alrededor del cual se creó la microbiología, y generalmente la palabra sugiere la completitud, los procesos y define, enumera y hace recomendaciones. Los procesos de gestión del aprendizaje, desde la responsabilidad del estudiante, han venido tomando mayor fuerza cada día por el acelerado cambio en las tendencias sociales, culturales y tecnológicas, y las amplias posibilidades de información, conocimiento y comunicación que se ofrecen vía Internet y se han consolidado con la crisis generada por la pandemia del Covid-19. Las posibilidades y restricciones para el desarrollo del proceso en la actualidad son básicamente los determinantes del estudiante y su entorno próximo (familia, tradición, cultura, círculo social y condiciones de vida) y los del contexto formal de su proceso de formación, visto en la institución y sus docentes, programas y estrategias, recursos, facilidades, escenarios de aprendizaje. El núcleo de atención se resume en la relación profesor-alumno y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Al hablar de la microbiología, el reino mónera, bioseguridad, COVID, pandemia, la teoría se mueve un poco. Las prácticas de enseñanza dirigidas a fomentar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes deben olvidar tener en cuenta las tres funciones de la enseñanza mencionadas: formar pensadores flexibles, autónomos y con sentido crítico; desarrollar las habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes, que permiten orientarse, buscar, organizar y comprender la información, e instruir, partiendo de la concepción del conocimiento como algo flexible, pertinente y argumentado (Klimenko y Álvarez, 2018, p.21), donde a pesar de que se está inmerso en un mundo, cada proceso educativo, de salud, tecnológico, social y cultural es diferente, y a la vez está relacionado; es decir, si se toman concepciones y se trabaja con el racionalismo positivo, una investigación de los enunciados científicos es verificable empíricamente. Pasteur vs. Pouchet sobre la generación espontánea: un recurso para la formación inicial del profesorado en la naturaleza de la ciencia desde un enfoque reflexivo. Pouchet Ciência y Educação (Bauru), 22(4), 913-933.

A igual que muchas redes de investigación, desarrollo y sustentabilidad, resultado de la dinámica del pensamiento y las estrategias desarrolladas, en los escenarios adecuados, se podría promover la creación de conocimiento en la conceptualización del propio establecimiento para aplicar a sus propias realidades y redireccionar la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. Es una unidad de reflexión compartida y con invitación a realizar esfuerzos distintos a los que, por distintas razones, se han venido replicando, para crear nuevas posibilidades en beneficio significativo.

Metodología

Para Hurtado (2012) el paradigma es una manera de entender y valorar las cosas, de establecer el problema a resolver, cómo formularlo y las técnicas a utilizar, donde el resultado obtenido debe ser interpretado e insertado en los conocimientos que conforman dicho paradigma; en este sentido, el paradigma hace parte de las aproximaciones del ser humano por entender la realidad y acercarse a los problemas para darles solución, como una construcción del conocimiento en permanente transformación, el paradigma naturalista mediante el cual se asume esta investigación.

La investigación tiene un enfoque cualitativo, ha tenido un desarrollo continuo a lo largo de los últimos años; en su multiplicidad de modelos permite un acercamiento a los fenómenos que son fundamentales para un fenómeno como la pandemia. Para entender algunos fenómenos del cuidado se ha hecho uso de la fenomenología como filosofía y un método para comprender las vivencias del ser humano en el mundo y cómo logra la microbiología incorporarla en el cuidado. Es una introducción a la microbiología que permite incorporar el conocimiento cualitativo en la práctica e investigación como parte de la ciencia (Baptista, et al., 2012).

La profundidad fenomenológica y variedad de enfoques dentro de la disciplina conlleva a la necesidad de poner atención en algunos puntos importantes en el momento de desarrollar una investigación bajo el modelo fenomenológico para aplicar la microbiología en básica primaria, con la finalidad de comprender un fenómeno desde una perspectiva en la cual el investigador no debe ver con conceptos premeditados, sino que requiere de la vivencia del ser humano que la experimenta. Para ello la fenomenología puede usarse como filosofía, como un paradigma y como un método (Martínez, 2013). La fenomenología dentro de una investigación en microbiología para básica primaria no constituye una descripción de contenido, requiere una comprensión e interpretación misma del fenómeno desde la realidad de la persona, por lo cual su procedimiento se ha convertido en el centro de atención para los investigadores, que buscan dar la rigurosidad necesaria a las investigaciones que realizan (Gil y Yamauchi, 2014).

La fenomenología destaca en la investigación en el área de ciencias naturales debido a su carácter subjetivo, que está ligado a la esencia del mismo ser humano, permitiéndole acceder a diversas esferas del ser cuidado, que es parte del tiempo

y espacio en el mundo. La investigación fenomenológica permite visualizar esa realidad conocida por medio de experiencias sensoriales y que forma parte de su relación con el mundo-cuidado (Muñoz y Erdmann, 2013). Ese momento de cuidado se enmarca como integral experencialmente vivido por el ser en su relación con el mundo (Araújo, et al., 2012), adquiriendo importancia de la microbiología. Se sitúa como método riguroso en su carácter comprensivo del ser humano, entendiendo las experiencias vividas como parte de un contexto vital, las cuales poseen significado que es desvelado por el mismo ser humano y puede ser interpretado (Driessnack, et al., 2007). Una práctica comprensiva de la esencia de la experiencia vivida en ese contexto, donde la interacción entre seres humanos converge y permite acercarse al significado, busca en ese conjunto de saberes la aprehensión y comprensión del propio sujeto de cuidado (Vieira, et al., 2013; Cerbone, 2013).

El objetivo de esta reflexión es prestar interés en los momentos del proyecto fenomenológico, analizando algunos puntos importantes para la presentación del mismo, de manera que oriente la microbiología en el desarrollo de las competencias para el área ciencias Naturales en Básica Primaria como herramienta necesaria para la investigación.

Resultados

Esta investigación tuvo como objetivo principal identificar las ideas de los niños de 6 a 12 años sobre los microorganismos, tomando en consideración los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en diferentes contextos educativos. Para ello, se recolectaron datos de dos niveles –1. Cuarto y Quinto y 2. Segundo y Tercero– por medio de entrevistas, Guion grabadas, dibujos y la aplicación de una secuencia didáctica.

Un análisis cualitativo de los datos reveló que los niños asocian la presencia de microorganismos con lugares sucios y los ven como agentes patológicos. Los niños demostraron que entienden la idea de escala y la necesidad de instrumentos de aumento.

Consideran a los microorganismos morfológicamente similares a los insectos y que usan varias palabras científicas apropiadamente.

Se concluyó que los niños pequeños comprenden el tema “microorganismos”, y que debe ser abordado más activamente por las instituciones que enseñan a niños de

básica primaria, que son responsables de contribuir a su alfabetización científica y aprendizaje de las ciencias en la infancia. Se propone que en las actividades educativas con niños pequeños se desarrolle los siguientes temas: biodiversidad, escala, funciones biológicas y relaciones con los humanos y los alimentos.

Los niños tienen interés en la microbiología y quisieran una introducción sólida; están los estándares listos para enseñar microbiología a los niños. Además, periódicamente los estudiantes de primaria han introducido nuevos términos sin una descripción de los conceptos relacionados con lo vivido en pandemia. Por ejemplo: "Los niños alguna vez pensaron que la ameba era un animal. Ahora clasifican las amebas como organismos llamados protozoos. Algunas amebas pueden causar enfermedades graves en los humanos". El término "protozoario" se menciona en algunos DBA, o estándares para cuarto y quinto grado de forma general, al igual que ellos ya establecen las bacterias con información genética durante un proceso llamado conjugación e involucran células sexuales sin tener formación en ello; lo han establecido por lo vivido en el fenómeno de la pandemia.

Sin olvidar que los estudiantes hablan del sistema inmunológico y cómo funciona. Además, fácilmente describen diferentes tipos de células, tejidos y sistemas corporales humanos, reconocen los efectos de un estornudo o de la tos y luego explican los mecanismos neurológicos y fisiológicos del cuerpo que estos producen ellos de forma empírica están transmitiendo las ciencias naturales detrás del comportamiento por el polvo o el polen.

Pueden hacer un cuento detallado que describe el irritante o alérgeno que causa un efecto educativo. La situación entonces es la temática que se debe abordar, el alcance grado por grado de la microbiología en los estudiantes de primaria, la actualización de los textos de ciencias naturales después de la pandemia con temas tan simples como los gérmenes, bacterias, virus y hongos, microbio, enfermedad, crecimiento microbiano macroscópico o micrografías.

Discusión

La malla curricular de Básica primaria sobre microbiología claramente debe presentar a los niños los núcleos, las mitocondrias y los cloroplastos, pero ¿qué pasa con las bacterias, los hongos, los protistas y los virus del mundo? ¿No son ellos igualmente

merecedores de atención? Y cuando los microbios son el centro de atención, como en los libros especializados pregunta Sneeze y Germ Stories (2022,) las investigaciones de sostenibilidad al hablan del aprovechamiento futuro microbiólogo en búsqueda de saber cuáles microbios no causan enfermedades de descubrir las asombrosas propiedades de los microbios lo cual sería verdadero aprendizaje significativo y trascendente.

¿Cómo enseñar la microbiología a un niño? Si es un tema abstracto ya que no se pueden ver fácilmente los microbios debido a su tamaño. Entonces, los docentes de primaria que dirigen las áreas integradas están capacitados para ayudar a los estudiantes a visualizar los microbios, o a direccionar específicamente una clase sobre microbiología.

He revisado algunos libros excelentes de microbiología, pero son contados aquellos que escriben libros de microbiología para niños, pero a nivel de Colombia no se ha encontrado un documento luego de la pandemia que abarque esta temática. Libros o mallas curriculares que comuniquen las cosas complejas de la microbiología y las comparta especialmente con los estudiantes de básica primaria, y el mundo para que puedan entender por qué los microbios son tan geniales.

Una guía para el docente que oriente sobre microbiología escritos por microbiólogos para ayudar a los pequeños a comprender la importancia de los microbios en nuestro mundo, amplíen los conceptos y los equiparé temprano en la vida con una visión completa del mundo microbiano, viendo tanto lo bueno como lo malo, para que puedan tomar decisiones informadas y basadas en el aprendizaje sobre los microbios de la vida real, porque cada uno destaca un organismo diferente que juega un papel clave en las vidas. Y al final, puede, por qué no, proporcionar un contexto útil para la historia.

Conclusiones

La intención de este documento es presentar, comunicar la importancia de crear contenidos accesibles para los niños y ver la necesidad de reforzar a los profesores sobre organismos reales con nombres científicos, que puede obtener sobre el mundo en el que se vive.

Lo vivido en pandemia es un fenómeno que da la información científica y es un excelente punto de partida para una mayor exploración de la microbiología como un importante estudio para muchos microbiólogos, docentes y pedagogos; es hora de comenzar a hacer esto, es algo que pocos en Colombia lo han hecho antes, escribir libros o contenido para niños una nueva visión de la microbiología.

Diversos autores han estudiado la comprensión del alumnado sobre la relación de los microorganismos con el ser humano y el papel que desempeñan en la naturaleza, pero son muy pocos los trabajos que incluyen alumnado menor de diez años. Según los estudios realizados, el alumnado de 6-12 años mayoritariamente no considera a los microorganismos como seres vivos (Garrido 2017) y desconoce el papel que realizan en los ecosistemas o sus aplicaciones tecnológicas, aunque su experiencia con la enfermedad podría generar una idea más adecuada del vínculo entre los microorganismos y la salud.

Los niños que adoptan la palabra virus la identifican con enfermedad: virus, bichos, tos, ya que reflejará la información recibida en casa.

Los datos aportados aquí muestran que los niños tras la intervención didáctica se sitúan a los microbios en la basura y en el suelo, pero mayoritariamente en el cuerpo humano, asociados a las enfermedades y la necesidad de higiene.

La enseñanza de la microbiología en las escuelas debería tener el objetivo de crear futuros ciudadanos con conocimiento y comprensión de aquellas actividades microbianas que se relacionan con sus experiencias cotidianas y los problemas más amplios que los afectan a ellos y al planeta, en lugar de expertos en microbiología general.

Bibliografía

Anderson, D.C. y Hairston, R.V. (1999). La columna de Winogradsky y los modelos de biopelículas para enseñar el ciclo y la sucesión de nutrientes en un ecosistema. *Am Biol Teacher* 61: 453–459. [Google académico]

- Cybulski, J.S., Clements, J. y Prakash, M. (2014) *Foldscope: microscopio de papel basado en origami*. PLoS One 9: e98781. [Artículo gratuito de PMC] [PubMed] [Google Scholar]
- Dyer, B.D. (2003). *Una guía de campo para las bacterias*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press. [Google académico]
- Hampton-Marcell, J.T., López, J.V. y Gilbert, J.A. (2017) El microbioma humano: una herramienta informática emergente. *Microb. Biotechnol* 10: 228–230. [Artículo gratuito de PMC] [PubMed] [Google Scholar]
- Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gutiérrez F. (2016). Enseñar a razonar: un enfoque metacognitivo. *Tarbiya*, 9, 7-46
1990, Argumenta autour d'une méthode (autour d'Edgar Morin), París, Du Seuil.
- Fredyn, I. (2020). *Revisión documental de material didáctico en torno al concepto microorganismo y su implicación en la educación para la salud en contextos UPN*.
- Jude, C.D. y Jude, B.A. (2015). Suelo poderoso: utilización de la construcción y el diseño de celdas de combustible microbianas en un curso de introducción a la biología. *J. Microbiol Biol Educ* 16: 286–288. [Artículo gratuito de PMC] [PubMed] [Google Scholar]
- Mc Genity, T.J., Gessesse, A., Hallsworth, J.E., Cela, E.G., Verheecke-Vaessen, C., Wang, F., et al. (2020) Visualización de lo invisible: excursiones de clase para despertar el entusiasmo de los niños por los microbios. *Microbiol Biotechnol* 13: 844–887. [Artículo gratuito de PMC] [PubMed] [Google Scholar]
- Timmis, K., Cavicchioli, R., Garcia, J.L., Nogales, B., Chavarría, M., Stein, L., et al. (2019). La urgente necesidad de alfabetización en microbiología en la sociedad. *Environ Microbiol* 21: 1513–1528. [PubMed] [Google Académico]

APLICACIÓN DE LA REVOLUCIÓN MOLECULAR EN EL MODELO EDUCATIVO DE LA UNAD 5.0.

◎ **David Fernando Rubio Quintero**

Phd (c) en Estado de Derecho y Gobernanza Global. Magíster en Estudios Políticos. Especialista en pedagogía. Politólogo. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD
ORCID: 0000-0002-5162-8960
Correo electrónico: david.rubio@unad.edu.co

Resumen

Entender el papel de la revolución molecular desde una mirada institucional es un elemento de estudio inusitado que permite evidenciar los vínculos institucionales que tiene la UNAD con el entorno social y la capacidad que tiene la institución para dar respuesta a los desafíos y retos de vanguardia. Este estudio adopta las posturas de Guattari y Deleuze desde un campo organizacional que buscó poner en evidencia los cambios, avances y propuestas organizacionales de cara al ciudadano. En consecuencia, los primeros apartados se enfocan en explicar la teoría para luego acercar al lector al objeto de estudio, lo que posibilita el análisis y discusión de las posturas teóricas desde un escenario definido. Finalmente, el estiramiento conceptual de la revolución molecular será uno de los restos en la aplicabilidad de este modelo que permita dilucidar estos avances a favor del ciudadano.

Palabras clave: educación; derechos humanos; necesidades básicas; derecho a la educación; revolución molecular; investigación organizacional.

Introducción

La presente ponencia expone de manera inusitada la aplicabilidad de la teoría de la revolución molecular planteada por Félix Guattari en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD a partir de los lineamientos 5.0, elementos que se consolidan por medio del Plan de Desarrollo Docenal 2023-2034 “Más UNAD, más Equidad”, UNAD 5.0: Modelo de liderazgo en la educación incluyente y de la Calidad y UNAD 5.0: la ruta para ser la mejor universidad de Latinoamérica, como documentos articuladores. Al mismo tiempo, se propone reconocer el vínculo de los derechos humanos con la educación en un modelo de innovación, donde se garantiza al ciudadano el uso, goce y disfrute de los derechos a partir la identidad institucional, el proceso de renovación y los objetivos que se han planteado en el nuevo modelo UNAD 5.0 que convocan a los ciudadanos y responden a necesidades poblacionales desde diferentes enfoques.

Por otro lado, esta investigación se fundamenta en un estudio cualitativo que se fundamenta en más de 50 Resúmenes Analíticos Educativos (RAE) que han permitido identificar los enfoques teóricos sobre la Revolución Molecular junto a las bases institucionales de la UNAD que han posibilitado la renovación la mirada 5.0 en la organización. Ello plantea un estudio de índole cualitativo toda vez que cuenta con una naturaleza teórica transversal a todo el estudio (Del Canto y Silva, 2013); en ese mismo sentido, el lector encontrará en el actual documento un apartado inicial enfocado en explicar la Revolución Molecular desde una mirada sociopolítica, cultural y organizacional, en ese mismo apartado se inicia el vínculo con la UNAD; posteriormente, se explicará el desarrollo metodológico junto a las particularidades, retos y desafíos identificados durante el proceso de investigación; finalmente y no menos importante, se plantean los apartados de resultado, discusión y conclusiones, los cuales permiten acercar el objeto de estudio a la realidad específica estudiada (Sautu et al., 2005, p. 12), estos apartados finales dan cuenta de un ejercicio de análisis.

En consecuencia, esta ponencia se encuentra vinculada a la Mesa 2: Innovación, educación y derechos, específicamente al Eje A: Educación para la garantía y el disfrute de los derechos humanos, ya que se consideran los procesos de actualización organizacional, la perspectiva social y la masificación de los derechos humanos.

Aproximación institucional y teórica de la revolución molecular

El relacionamiento conceptual que se desarrolla desde la teoría de Guattari genera puntos de encuentro sobre diferentes cuestiones como los son las percepciones individuales, los lineamientos organizacionales y la capacidad de proyectar las instituciones respondiendo a diálogos, demandas y necesidades sociales (Díaz-Barriga et al., 2020; Pai et al., 2023). Las ideas de Guattari generan elementos amplios para abordar desde la mirada sociopolítica los diferentes retos sociales, bien sea por el desarrollo de la sociedad industrial o por los constantes procesos de cambio y actualización social mediados por la cuarta revolución industrial (Medina Valdés et al., 2022; Morales et al., 2022) o por las nuevas interacciones sociales surgidas a partir de la mediación de las tecnologías (Estrada-Perea y Pinto-Blanco, 2021, p. 170).

Desde esta aproximación, la sociedad actual tiene riesgos inminentes a nivel político, económico, social y ambiental, entre otros. Por lo que, para este caso de estudio, las instituciones en el ámbito nacional sirven para provocar o legitimar estos riesgos, lo cual plantea nuevos modelos de control y dominación en una sociedad renuente y que se manifiesta con regularidad frente a la configuración del poder y sus medios para legitimarse (Weber, 2002). Además, los debates de la posmodernidad plantean las nuevas dinámicas de las luchas sociales como reguladores de la sociedad, donde las alternativas por progresar son limitadas a procesos de aprendizaje, mayor desgaste laboral o aumento desmedido de la desigualdad (Busso y Messina, 2020; Tassara, 2015).

El fundamento de Deleuze y Guattari, plantean un análisis profundo del marxismo y el psicoanálisis permite contrastar la estructura social llena de contradicciones (Guattari, 2017, p. 23), lo cual promueve la resignificación de los espacios de diálogo existentes o la posibilidad de inventar espacios y tiempos a partir de corrientes teóricas contemporáneas sin verse como una rotura del modelo social tradicional, justamente los modelos educativos se presentan como alternativa sociocultural en una sociedad diversa (Olivé, 2023).

A partir de la percepción de la filosofía política uno de los principales enfoques de la teoría molecular es reconocer y ensalzar el valor individual sin perder la proyección y la generación de aportes que permitan consolidar la mirada social (Giler y

Giler, 2022). En ese mismo escenario de lo particular o molecular, los capitales y el modelo capitalista es homogeneizador y universalizante (Gallegos, 1970, p. 129), lo cual acentúa la hipótesis sobre la posibilidad de considerar a la universidad como un elemento de formación y cambio social, lo que limita la desigualdad, acumulación de riqueza y en últimas perpetuar la miseria social; gran parte de la fundamentación teórica de Deleuze y Guattari privilegian a las minorías en lugar de ver las clases, lo cual potencia el acceso a los derechos humanos de manera diferenciada, lo cual gesta nuevos ciudadanos con capacidad de generar iniciativas, acciones de cambio en sus contextos y nuevos modelos culturales divergentes a los modelos tradicionales tanto a nivel cultural como estructural (Lerner, 1979; Marx, 1966).

Se debe indicar que el sistema político, económico y social desarrollan subjetividades, lo cual a nivel individual se presenta como la presión social donde las percepciones, afectos, comportamientos y conciencias, influencian el proceso de toma de decisiones lo que logra la sujeción del individuo en sus proyectos o contribuciones. En consecuencia, el capital, las instituciones, la sociedad y los modelos educativos codifican las actividades, sentimientos y pensamientos. Ante este panorama, las vertientes coyunturales enfocadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Archibald et al., 2019), las reservas naturales, la mirada del buen vivir asociada al Sumak Kawsay (Bretón et al., 2014; Macas, 2010), los enfoques diferenciales y las nuevas corrientes teóricas como lo es la Teoría Política Emergente (Córdoba, 2016; Galarza, 2020).

En consecuencia, la aplicabilidad de todos estos elementos genera costos en todos los niveles tanto a nivel social, como en la riqueza y la industria, donde cada individuo asume mecanismos de control en aras de moldear el orden dominante, apoyado por la Universidad, las ONG y los sectores disidentes que buscan generar más equidad. Al acercar la mirada de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD junto a los fundamentos consignados en el Plan de Desarrollo Docenal 2023-2034 UNAD 5.0 “Más UNAD, más Equidad”, se reconocen desde el comienzo las dinámicas sociales cambiantes que moldean las actitudes, necesidades y demandas de los ciudadanos en sus procesos cotidianos, y al mismo tiempo, se proyectan las propias demandas y hoja de ruta institucional donde debe primar “...la agilidad organizacional, la resiliencia colaborativa, la flexibilidad cognitiva, la actuación en multicontextos, la fractalidad, la reticularidad y la gestión de la complejidad” (Afanador, 2022, p. 15) siendo elementos claves que visibilizan la gestión interna y los esfuerzos por desarrollar una visión académica incluyente.

Además, se evidencia que la UNAD hace parte de los procesos de actualización global institucional propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a la hora de involucrar actores en los procesos de modernización, potencialización y exploración de escenarios que propendan por garantizar los nuevos elementos de trabajo, enfocados en la mancomunidad de los diferentes estamentos que componen a la universidad. Se debe hacer énfasis en que la UNAD es un ente autónomo regido por la Constitución Política de 1991 y la Ley 30 de 1992, lo cual ha permitido adoptar e implementar el Modelo de Planificación Participativa Unadista (MPPU), que se verá reflejado en el Plan de Desarrollo Docenal 2023-2034.

Desmitificación y antecedentes de la revolución molecular

Las relaciones diferenciales a nivel molecular se enfocan en la capacidad de cambio, innovación y respuesta de las instituciones hacia la sociedad, lo cual se acerca a la visión de Guattari sobre la mirada micropolítica y las relaciones de poder que se renuevan al interior de las organizaciones. En consecuencia, se debe desmitificar la revolución molecular asignada generalmente a revoluciones, guerras y manifestaciones ciudadanas constantes (Peña Ramírez, s. f.), generalmente el término se ha acuñado cuando se producen períodos de inestabilidad política poco frecuente en las democracias consolidadas (Mezzetti, 2022, p. 568).

Sin embargo, estas singularidades han asociado estos postulados teóricos con el conflicto, con procesos subversivos, dejando de lado la mirada institucional, económica, política y cultural que Guattari y Deleuze plantean un constructo teórico diferente y complejo alineado a las sociedades capitalistas de la década de los 70's, donde el consumo es desmedido, injustificado y los derechos son limitados a las diferentes categorías de ciudadanos que no gozan plenamente de los derechos. Es decir, que esta teoría surge en una mirada dicotómica de la política internacional a consecuencia de la guerra fría (Cristiá y Camacho Padilla, 2022), el boom de los derechos y las bases del ejercicio ciudadano que conocemos actualmente.

Estos postulados teóricos surgen de las posturas de Spinoza, Freud, Marx y Heidegger, quienes interpretan los vínculos teóricos de las nuevas ciudadanías desde una

mirada del levantamiento social pero no desde una respuesta emitida por la deficiencia institucional (Navarro, 2023). Por ello, parte del presente análisis se enfoca en la capacidad de las instituciones para responder a estos hechos sociales con calidad, donde se disuade a la violencia y plantea procesos emancipatorios pacíficos dentro de un sistema capitalista.

El centro del debate se concentra en dos elementos que definen con claridad la Revolución Molecular desde las esferas de aplicabilidad, la visión cultural, las posibilidades tecnológicas, la producción y la propia percepción que se tiene sobre el individuo, los derechos y la calidad de vida, estos elementos son:

Tabla 1. Conceptos básicos de la revolución molecular

Concepto	Características	Aplicabilidad
Molar	Es un concepto macro, que plantea uniformidad. Su uso tiende a someter identidades particulares.	Generalmente se toma como referencia el papel del Estado y el Gobierno que tienen funciones y fungen para la mayoría de la sociedad en un primer momento.
Molecular	La mirada molecular aplica para estamentos específicos, asociados a la autogeneración y creación de estamentos, instituciones y dependencias asociadas con micropoderes (también delimitado por micro responsabilidades) que tienden a aglutinarse alrededor de una estructura molar.	Al interior de las organizaciones se crean modificaciones (moléculas) que comulgan para mejorar el desarrollo, la calidad y las propuestas hacia el ciudadano que demanda bienes y servicios. Actualización de procesos con una mirada que no se concentra en el modelo capitalista tradicional sino en los Derechos Humanos y los ODS.
Agendamientos	La relación del sujeto y el objeto, los intercambios entre instituciones y ciudadanos generan nuevos entornos de fuga que se relacionan a las realidades sociopolíticas y territoriales (tanto virtuales como reales) que bloquean el desarrollo del ser humano a nivel cultural, tecnológico y productivo.	Procesos de evaluación institucional constantes que permiten ajustar el direccionamiento de las organizaciones para aplicar lineamientos de la agenda internacional desde la mirada humana y social.

Concepto	Características	Aplicabilidad
Máquina de guerra	Contrario a lo que se podría plantear o asociar al concepto de Maquina de guerra, no se asocia con violencia o con estructuras militares. La máquina de guerra se da con el uso de la máxima creatividad desde lo molecular y lo molar, son procesos de reorganización (rediseño) institucional que entran en "guerra" con el sistema capitalista y la finalidad de este, propendiendo por darle valor a sujeto, sus experiencias y posturas, dando respuesta a las demandas sociales.	Procesos de reestructuración institucional enfocados en la calidad de vida, mejoramiento en los mecanismos para el acceso al uso goce y disfrute de los derechos.
Desterritorialización	Es la relación existente entre el sujeto y el territorio, los cuales consideran el arraigo o vínculo, por filiación y adopción.	Se puede analizar desde el sentido de pertenencia (sentido patrio) o el conocimiento en que tienen los ciudadanos sobre la cultura específica del territorio en el que residen.

Nota: la tabla condensa varios textos de Deleuze y Guattari como los cuales son *El Anti-Edipo* (1972), *Conversaciones* (1977), *Mil Mesetas* (1980), en estos textos se postulan los conceptos principales de la Revolución Molecular, donde la compilación se fundamenta en la comparación de propuestas teóricas que posibilitan el entendimiento de la teoría como un elemento de cambio de cara al sistema político y económico dominante (Deleuze, 1999; Deleuze et al., 2004; Guattari y Deleuze, 2004).

En consecuencia, la revolución molecular vista desde una mirada práctica e institucional se enfoca en una solidez, tradición y vanguardia concatenados en un solo espacio o iniciativa, que desde una postura de vanguardia que se encuentra alineada en la defensa de los derechos humanos dejando de lado los principios económicos y políticos imperantes.

Relaciones diferenciales, las moléculas institucionales en la UNAD 5.0.

Inicialmente, el proceso de transformación y cambio se comprende por medio de la revolución molecular ya que se asocia a las distintas realidades institucionales, por medio de agendas colectivas que buscan reconocer las nuevas vertientes que proponen cambios transversales en las condiciones y calidad de vida de los ciudadanos en general, alienadas con el deseo (Guattari, 2017, p. 25) que se expresan en el cambio y actualización. Esta situación plantea un primer escenario de propuesta molecular institucional que obligatoriamente debe ser resaltada e incluida en el metasistema de la UNAD, el cual propende por dar nuevas respuestas a problemas, desafíos y situaciones contemporáneas y persistentes en tiempo y espacio (Afanador, 2021a, p. 135). Este antecedente se convierte en el primer espacio que permite desarrollar la aplicabilidad de la Revolución Molecular desde una mirada institucional donde la educación es parte fundamental para la garantía de los derechos humanos.

Este cambio radical trae consigo beneficios, efectividad y trascendencia en las regiones, proyectos, sedes, programas e intervinientes, ya que se generan valores estratégicos en la consolidación institucional, el sentido de pertenencia y la proposición disruptiva ante el modelo tradicional educativo en Colombia, el cual impera (Afanador, 2022, p. 60). Bajo esta mirada, la UNAD 5.0 se encuentra alineada con la política nacional por encima de las demás Instituciones de Educación Superior (IES), ya que desde el año 2020 bajo los lineamientos de la educación superior inclusiva del Ministerio de Educación Nacional se reconoce que el 94.4% del territorio nacional es rural (Coscione y Pinzón, s. f., p. 12; Sánchez, 2017), por ello las condiciones de acceso, calidad, permanencia y graduación deben generar justicia, coherencia, unidad y equidad.

Sin embargo, en el panorama actual educativo se evidencia el enfoque formativo concentrado en el centro del país, donde la competitividad territorial, el desarrollo sostenible y productivo son las nuevas tendencias para desarrollar valores diferenciales con relación a la formación. Ello plantea desafíos para el modelo educativo de todas las instituciones de educación tanto públicas como privadas (Castillo y Giraldo, 2010).

Concentrándonos en la UNAD, los esfuerzos provienen de iniciativas sociales, solidarios y multisectoriales que surgen tanto de la comunidad universitaria como de los grupos

de ciudadanos interesados en lo que representa la universidad y sus oportunidades formativas; ello guía la propuesta y el debate molecular hacia el reconocimiento de la primera molécula institucional por medio del Plan 2004-2007 "La UNAD como proyecto público vital", en donde se adopta el Método Altadir de Planificación Popular (MAPP) asociado al Método de Análisis de Problemas (Afanador, 2022, p. 59). Este primer cambio plantea el reconocimiento de nuevas necesidades lejanas de una planificación tradicional sino más bien enfocada en elementos multicausales.

Como segundo escenario, la propuesta del cambio molecular se da como parte de los lineamientos cercanos a los procesos de agendamiento donde confluyen diferentes vertientes y se comulga hacia una mirada molar se da con los lineamientos macro del Plan 2011-2015 "Educación para todos con calidad global" ya que se enfoca en la sostenibilidad institucional, pese a que reconoce la insuficiencia en la calidad de la prestación de servicios educativos tanto para grupos de interés como para los contextos nacional y global. Esta molécula es fundamental ya que reconoce grandes debilidades institucionales susceptibles de mejora, falta de apoyo por parte del Estado, donde hacían falta políticas públicas para regular propuestas educativas (Afanador, 2010, p. 21), es decir, que a nivel específico se concentran las responsabilidades de visibilización, adaptabilidad al cambio y reconocimiento de las tendencias internacionales, es la UNAD y sus directivas las que se encargan de proyectar por medio de la misión y visión institucional, nuevos espacios y nuevos programas y nuevas escuelas que permitan desarrollar el potencial de la universidad fuera de los estándares regionales tradicionales de Colombia.

Como último elemento molecular se debe resaltar la propuesta de vanguardia UNAD 4.0 donde la prioridad no es el recurso económico sino la proyección y nuevo alcance de la UNAD en los territorios por medio de la mirada de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la actualización institucional por medio de un nuevo Estatuto General de la Universidad y la actualización pedagógica solidaria desde una mirada equitativa, con finalidad en el servicio social y comunitario y que permite la revitalización de la UNAD en un contexto de pandemia (Afanador, 2021, p. 153).

Vale la pena recordar que la universidad se estructura como un elemento social para el desarrollo de las comunidades, donde la universidad debe evolucionar y responder a nuevas necesidades de vanguardia (Huntington y Oszlak, 1972; Oppenheimer, 2018), situación que se encuentra totalmente alienada con la revolución molecular. Además, una universidad que no se adapta a los lineamientos internacionales y que se aleja de las complejas problemáticas sociales, sin reconocer las zonas geográficas,

la población y mantiene los lineamientos tradicionales, se encuentra en un riesgo constante para desaparecer.

En consecuencia, la universidad como ente reflexivo, colectivo y con proyección sistémica (Ortega, 2005), tiene varias etapas molares que se enfocan en el desarrollo armónico y propositivo para ser una institución de vanguardia. Estos momentos puntuales son:

Tabla 2. Propuesta molar de la UNAD.

Referencia Molecular	Temporalidad	Propuesta molar
UNAD 1.0	2004	Modificación de la estructura universitaria de la UNAD conforme a las expectativas de un nuevo modelo pedagógico de vanguardia.
UNAD 2.0	2006-2007	Se consolida la autonomía universitaria, se implementan los principios de sistematicidad, reticularidad, heterarquía, sistematicidad, fractalidad y rendición de cuentas. Se inicia el dimensionamiento de una universidad nacional y con impacto en el país.
UNAD 3.0	Proceso constante	El desarrollo tecnológico enfocado en aplicaciones, programas, consolidación de repositorios y herramientas diseñadas para el acompañamiento docente, tutorial y estudiantil en el proceso formativo. También se encuentra asociado con la automatización de procesos de gestión académico-administrativo, bienestar, interacción y control.
UNAD 4.0	2019-2022	Una vez se han consolidado procesos y ante la necesidad de responder a nuevas dinámicas sociales, política y económicas, la UNAD responde a la nueva formación de vanguardia reconociendo los lineamientos de los ODS, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Referencia Molecular	Temporalidad	Propuesta molar
		(UNESCO). La UNAD 4.0 apuesta por grandes cambios organizacionales los cuales plantea más de once escenarios estratégicos de mejora.
UNAD 5.0	2023 – actualmente.	La UNAD 5.0 inicia y se desarrolla actualmente, una de sus apuestas es la renovación de la oferta académica de todas las escuelas de la UNAD, potenciar los medios de comunicación internos y trabajar conjuntamente para fortalecer la UNAD-Florida y UNAD-Unión Europea.

Nota: se evidencian los avances institucionales desde una mirada molar, donde el conjunto de la institución ha realizado esfuerzos para consolidar su visión, desde la autonomía hasta el posicionamiento global. La visión de la UNAD 3.0 aún no se puede declarar como finalizada toda vez que el papel tecnológico para incrementar la calidad de la educación abierta y a distancia es una necesidad constante de la institución (Crisol Moya et al., 2020; Nieto Göller, 2012; Solís, 2021).

Desarrollo metodológico

La investigación propuesta se enfoca en un estudio documental, la información que se ha consolidado parte del reconocimiento de escenarios específicos como lo son la Teoría Molecular de Guattari y el contexto de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, donde el recuento histórico permite identificar momentos específicos que se vinculan con la aplicabilidad teórica. En consecuencia, la naturaleza de la investigación es de índole cualitativa, ya que considera los instrumentos, la naturaleza de la información, los objetivos y los procesos comparativos como parte de la caracterización del objeto de estudio, posibilitando el desarrollo de un análisis profundo, transversal e histórico, que da cuenta de los esfuerzos y cambios orgánicos de la entidad.

De acuerdo con Páramo, la investigación documental (ID) es un estudio ordenado y sistemático, que reconoce el valor de las fuentes de información documental, la cual permite desarrollar una revisión detallista, cuidadosa y útil para investigador de cara

a la identificación de patrones, características y particularidades, que se desarrollarán en los próximos apartados.

Además, para este caso en específico se menciona una línea de tiempo compuesta por los planes institucionales y documentos de la Vicerrectoría Académica y de Investigación – VIACI que posibilitan realizar contrastes académicos sobre el avance y cambios del objeto de estudio.

Se debe hacer énfasis en que esta investigación cuenta con tres momentos claros entre lo preparatorio, analítico y de divulgación, momentos apoyados por la Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas – ECJP, al interior del grupo de docentes asignados al José Acevedo y Gómez – JAG en la Zona Centro Bogotá Cundinamarca – ZCBC. Como resultado, las principales acciones desarrolladas para adelantar el trabajo de investigación y contrastar las fuentes de información fueron:

- 1.** Desarrollo de estado del arte y marco teórico sobre la revolución molecular.
- 2.** Aproximación física y virtual al objeto de estudio y la ECJP para recopilar la información documental correspondiente al interés de la investigación, tomando como referencia los elementos teóricos de la revolución molecular.
- 3.** Contacto con la Oficina de Atención al Ciudadano y Consejería de la UNAD para establecer una matriz documental que permita jerarquizar los documentos institucionales por su incidencia en el desarrollo de las labores académico- administrativas.
- 4.** Acercamiento a la naturaleza institucional de la UNAD, orígenes, avances, debates y posicionamiento en Colombia y el extranjero.
- 5.** Verificación de antecedentes institucionales.
- 6.** Radicación del derecho de petición IP-2032 ante el Ministerio de Educación Nacional para solicitar cifras, datos y hechos sobre el papel de la UNAD al interior de las IES, relacionado con los avances, coberturas, crecimiento, acreditación y calidad y naturaleza institucional.

7. Construcción de referentes conceptuales sobre la revolución molecular.
8. Indagación y antecedentes de la aplicabilidad de la revolución molecular con un enfoque institucional.
9. Selección y depuración de documentos elegidos para el estudio.
10. Consolidación y desarrollo de 55 resúmenes analíticos educativos (RAE), de los cuales 30 corresponden a fuentes de investigación teórica y 25 se encuentran alineados a documentos de la UNAD.
11. Aplicación de la revolución molecular en el entorno de la UNAD.
12. Proceso de análisis y síntesis, consolidación de la investigación.

En consecuencia, este proyecto de investigación sigue la rigurosidad en las etapas de investigación reconociendo la indagación y el levantamiento de la información como un elemento crucial para la solidez de esta; posteriormente, se define el enfoque teórico, las posibilidades de aplicar la visión teórica, posibles puntos de encuentro y dificultades o retos por medio de una matriz FODA, consolidada a partir de los antecedentes encontrados.

Siguiendo con los postulados de Páramo, el valor de la investigación documental parte por ser un documento que tiene fidelidad, integración, comprensión, coherencia y finalidad como parte de los principios estructurales de la investigación, lo cual asegura su replicabilidad y coherencia a lo largo del proceso de investigación de índole cualitativa (Páramo Bernal, 2013, p. 198). Es decir, que este tipo de investigaciones requieren que el investigador entienda el objeto de estudio, los enfoques teóricos y sus aristas, junto a una serie de objetivos bien definidos que comulgan con la finalidad del estudio y sus hallazgos.

Resultados de investigación

La UNAD es la primera y única mega universidad pública que ha demostrado por medio de la calidad, proyección y claridad en las directrices, consolidan más de cien-

cincuenta mil estudiantes vinculados a los diferentes programas de educación superior, lo cual permite posicionar el objeto de estudio como un elemento de apoyo, situado por encima de los fenómenos globales, económicos y políticos. La situación de pandemia de acuerdo con los registros ha permitido que la universidad mejore sus trámites y se proyecte fuera del territorio nacional, donde miles de ciudadanos “confiarán en la educación virtual como mejor respuesta a sus necesidades de formación” (Herreño, 2020).

Con relación a los resultados de la investigación se identifica el proceso sumativo de los cambios propuestos a lo largo de más de 20 años de propuestas disruptivas que propenden por reconocer al sujeto, al ciudadano por encima de su condición económica y sus capacidades; es allí donde la UNAD se afianza en la mirada de la desterritorialización, ya que ha dado posibilidades de estudio a quienes no lo pueden desarrollar dentro de un modelo tradicional; este nuevo sentido, permite el crecimiento en la adversidad y el posicionamiento a partir de nuevos modelos pedagógicos que responden a las necesidades territoriales y sociales.

En ese orden ide ideas, los agendamientos de la UNAD, los vínculos con otros actores y con otras dependencias del orden nacional e internacional son visibles, toda vez que los esfuerzos desde la UNAD 1.0 hasta la UNAD 5.0 implementan lineamientos que van más allá de lo que se exige por parte del MEN, e incluso por encima de lo que hacen y proyectan otras universidades tanto públicas como privadas que podrían contar con renombre. Al lo largo del ejercicio de investigación se identifica que la UNAD se ha pensado desde sus orígenes en un modelo disruptivo, lo cual posibilita la aplicabilidad de la revolución molecular, donde se articula y se constatan vacíos políticos que podrían afectar el desarrollo institucional pero que se han sorteado de manera eficiente y eficaz.

Luego de realizar la sistematización y consolidación de fuentes, en efecto se corrobora que esta aplicabilidad teórica no tiene antecedentes institucionales, la revolución molecular se ha aplicado a movilizaciones sociales, fenómenos políticos y crisis económicas pero no a una institución y mucho menos educativa, lo cual plantea un nuevo campo de estudio, que responde a los interés del investigador y que permite visibilizar la UNAD como referente en las acciones que propone para el cambio y revalidación del ciudadano.

Discusión

Inicialmente, uno de los grandes retos de la investigación fue justamente aplicar una teoría de índole social, política y económica a una institución que no debería verse afectada por los períodos de transición política o insatisfacción social; sin embargo, allí es donde reside la riqueza y el reto de la investigación y de esta propuesta, los resultados y los enfoques que aquí se proponen responden de forma fehaciente a lo que Deleuze y Guattari han pensado sobre la revolución molecular, donde el afianzamiento se da a partir de cinco macro conceptos planteados en la tabla 1.

De acuerdo con estos conceptos, la mirada moral a nivel institucional es compacta y bien alineada a los cambios moleculares desarrollados en la tabla 2 del estudio, lo cual permite constatar dos vertientes principales, la primera que la institución es uniforme en la adopción de ideas y cambios, generalmente el Gobierno ha sido más lento que la universidad para reconocer de manera autónoma los avances y debates que se dan en el ágora académico.

Desde la perspectiva molecular, se ha propendido por vincular y darle mayor valor a los derechos humanos y los ODS, elementos que se encuentran bien articulados con la estructura molar; al mismo tiempo, resulta fundamental indicar que los cambios y adaptaciones organizacionales desde la pedagogía si garantizan que la educación es un medio para la garantía, uso, goce y disfrute de los derechos humanos. En ese orden de ideas, la UNAD si es una máquina de guerra, ya que tiene procesos de rediseño constantes que apuntan a la creatividad y que entran en “guerra” con el sistema capitalista imperante por dar respuesta a las necesidades y demandas sociales, tal como se ha mencionado, este cambio, estas propuestas no son violentas sino todo lo contrario, buscan canalizar y hacer sentir acompañado al ciudadano enfocado en la calidad de vida.

Finalmente, y no menos importante, la UNAD garantiza procesos de arraigo y filiación entre el sujeto y el territorio, al garantizar el acceso a la educación en zonas rurales donde no llega ninguna otra universidad, acercándose a espacios y necesidades particulares, lo cual genera una proximidad pedagógica con las realidades del territorio y los deseos de los ciudadanos (Guattari, 2017, p. 203).

Conclusiones

Inicialmente, este estudio es innovador y logra vincular la mirada de los derechos y la educación en un solo contexto, donde el sujeto, el territorio, las sociedades necesitan ser comprendidas por sus avances y debates, desde lo macro y meso, ya que allí es donde se garantizan los primeros cambios y la apropiación de estos. Justamente, la mirada de Deleuze y Guattari permite complementar el dialogo de la innovación, la educación y los derechos como medio para potenciar el progreso del ciudadano y su entorno.

Por medio de la presente aplicación de la revolución molecular en un entorno institucional se abre la posibilidad para replicar este estudio en otras organizaciones y contextos; esta primera etapa de estudio se enfocó en algo macro. La UNAD en su conjunto, sin embargo, hará esfuerzos para aplicar esta corriente teórica desde una mirada de innovación, derechos y educación en la ECJP, donde se podrán apreciar los cambios, avances y esfuerzos que se han desarrollado desde Decanatura y los diferentes liderazgos de programa para garantizar la cercanía de los programas de esta escuela en territorio.

Finalmente, esta investigación no incurre en un estiramiento conceptual o uso abusivo de la teoría y postulados de la revolución molecular toda vez que las fuentes usadas y consultadas parten de los postulados originados de Guattari y Deleuze, lo cual limita su manipulación y garantiza que los postulados originales sean usados en el contexto previamente definidos. En consecuencia, si se evidencia que la revolución molecular ha sido usada de manera equivocada en el contexto colombiano como un elemento que ha generado politización y debate, lejano a la postura educativa y de innovación que abordó esta investigación.

Bibliografía

Afanador, J. A. L. (2010). *Plan de Desarrollo 2011-2015 "Educación para todos con calidad global"*. Editorial UNAD. https://informacion.unad.edu.co/images/planeacion/documentos/PLAN_DESARROLLO%202011-2015_OPLAN.pdf

Afanador, J. A. L. (2021a). Capítulo 6. El metasistema y las estructuras de gobierno y gestión unadista. *Libros Universidad Nacional Abierta y a Distancia*, 129-152.

Afanador, J. A. L. (2021b). Capítulo 7. La UNAD 4.0 y la revitalización de la universidad de hoy. *Libros Universidad Nacional Abierta ya Distancia*, 153-193.

Afanador, J. A. L. (2022). *Plan de Desarrollo Docenal 2023-2034 UNAD 5.0* (Primera Edición, 1-1). Editorial UNAD. https://informacion.unad.edu.co/images/2023/PLAN_DE_DESARROLLO_2023-2034.pdf

Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., y Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1609406919874596. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>

Bretón, V., Cortez, D., y García, F. (2014). En busca del sumak Kawsay. *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, 48, 9-24.

Busso, M., y Messina, J. (2020). The inequality crisis: Latin America and the Caribbean at the Crossroads. *Inter-American Development Bank*, 32(10.18235), 0002629.

Castillo, M. B., y Giraldo, A. M. (2010). Los retos de la educación superior en Colombia: Una reflexión sobre el fenómeno de la deserción universitaria. *Revista Educación en Ingeniería*, 5(10), 85-98.

Córdoba, M. E. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1001- 1015.

Coscione, M., y Pinzón, V. G. (s. f.). *Diálogo de paz en Colombia. Primer punto de la agenda "Política de desarrollo agrario integral"*.

Crisol Moya, E., Herrera Nieves, L. B., y Montes Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: Una revisión sistemática. *Education in the knowledge society: EKS*.

Cristiá, M. I., y Camacho Padilla, F. (2022). *Del ímpetu revolucionario a la defensa de los derechos humanos: Trayectorias militantes entre Europa y el Cono Sur durante la Guerra Fría (1966-1990)*.

- Del Canto, E., y Silva, A. S. (2013). Metodología cuantitativa: Abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 141, 25-34.
- Deleuze, G. (1999). Conversaciones [traducción de José Luis Pardo]. *Valencia: Pre-Textos*.
- Deleuze, G., Guattari, P. F., y Pérez, J. V. (2004). *Mil mesetas*. Pre-textos Barcelona.
- Díaz-Barriga, Á., Plá, S., Aguilar Nery, J., Ducoing Watty, P., Barrón Tirado, M. C., Alcántara Santuario, A., Chehaibar, L. M., Mendoza Rojas, J., López Ramírez, M., y Andrés Rodríguez, S. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Estrada-Perea, B. M., y Pinto-Blanco, A. M. (2021). Análisis comparativo de modelos educativos para la educación superior virtual y sostenible. *Entramado*, 17(1), 168-184.
- Galarza, C. (2020). *Conflict y libertad en la teoría política de Hannah Arendt*.
- Gallegos, A. (1970). El riesgo y la cuestión política. *La Trama de la Comunicación*, 8, 129-131. <https://doi.org/10.35305/lt.v8i0.194>
- Giler, S. A. M., y Giler, L. A. M. (2022). Tipos de normas que regulan la sociedad. *Universidad y Sociedad*, 14(S2), 471-478.
- Guattari, F. (2017). *La revolución molecular*. Errata naturae Madrid.
- Guattari, F., y Deleuze, G. (2004). *El Anti Edipo: Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós Ibérica.
- Herreño, L. (2020, agosto 26). *En pandemia, UNAD rompe récord y se consolida como la universidad más grande del país*. <https://noticias.unad.edu.co/index.php/unad-noticias/todas/3813-en-pandemia-unad-rompe-record-y-se-consolida-como-la-universidad-mas-grande-del-pais>
- Huntington, S. P., y Oszlak, O. (1972). *El orden político en las sociedades en cambio*. Paidós Ibérica.
- Lerner, B. (1979). La teoría marxista clásica y el problema de la burocracia. *Revista Mexicana de Sociología*, 41(4), 1317. <https://doi.org/10.2307/3540075>

Macas, L. (2010). Sumak Kawsay: La vida en plenitud. *América Latina en movimiento*, 452, 14- 16.

Marx, K. (1966). *Crítica de la Filosofía del Estado de Hegel*. Editora Política.

Medina Valdés, Z., Díaz Roque, J., y Plaza Macías, N. M. (2022). La cuarta revolución industrial y el sistema de contradicciones del capitalismo. *Economía y Desarrollo*, 166(1).

Mezzetti, L. (2022). Declive, recesión y rescate de la democracia liberal. *XV Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional Constitucionalismo: Democracia a la Defensiva*, 565-589.

Morales, H. Á., Saldívar, D. O., Quispe, G., y Tito, L. P. D. (2022). Talento humano en la cuarta revolución industrial. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 27(97), 161-169.

Navarro, F. F. (2023). Spinoza: Afectos y subjetivaciones. Una introducción. *Formación, afectos y política. Investigaciones político-discursivas en educación*, 239.

Nieto Góller, R. A. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 14(19), 137-150.

Olivé, L. (2023). Sociedades plurales de conocimientos y conocimientos tradicionales. *Hacia un modelo intercultural de sociedad del conocimiento en México*.

Oppenheimer, A. (2018). *¡Sálvese quien pueda!: El futuro del trabajo en la era de la automatización*. Debate.

Ortega, J. E. (2005). *Universidades reflexivas: Una perspectiva filosófica*.

Pai, T. A. P., Leyva, A. L., y Acosta, J. M. Z. (2023). El despliegue de la virtualización educativa en la Universidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(2), 90-106.

Páramo Bernal, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional.

Peña Ramírez, J. M. (s. f.). *Ánalisis comparado de la teoría de revolución molecular de Félix Guattari versus hechos de protestas en Colombia*.

- Sánchez, L. D. V. (2017). Lineamientos para la educación rural en el posconflicto: Marco del acuerdo de paz Colombia 2016. *Revista Hojas y Hablas*, 14, 123-130.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Buenos Aires: Colección Campus Virtual, 104.
- Solís, O. B. (2021). Educación virtual interactiva como metodología para la educación: Revisión de literatura. *In Crescendo*, 11(2), 225-238.
- Tassara, C. (2015). Pobreza y desigualdad en Colombia: Análisis del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Carolina Isaza (Editora). *Anuario Seguimiento y análisis de políticas públicas en Colombia*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia: Centro de Investigaciones y Proyectos Especiales (CIPE).
- Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económico.

APROPIACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES PARA LA ORIENTACIÓN DOCENTE EN LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DEL ÁREA DE MATEMÁTICAS.

◎ **María Teresa Santos Torres**

Especialista en informática para la docencia. Licenciada en matemáticas y estadística,

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.

ORCID: 0000-0001-6951-5932

Correo electrónico: mariat.santos@unad.edu.co

Resumen

La apropiación de los recursos educativos digitales en educación se ha convertido en un tema relevante y en constante evolución. Su aplicación puede mejorar significativamente la calidad de la enseñanza, ofreciendo nuevas oportunidades para el aprendizaje y mejorando la eficiencia del proceso educativo. En el área de matemáticas, el uso de herramientas TIC puede ser especialmente beneficioso para la orientación docente en la elaboración de estrategias didácticas. Se pretende identificar características más relevantes que poseen los recursos educativos digitales potenciando estrategias didácticas para la orientación docente en el área de matemáticas ya que se ha observado la necesidad de falta de formación y de orientación en el uso de las herramientas TIC para la elaboración de estrategias didácticas (Morales M., 2023).

El estudio se enmarca en un enfoque mixto, mediante un diseño concurrente, de igual énfasis tanto en lo cuantitativo como cualitativo. En lo cuantitativo mediante una encuesta dirigida a 16 docentes, la cual tendrá un componente explicativo,

por un lado aplicando estadística descriptiva para caracterizar la población, por otro realizando un análisis correlacional con el uso del estadístico Eta para observar asociación entre variables sobre apropiación de los recursos educativos digitales y estrategias didácticas implementadas por parte de los docentes, además de un análisis discriminante con el fin de analizar diferencias significativas entre las variables; en lo cualitativo a través de una entrevista semiestructurada dirigida a tres coordinadores y rectora del colegio, se realizará un análisis interpretativo que permitirá determinar las barreras y dificultades de los docentes en cuanto a la apropiación de los recursos educativos digitales y su relación con la elaboración de estrategias didácticas.

Por último, se pretenden validar algunas de las estrategias didácticas de los docentes con el fin de ser evaluadas para contrastarlas con los resultados encontrados de la encuesta y la entrevista.

Palabras clave: recursos educativos digitales; innovación educativa; formación docente; tecnologías emergentes; inclusión educativa.

Introducción

La evolución de la tecnología ha permitido a la sociedad optimizar procesos y ser de ayuda en diversas metodologías. En el campo de la educación, la apropiación de herramientas tecnológicas ha simplificado el aprendizaje y los procesos de investigación. El e-learning es una herramienta que, mediante la utilización de dispositivos digitales y tecnológicos, puede ser de gran ayuda para los docentes en el proceso de enseñanza, mientras que para los alumnos se convierte en un recurso que facilita su aprendizaje. No obstante, a pesar de los beneficios que ofrecen estas herramientas, algunos docentes no las aprovechan debido a la falta de conocimiento sobre su uso o a la resistencia al cambio.

Las TIC han tenido un papel importante en la planificación y desarrollo de la educación debido a su capacidad para facilitar el aprendizaje en situaciones de educación no presencial. La creciente disponibilidad de información y conocimiento ha llevado al desarrollo de nuevas herramientas digitales y al surgimiento de habilidades necesarias para su aplicación en el ámbito educativo. Como resultado, se requieren nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan la gestión y organización de

la información, y se deben considerar los procesos para integrarlas en la escuela y seleccionar las tecnologías adecuadas para mejorar el progreso del aprendizaje (Asanza et al., 2020).

La educación es un área en constante evolución y transformación, en la que los avances tecnológicos y la aplicación de recursos educativos digitales se han convertido en una necesidad para la formación de los estudiantes. En particular, las herramientas tecnológicas para la enseñanza de las matemáticas se han vuelto imprescindibles, ya que esta área requiere de una atención especializada y una metodología que permita a los estudiantes comprender los conceptos abstractos y complejos que se presentan (Morales y Cuevas, Uso de las TIC en el aprendizaje de las matemáticas en el nivel superior, 2022).

En el área de matemáticas, la apropiación de los recursos educativos digitales es fundamental para facilitar el aprendizaje y la enseñanza de esta materia. Los avances tecnológicos han permitido la creación de *software*, aplicaciones y herramientas digitales que se pueden utilizar como complemento de las estrategias didácticas tradicionales. Estas herramientas no solo hacen que la enseñanza sea más atractiva e interesante, sino que también pueden mejorar la comprensión de los conceptos y habilidades matemáticas.

La enseñanza de las matemáticas es un desafío constante para los docentes, ya que requiere de una gran cantidad de estrategias didácticas y metodologías que permitan el aprendizaje efectivo de los estudiantes. Es en este contexto que los recursos educativos digitales pueden ser de gran utilidad, ya que ofrecen una amplia variedad de recursos y herramientas que permiten a los docentes diseñar y aplicar estrategias didácticas más efectivas y atractivas para los estudiantes.

El planteamiento del problema radica en la falta de formación adecuada y la falta de orientación en la utilización de las herramientas TIC para la elaboración de estrategias didácticas en el área de matemáticas por parte de los docentes. Esta situación puede limitar la eficacia del proceso de enseñanza y afectar negativamente al aprendizaje de los estudiantes (Morales M., 2023).

Además, otra posible problemática es la falta de acceso a tecnologías y recursos adecuados para su implementación en el aula. Esto puede ser especialmente crítico en contextos socioeconómicos vulnerables donde la inversión en tecnología y formación docente en TIC es limitada.

De lo anterior, el propósito principal de esta investigación es identificar las características que poseen los recursos educativos digitales, para potenciar estrategias didácticas enfocadas a la orientación docente en el área de matemáticas en pro de fortalecer los aprendizajes de los estudiantes de básica secundaria y media del Colegio Guillermo León Valencia de Duitama. De lo anterior, se pretende analizar la influencia de la apropiación de recursos educativos digitales en la orientación docente para mejorar las estrategias didácticas, determinar las barreras y dificultades que enfrentan los docentes en la apropiación de recursos educativos digitales para la orientación y mejora de sus estrategias didácticas, implementar o validar alguna de las estrategias didácticas aplicadas por los docentes y evaluar la efectividad de las estrategias didácticas que apropián recursos educativos digitales en el aprendizaje de los estudiantes de matemáticas.

La presente investigación radica en la necesidad de explorar el impacto que tienen los recursos educativos digitales en la orientación docente y en la mejora de las estrategias didácticas en el área de matemáticas, con el fin de brindar una formación de calidad y acorde a las necesidades actuales de los estudiantes. Además, esta investigación también busca promover la actualización y la formación continua de los docentes, así como fomentar la inclusión de los recursos educativos digitales en la planeación de sus clases.

El presente apartado, se relaciona con estudios e investigaciones que se relacionan con la pregunta central de este estudio:

En primera instancia Londoño (2022), en su investigación titulada “El juego digital una estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión de las operaciones básicas, en el área de matemáticas del grado 502 de la básica primaria IE Emiliano García del municipio de Girardota”, cuya investigación brinda a profesores y estudiantes la oportunidad de desarrollar aprendizajes significativos a través de la colaboración y la autonomía en el entorno escolar. Se fomenta la organización de actividades educativas en espacios específicos, creados mediante guías de trabajo, con el objetivo de mejorar las competencias matemáticas. El estudio se llevó a cabo utilizando un enfoque mixto y un diseño preeperimental, con la participación de una muestra de 36 estudiantes. Se comenzó con una prueba diagnóstica para identificar las dificultades que los estudiantes presentaban al regresar a la presencialidad después de un período de trabajo a distancia debido a la pandemia (COVID-19). A continuación, se revisaron los objetivos de aprendizaje del quinto grado y se diseñaron unidades de aprendizaje para abordar los niveles de desempeño en el área de matemáticas.

Finalmente, se administró una prueba para comparar los resultados iniciales con los obtenidos al finalizar la investigación.

Por su parte, Castañeda (2022), en su investigación “Estrategia didáctica mediada por TIC para fortalecer las competencias matemáticas en el concepto de relaciones entre números naturales en el grado sexto de la Institución Educativa Municipal Criollo sede principal del municipio de Pitalito – Huila”, El objetivo principal de esta investigación es mejorar de manera significativa las habilidades cognitivas de los estudiantes que comienzan su educación secundaria básica. Se logra a través de la implementación de una estrategia didáctica regulada por programas y aplicaciones en línea, con el propósito de mejorar la comprensión y dominio de las relaciones entre números naturales. Se utiliza un enfoque constructivista basado en el aprendizaje significativo de Ausubel, implementando una metodología activa. El estudio se realizó con un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción, involucrando a un total de 30 estudiantes. Se llevaron a cabo actividades matemáticas específicas utilizando herramientas TIC como tableros digitales, plataformas web 2.0, *software* Geogebra y Kahoot, tabletas y computadoras. Estas herramientas permitieron transformar el trabajo escolar en el área de matemáticas, facilitando el logro de aprendizajes tanto en el aula como en casa (enfoque de aula invertida) y promoviendo el desarrollo de competencias. El uso de las TIC contribuyó al logro de los objetivos establecidos, generando un alto nivel de interés y motivación hacia el aprendizaje de nuevos conceptos matemáticos y, por ende, mejorando el rendimiento académico. Además, se fomentó el trabajo autónomo, la responsabilidad, la participación y la capacidad de los estudiantes.

Villadiego (2021), en su investigación “Ambiente Virtual de Aprendizaje para la formación básica en Geogebra de los docentes de matemáticas de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Montería”, en la cual tuvo como objetivo principal proponer una intervención basada en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para fortalecer las competencias tecnológicas de los docentes del área de matemáticas de la Institución Educativa Cristóbal Colón en Montería. Esta intervención se centra en el manejo del programa Geogebra en un Ambiente Virtual de Aprendizaje, con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje de las matemáticas en la Educación Secundaria y Media Académica. La investigación se estructura en cinco partes. En primer lugar, se plantea la problemática relacionada con la necesidad de formación tecnológica y pedagógica de los docentes del área de matemáticas de la Institución Educativa Cristóbal Colón en el manejo del programa Geogebra. También se establecen los objetivos y la justificación de la investigación.

En segundo lugar, se presenta el marco de referencia, que incluye los antecedentes investigativos y el marco teórico. En tercer lugar, se describe el diseño metodológico, que abarca el enfoque, el tipo de investigación, la población objetivo, la muestra y los instrumentos utilizados para recopilar información. En cuarto lugar, se explica la estrategia de intervención implementada. Por último, en el quinto apartado, se presentan las principales conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación.

Con respecto a las causas que influyen en la inclusión de los recursos educativos digitales por parte de los docentes en su planeación pedagógica, se encuentra:

Un primer trabajo corresponde a Parra, Gómez y Pintor (2014), quienes realizaron la propuesta: factores que inciden en la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en 5.o de Primaria en Colombia. El propósito de este trabajo es identificar y analizar los factores que inciden en el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel 5.o de primaria en una escuela colombiana y plantear una estrategia de mejoramiento en su implementación. Se utilizó un enfoque cualitativo y se recolectó la información mediante entrevistas, observaciones y revisión de documentos. Como resultado, se encontró que todos los participantes reconocen los beneficios de las TIC, especialmente los estudiantes, sin embargo, se necesita reforzar la capacitación y el apoyo de autoridades superiores.

Un segundo trabajo de Chacón, Yañez y Fernández (2014), se denomina: Factores que impiden la aplicación de las tecnologías en el aula. El propósito de esta investigación fue identificar los factores que impiden a los docentes la aplicación de los recursos tecnológicos en el aula. La investigación se realizó con la participación de docentes, padres de familia y alumnos del Centro Educativo Alto Quebradón del municipio de San Vicente del Caguán, Caquetá, Colombia. Para llevar a cabo el estudio, se utilizó un enfoque mixto al emplear instrumentos y análisis tanto del enfoque cuantitativo (encuesta) como del cualitativo (observaciones, diarios de campo y entrevistas estructuradas). Este proceso de investigación fue de gran importancia para la labor docente ya que permitió conocer algunas falencias de tipo administrativo y funcional, que dificultan en la zona rural la aplicación de diferentes recursos tecnológicos que facilitan los procesos de socialización y comunicación de la información. En el estudio se evidencia que factores como la falta de capacitación en el uso de diferentes herramientas tecnológicas al igual que la falta de infraestructura tecnológica impiden que los docentes empleen este tipo de elementos en los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje.

La integración de las TIC en la educación y su impacto en el aprendizaje

La educación ha sido siempre un área de gran interés y relevancia en la sociedad, ya que es a través de ella que se forman las personas y se adquieren los conocimientos necesarios para enfrentar los retos del mundo. La integración de las TIC en la educación se ha convertido en una necesidad imperante, ya que el mundo actual está altamente influenciado por las tecnologías digitales y los estudiantes necesitan estar preparados para el futuro (Morales y Cuevas, 2021).

Por ello, la integración de las TIC en la educación se enfoca en utilizar tecnologías como herramientas pedagógicas, permitiendo un enriquecimiento de las prácticas educativas y un mejoramiento en la calidad del aprendizaje. Las TIC brindan nuevas oportunidades para el desarrollo de habilidades y competencias necesarias en el mundo actual, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y el trabajo en equipo (Viatela y Rojas, 2018).

El impacto de la integración de las TIC en la educación ha sido notable, ya que ha permitido un acceso más fácil y rápido a la información, una mejora en la calidad de la enseñanza y un mayor interés por parte de los estudiantes. Las TIC han transformado la forma en que se aprende y enseña, permitiendo una mayor flexibilidad y adaptación a las necesidades individuales de cada estudiante. Además, la integración de las TIC ha abierto nuevas posibilidades en la educación a distancia, lo que ha permitido un mayor acceso a la educación para personas que viven en zonas remotas o que tienen dificultades para asistir a clases presenciales (Coloma et al., 2020).

Sin embargo, la integración de las TIC en la educación no está exenta de desafíos. En primer lugar, se requiere una inversión significativa en infraestructura y tecnología para poder implementarlas de manera efectiva. Además, es necesario un cambio en la forma en que se enseña y se aprende, lo que implica una preparación y capacitación adecuada para los docentes y los estudiantes.

Finalmente, la integración de las TIC en la educación es un proceso clave para el desarrollo de habilidades y competencias necesarias en el mundo actual. Las TIC brindan nuevas oportunidades para el aprendizaje y la enseñanza, permitiendo una mayor flexibilidad y adaptación a las necesidades individuales de cada estudiante. A pesar de los desafíos que se presentan, la integración de las TIC en la educación es fundamental para mejorar la calidad de la educación y preparar a los estudiantes para enfrentar los retos del futuro.

La importancia de la orientación docente en el uso de las TIC en la enseñanza de matemáticas

La tecnología se ha convertido en una herramienta indispensable en la educación moderna. Su uso en la enseñanza de las matemáticas ha sido una gran contribución al aprendizaje y al desarrollo de habilidades matemáticas. Sin embargo, para que los docentes puedan aprovechar al máximo los beneficios que ofrecen las TIC, es necesario una orientación adecuada (Pamplona et al., 2019).

En este sentido, la orientación docente se convierte en un aspecto fundamental para garantizar que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para integrar las TIC en su práctica educativa. A través de la orientación, los docentes pueden adquirir conocimientos y habilidades que les permitan utilizar las TIC en la enseñanza de matemáticas de manera efectiva. De esta forma, los docentes podrán diseñar y desarrollar actividades y estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje significativo de las matemáticas a través del uso de las TIC (Grisales, 2018).

La orientación docente en el uso de las TIC en la enseñanza de matemáticas también tiene un impacto directo en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de las matemáticas. El uso de las TIC puede resultar atractivo y motivador para los estudiantes, lo que a su vez puede fomentar su interés y compromiso con el aprendizaje de las matemáticas. Además, el uso de las TIC puede ayudar a los estudiantes a comprender conceptos matemáticos complejos de manera más clara y visual, lo que puede contribuir a mejorar su rendimiento académico (Asanza et al., 2020).

Es necesario seguir trabajando en la capacitación de los docentes en el uso de las TIC en la enseñanza de matemáticas y en la promoción de una cultura de innovación y creatividad en la educación.

El uso de las TIC para la motivación y el compromiso de los estudiantes en el aprendizaje de matemáticas

La educación es un proceso continuo de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en todas las áreas del conocimiento. En particular, las matemáticas son una de las materias más importantes y esenciales en la formación académica de los estudiantes. Sin embargo, no siempre es fácil motivarlos y comprometerlos con el aprendizaje de esta asignatura. Es por ello que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha convertido en una herramienta valiosa para fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes en el aprendizaje de matemáticas (Ramón y Vilchez, 2019).

Las TIC ofrecen un amplio abanico de herramientas y recursos que pueden ser utilizados por los docentes para mejorar la enseñanza de matemáticas. Las aplicaciones educativas, los programas de simulación y los juegos didácticos son solo algunos ejemplos de cómo las TIC pueden hacer que las matemáticas sean más accesibles y atractivas para los estudiantes. Estas herramientas no solo hacen que el aprendizaje sea más entretenido, sino que también permiten que los estudiantes experimenten con la resolución de problemas y las aplicaciones prácticas de las matemáticas en situaciones cotidianas (Mercado et al., 2019).

Otro beneficio de las TIC en la enseñanza de matemáticas es que pueden personalizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Los docentes pueden utilizar programas de *software* que se adapten al ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante, lo que permite una educación más individualizada y efectiva. Además, las TIC pueden proporcionar retroalimentación inmediata, lo que permite a los estudiantes corregir sus errores de forma rápida y aprender de sus errores (Revelo y Carrillo, 2018).

Sin embargo, el éxito en la integración de las TIC en la enseñanza de matemáticas depende en gran medida de la orientación y el compromiso de los docentes. Los docentes deben estar dispuestos a explorar y utilizar las TIC para mejorar su enseñanza, así como estar capacitados en su uso. Además, deben ser capaces de integrar las TIC en su planificación y enseñanza de manera efectiva. Los docentes también deben ser capaces de evaluar la efectividad de las herramientas TIC y adaptar su enfoque en consecuencia (Soler et al., 2021).

Por ello, el uso de las TIC en la enseñanza de matemáticas puede motivar y comprometer a los estudiantes en el aprendizaje de esta materia. Las herramientas y recursos TIC pueden personalizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, ofrecer retroalimentación inmediata y hacer que las matemáticas sean más accesibles y atractivas. Sin embargo, la integración exitosa de las TIC en la enseñanza de matemáticas depende en gran medida de la orientación y el compromiso de los docentes. Los docentes deben estar dispuestos a explorar y utilizar las TIC para mejorar su enseñanza, y deben estar capacitados en su uso.

La relación entre el uso de las TIC y el desarrollo de habilidades matemáticas en los estudiantes

En la actualidad, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son herramientas fundamentales en la enseñanza de las matemáticas, ya que brindan una gran cantidad de recursos que ayudan a los estudiantes a comprender los conceptos

de manera más visual e interactiva. Además, el uso de las TIC ha demostrado ser una estrategia efectiva para desarrollar habilidades matemáticas en los estudiantes, lo que les permite enfrentar con éxito los retos que se les presentan en esta área del conocimiento (Ramón y Vilchez, 2019).

El desarrollo de habilidades matemáticas es esencial para el éxito académico y profesional de los estudiantes. Estas habilidades les permiten resolver problemas complejos, tomar decisiones informadas y desarrollar habilidades analíticas y de pensamiento crítico. El uso de las TIC en la enseñanza de las matemáticas puede ser una herramienta poderosa para desarrollar estas habilidades en los estudiantes (Zavala et al., 2021).

Una de las principales ventajas del uso de las TIC en la enseñanza de las matemáticas es que pueden ayudar a los estudiantes a comprender mejor los conceptos matemáticos. Las herramientas digitales permiten a los estudiantes visualizar los conceptos y operaciones matemáticas de una manera más clara y detallada, lo que facilita su comprensión. Además, las TIC pueden utilizarse para mostrar aplicaciones prácticas de los conceptos matemáticos, lo que ayuda a los estudiantes a entender cómo se aplican estos conceptos en situaciones reales (Arévalo et al., 2019).

El uso de las TIC en la enseñanza de las matemáticas también puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Las herramientas digitales pueden presentar problemas matemáticos en diferentes contextos y situaciones, lo que desafía a los estudiantes a analizar la información y a tomar decisiones informadas. Además, las TIC pueden utilizarse para enseñar a los estudiantes a evaluar la validez y la confiabilidad de la información matemática, lo que les ayuda a desarrollar habilidades críticas de pensamiento (Mercado et al., 2019).

Las herramientas digitales pueden ayudar a los estudiantes a comprender mejor los conceptos matemáticos, desarrollar habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico. Además, el uso de las TIC puede hacer que la enseñanza de las matemáticas sea más atractiva y motivadora para los estudiantes, lo que puede ayudar a aumentar su compromiso y su interés en esta área del conocimiento.

Las ventajas y desventajas del uso de las TIC en la enseñanza de matemáticas

En primer lugar, una de las ventajas del uso de las TIC en la enseñanza de matemáticas es que permite a los estudiantes aprender de manera más visual e interactiva. Las

herramientas tecnológicas pueden mostrar gráficos, animaciones y modelos tridimensionales que permiten a los estudiantes ver y entender conceptos matemáticos de una manera que simplemente no es posible con un libro de texto tradicional. Además, muchos programas de *software* están diseñados para ser muy interactivos, lo que significa que los estudiantes pueden trabajar con ellos y explorar diferentes conceptos matemáticos de una manera muy práctica (George, 2020).

Otra ventaja del uso de las TIC en la enseñanza de matemáticas es que ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de resolución de problemas. Muchas herramientas tecnológicas están diseñadas para proporcionar a los estudiantes desafíos matemáticos que deben resolver, lo que les ayuda a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. Además, los programas de *software* a menudo permiten a los estudiantes trabajar en diferentes niveles de dificultad, lo que significa que los estudiantes pueden trabajar a su propio ritmo y nivel de habilidad (Quiroga et al., 2019).

Sin embargo, también hay algunas desventajas del uso de las TIC en la enseñanza de matemáticas. Una desventaja es que algunos estudiantes pueden depender demasiado de las herramientas tecnológicas y no desarrollar habilidades manuales importantes. Por ejemplo, el uso de una calculadora puede hacer que los estudiantes se vuelvan demasiado dependientes de ella y no aprendan a realizar cálculos mentalmente. Esto puede ser un problema cuando los estudiantes tienen que realizar cálculos en situaciones en las que no tienen acceso a una calculadora o cualquier otra herramienta tecnológica (Chávez, 2019).

Otra desventaja del uso de las TIC en la enseñanza de matemáticas es que no todos los estudiantes tienen acceso a las herramientas tecnológicas necesarias. Aunque cada vez más estudiantes tienen acceso a computadoras y otros dispositivos electrónicos, todavía hay muchos estudiantes que no tienen acceso a estas herramientas. Esto puede crear una brecha en el aprendizaje y hacer que algunos estudiantes se queden atrás (Acuña et al., 2022).

Además, el uso de herramientas tecnológicas puede ser costoso para las escuelas. Las herramientas y *softwares* especializados pueden ser muy costosos y no todas las escuelas tienen el presupuesto para invertir en estas herramientas.

Las estrategias didácticas para la integración efectiva de las TIC en la enseñanza de matemáticas

Una de las estrategias didácticas que se pueden emplear en la enseñanza de matemáticas con TIC es el uso de simuladores. Los simuladores son herramientas que permiten a los estudiantes experimentar con conceptos matemáticos y hacer pruebas sin necesidad de estar en un laboratorio. Por ejemplo, se pueden emplear simuladores para representar funciones matemáticas, construir gráficas o resolver ecuaciones. Esto ayuda a los estudiantes a comprender los conceptos matemáticos de manera más visual y práctica, lo que puede aumentar su motivación y su interés por la materia.

Otra estrategia didáctica que se puede emplear en la enseñanza de matemáticas con TIC es el uso de videojuegos educativos. Los videojuegos educativos son una excelente manera de combinar la diversión con el aprendizaje de conceptos matemáticos. Además, permiten a los estudiantes aprender de manera autónoma y fomentan la resolución de problemas. Los videojuegos educativos también pueden ser personalizados para adaptarse a las necesidades y habilidades de cada estudiante, lo que los hace una excelente herramienta para la enseñanza diferenciada (González, 2023).

Por otra parte, otra estrategia didáctica para la integración efectiva de las TIC en la enseñanza de matemáticas es el uso de aplicaciones móviles. Las aplicaciones móviles pueden ser utilizadas tanto dentro como fuera del aula y pueden ofrecer una amplia variedad de actividades y ejercicios de matemáticas. Además, las aplicaciones móviles pueden ser personalizadas y adaptadas a las necesidades y habilidades de cada estudiante. También pueden proporcionar retroalimentación inmediata y guía para los estudiantes, lo que puede ayudarlos a resolver problemas matemáticos con mayor eficacia (Lanuza, 2020).

Asimismo, es importante tener en cuenta que la integración efectiva de las TIC en la enseñanza de matemáticas no solo depende de las estrategias didácticas empleadas, sino también de la capacitación y formación de los docentes. Los docentes deben conocer las herramientas TIC disponibles y cómo utilizarlas en el aula de manera efectiva y eficiente. Además, deben ser capaces de adaptar las estrategias didácticas a las necesidades y habilidades de cada estudiante y evaluar su efectividad (Bedoya, 2023).

La colaboración y la comunicación también son componentes esenciales en la integración efectiva de las TIC en la enseñanza de las matemáticas. Los educadores pueden utilizar herramientas tecnológicas como foros en línea, plataformas de aprendizaje colaborativo y redes sociales educativas para fomentar la colaboración entre los estudiantes y promover la discusión y el intercambio de ideas en el ámbito de las matemáticas. Esto permite a los estudiantes trabajar en equipo, compartir sus pensamientos y soluciones, y construir conocimiento de manera colectiva. Además, las TIC facilitan la comunicación entre los estudiantes y los educadores, lo que permite una retroalimentación más rápida y efectiva.

¿Cómo se realizó la investigación?

Enfoque y tipo de Investigación

En este apartado se presenta el enfoque aplicado al trabajo de investigación, el cual se enmarca a través del enfoque mixto, que según Johnson y Christensen (2020) mencionan que una metodología de investigación mixta está conformada por la mezcla de métodos o paradigmas tanto cuantitativos como cualitativos. De esta manera, para el presente trabajo se tendrá en cuenta el componente explicativo, el cual será fundamental para la interpretación de los resultados, de igual manera, se realizará un análisis interpretativo, el cual ayudará a comprender de mejor manera el contexto.

De lo anterior y de acuerdo con Johnson y Christensen (2020), el diseño QUAL + QUAN, este diseño de igual énfasis es a menudo llamado diseño MM concurrente, paralelo o convergente. Será el diseño que se escogerá como metodología de enfoque mixto, en el que se dará relevancia por igual a ambos enfoques de investigación.

Por el lado del enfoque cuantitativo se evidenciará a través de la realización de una encuesta cerrada, en la que se pretende describir algunas variables para caracterizar la población, además, se realizará un análisis correlacional con el estadístico ETA y análisis discriminante para observar la asociación de los resultados en cuanto a la apropiación de los recursos educativos digitales con respecto a las estrategias didácticas implementadas en el área de matemáticas originados de la encuesta.

Mientras que para el enfoque cualitativo se evidenciará a través de la realización de una entrevista semiestructurada, la cual por medio de un análisis interpretativo

se pretende determinar barreras y dificultades que presentan los docentes para apropiarse de los recursos educativos digitales.

Población y muestra

Tener en cuenta el escenario, implica que tendremos que conocer muy bien el contexto educativo en donde abordamos la investigación, así que de acuerdo por Taylor y Bogdan (2007) quienes destacan que en el escenario "...lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo..." (p. 23), obviamente nuestro escenario es educativo para que nos responda de acuerdo con los objetivos. Así, el Colegio Guillermo León Valencia, el cual cuenta con tres sedes (Gabriela Mistral, Campoamory Central), prestando servicios de educación básica primaria, secundaria, media técnica y académica y nocturna, con una población de 3930 estudiantes, 148 docentes, entre ellos 16 docentes del área de matemáticas.

La encuesta se aplicará a los 16 docentes del área de matemáticas del colegio Guillermo León Valencia, mientras la entrevista semiestructurada se aplicará a los tres coordinadores de las secciones básica secundaria mañana, básica secundaria tarde y sección media, adicional a la rectora de la institución educativa.

Etapas de la investigación

Para llevar a cabo la investigación se tendrán en cuenta las siguientes etapas para su desarrollo:

Primera etapa: definición de categorías a través de la matriz de análisis de contenido

A través de una matriz de análisis de contenido se evidenciarán los textos que ayudarán a definir las categorías que permitirán la realización del diseño y elaboración de la encuesta y la entrevista semiestructurada, además que ayudará a fortalecer y enfocar el marco referencial

Segunda etapa: diseño y elaboración de la encuesta

De acuerdo con las categorías identificadas a partir de la matriz de análisis de contenido referentes a la apropiación de los recursos educativos digitales, se definirán las partes de la encuesta y su respectivo contenido. Basados en las categorías se

elaborará la encuesta en formulario de Google teniendo en cuenta como componentes principales, los datos personales (Edad, género e institución educativa) y con respecto a la apropiación de los recursos digitales (la formación docente, estrategias didácticas, el acceso y disponibilidad de tecnología, apoyo y uso de las TIC), acorde a la revisión de la literatura. Dicha encuesta se pretende aplicar a los docentes del área de matemáticas del Colegio Guillermo León Valencia.

La encuesta será validada a través de una encuesta piloto, aplicada a cinco docentes del colegio, en la que se pretende corregir posibles dificultades tanto en la interpretación como en la tabulación del cuestionario.

Tercera etapa: elaboración de la entrevista

Se piensa plantear una entrevista semiestructura, dirigida a directivos docentes del Colegio Guillermo León Valencia, con el fin de conocer la visión de ellos frente a la apropiación de los recursos educativos digitales en las aulas de clases y resaltando hacia los docentes del área de matemáticas. Teniendo en cuenta a Yee (2000), un líder (pueden ser los directores, coordinadores, entre otros), que implementa planes tecnológicos y comparte una visión común con los docentes, estimula la utilización de las tecnologías en el aula.

Por tanto, se ve la necesidad de aplicar una entrevista semiestructurada a esta población en donde se contará con el formato de consentimiento informado, el cual se hará diligenciar previamente. La entrevista semiestructurada será sometida a validación por tres docentes de la universidad de diferentes áreas, los cuales darán sugerencias en cuanto a redacción y comprensión a las preguntas planteadas.

Cuarta etapa: aplicación, tabulación, procesamiento y análisis de la encuesta y entrevista

Se pretende aplicar la encuesta a los docentes de aula del área de matemáticas del Colegio Guillermo León Valencia del municipio de Duitama a través del envío de un formulario de Google ya sea por correo electrónico o por WhatsApp o por medio físico, donde las personas participantes se les explicará su importancia en el ámbito académico. La entrevista se diseña para realizarse de manera presencial con los directivos docentes.

Para realizar la tabulación de la encuesta una vez aplicada se pretende descargar un archivo en Excel del formulario de Google donde se ajustarán valores para luego aplicar como herramienta el programa SPSS que de acuerdo con la página IBM:

IBM SPSS Statistics es el *software* estadístico líder mundial utilizado para resolver problemas empresariales y de investigación mediante el análisis ad hoc, pruebas de hipótesis, análisis geoespacial y analítica predictiva. Las organizaciones utilizan IBM SPSS Statistics para entender datos, analizar tendencias, prever y planificar para validar las hipótesis y sacar conclusiones precisas.

Se aplicará SPSS para mostrar resultados sobre la encuesta que van a diligenciar los docentes como estadísticas descriptivas, tablas de frecuencia y una que otra tabla de contingencia, que servirán para caracterizar la población objeto de estudio y para realizar unas comparaciones sencillas entre pares de variables.

En primer lugar, del programa SPSS se realizará un análisis descriptivo sobre la apropiación de los recursos educativos digitales en contraste con las estrategias didácticas implementadas en el aula de clase por parte de los docentes del área de matemáticas de Colegio Guillermo Lon Valencia.

Luego, mediante una matriz de correlación con el estadístico ETA, se observará la apropiación de recursos educativos digitales que más presenten asociación con respecto a las estrategias didácticas implementadas en el aula de clases. Según De la Fuente (2011), el coeficiente de correlación ETA (η) sirve para cuantificar el grado de asociación existente entre una variable cuantitativa (medida en escala de intervalo o razón) y una variable categórica (medida en escala nominal u ordinal).

Además, se realizará un análisis discriminante. Según De la Fuente (2011), es una técnica estadística multivariante cuya finalidad es analizar si existen diferencias significativas entre grupos de objetos respecto a un conjunto de variables medidas sobre los mismos para, en el caso de que existan, explicar en qué sentido se dan y facilitar procedimientos de clasificación sistemática de nuevas observaciones de origen desconocido en uno de los grupos analizados.

Se toman las variables explicativas, explicándose su discriminación y su significancia con respecto a las estrategias didácticas implementadas en el aula de clases, a través de los resultados arrojados del paquete estadístico SPSS.

Por último, para analizar la entrevista semiestructurada se cuenta con el programa Atlas.ti para facilitar su desarrollo y contrastar los resultados con las categorías consultadas. De esta manera, se interpretarán los resultados y se contrastarán con los arrojados en la encuesta que en paralelo se irán realizando determinando así las barreras y dificultades que presentan los docentes del área de matemáticas en la apropiación de los recursos educativos digitales.

Quinta etapa: validación de la estrategia didáctica

A partir del análisis realizado en las etapas anteriores, se validarán las estrategias didácticas de los docentes de un mismo nivel, la idea es que al menos uno de ellos aplique los recursos educativos digitales, con el fin de evidenciar el impacto del aprendizaje de un tema del área de matemáticas.

Sexta etapa: evaluar la estrategia didáctica

Luego de implementar la estrategia didáctica, se diseñará y elaborará un formato de evaluación, que servirá de apoyo para evaluar la estrategia didáctica, la cual se contrastará con los resultados de la encuesta y la entrevista determinando la incidencia en la apropiación de los recursos educativos digitales.

Resultados, discusión y conclusiones

Aún se encuentra en construcción.

Bibliografía

Arévalo, M., García, M., y Hernández, C. (2019). Competencias TIC de los docentes de matemáticas en el marco del modelo TPACK: valoración desde la perspectiva de los estudiantes. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 19(36), 115-132. <https://doi.org/10.22518/16578953.115>

Asanza, J., Huerta, S., y Acosta, M. (2020). El uso de las TICs en la enseñanza de las matemáticas universitarias. *Revista Universidad de Guayaquil*, 130(1), 61-79. <https://doi.org/10.37209/RevUG.2020.v30.i1.07>

- Castañeda, C. (2022). *Estrategia didáctica mediada por TIC para fortalecer las competencias matemáticas en el concepto de relaciones entre números naturales en el grado sexto de la Institución Educativa Municipal Criollo sede principal del municipio de Pitalito – Huila*. [Tesis de maestría]. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/17596/2022_Tesis_Claudia_Constanza_Casta%C3%B1eda.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chacón, G., Yañez, J. A. y Fernández, J. M. (2014). Factores que impiden la aplicación de las tecnologías en el aula. *Zona Próxima*, 20, 108-118. <https://doi.org/10.14482/zp.20.3144>
- Coloma, M., Labanda, M., Michay, G., y Espinosa, W. (2020). Las Tics como herramienta metodológica en matemática. *Revista Espacios*, 41(11), 7-15. <https://doi.org/10.15253/rev%20espacios.v41.i11.2716>
- De la Fuente, S. (2011). *Análisis de variables categóricas - Tablas de contingencia*. Universidad Autónoma de Madrid. <http://www.estadistica.net/ECONOMETRIA/CUALITATIVAS/CONTINGENCIA/tablas-contingencia.pdf>
- De la Fuente, S. (2011). *Análisis discriminante*. Universidad Autónoma de Madrid. <http://www.fuenterrebollo.com/Economicas/ECONOMETRIA/SEGMENTACION/DISCRIMINANTE/analisis-discriminante.pdf>
- Grisales, A. (2018). Uso de recursos TIC en la enseñanza de las matemáticas: retos y perspectivas. *Entramado*, 14(2), 198-214. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entra.14.2.4485>
- Johnson, R y Christensen, L. (2020). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Seventh Edition. University of South Alabama.
- Londoño, L. (2022). *El juego digital una estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión de las operaciones básicas, en el área de matemáticas del grado 502 de la básica primaria IE Emiliano García del municipio de Girardota*. [Tesis de maestría]. https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/15877/TGF_Luis%20Londo%C3%B1o%20Cadavid.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mercado, A., Sánchez, E., y Rodríguez, A. (2019). Estrategias de motivación en ambientes virtuales para el autoaprendizaje en matemáticas. *Revista Espacios*, 40(12), 14-19. <https://doi.org/10.48082/espacios-1-2019.pdf>

Morales, A., y Cuevas, R. (2021). Uso de las TIC en el aprendizaje de las matemáticas en el nivel superior. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 12(23), 1-15. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.655>

Morales, M. (2023). *Herramientas dinámicas e inteligentes para innovación docente en el área de matemáticas en la básica elemental de la escuela de educación básica "San Francisco de Asís" de la ciudad de Riobamba*. Riobamba. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000>

Pamplona, J., Cuesta, J., y Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista eleuthera*, 21(1), 13-33. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.1.2>

Parra, S. R., Gómez, M. G. y Pintor, M. M. (2014). Factores que inciden en la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en 5.º de Primaria en Colombia. *Revista Complutense de Educación*, 26, 197-213. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.46483

Ramón, J., y Vilchez, J. (2019). Tecnología Étnico-Digital: Recursos Didácticos Convergentes en el Desarrollo de Competencias Matemáticas en los Estudiantes de Zona Rural. *Información tecnológica*, 30(3), 257-268. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000300257>

Revelo, J., y Carrillo, S. (2018). Impacto del uso de las TIC como herramientas para el aprendizaje de la matemática de los estudiantes de educación media. *Revista Cátedra*, 1(1), 70-91. <https://doi.org/10.15332/26196432.764>

Soler, D., Viancha, E., Mahecha, J., y Conejo, F. (2021). El juego como estrategia pedagógica para la autorregulación del aprendizaje en matemáticas. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 68-82. <https://doi.org/10.29394/reep.v5i9.192>

Taylor y Bogdan (2007). *Métodos de Investigación*. Mac Graw Hill ediciones Interamericana.

Viatela, J., y Rojas, J. (2018). *Las TIC y la matemática: enseñanza y aprendizaje en noveno grado de las instituciones educativas Luis Carlos Galán en Villavicencio, Meta*. Villavicencio. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/38414/Tesis%20ViatelaAlexander2018%20y%20RojasJorge2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Villadiego, L. (2021). *Ambiente virtual de aprendizaje para la formación básica en Geografía de los docentes de matemáticas de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Montería*. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/4266/Villadiego_Levis_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zavala, D., Cobos, J., Muñoz, K., y Muñoz, G. (2021). TIC y el fortalecimiento de competencias matemáticas en estudiantes de pedagogía de la enseñanza matemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 15(21), 1363-1374. <https://doi.org/10.26407/2021hv5n21.161>

COMPETENCIAS CIUDADANAS COMO FORTALECIMIENTO DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN ESCENARIOS EDUCATIVOS. UNA MIRADA DESDE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

◎ **Natalia Valentina Bautista Machucha**

Especialización en Educación, Cultura y Política (c). Ciencias Políticas (c).

Psicóloga,

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.

Correo electrónico: nvbautistam@unadvirtual.edu.co

Resumen

Es importante destacar que según el marco del Plan de Desarrollo Distrital (PDD) 2020 – 2024 tiene como propósito de “inspirar confianza y legitimidad para vivir sin miedo y ser epicentro de cultura ciudadana, paz y reconciliación”, de esta manera se propone que los colegios sean territorios de paz mediante la incorporación de la perspectiva restaurativa a la hora de gestionar, analizar y solucionar conflictos escolares, partiendo de esto se puede decir que la cátedra de la paz permite abordar la pedagogía de la paz; la cual se caracteriza por la existencia de habilidades sociomecónicas, competencias ciudadanas y cultura de la paz.

Partiendo de esto se busca el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en escenarios educativos a partir de la Cátedra de la Paz en instituciones educativas, las cuales estarán basadas en antecedentes teóricos de la psicología educativa; de esta manera se busca el desarrollo de competencias ciudadanas como la convivencia y del carácter de niños, niñas y adolescentes lo que permitirá contribuir desarrollo personal y social, trabajo en equipo y capacidad para tomar decisiones autónomas,

justas y responsables, respeto a la vida, los derechos humanos y en la responsabilidad como pilares que pueden fortalecer la Cátedra de la Paz.

De esta manera los estudiantes desarrollan un pensamiento crítico y fortalecen la cultura y la construcción de paz; esto implica reflexionar sobre las diferentes realidades territoriales y sus diversas problemáticas como son lo cultural, económico, político y ambiental; de esta manera la Cátedra de la Paz debe entenderse como un espacio pedagógico como en el cual las comunidades educativas pueden expresar ideas sobre la paz para de esta manera construir acciones que permitan hacer frente a las demandas que se lleguen a resultar en temas de paz, es por esto que las competencias ciudadanas son una herramienta básica el fortalecimiento de la cátedra de la paz en escenarios educativos.

Palabras clave: ambientes educativos; cátedra de la paz; competencias ciudadanas; cultura de paz; educación para la paz.

Introducción

Durante años se han realizado esfuerzos en la construcción de un acuerdo de paz que garantice una paz estable y duradera; de esta manera diversos grupos de campesinos, mujeres, étnicos defensores de los derechos humanos, comunidades urbanas y rurales tienen el anhelo de trasformar y dejar años de conflicto atrás. De esta manera en el año 2016 se firma el Acuerdo Final de Paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia y el Estado colombiano, el cual después de seis años nos deja un camino de aprendizajes en las diferentes generaciones.

De esta se crea la Cátedra de la paz mediante la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, el cual es un antípodo al Acuerdo de Paz de 2016 y puede ser interpretado como una apuesta pedagógica y política de educación el cual busca una paz estable y duradera en todos los territorios del país, por esta razón se reconoce la labor de directivos, docentes, estudiantes y familia que promuevan ambientes protectores contra cualquier tipo de violencia. Justamente la Cátedra de Paz se establece como un espacio pedagógico que potencie y visibilice diferentes experiencias mediante la creación, participación, memoria y análisis.

Para el presente documento se realizará una revisión literaria la cual permitirá analizar la relación entre la cátedra de la paz y las competencias ciudadanas para, de esta manera, lograr propiciar escenarios pedagógicos que propicien el cuidado de los territorios y la vida, la construcción de la paz a partir de la diversidad, la participación política mediante el gobierno escolar, la justicia restaurativa, la verdad, pedagogía de la memoria, la restauración y la garantía de la no repetición; de esta manera se tiene como objetivo el fortalecimiento de las cátedra de la paz a través de las competencias ciudadanas en escenarios educativos.

Este documento estará basado en la compresión de antecedentes teóricos de la psicología educativa como la teoría de Piaget, Kohlberg, Humberto Jarrín y Berta Marco, de igual forma se comprenderán elementos como la psicología social y el programa Character Counts basado en valores como las competencias ciudadanas, cada una de estas teorías servirá de impulso para brindar elementos que ayuden y fortalezcan a la Cátedra de la Paz en escenarios educativos.

El presente documento está dividido en cinco partes. El primero describe brevemente los antecedentes normativa de la Cátedra de la Paz. El segundo, brinda elementos teóricos de la psicología educativa en la adquisición de competencias ciudadanas y el desarrollo moral por nivel en competencias ciudadanas. En tercer lugar, se presenta la relación entre las competencias ciudadanas y la cátedra de la paz. En cuarto lugar, se recogen experiencias trabajadas. Finalmente, en quinto lugar, se incluirán retos y desafíos en el fortalecimiento de la Cátedra de la Paz a partir de las competencias ciudadanas.

Fundamentos teóricos

Antecedentes normativos

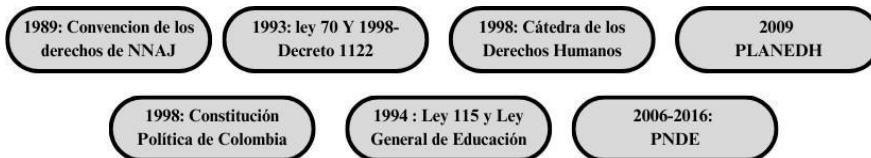
Se puede destacar a Bogotá como pionera en la educación para la paz, los derechos humanos y la ciudadanía, el diseño de políticas públicas que comprometan la dignidad humana y la democracia. Esto también se puede expresar en espacios brindados por el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación CMR para la reivindicación de los derechos de víctimas y la configuración de políticas educativas.

Desde inicios del siglo XXI, Bogotá ha impulsado programas de cultura, que fomenten las competencias ciudadanas y la participación para el fortalecimiento de la convivencia y el cumplimiento de los acuerdos de paz. De esta manera, Bogotá ha sido un referente a nivel nacional, inicialmente en la articulación de las competencias ciudadanas promovidas en el 2004 por el Ministerio de Educación Nacional MEN y la propuesta de formación ciudadana de la administración distrital *Bogotá sin indiferencia 2004-2008*. Cuyo propósito fue consolidar el “conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN y Ascofade, 2004, p. 8). Por otro lado, el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, denominado “Pacto Social por la Educación”, planteo como propósito principal la educación para la paz, la ciudadanía y la convivencia (Cárdenes, 2017), impulsado así las reflexiones sobre la paz en los colegios. Finalmente, en la primera década del siglo XXI, el Ministerio de Educación Nacional, junto a la Consejería Presidencial de los Derechos Humanos y la Defensoría del Pueblo elaboró el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), el cual tenía como objetivo incorporar a los procesos curriculares la formación de sujetos de derechos que contribuyeran a la consolidación de un Estado social de derecho pluricultural y basado en la construcción de derechos humanos en el país. (MEN, 2009).

Por otro lado, a nivel nacional se puede encontrar la Ley 1620 de 2013, que dio vida al 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; reglamentada mediante el Decreto 1965 de 2013, la cual brinda mecanismos para la atención integral y el fortalecimiento de la convivencia en la escuela. Reforzando así el compromiso del país con la educación para la paz y para los derechos humanos.

En el actual Plan de Desarrollo 2020-2024, se pretende apostar por una Bogotá como epicentro de paz y reconciliación, de esta manera se desarrolló el Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorio de Paz, el cual trasformar las realidades a partir de la participación de acciones de mejoramiento en convivencia escolar que fomente la justicia restaurativa en las diferentes instituciones.

Imagen 1. Antecedentes normativos de la cátedra de la paz



Fuente: elaboración propia.

Estos son algunos de los principales referentes normativos y antecedentes en materia de políticas públicas nacionales y distritales que permiten visualizar las transformaciones en materia de paz en las últimas décadas. De esta manera se puede reflexionar sobre el conflicto armado, las víctimas y la construcción de la paz, convirtiendo poco a poco a las entidades educativas en actores, en donde se busque una construir paz y ser una sociedad asada en el respeto a los derechos humanos.

Elementos teóricos de la psicología educativa en la adquisición de competencias ciudadanas

Piaget

Desde la perspectiva de Piaget, desde muy temprana edad los niños ponen en evidencia sus habilidades, las cuales les permiten comprender las características del mundo: emociones, estado de ánimo, roles sociales, resolución de conflictos y toma de decisiones y futuras interacciones sociales. (Bautista, 2022).

Para poder entender cómo adquieren los niños competencias ciudadanas, debemos identificar los procesos cognitivos implicados en la construcción de estas; como primeras estancias se identifican las emociones. Esto permite al niño interpretar en qué situaciones se provoca cierta emoción, actores involucrados y normas sociales. (Perinat, 2003, Bautista, 2022).

Es importante recordar que las emociones se dividen en dos tipos: primarias y secundarias; las primarias interfieren directamente en las expresiones faciales (sorpresa, alegría, enojo, tristeza) mientras que las secundarias son de aparición tardía e implican aspectos de autovaloración de sí mismo y tienen dos aspectos de bases la responsabilidad personal con respecto a los deseos y resultados propios, y la conformidad con los deseos y resultados socialmente aceptados (normas y valores), por ejemplo la culpa y vergüenza al haber roto una norma. (Harris, 1981, Bautista, 2019).

Desarrollo moral de Kohlberg y competencias ciudadanas

Las competencias relacionadas con el desarrollo moral son imprescindibles y susceptibles de ser trabajadas en un proyecto de formación ciudadana, competencias como la empatía, es decir, la capacidad para involucrarse emocionalmente con la situación de otros (sentir su dolor, por ejemplo), o la capacidad de juicio moral para poder analizar, argumentar y dialogar sobre dilemas de la vida cotidiana, pues todo el tiempo necesitamos estas habilidades para relacionarnos con las demás personas. (MEN, 2003, Bautista, 2022)

Las habilidades para conocernos, conocer a los demás y convivir, se ponen a prueba en todas las circunstancias de la vida, dentro y fuera del ámbito escolar, y por eso suele creerse que no son susceptibles de evaluación. Sin embargo, el hecho de establecer unos criterios claros y públicos facilita a cada institución hacer un seguimiento y observar, no solo cómo van sus estudiantes, sino qué hace la comunidad educativa para contribuir a la formación ciudadana.

Tabla 1. Desarrollo moral por nivel en competencias ciudadanas

Grado	Competencias ciudadanas desarrolladas
Primero a Tercero	<p>Comprende la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practica en su contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.).</p> <p>Participa en su contexto cercano (familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumple.</p> <p>Identifica y respeta las diferencias y semejanzas entre los demás y si mismo, y rechaza situaciones de exclusión o discriminación en su familia, amigos y salón.</p>
Cuarto y Quinto	<p>Asume, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en su vida escolar y familiar y contribuye a la protección de los derechos de los niños.</p> <p>Participa constructivamente en procesos democráticos en su salón y en su medio escolar.</p> <p>Reconoce y rechaza las situaciones de exclusión o discriminación en su medio escolar.</p>
Sexto y Séptimo	<p>Contribuye, de manera constructiva, a la convivencia en su medio escolar y comunidad (barrio o vereda).</p> <p>Identifica y rechaza las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales y utiliza formas y mecanismos de participación democrática en su medio escolar.</p> <p>Identifica y rechaza las diversas formas de discriminación en su medio escolar y en su comunidad, y analiza críticamente las razones que pueden favorecer estas discriminaciones.</p>

Grado	Competencias ciudadanas desarrolladas
Octavo y Noveno	<p>Construye las relaciones pacíficas que contribuyan a la convivencia cotidiana en su comunidad y municipio.</p> <p>Participa o lidera iniciativas democráticas en su medio escolar o comunidad, con criterios de justicia, solidaridad y equidad, y en defensa de los derechos civiles y políticos.</p> <p>Rechaza las situaciones de discriminación y exclusión social en el país; comprende sus posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad.</p>
Décimo y Once	<p>Participa constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia a nivel local o global.</p> <p>Conoce y usar los mecanismos constitucionales de participación que permiten expresar opiniones y participar en la toma de decisiones políticas tanto a nivel local como a nivel nacional.</p> <p>Expresa rechazo ante toda forma de discriminación o exclusión social y hace uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto a la diversidad.</p>

Nota. *Elaboración propia, texto citado de (Bautista, Fortalecimiento de competencias ciudadanas en los estudiantes del Gimnasio Superior Nuevos Andes mediante la creación y aplicación de talleres psicosociales, 2022)*

Berta Marco y su relación entre psicología y competencias ciudadanas

Marco realizó una investigación para comprender la evolución de las competencias hasta la actualidad; en esta investigación se encontró que las competencias ciudadanas se empiezan a plantear desde finales de los 90, con diferentes reformas educativas, principalmente en Francia, Bélgica y Suiza, lo que llevó a la construcción de la LOE (Ley Orgánica de Educación) con ocho competencias, que luego fueron delimitadas en tres (Marco, Competencias básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo, 2008).

Marco entiende las competencias ciudadanas desde una perspectiva interdisciplinar y un enfoque comunitario, como: "aquellos que permiten hacer frente a una situación singular y compleja, inventar, construir una respuesta adaptada sin forzarla de entre unas Competencias Ciudadanas Identificación de emociones, Manejo de reglas Resolución de conflictos, Competencia, Función cognitiva conjunto variado de respuestas programadas" (pág. 34). Además, menciona que las competencias no pueden ser evaluadas por métodos tradicionales, sino poniendo a los alumnos ante la necesidad de emplear sus conocimientos en el marco de situaciones problema aproximándose a la cotidianidad. A partir de esto se establecen las siguientes competencias ciudadanas: competencia crítica, competencia emocional y afectiva,

competencia comunicativa, competencia de la resolución de problemas y la regulación de conflictos (Marco, 2000; Bautista, 2022).

Tabla 2. Competencias ciudadanas adquiridas

Competencia	Descripción	Competencias ciudadanas adquiridas
Competencia crítica	<p>Es definida como aquella que: "Permite el desarrollo de la actitud hacia las diferencias, capacidad del sujeto de preguntarse, cuestionarse ante los hechos, las informaciones, explicaciones y valoraciones, de analizarlas, aceptarlas o rechazarlas, etc., es necesaria para participar en los procesos de democratización" (p.36), esta se caracteriza porque la persona tiene la capacidad de: (Perdomo, 2014).</p>	<p>Ser tolerantes con las diferencias, las aceptan y aunque no las comparten son respetuosos de las mismas. Cuestionarse lo que está en su entorno y a sí mismos, y a partir de esto, deducen sus propias conclusiones. Tener la capacidad de discriminar lo aceptable de lo inaceptable desde los valores, permite a los ciudadanos realizar un ejercicio de participación democrática más justo.</p>
Competencia Emocional y Afectiva	<p>Busca desarrollar esta competencia en la que se tengan control de sus emociones y aprendan a reconocerlas, aportando no solo al desarrollo emocional, sino al cognitivo que es clave para la formación de la personalidad (Canoles Jinete, Teherán Venecia, y Castro Villadiego, 2015).</p>	<p>La alfabetización emocional y se fija en tres aspectos: la autoconciencia, que busca el conocimiento de las emociones propias; la autorregulación, que se enfoca en el control de impulsos; y, relaciones e interrelaciones, con el que se tiene en cuenta el trabajo en equipo y la toma de decisiones donde está involucrado el propio sujeto y los demás" (p.40). -Conocer y orientar sus propias emociones a nivel individual y social.</p>
Competencia Comunicativa	<p>Es fundamental en las competencias ciudadanas ya que permite una constante interacción y el conocerse a uno mismo permite una buena convivencia, de esta forma se alcanza el desarrollo social, además, ser receptivos con el entorno permite tomar decisiones asertivas y comunicar la información con el tono y gestos adecuados (Duplá, 2003).</p>	<p>Individuos asertivos al transmitir información a través del dialogo y de la expresión no verbal. Disminuir las repuestas violentas.</p>

Competencia	Descripción	Competencias ciudadanas adquiridas
Competencia Comunicativa	<p>Marco (2003) también afirma que la Competencia Comunicativa es: “Importante para el dialogo a todos los niveles y para una capacidad de toma de decisiones, se basa en la asertividad verbal y no verbal ante situaciones inesperadas” (p.42). Esta competencia permite:</p>	
Competencia de la Resolución de Conflictos	<p>Esta competencia permite “enfrentar situaciones problemáticas o conflictivas y hacia la no-violencia, puesto que la formación para la ciudadanía no sucede en un vacío sino en un contexto complejo” (p.44). Esta competencia puede ser vista como una oportunidad para fortalecer la capacidad de solucionar problemas sin ningún tipo de manifestación violentas, es importante aclarar que las situaciones problemáticas no son igual a las conflictivas para Marco las primeras se entienden como dificultades que se presentan en ausencia de la violencia, mientras que la segunda se da con antecedentes violentos, teniendo en cuenta esto una persona que cuente con esta competencia podrá dar solución a cualquiera de las dos, para la primera no impulsara la violencia y en la segunda brindara una solución que acabe la violencia (Marco, Competencias básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo, 2008).</p>	<p>Aportar a la realización personal, integrar aprendizajes y ejercer una la ciudadanía activa, mejorar la convivencia, y, además se propone que se empiecen a desarrollar desde la infancia para que en la adultez ya se encuentren incorporadas (Marco, Competencias básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo, 2008).</p>

Fuente: elaboración propia, texto citado de (Bautista, Fortalecimiento de competencias ciudadanas en los estudiantes del Gimnasio Superior Nuevos Andes mediante la creación y aplicación de talleres psico-sociales, 2022)

Elementos comunes entre la Psicología Social y las Competencias Ciudadanas:

Tanto la perspectiva psicosocial como las competencias ciudadanas tienen en cuenta conceptos para el desarrollo social; algunos de estos son: participación, relaciones, empoderamiento y convivencia. La participación es entendida como: "un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales" (Montero M., 2004).

Esto permite que el individuo pueda llegar a suplir sus propias necesidades y las de su comunidad, teniendo un rol activo, lo que le permitirá realizar acciones incluyentes, libres y colectivas basadas en la resolución de problemas. Por otra parte, la participación del individuo en su entorno tiene como fin el empoderamiento lo que le genera el fortalecimiento de su autonomía, esto le permitirá solucionar las necesidades a partir de la transformación social. (Rebollo, 2011).

Finalmente, la convivencia dentro de los escenarios en los cuales se desarrollan los niños y adolescentes, puede ser entendida como: "la condición de relacionarse con las demás personas a través de una comunicación permanente fundamentada en el afecto, respeto y tolerancia, que permita convivir y compartir en armonía con los demás en las diferentes situaciones de la vida" (Rivero, 2011). Por esta razón se debe tener en cuenta la perspectiva psicosocial y no solamente la educativa al momento de fortalecer las competencias ciudadanas, buscando así un impacto más amplio y con más sentido de comunidad, de esta manera se formarán futuros ciudadanos como agentes sociales y transformadores de la sociedad actual. (Bautista, 2022)

Metodología

La metodología implementada en este trabajo de investigación es de tipo descriptiva; para esto se realizó una revisión literaria de diferente documento, de igual forma se tomó como base el proyecto denominado: fortalecimiento de competencias ciudadanas en los estudiantes del Gimnasio Superior Nuevos Andes mediante la creación y aplicación de talleres psicosociales, trabajado durante el año 2022 en el

colegio Gimnasio Superior Nuevos Andes; en el cual se trabajó mediante un plan de acciones con los estudiantes a través de material psicoeducativo digital, este material se caracterizó por la innovación y didácticas digitales. Cada una de estas acciones tenía como objetivo el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en cada uno de los estudiantes de grado preescolar a undécimo.

Este proyecto logró potencializar las competencias ciudadanas a través de talleres psicoeducativos en el colegio Gimnasio Superior Nuevos Andes, los cuales fueron desarrollados desde grado preescolar a séptimo.

De esta manera se puede decir que, la adquisición y fortalecimiento de las competencias ciudadanas son fundamentales para el desarrollo psicosocioemocional en el ser humano, por lo que se vuelven fundamentales en la edad escolar; de aquí la importancia del psicólogo en el contexto educativo el cual permitirá explorar, reconocer, fortalecer y desarrollar las competencias ciudadanas de cada uno de los estudiantes; debemos recordar que las competencias ciudadanas son los conocimientos, habilidades y funciones cognitivas (atención, orientación, memoria, gnosias, funciones ejecutivas, praxias, lenguaje, cognición social y las habilidades visoespaciales.), emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad, las cuales aportan a la realización personal, integrar aprendizajes, mejorar la convivencia. Cada una de estas competencias facilitan a los niños la comprensión de su realidad, brinda la oportunidad de adaptarse a ellas y, posteriormente, transformarla, relacionarse e interactuar asertivamente consigo mismos y con los demás. (Bautista, 2022).

Partiendo de esto se busca realizar y establecer mediante una matriz comparativa la relación entre las competencias ciudadanas y la cátedra de la paz, para esto se realizaron las siguientes fases metodológicas:

- **Fase 1:** Revisión de la literatura
- **Fase 2:** Revisión del proyecto denominado: Fortalecimiento de competencias ciudadanas en los estudiantes del Gimnasio Superior Nuevos Andes
- **Fase 3:** Evaluación del proyecto denominado: Fortalecimiento de competencias ciudadanas en los estudiantes del Gimnasio Superior Nuevos Andes

- **Fase 4:** Análisis de las acciones ejecutadas, realizadas en la fase 4
- **Fase 5:** Análisis de la literatura relacionada con Cátedra de la paz (competencias adquiridas)
- **Fase 6:** Evaluación y análisis entre las competencias ciudadanas y la Cátedra de la Paz
- **Fase 7:** Elaboración de matriz comparativa entre las competencias ciudadanas y la cátedra de la paz.

Resultados

Luego de haber realizado la presente investigación podemos evidenciar que la Cátedra de la Paz es un espacio que busca generar y fortalecer las competencias ciudadanas de cada uno de los estudiantes para conseguir una mejor convivencia democrática que sea respetuosa con la paz y los derechos humanos, de esta manera se brindan dos dimensiones, que pueden ser traducidas en el no maltrato y agresión, lo que trae como consecuencia promover la inclusión, equidad y no discriminación; de esta manera, las competencias ciudadanas fortalecen dos tipos de paz especialmente en el ámbito de la paz y convivencia. Se puede evidenciar que los estudiantes que adquieren competencias ciudadanas desarrollan competencias como la asertividad, comprensión, respeto, tolerancia y se forman el saber hacer, saber ser y responder de manera ética en sus diferentes contextos, lo que los convierte en mediador, gestor de cambio y transformador de una sociedad más justa y equitativa. Finalmente se puede decir que las competencias ciudadanas son importantes y pueden ayudar a generar contenidos concretos a nivel de desarrollo cognitivo, social y afectivo en los estudiantes lo que permitirá fortalecer los contenidos de la Cátedra de la Paz.

Partiendo de esto mediante la creación de la siguiente matriz comparativa podemos establecer la trazabilidad entre las competencias ciudadanas y la Cátedra de la Paz.

Tabla 3. Competencias ciudadanas

Competencias ciudadanas	Cátedra de la paz
<ul style="list-style-type: none">- Construcción de identidad y valoración de las diferencias- Convivencia- Participación y responsabilidad- Respeto y seguimiento de reglas- Justicia y derechos humanos (DDHH) Ley de la justicia y paz- Ética y valores humanos- Estándares- Convivencia pacífica, resolución de conflictos y constitución- Prevención de riesgos, proyectos de vida y fortalecimiento de valores morales- Protección del medio ambiente y paz	<ul style="list-style-type: none">- Busca fortalecer habilidades socioemocionales y capacidades ciudadanas.- El respeto a la vida y la práctica de la no violencia.- Principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural y diálogo.- La resolución de los problemas a través del diálogo y la negociación.- Eliminación de todas las formas de discriminación- Fortalecimiento de la democracia- Defensa, enseñanza y aprendizaje de DDHH

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Temáticas cátedra de la paz.

Estándares	Temáticas Cátedra de la Paz
Protección del medio ambiente y paz	<ul style="list-style-type: none">- Impacto social- Protección de recursos culturas y naturales- Uso de recursos naturales
Convivencia pacífica, resolución de conflictos y constitución	<ul style="list-style-type: none">- Justicia y DDHH- Resolución de conflictos- Participación política- Memoria histórica- Acuerdos de paz
Prevención de riesgos, proyectos de vida y fortalecimiento de valores morales	<ul style="list-style-type: none">- Prevención del acoso escolar- Proyecto de vida- Diversidad y pluralidad

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

El fortalecimiento de las competencias ciudadanas se vuelve fundamental especialmente en la infancia, ya que un déficit en estas puede llevar a provocar deficiencia en las relaciones sociales o posibles complicaciones en la adquisición de estas como: empatía, autocontrol, resolución de conflictos, cooperación y comunicación las cuales son de gran importancia a la hora de establecer la Cátedra de la Paz. Es importante tener en cuenta que competencias como la resolución de conflictos busca que el niño se reaccione de manera adecuada ante una situación inesperada y responda como una persona propositiva, que busca resolver los conflictos mediante el diálogo basándose en asertividad, de esta manera el estudiante resolverá el conflicto de manera pacífica sin reaccionar de manera agresiva o violento.

Es importante aclarar que a la hora de adquirir y comprender las diferentes competencias ciudadanas no depende solamente del comportamiento social sino también de los recursos con los cuales cuentan los estudiantes, como su sistema de valores, creencias y estímulos con los cuales interactúa. De esta manera podemos decir que, si bien las competencias ciudadanas fortalecen la Cátedra de la Paz, también pueden prevenir comportamientos y conductas inadecuadas a futuro como niños inhibidos o agresivos.

Finalmente podemos decir que la sociedad está atravesando un desequilibrio especialmente en temas de convivencia y resolución de conflictos, lo que ha generado una ruptura a nivel educativo y social según Granell, los conflictos son “consecuencias naturales de las interacciones humanas y pueden ser analizados desde múltiples puntos de vista”; esto indica que el pensamiento del ser humano está relacionado con su sistema de valores. La paz en las instituciones educativas se ha convertido en un tema de interés mundial, el cual está motivado por el cambio de perspectiva.

Especialmente en temas de resolución de conflictos y convivencia, recordemos que la paz está relacionada con el respeto a la dignidad humana, bienestar, justicia, seguridad y convivencia. Por lo que se deben fortalecer especialmente competencias como resolución de conflictos y empatía, ambientes sanos y fraternos dentro de los escenarios educativos en los cuales se desarrolla.

Las competencias ciudadanas como fortalecimiento de la cátedra de la paz permite desarrollar un ambiente dinámico en donde se promueva la sana convivencia, el respeto por los valores y derechos humanos acordes con las necesidades que surjan y lleguen a surgir en un contexto escolar en una sociedad en constante cambio, a través de estrategias como el diálogo, mesa de conciliación y debates que permitan la escucha activa y tolerancia que potencialice la unión y el respeto.

Bibliografía

Machuca, N. V. B. (2022). *Fortalecimiento de competencias ciudadanas en los estudiantes del Gimnasio Superior Nuevos Andes mediante la creación y aplicación de talleres psicosociales*.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Elementos conceptuales Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Nivelemos/Elementos_conceptuales.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Cartilla 6: Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!* <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-75768.html>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235147.htm>

Solís-Espallargas, C., y Barreto-Tovar, C. H. (2020). La visión de la educación ambiental de estudiantes de maestría en pedagogía en el marco de la Cátedra de la Paz en Colombia. *Formación universitaria*, 13(2), 153-166. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200153>

Vásquez Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221–239. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>

EDUCACIÓN PARA LA PAZ A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA: REVISIÓN DE EXPERIENCIAS DESDE EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

◎ **Sandra Milena Páez Mesa**

Doctorado en Estudios Sociales (c). Magíster en Derechos humanos y cultura de paz. Especialista en gerencia de proyectos sociales. Licenciada en Filosofía Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD
ORCID: 0000-0001-8950-5571
Correo electrónico: sandram.paez@unad.edu.co

Resumen

La presente ponencia presenta una revisión y caracterización de experiencias en materia de pedagogía de la memoria que se han generado desde diferentes contextos latinoamericanos, particularmente en países que han sufrido los rigores y consecuencias de regímenes dictatoriales, así como contextos marcados por el impacto en materia de derechos humanos derivados de un conflicto armado de largo aliento como es el caso colombiano. El trabajo busca evidenciar cómo la generación de una praxis educativa que vincule al currículo la reconstrucción de memoria de un pasado reciente y violento, permite no solo la comprensión histórica de los hechos ocurridos sino a su vez, facilita los procesos de verdad que permiten a una sociedad comprender lo que pasó y así evitar que estos hechos marcados por la violencia y las violaciones a derechos humanos no se vuelvan a repetir, garantizando desde la escuela la construcción de una sociedad que trabaje por garantizar la no repetición de la violencia.

Palabras clave: pedagogía; memoria histórica; violencia; derechos humanos; educación.

Una aproximación a la pedagogía de la memoria

El tema de la memoria de los hechos de violencia en el país se ha constituido en los últimos años como un elemento clave en las políticas estatales de reparación y reconciliación, al considerarla como una herramienta que no solo facilita la reparación simbólica y la reivindicación de quienes fueron víctimas, sino que a la vez permite el nacimiento de una conciencia colectiva que rechace la violencia, que genere una conciencia de repudio de los hechos de barbarie y garantice la no repetición de este tipo de actos al interior de la sociedad.

En Latinoamérica, en especial, en países como Chile, Argentina y Perú, sometidos durante años a dictaduras militares en donde la violencia y la represión fue el común denominador para todo aquel que mostrara un pensamiento contrario a la doctrina estatal, las iniciativas de memoria histórica posteriores a estos sistemas totalitarios se han constituido como ejes importantes en las políticas públicas de derechos humanos. Pero más allá de las iniciativas estatales por reivindicar a las víctimas a través de la reconstrucción de la memoria de los hechos ocurridos en estos períodos violentos, estos países se han destacado por la inclusión de la categoría de memoria en el currículo educativo; es decir, han generado toda una estructura de pedagogía de la memoria que permita narrar estos períodos de violencia al interior del aula escolar con el fin de que las generaciones presentes y las futuras puedan sensibilizarse ante aquellos hechos violentos, propios de la dictadura militar, en donde se cometieron de manera sistemática violaciones a los derechos humanos y se vulneró la dignidad humana, pero sobre todo que permita garantizar el “nunca más” de este tipo de acciones.

Frente a la necesidad de incluir el concepto de memoria a la praxis educativa, autores como Graciela Rubio, afirman que: “plantear la posibilidad de una pedagogía de la memoria exige preguntarnos sobre el proyecto que la anima. Se sustenta en la validación de la experiencia como un recurso de historicidad (...) donde los relatos construidos son portadores de sensibilidad y reconocimiento de los otros”. (Rubio, 2012). Es así como el uso de la memoria en contextos marcados por la violencia como el colombiano, resulta ser un elemento importante para un proceso de formación humanista, en donde el relato del otro sea parte de la construcción ética de una historia desde sus narrativas. Al respecto, Mélich sugiere que es necesario:

"pensar la ética y la pedagogía de otra manera, dándole una importancia fundamental a la memoria, por la sencilla razón de que es la facultad de rememorar la que nos instala y reinstala constantemente en los distintos tiempos y espacios, en los contextos y en las situaciones". (Mélich, 2004).

Es así que, el uso pedagógico de la memoria ha sido un tema ampliamente investigado en especial en Argentina y Chile en donde se ha generado un valioso desarrollo en la generación de herramientas que puedan ser útiles para el docente al momento de llevar estas temáticas de memoria histórica a su práctica educativa. Un ejemplo de ello se evidencia en el documento *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado*, el cual hace parte de una serie de libros producidos en Argentina y denominados *Memorias de la represión*, en el cual Elizabeth Jelin y Federico Guillermo Lorenz, elaboran una compilación de los resultados del programa de investigación desarrollado en el año 2004 por el Panel regional de América Latina del Social Science Research Council a través del cual se buscó promover la formación de investigadores sociales especializados en la recuperación de las memorias de la represión política del Cono Sur.

Esta ponencia está integrada por una variedad de reflexiones de diferentes autores acerca de distintas experiencias relacionadas con la inclusión en el currículo de estas historias de violencia. Algunos títulos que se destacan son: *Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad*; *La noche de los lápices: el deber de la memoria y las escuelas*; *La enseñanza de la dictadura en Uruguay y Realidades y desafíos: experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil*. Un elemento para destacar en esta compilación está relacionado con el énfasis de los autores frente a la importancia de desarrollar una labor pedagógica de la memoria desmontando los contenidos impuestos por la "historia oficial" y conformando un nuevo paradigma histórico a partir de los relatos de quienes fueron víctimas del sistema represivo y violatorio de sus derechos.

Esta compilación de experiencias brinda elementos relevantes para los docentes que buscan incorporar en su práctica educativa temáticas de violencia que no han sido incluidas de manera significativa en el currículo escolar y se constituye como una herramienta útil al momento de hacer uso de la memoria de la violencia como eje formador en derechos humanos.

Otro aporte significativo para el ejercicio de educación para la paz y la memoria, dentro del contexto latinoamericano está consignado en el libro *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* del pedagogo español Xesús R. Jares, publicado en su segunda edición en 1999.

El primer capítulo del libro comprende un breve recorrido por la historia de la educación para la paz, la cual se caracteriza a través de tres corrientes: la primera, desarrollada bajo el amparo del modelo pedagógico de Escuela Nueva que se constituyó como un método innovador de educación para la paz en el cual destaca las ideas educativas propuestas por María Montessori. Como segunda corriente resalta las iniciativas de no violencia de Gandhi y como tercera, las iniciativas desarrolladas por la Unesco “para impulsar y fomentar internacionalmente la paz en la educación y, por ende, en la sociedad”. (Herrero Rico, 2003).

Finalmente, y como cuarta ola, resaltan las acciones emprendidas alrededor de los años cincuenta por el estudio de la paz como elemento positivo y negativo, basada en los movimientos de reivindicación social propios de la época, así como el surgimiento de la necesidad de creación de una cultura de paz.

El libro, en el capítulo 2, titulado Fundamentación de una pedagogía de la paz, el autor realiza una aportación científica de lo que sería una definición de educación para la paz, así como de los términos y elementos que conforman este tipo de ejercicio pedagógico. Desde este trabajo, el autor también propone como modelo pedagógico el enfoque socioafectivo, por ser la metodología que permite una convergencia y simetría entre elementos cognitivos y afectivos dentro del proceso educativo, con lo que considera que no solo se alcanza el paradigma educativo de la trasmisión de conocimientos, sino que también al incluir un componente socio afectivo, el estudiante logra un proceso de alteridad al “ponerse en el lugar del otro”. Las temáticas abordadas por el autor en este libro permiten identificar la importancia de integrar la educación para la paz como parte del currículo educativo, especialmente vinculándola a la práctica educativa como un ejercicio crítico y reflexivo de la realidad.

En Colombia, los procesos de recuperación de la memoria histórica de los hechos emblemáticos de violencia empiezan a gestarse como parte de una política estatal, con la Ley 1448 aprobada en el Congreso en junio de 2011 y denominada Ley de Víctimas, en la cual, a través de su artículo 146 ordena la creación del Centro de Memoria Histórica “como un establecimiento público, del orden nacional, adscrito al

Departamento Administrativo de la Presidencia de la República, con personería jurídica, patrimonio propio y autonomía administrativa y financiera." (Ley de Víctimas, 2011)

A partir de esta promulgación estatal empiezan a gestarse en el país, a través de asociaciones de víctimas y colectivos sociales, procesos de recuperación de la memoria de esos hechos de violencia que dejaron una huella trascendental en la sociedad colombiana. Gran parte de estas iniciativas de memoria se desarrollaron con un fin narrativo de los hechos ocurridos a través de las voces directas de las víctimas y han sido publicados en el portal del Centro Nacional de Memoria Histórica para que todos los colombianos puedan acceder a ellos de manera gratuita.

Sin embargo, en el campo académico empieza a surgir la preocupación de cómo incluir estas memorias dentro de los currículos de las instituciones educativas del país, para que estas no solo fueran parte de documentos de acceso colectivo, sino que sirvieran como instrumento de formación ciudadana y generación de procesos de conciencia desde un contexto educativo. Es así que, a partir de esta preocupación, se desarrollan investigaciones desde la academia e iniciativas de proyectos pedagógicos para vincular la memoria como parte de los contenidos curriculares.

En el contexto colombiano, un trabajo significativo en torno a la temática de la inclusión de la memoria en el contexto escolar ha sido desarrollado por Piedad Ortega Valencia y Martha Cecilia Herrera, docentes de la Universidad Pedagógica Nacional y miembros del grupo de investigación de Educación y cultura política de esta misma universidad. En la edición número 62 de la *Revista colombiana de educación*, publican un avance de su proyecto de investigación titulado "Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros", el cual se desarrolla en Bogotá y tiene como marco temporal de investigación el periodo comprendido entre los años 2000 y 2011.

Este proyecto está enmarcado dentro de una naturaleza hermenéutica, interpretativa y comprensiva porque persigue como fin principal comprender e interpretar cómo se constituye la memoria individual y colectiva a partir de las narrativas de los sujetos implicados en la investigación y plantea como pregunta problematizadora ¿cómo las memorias acerca de la violencia política configuran subjetividades y se relacionan con la formación ética política de los jóvenes y maestros en Colombia? Para el desarrollo de esta propuesta investigativa, se tomó como población objetivo, jóvenes con edades comprendidas entre los 17 y 22 años, ubicados en dos categorías asignadas: la primera, jóvenes afectados por la violencia política, pertenecientes a

los grados 10 y 11 de instituciones educativas de sectores populares de Bogotá, especialmente pertenecientes a instituciones receptoras de población desplazada; la segunda, jóvenes que tuvieran un grado de participación en espacios y procesos de organización y formación política.

La investigación plantea problemáticas relacionadas con la importancia de rescatar el valor que tiene para una sociedad en conflicto la recuperación histórica de los hechos de violencia, en el caso particular de la investigación, rescatar las historias de las víctimas de la violencia política en el país y permitirles así el reconocimiento de sus cualidades como sujetos políticos y poseedores de derechos. Frente a estos ejes problemáticos, la investigación planteó objetivos específicos relacionados con la identificación y comprensión en las narrativas de los jóvenes y maestros las secuelas de la violencia política en Colombia; caracterización de los instrumentos que articulan las memorias individuales y colectivas frente a este tipo de violencia; reconocimiento del papel de la memoria en la construcción de identidades y subjetividad política y formulación de un programa de formación ético-política que facilite un proceso educativo y formativo teniendo como elemento base la alteridad y la memoria.

Los objetivos de esta investigación están articulados al planteamiento conceptual que hacen las investigadoras relacionado con la importancia de generar en el país procesos pedagógicos en los que, a través de la inclusión de las narrativas de las víctimas del conflicto armado en Colombia se puedan construir ejercicios de reflexión y crítica de estos hechos violentos y se logre así “realizar una práctica democrática sensible al contexto y políticamente transformadora”. (Ortega Valencia, 2012).

Una segunda iniciativa pedagógica a destacar en relación con la temática de la inclusión de la memoria de la historia de violencia en Colombia al relato académico ha sido la desarrollada por las docentes Sandra Patricia Rodríguez Ávila y Olga Marlene Sánchez Moncada, vinculadas también como docentes de la Universidad Pedagógica Nacional y miembros del grupo de investigación Sujetos y nuevas narrativas en investigación en la línea Memorias, identidades y actores sociales de esta universidad.

La iniciativa de su propuesta surge al realizar un ejercicio de análisis sobre los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de las ciencias sociales, en donde se incluye de manera muy limitada la temática de la historia reciente del país, especialmente de aquella relacionada con el conflicto armado colombiano, el cual no aparece vinculado ni como elemento propio del currículo ni como objeto de trabajo pedagógico.

Entonces, es a partir del análisis de esta realidad educativa, que estas docentes se proponen en desarrollar un proyecto pedagógico que permita abordar el conflicto armado colombiano como un elemento propio de los contenidos curriculares y que pueda ser estudiado no solo desde sus dinámicas históricas sino también desde sus condiciones actuales.

A partir de este planteamiento, en el año 2012, esta idea se materializa en el proyecto denominado *Software: memoria, conflicto y relato*, a través del cual se instrumentaliza una serie de información histórica para el trabajo pedagógico de la memoria del conflicto armado colombiano a través de una herramientas TIC. El desarrollo de esta aplicación informática tuvo como finalidad el proveer a los colectivos sociales y en especial a los docentes, de una herramienta útil para construir acciones pedagógicas con el fin de generar una resignificación del conflicto armado a partir de las experiencias individuales y como parte de las memorias colectivas del grupo social.

El *software Memoria, conflicto y relato* se articuló a través de cuatro componentes: Reelaboración de la memoria social del conflicto armado colombiano, Prácticas narrativas de resignificación del pasado, Articulación de la investigación disciplina de las ciencias sociales con la investigación pedagógica y didáctica mediante la inclusión del conflicto armado como problemática curricular e incorporación de las TIC en la enseñanza de las ciencias sociales. Esta aplicación está diseñada con información recopilada en distintas fuentes: gubernamentales periodísticas, de actores armados, de investigación académica y expresiones culturales. A partir de la información obtenida por este grupo de fuentes, el *software* permite acceder a la conceptualización de los elementos propios del conflicto armado colombiano desde la perspectiva de cada grupo de donde proviene el concepto. El componente más novedoso de esta aplicación es el apoyo y complemento que le da a esta información, los distintos elementos culturales que han sido incorporados para apoyar los conceptos abordados, tales como poesía, cuento, caricatura y humor político. El programa es un material de apoyo importante para el desarrollo de las prácticas educativas que buscan reelaborar la memoria social del conflicto rompiendo con el paradigma de la existencia de un solo relato -el oficial- y destacando las narrativas elaboradas por los grupos sociales que fueron las víctimas directas de los hechos de violencia en medio del conflicto armado colombiano.

Otro trabajo significativo en el ámbito colombiano lo constituye la investigación doctoral desarrollada por Jeritza Merchán titulada Museo virtual de memoria de tiempo reciente. Conflicto político colombiano. En este trabajo se destaca la importancia

que se le está dando en los últimos años en Colombia al tema de la memoria, no solo desde la narrativa o la literatura testimonial, sino también desde la pedagogía y la enseñanza de la historia reciente.

En su trabajo, destaca cómo “las culturas de la memoria crítica de la actualidad, con todo su énfasis en derechos humanos, en las temáticas de las minorías y del género (...) están abriendo un camino para darles nuevos impulsos a la escritura de una historia en una clave diferente” (Merchán Diaz, 2012)

Así mismo, la investigación también valora como pieza clave para ese proceso pedagógico de la memoria de la historia reciente colombiana, el elemento narrativo, el cual facilita la apertura de “un futuro a ese pasado” en donde la enseñanza de las historias de dolor y padecimiento de las víctimas del conflicto permite la comprensión de la necesidad del derecho a la justicia de ese “otro” que ha sido víctima y principalmente se pueda a través de esta praxis, volver a la pregunta “fundamental de lo humano” que es en definitiva el interrogante central que enmarca el ejercicio de la educación.

Este trabajo destaca además la importancia del ejercicio pedagógico de la memoria y su efecto restaurativo de las relaciones humanas en una sociedad golpeada por la violencia, a través de procesos llevados a cabo en países como España, Ruanda y Camboya. En el caso de Ruanda, este trabajo pedagógico ha permitido que se rehagan lazos de convivencia entre las tribus Hutus y Tutsis y que empiecen a reconocerse como ruandeses y en el caso de Camboya, el trabajo pedagógico de la memoria en las instituciones educativas se ha fortalecido con la reestructuración de los contenidos curriculares en donde se busca como objetivo que los jóvenes conozcan los distintos elementos que hicieron parte del régimen genocida de los Jemeres Rojos, los cuales, durante mucho tiempo no hicieron parte del contenido académico.

Finalmente, la investigación concluye que la memoria como campo de trabajo pedagógico apoyado por las narrativas propias de aquellos que han sido víctimas abre las posibilidades de comprensión y análisis de la historia para permitir una transformación político-social al interior de esa sociedad resquebrajada por la violencia.

Los trabajos investigativos antes referenciados, se configuran en torno a un denominador común relacionado con la importancia de rescatar la memoria histórica de los hechos de violencia social y política de un determinado contexto, con el objetivo

de llevarlos como columna vertebral del currículo de las ciencias sociales en las instituciones educativas, con el fin último de fortalecer los procesos de formación política, ciudadana y ética de los estudiantes.

Sin embargo, frente al uso pedagógico de la memoria de hechos violentos y traumáticos en una sociedad, también se han estimado objeciones frente a la apreciación de si es o no conveniente utilizar este tipo de información histórica como elemento que contribuye a garantizar la no repetición de estos hechos al interior de la sociedad. Así mismo, se ha planteado también el cuestionamiento de si este ejercicio pedagógico de memorias de violencia no contribuye a generar prácticas represivas contra aquellos que las desarrollan por parte de quienes perpetraron este tipo de violencia.

Frente a estos cuestionamientos, Gerardo Vélez Villafaña, docente de la Universidad Pedagógica Nacional, publica en el 2012 un artículo titulado *Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿Construir memoria en el campo de una memoria imposible?* en el cual plantea una reflexión teórica sobre la posibilidad y viabilidad de construir una propuesta de pedagogía social con el fin de generar procesos de memoria significativos que despierten la sensibilidad social para la comprensión y uso político del pasado en el presente.

En este artículo, el autor problematiza en torno a la idea de si es viable en un contexto como el colombiano, hacer uso pedagógico de las memorias de violencia y para ello se apoya en autores como Daniel Pécaut quien afirma que en Colombia es imposible desarrollar procesos de memoria por el hecho de que el conflicto aún no ha terminado y a esto se suma la presión armada de actores del conflicto sobre la población civil, que los coaccionan para mantener ocultas esas “verdades” que puedan ser develadas en un proceso de memoria. Bajo esta perspectiva, Villafaña considera importante -aunque no fácil- la construcción de una propuesta de pedagogía social que permita construir una narrativa de memoria histórica de hechos emblemáticos con el fin último de construir ciudadanía; sin embargo, concluye que “la complejidad de la realidad nacional y de las memorias, confieren a la propuesta aquí planteada un carácter de inconclusión que señala la necesidad de continuar su construcción”. (Vélez Villafaña, 2012).

Finalmente y también como aporte significativo para la desestructuración del paradigma negativo de la inclusión de los hechos de violencia en el trabajo pedagógico, está el artículo publicado por Henry Maitles en la revista International Association of Genocide Scholars en el 2008 titulado *“Why are we learning this?”: Does Studying the*

Holocaust Encourage Better Citizenship Values?, en el cual se desarrolla el análisis de un estudio patrocinado por el Gobierno escocés con un grupo de 100 estudiantes con edades comprendidas entre los 11 y 12 años para determinar si el estudio del Holocausto repercutía positivamente en los valores de ciudadanía que tenían estos jóvenes, en especial en aspectos relacionados con el antisemitismo y el racismo.

En el artículo se presentan tres obstáculos evidenciados con el desarrollo de la investigación: el primero, relacionado con el temor de abordar estas temáticas; el segundo, la falta de recursos e infraestructura necesaria para el desarrollo de los temas y finalmente, el temor de los docentes por la reacción que tendrían los padres de los estudiantes al conocer los contenidos del proyecto pedagógico. Sin embargo, a pesar de los obstáculos, el artículo destaca que los resultados obtenidos en este ejercicio investigativo dejaron como evidencia la importancia de la enseñanza del Holocausto como un hecho relevante de la historia, pero, el autor señala como el resultado más significativo de la investigación el impacto que se produce al relacionar este tipo de hechos violentos e históricos con hechos contemporáneos, es decir, que las conexiones realizadas entre un hecho histórico y uno reciente permite que el estudiante pueda establecer una correlación entre ambos sucesos que facilite su contextualización y la apropiación de cada concepto.

Partiendo de este recorrido histórico, lo que se buscará con este trabajo es determinar cuál es el impacto que tiene un proceso de educación para la paz en donde el eje articulador de su didáctica se desarrolle a partir de la pedagogía de la memoria de los hechos relacionados con el conflicto de la historia reciente en el país, entendida esta como el estudio de “los acontecimientos traumáticos o de fuerte presencia social en el presente (...) que pueden marcar censuras temporales”. (Alonso, 2007).

Al desarrollar esta investigación se podrá establecer si esta herramienta pedagógica se constituye como un elemento eficaz para el logro de un aprendizaje significativo de los conceptos y aplicaciones de los derechos humanos en cualquier contexto que involucre al estudiante.

Bibliografía

Alonso, L. (2007). Sobre la existencia de la historia reciente como disciplina académica: Reflexiones en torno a historia reciente. *Perspectivas y desafíos de un campo en construcción*. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-95042007000100010

Herrero Rico, S. (2003). Reseña de "Educación para la paz. Su teoría y su práctica" de Xesús R. Jares. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 285-298.

Jarés, X. R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.

Mélich, J. C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.

Merchán Diaz, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. *Narrativa testimonial y políticas de la memoria*. https://www.researchgate.net/publication/255983260_PEDAGOGIA_DE_LA_MEMORIA_Y_ENSENANZA_DE_LA_HISTORIA_RECIENTE_1?enrichId=rreq-bf32741be1ae0698a1ce59127e582960-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzl1NTk4Mzl2MDtBUzoxMDE0ODU4MDMyMTI4MDdAMTQwMTIwNzUxMTI2Nw%3D%3D&

Rubio, G. (2012). *Estudios pedagógicos*. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200023

Vélez Villafaña, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible? *Revista colombiana de Educación*, 245-264.

EL ROL DE LAS EMOCIONES EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS, JURÍDICOS Y DE CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

◎ Iván Alfonso Pinedo Castillo

Doctor en Filosofía, Magíster en Administración Educativa, Magíster en Filosofía,

Especialista en Planeación Educativa, Teólogo.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.

ORCID: 0000-0001-9319-7110

Correo electrónico: ivan.pinedo@unad.edu.co

Resumen

En las últimas décadas, los estudios sobre la estructura cognitiva de las emociones nos permiten comprender el papel que estos fenómenos centrales y omnipresentes de la experiencia humana desempeñan en diversos ámbitos de la vida: política, educación, derecho, arte, entre otros. En este contexto, autores como Martha Nussbaum y Paul Rozin posibilitan poner al descubierto un nervio sensible para la conformación de auténticas sociedades democráticas en el siglo XXI: la aparición del miedo y el asco proyectivo como emociones que quebrantan la norma pública según la cual todas las personas merecen igual respeto y dignidad. Siendo esto así, esta ponencia expone la discusión que se abre en las ciencias humanas y sociales sobre cómo las emociones nos convierten en agentes de justicia o, por el contrario, nos impulsan a generar políticas de exclusión que socavan los cimientos sobre los que se erigen los derechos humanos y la democracia. Con este enfoque de una vida pública cimentada en las emociones podemos establecer algunos derroteros para vincular aspectos motivacionales con ciertas perspectivas críticas en torno a cómo deberíamos educarnos como ciudadanos para consolidar una democracia abierta, inclusiva y participativa.

Palabras clave: emociones; miedo; asco; exclusión; ciudadanía; democracia

Introducción

Martha Nussbaum, una de las voces femeninas con mayor relevancia en el campo de la reflexión ética y la filosofía política actual, en uno de sus textos más recientes, la *Monarquía del miedo* (2019), pone al descubierto un nervio que viene afectando a las sociedades contemporáneas: las emociones y su impacto en la construcción de una ciudadanía auténticamente democrática. Es una obra cuyo título nos sumerge en una reflexión temática recurrente en el pensamiento de la filósofa estadounidense: la comprensión psicológica y filosófica de las emociones que subyacen a la unidad, o a la división social, y las posibilidades de educación de las mismas para una convivencia en donde la cooperación constructiva abra horizontes de un futuro mejor.

La monarquía del miedo es una derivación de la teoría de las emociones que Nussbaum desarrolló más ampliamente en *El ocultamiento de lo humano* (2006), *Paisajes del pensamiento* (2008), *Emociones políticas* (2014), y *Anger and Forgiveness* (2016). Para la filósofa de Chicago las emociones son fenómenos que configuran nuestra existencia cotidiana, prácticamente desde las primeras horas del día estamos experimentando emociones de diversa índole: alegría, tristeza, sorpresa, ira, entre otras, no obstante, este factor tan decisivo en nuestro comportamiento no se ha relacionado suficientemente con la deliberación pública de los ciudadanos. Para nuestra autora las emociones nos pueden convertir en verdaderos agentes de justicia o, por el contrario, nos pueden arrastrar hacia conductas de exclusión, asco y subordinación de grupos que quebrantan la norma pública según la cual todas las personas merecen igual respeto y dignidad.

De acuerdo con lo anterior, en esta ponencia se brindan algunas ideas sobre cómo las sociedades contemporáneas están llamadas a gestionar y contener dos emociones que pueden resultar peligrosas e inquietantes para la evolución de la democracia: el miedo y su hijo, el asco proyectivo, en cuanto que son expresiones hostiles que obstaculizan el interés por los demás, defraudan la esperanza de la paz y socavan las aspiraciones a vivir en una sociedad que proteja una pluralidad de derechos para todos los ciudadanos. Para alcanzar este objetivo, se contextualizará inicialmente la teoría cognitivo-evaluativa de las emociones de Martha Nussbaum y posteriormente se enriquecerá esta reflexión con algunos aportes provenientes de la psicología contemporánea, en donde se brinda un análisis evolucionista del asco. Con este enfoque de una vida pública cimentada en las emociones, obtendremos algunos

insumos para vincular aspectos motivacionales con las legítimas aspiraciones a la justicia, a la vez que podemos equiparnos con ciertas perspectivas críticas sobre cómo somos y cómo deberíamos ser como ciudadanos.

La teoría de las emociones de Nussbaum

En contraposición a la vieja idea de las emociones como reacciones ciegas, o impulsos descontrolados y automáticos que no podemos dominar, Nussbaum, inspirada en Aristóteles y en el estoicismo antiguo, asume una visión cognitivo-evaluativa de las emociones, es decir, entiende estos fenómenos humanos como un tipo especial de juicios: de valor o evaluaciones, que permiten ver el mundo desde el punto de vista de nuestro esquema de objetivos y proyectos; las cosas a las que asignamos valor en el marco de una concepción de lo que para nosotros significa el florecimiento de una vida humana (Nussbaum, 2008).

Hay que anotar en este punto que una teoría cognitiva de la emoción, de las cuales hay versiones tanto filosóficas como psicológicas, es aquella que incluye constitutivamente algún aspecto del pensamiento, usualmente una evaluación, juicio o creencia de cierto tipo, que es central para el concepto de emoción. Las teorías cognitivas presuponen que las emociones se basan en juicios sobre situaciones, personas o estados de cosas, y estos juicios pueden ser correctos o incorrectos, superficiales, erróneos o ilusorios. Para la mayoría de las emociones, si no en todas, la emoción que aflorará en una persona depende del modo como esta vea el objeto que ha aprehendido o crea que ha aprehendido (Lyons, 1993; Greenspan, 2004).

De acuerdo con lo anterior, si para los antiguos estoicos las emociones son juicios de valor errados porque conceden gran importancia a personas y acontecimientos externos e inestables que no están bajo el control de la virtud ni la voluntad racional de las personas, y que de fondo no tienen poder para hacernos vivir feliz o desgraciadamente, Nussbaum plantea un giro significativo frente a esta postura, al sustentar que las emociones son precisamente juicios de valor que conceden enorme importancia a los bienes vulnerables que están por fuera de nuestro control, y este reconocimiento de nuestra común fragilidad y necesidad es la base que posibilita el respeto mutuo y la reciprocidad, así como también lazos y apegos reales con nuestros seres queridos, con los miembros de nuestra comunidad e incluso con la humanidad en general (Nussbaum, 2008). La visión estoica, por su parte, prescinde de demasiadas cosas y nos deja sin el amor a la familia, a los amigos, a los demás ciudadanos, o al país, sin nada que haga que la vida valga realmente la pena (Knuutila, 2004).

Mientras los antiguos estoicos se mantenían firmes en su ideal de que los únicos recursos que realmente necesitamos vienen de nuestro interior y de nuestras virtudes, en el neoestoiocismo de Nussbaum lo propio de la dimensión cognitiva de ciertas emociones que son relevantes para la vida pública es la motivación que causan para interesarnos por las cosas que acontecen a los demás, al igual que el impulso interior que proporcionan para arriesgarnos en aras de la justicia social y del bien común. Esto significa que los objetos intencionales a los que se dirigen las emociones están dotados de una relevancia especial en la vida del agente, y este aspecto es fundamental para la vida moral en el sentido que permite que las personas asuman que su vida marcada por la falta de autosuficiencia, expuesta al poder que tiene el azar para destruirla, necesita completarse mediante los vínculos con los otros (Pinedo, 2019).

Así, pues, las emociones están ligadas a ciertas interpretaciones o evaluaciones que hacemos de la realidad, y basados en esos contenidos mentales que tenemos frente a los acontecimientos, experimentamos ira, tristeza, alegría y demás estados emocionales. Esta perspectiva filosófica, por tanto, establece nuevas miradas de lo cognitivo en donde los actos de valoración, las creencias y la consideración de aspectos referidos a la dignidad humana y a su vulnerabilidad son tenidos en cuenta como elementos que configuran la relación entre las emociones, el conocimiento moral y la deliberación pública de los ciudadanos.

En el trasfondo de esta teoría, Nussbaum nos hace caer en cuenta que no todas las emociones resultan constructivas para la vida en sociedad, algunas son particularmente dañinas dado el potencial que tienen para motivar prejuicios contra personas o grupos, o para impulsar lo que la filósofa denomina la “política de la exclusión”. El miedo es precisamente una de estas emociones que, junto con el asco y la ira, conducen a marginar o subordinar a ciertas personas que son rotuladas en nuestro contexto como indeseables o “peligrosas” para la armonía social: migrantes, personas de determinada raza, ciertos miembros de la comunidad LGBTI, enfermos, habitantes de la calle, grupos religiosos, discapacitados, entre otros. Los seres humanos somos, pues, muy proclives a cultivar los errores en los que el miedo y la preocupación autodefensiva hacen que caiga hasta el más virtuoso si tales tendencias no se mantienen firmemente bajo control (Nussbaum, 2019). Cabe suponer, entonces, que los ciudadanos democráticos necesitarán buenas normas sociales y una adecuada educación de las emociones, para apuntalar los principios de igualdad y dignidad que fácilmente podemos olvidar en estos tiempos de especial tensión o incertidumbre, en donde el miedo tiende a ejercer su singular monarquía.

Bajo el poder del miedo

El miedo es la emoción de un monarca absoluto a quien no le importa nada ni nadie más. El miedo naturalmente hace que evitemos situaciones que pueden poner en riesgo nuestra vida. En nuestra prehistoria evolutiva el miedo hacía que nos alejáramos de animales peligrosos, depredadores o de situaciones en las que podíamos salir gravemente lesionados. Este es un miedo racional y, podríamos decir, positivo para nuestra supervivencia (Darwin, 1984). Escapar del peligro es algo que todos los animales tienen que hacer para sobrevivir. La conducta particular que se genera al evaluar una situación como dañina depende de cada especie (correr, volar, nadar). Hasta aquí todo se puede observar con cierta normalidad. Pero en el ser humano el miedo asume ciertas características que hacen que sea una emoción distinta a lo que acontece en otras especies.

Lo primero que hay que decir es que el miedo implica la creencia o el pensamiento de una amenaza inminente a nuestro bienestar. En la *Retórica*, Aristóteles ya anotaba esta condición, para que exista miedo se debe caracterizar el suceso como algo muy importante para la supervivencia o el bienestar; y, segundo, que la gente tuviera la sensación de que la situación está descontrolada y que no le va a ser nada fácil protegerse de ese hecho negativo por sí sola (Nussbaum, 2019). El asunto es que nuestras evaluaciones del riesgo suelen ser imprecisas porque, en lugar de calcular fríamente costes y beneficios, y de informarnos adecuadamente sobre los acontecimientos, nos dejamos llevar por una serie de pensamientos que no nos proporcionan una buena guía para nuestro comportamiento social (Roberts, 2013).

Uno de estos efectos es lo que Nussbaum denomina la conducta “cascada”: las personas responden al comportamiento de otros individuos, sumándose rápidamente a su forma de actuar. A veces, se les unen por la reputación que un individuo tiene en una comunidad, ya sea un político, un líder religioso, o cualquier otra persona que consideremos de “buena reputación” y fiable. Este seguimiento fiel y obediente muchas veces ocasiona que el miedo empiece a ejercer su monarquía destructora. ¿Cómo funciona la exclusión?, ¿qué emociones la impulsan y la configuran?, ¿qué papel desempeña el miedo en la creación de tales jerarquías?, ¿por qué personas que han vivido durante años en paz (pueden ser judíos, hindúes y musulmanes, por ejemplo), de un momento a otro se volvían mutuamente hostiles y empezaban a definir su identidad de un modo distinto, en términos de su etnicidad religiosa? Son preguntas de fondo que hay que resolver desde el análisis de nuestro repertorio emocional. Para Nussbaum hay diversos factores que operan en las emociones,

uno de ellos tiene que ver con el enorme papel que desempeñan ciertos líderes respetados de cada comunidad, cuyas reputaciones propician seguidores incondicionales más acostumbrados a seguir ideas ajenas que a pensar críticamente. En este contexto, la retórica del miedo empieza a reinar asociada a creencias distorsionadas, a pensamientos en donde se empieza a ver al otro como un peligro real o potencial que hay que extirpar o alejar (Nussbaum, 2019).

El líder con buena reputación extiende su poder influenciador primero a sus colaboradores más cercanos, quienes reproducen las emociones que este desea efectivamente generar, pues parte de la fidelidad al líder es compartir sus emociones; luego de boca en boca, de familia en familia, de persona a persona, se produce un contagio emocional en donde subyacen ideas de desconfianza frente a ciertas personas o grupos que pueden resultar amenazantes para la armonía de la comunidad (Scheler, 2005).

La retórica del miedo es el principal vehículo para despertar estados emocionales, donde quizá muchos —si no hubieran oído el discurso de tal líder político, de tal pastor, o de tal maestro— no tendrían ningún motivo para ver con desconfianza a gente que, a lo mejor, llevaban mucho tiempo tratando con tranquilidad. Como sucedió en la antigua Yugoslavia, donde personas que vivían juntas en una misma casa, unas en el piso de arriba y otras en el piso de abajo, y no sabían siquiera, ni se habían preguntado nunca si su vecino era serbio, croata o bosnio, de pronto, impulsadas por la retórica del miedo de algunos dirigentes políticos, no solo descubrieron esas identidades originarias, sino que además lo hicieron con todos los agravios que sufrieron en los siglos XV, XVI y XVII, generando una violencia con secuelas todavía hoy perceptibles.

Raza, lengua, costumbre y territorio suelen considerarse como elementos indispensables para constituir una nación; pero si se discute cada elemento de forma aislada, comienzan las dudas frente al otro. Entonces, lo que parecía fundamental para la unión empieza a verse más bien como distinto y ajeno, y si esas diferencias no se manejan apropiadamente por la presencia del miedo y la desconfianza, poco a poco se transformarán en las futuras fuentes de conflicto al interior de la nación (Kymlicka, 1996). No hay que olvidar que el miedo permanece agazapado en el trasfondo de ideas que estructuran las culturas dominantes, que tienden a ver lo diferente como un signo claro de formas de vida primitivas, atrasadas y sospechosas que, quizá, no deben ser tenidas en cuenta en el nuevo orden mundial de progreso, tecnología e innovación: ¿para qué fijarse en los que no evolucionaron ni material ni culturalmen-

te? ¿No es mejor mirar hacia el futuro y dejar atrás esos rezagos de formas de vida ya superadas? Estos son los síntomas del imperialismo cultural, entendido como la universalización de la cultura de un grupo dominante que poco a poco va siendo naturalizada y elevada a la categoría de norma general. El resto de las culturas que no adquieren el estatus de hegemónicas son señaladas como lo otro, lo incivilizado, atrasado e inferior que no merece mayor atención en el contexto internacional (Kymlicka, 1996; Pinedo, 2013).

El miedo igualmente se aprovecha del papel destacado que tiene la introducción o circulación de nueva información sobre el peligro que presuntamente representan los otros grupos que piensan o actúan de manera diferente (musulmanes, judíos, afroamericanos, homosexuales, etc.). Nuestras democracias del siglo XXI llevan cultivando desde hace muchos años esta monarquía del miedo. Pero actualmente existe una novedad que hace que las situaciones sean más volátiles si cabe, porque las redes sociales e internet han hecho que sea más fácil la circulación de noticias falsas y la información de fenómenos cascada: "Las redes sociales propician hoy en día la expresión de opiniones breves y contundentes, más que la elaboración de argumentos complejos" (Nussbaum, 2019, p. 259). Las redes se han convertido en el brazo tecnológico de la monarquía del miedo, cuando, por ejemplo, una noticia se "viraliza", generando emociones descontroladas y hasta pánico. Las redes se han convertido en el escenario virtual de insultos, improperios, amenazas y demás comportamientos agresivos, ya sea motivados por aspectos políticos (candidatos de preferencia, o corrientes políticas), tendencias religiosas, o por cualquier otro detonante que conduzca a mirar al otro con recelo, y muchas veces con odio.

El problema de fondo es que el miedo no solo se circunscribe a insultos o agresiones en la red, sino que fácilmente su monarquía impulsa a la agresión real en las calles y en otros espacios públicos que deberían ser lugares de concordia y fraternidad. Hay que anotar que el miedo es amigo del fanatismo y de la sumisión a la presión del grupo. Hay personas que aun cuando sus iguales dicen cosas que son evidentemente falsas, su ceguera de pensamiento generada por la fuerza psicológica del miedo hace que sean arrastradas a mantener y continuar con tales errores y, más aún, con acciones derivadas de ideas infundadas (Frijda, 2007; Pinedo, 2021).

Las emociones hijas del miedo: ira y asco

El miedo como emoción no siempre actúa en solitario, frecuentemente infecta o contagia a otras emociones, o las convierte en sus cómplices más cercanos como son la ira y el asco. La ira, impulsada por el miedo, también desarrolla creencias o

evaluaciones cognitivas erróneas que conducen a la violencia y los crímenes de odio. Para Nussbaum la ira es hija del miedo. Cuando el miedo anida en nuestra vida normalmente se pierde el amor hacia el otro, y con esta pérdida normalmente nos volvemos vulnerables a la ira. La ira es una evaluación cognitiva de que el otro no ha afrentado gravemente y que su acción debe ser castigada o vengada. El miedo muchas veces es una precondición para la ira vengativa y es el veneno que la alimenta. En ciertas ocasiones el miedo hace que sintamos ira sin saber a ciencia cierta contra quién y por qué. Un caso típico que Nussbaum comenta es el de la ira por miedo a perder el estatus relativo, es decir, cuando una persona se siente más que otra. Entonces en tal estado, surge el miedo del individuo que ve en los demás solo afrentas y ofensas que pretenden “rebajarlo”; la ira se asocia así al miedo generando menosprecio a otros, y tratando de ejercer poder sobre aquel que hace peligrar el estatus hasta lograr someterlo, ya sea con humillaciones, gritos, palabras soeces o cualquier otro mecanismo que la ira encuentre como vía eficaz frente al desconocimiento del “estatus relativo” (Nussbaum, 2019).

La ira, hija del miedo, también se alimenta de la información falsa o errónea, de la falta de pensamiento crítico y del fanatismo (Nussbaum, 2016). Un caso paradigmático lo constituye la Alemania Nazi con la propaganda antisemita. El tabloide *Der Stürmer* semanalmente destilaba información que hacía ver a los judíos como amenazantes a nivel social, político y económico; el editor se valía de caricaturas, tiras cómicas, ilustraciones grotescas e historias truculentas que poco a poco iban alimentando la psicología del miedo frente a gente considerada depravada o de costumbres malsanas. De ahí a la ira y los crímenes de odio solo hubo un paso, obviamente todo esto impulsado por la vehemente macroretórica del miedo generada por la jerarquía nazi. En esta línea de pensamiento, el miedo y la ira relacionada con el temor destacan especialmente en los crímenes más recientes de odio contra los musulmanes, en donde un conglomerado de ideas, no bien fundamentadas, han sido fácilmente desviadas hacia un lodazal de culpabilización y violencia vengativa, tal como se ha visto después del 11 de septiembre. Erróneamente, la palabra musulmán ha sido asociada con terrorismo, religión de extremismos, “yihadistas” que quieren destruir a Occidente, etc. Todo esto sin siquiera conocer los elementos básicos de la fe del islam, ni los principios de vida emanados del Corán.

El otro hijo del miedo es el asco. Sabemos que el asco desde un punto de vista biológico evolutivo cumple una tarea de protegernos contra sustancias y objetos que pueden afectar nuestra salud. Pero el análisis contemporáneo que Nussbaum trae se orienta hacia el asco hacia personas y grupos. Para diferentes autores el asco hace parte de las emociones básicas y primitivas, ya que se trata de una reacción que

surge rápidamente frente a objetos que valoramos como dañinos o contaminantes (Haidt, 2008; Rozin, 1999). Los animales también sienten asco por ciertos objetos o alimentos que consideran nocivos, o al menos no son de su agrado, y generan conductas de alejamiento. Pero en el ser humano el asco puede adquirir connotaciones diferentes como producto de su mayor complejización cognitiva. En nuestra especie el asco puede aparecer como producto de una variedad bastante amplia de creencias que hacen que no solo sea una emoción básica, sino que en ocasiones se puede transformar en una emoción compleja en donde subyacen una serie de valoraciones que están presentes en diversas relaciones humanas que únicamente son posibles desde nuestra mayor complejidad cognitiva. El asco puede estar presente en nuestros juicios morales, en nuestras actitudes hacia temas relacionados con la sexualidad y en las creencias que vamos desarrollando sobre personas que pertenecen a otras culturas, etnias o grupos sociales (Rozin y Fallon, 1987).

Un cuerpo en descomposición, las heces o ciertos olores nos despiertan automáticamente la emoción del asco. Esta reacción básica que tiene posiblemente la función biológica de advertirnos ante ciertos riesgos de ingerir, consumir alimentos o sustancias venenosas, puede expresarse a través de ciertas imágenes o significados que hemos atribuido a determinadas cosas. En algunos contextos encontramos que el asco no solo es una reacción natural, sino que además contiene un importante componente cognitivo vinculado a ideas de contaminación, impureza y contagio.

Los investigadores sobre el asco han hecho diferentes pruebas que demuestran cómo la emoción tiene una fuerza en nuestras reacciones viscerales y que no son fácilmente modificables en algunos casos. Por ejemplo, en el experimento en donde se le da a alguien un cepillo que se suele usar para limpiar los inodoros completamente nuevo y limpio para que lo pase por su cara y lo meta en la boca, el rechazo y las arcadas son la respuesta ante semejante solicitud (Rozin, 1999). En este caso no valen las explicaciones que el cepillo es completamente nuevo. En esta situación se ve cómo una imagen, o el conocimiento que tiene la persona de cómo o para qué se usan determinados cepillos, domina sobre las razones que se le presentan para explicarle que el objeto está completamente limpio. La reacción de asco es una manifestación fisiológica similar cuando el sujeto ve, o huele un cuerpo en descomposición, y cuando se imagina alguna suciedad en un objeto cualquiera. La imagen, o las representaciones que el sujeto construya o posea sobre determinados objetos son suficientes para generar una reacción fisiológica de rechazo.

Rozin (1999), reprodujo con diferentes objetos esta experiencia cognitiva de impureza y contaminación que puede acompañar el asco. La sopa servida en un orinal totalmente limpio resultaba mucho menos deseable que la sopa servida en un tazón; y la sopa removida con un matamoscas completamente nuevo generaba en distintas personas la idea de que ese objeto contaminante podía transferir de alguna manera sus propiedades repugnantes al alimento.

Incluso estos objetos, o las significaciones que se tengan de ellos, pueden acompañarse de muy variadas razones o explicaciones. Posiblemente el sujeto, incluso, puede reconocer que su reacción es absurda, o que es consciente de que el objeto es completamente aséptico, pero que, sin embargo, no es capaz de ponérselo en la cara o en su boca. Por supuesto, en este caso, o en otros parecidos, las razones o justificaciones pueden venir posteriormente para completar las reacciones emocionales. El sujeto puede decir, "es que nunca se sabe si en esas fábricas se producen los objetos con toda la limpieza necesaria", o "yo usualmente no me meto nada a la boca", o "ese producto es hecho en un país que hace cosas de baja calidad", etc. Independientemente de este caso, el ejemplo ilustra claramente la manifestación de las emociones básicas y las complejas. En estas últimas las representaciones de diferente naturaleza pueden generar u ocasionar una reacción emocional fuera del control del sujeto. Por supuesto, son muy variados los casos donde estas relaciones entre ideas, representaciones, o algún tipo de información, y las emociones o reacciones fisiológicas pueden presentarse. Muchas veces las ideas, o representaciones, pueden ser contradictorias, o no ser necesariamente explícitas, y en algunos casos pueden estar tan enraizadas en la sensibilidad que se hacen complemente rígidas y con pocas posibilidades de modificación (Haidt, 2008; Rozin, 1999).

Teniendo en cuenta este trasfondo, el punto filosófico-político que resulta relevante en este contexto es que en la vida social lo asqueroso se proyecta a menudo hacia grupos que consideramos tienen algo "contaminante" para nuestra alma o *psique*. Esto es lo que se llama asco proyectivo, muchas veces dirigido hacia subgrupos raciales, identificados por el color de piel u otros rasgos superficiales (Nussbaum, 2006). El temor a ser contagiados por otras personas que consideramos sucias físicamente, o "sucias" en sus ideas, sus prácticas sexuales no convencionales, su cultura o lugar de origen, genera asco proyectivo. De acuerdo con Nussbaum, en ocasiones se asocian estos grupos con rasgos de animalidad que los hacen simbólicamente polutos, por tanto, lo mejor es alejarlos de nuestro entorno. Surge así una dinámica social de miedo y segregación (la política de la exclusión): hay que permanecer lejos de los que nos pueden contaminar, que no se acerquen, que no nos toquen, que

no participen de nuestras reuniones, que se escondan donde no los tengamos que ver. En otras circunstancias, el asco impulsa la discriminación por razón de discapacidad, pobreza e incluso edad. Es otra forma como el miedo ejerce su monarquía de división y desigualdad (Nussbaum, 2019).

El asco de castas en India (los intocables), el racismo estadounidense que generó en su momento conductas extremas como prohibir que los afroamericanos se bañaran en las piscinas de blancos, o el antisemitismo, son solo ejemplos de contextos que muestran a otros seres humanos con algunas características negativas que son reprobables: seres hipercorporales, hiperanimales, malolientes o con una sexualidad patológica. El miedo se mezcla en todas estas ideas generando mayores estigmas, sesgos y amenazas. En su máximo nivel conduce a los crímenes y al odio que ha causado desde persecuciones hasta guerras de exterminio (Pinedo y Yáñez, 2017a).

Más allá de sumergirnos en cualquier discusión sobre las tradiciones culturales de segregación que han existido en la humanidad, lo que interesa resaltar en este momento es cómo en el ser humano las emociones pueden alternarse en niveles de complejidad cognitiva. El asco en estado puro, como emoción básica, puede ser una emoción apropiada en donde se realiza una valoración elemental de cosas del mundo exterior que nos pueden causar daño. Pero las creencias que albergamos sobre ciertas personas o grupos pueden hacer que esta emoción corresponda a niveles superiores de cognición en donde los juicios valorativos están mediados por la cultura, el contexto social y la educación, en cuanto elementos moduladores de lo emocional. Los animales son incapaces, en general, de formarse estas complejas creencias que juegan un papel tan considerable en muchas emociones humanas (Pinedo y Yáñez, 2017b).

Como derivación de este asco proyectivo, surge también el asco moralizado, es decir, se asocian estos mismos grupos “contaminantes” físicamente, con un tipo de contaminación moral. Se alberga entonces implícitamente la idea de que no son solamente personas sucias en su corporalidad, sino que moralmente son también individuos depredadores sexuales potenciales, violadores, ladrones al acecho, mentirosos y poseedores de una serie de conductas monstruosas o reprobables desde el punto de vista moral. Gente, por tanto, que se puede tratar sin consideración y sin reconocer sus respectivos derechos humanos. El color de piel, el origen cultural, el lugar de migración, la religión y demás características que vamos encontrando en el “otro diferente”, se convierten entonces en la marca de algo malo, pervertido o malsano que esconden desde un punto de vista moral (Nussbaum, 2019). Hay, pues,

personas que sienten asco por un determinado grupo social y también sostienen argumentos sobre la proclividad a la delincuencia de esas personas, generando barreras invisibles de “gente mugrienta y contaminante” moralmente, y gente pura, socialdemócrata, con altos valores y virtudes.

Durante siglos los filósofos asociaron el concepto de emoción a significados morales. Aristóteles, los estoicos, Hume y los sentimentalistas británicos se referían a las emociones en términos de aquellas reacciones que expresaban un rechazo o condena a cierto tipo de conductas que generaban desaprobación (Seoane, 2004). La indignación, la culpa, la vergüenza u otras emociones se presentaban asociadas a conductas que socialmente recibían una particular valoración, o estaban estrechamente asociadas a una norma moral. Aristóteles es para muchos estudiosos el filósofo que inició el trabajo sistemático sobre la relación entre las emociones y la vida buena, sus reflexiones en la *Ética Nicomaquea* y en la *Retórica* dan cuenta de cómo las emociones están estrechamente vinculadas a las conductas virtuosas que ayudan a edificar la vida en sociedad, y también cómo el descontrol de las emociones genera vicio y acciones que perjudican a los demás (Kristjansson, 2018).

En el caso del asco moralizado que estamos analizando, esta emoción hace que la integración de estos grupos marginales en la vida social sea cada vez más difícil, quedando muchas veces desamparados frente a los brotes de crueldad, intolerancia y segregación que estallan por todas partes. La presencia de estos grupos “moralmente cuestionables”, lejos de generar curiosidad o interés por conocer su verdadera humanidad, genera toda una atmósfera de odio y rechazo que con el tiempo se vuelve la conducta “normal” de los grupos dominantes sobre los grupos subordinados, aquellos que resultan asquerosos física y moralmente (Pinedo, 2021).

En todo esto juega un papel decisivo la educación de los ciudadanos y las estructuras culturales que vamos construyendo en esta época de globalización tecnológica y económica, más no de globalización de la solidaridad. La cultura, entendida como una forma abreviada de entender las creencias compartidas, las significaciones y los valores mostrados por los miembros individuales de una sociedad, o de una subcultura dentro de esa sociedad, influye poderosamente en el etiquetaje de las emociones, en las evaluaciones que conforman las emociones y en la determinación de los comportamientos que tienden a despertar estados emocionales específicos (Solomon, 2007). La cultura también afecta la manera en que se experimentan las emociones al dotarlas de valoraciones positivas o negativas. Como se aprecia en el caso del asco proyectivo, la cultura, y dentro de esta, ciertas prácticas sociales

particulares, afectan la vida emocional de un modo más sustantivo definiendo los comportamientos que pueden ser vistos como objetos apropiados de desprecio, vergüenza y miedo (Nussbaum, 2014).

El miedo y su emoción aliada el asco proyectivo, finalmente impactan en la aspiración a una ciudadanía mundial que busca resolver de manera cooperativa los principales problemas de la humanidad. Vivimos unos frente a otros cruzando fronteras geográficas y de lenguaje, venimos de naciones heterogéneas, pero el miedo espera cualquier prejuicio, cualquier sospecha que surja frente a las tradiciones ajenas, para resquebrajar la confianza en el otro, y desbaratar el ideal democrático de ser hombres y mujeres con una capacidad empática para acoger respetuosamente las diferencias (Nussbaum, 2010). Así, hoy seguimos reafirmando que elegimos la democracia y el autogobierno, y suponemos que apostamos por la libertad, los derechos humanos y la tolerancia, pero, si no atendemos al miedo que está acechando en lo oculto y muy cercano, la vida misma de la democracia puede estar en peligro.

Hacia una ciudadanía compasiva: las emociones en la deliberación pública

El estudio de las emociones ocupa un lugar central dentro del pensamiento filosófico de Nussbaum, pero su interés por comprender la naturaleza de las emociones se encuentra fuertemente ligado a su preocupación por generar diversos principios éticos normativos que orienten a las actuales sociedades democráticas, liberales, abiertas y participativas a defender un modelo de humanidad y de ciudadanía en donde la consideración de aspectos relacionados con la justicia social y la igualdad de oportunidades para todos, el respeto a la dignidad humana y la comprensión de la vulnerabilidad que nos es constitutiva, se establezcan como ideas rectoras de la deliberación moral y política.

Según lo anterior, la visión de Nussbaum sobre la compasión como virtud moral individual tiene repercusiones en la vida pública de los ciudadanos. Se trata de una original reflexión que cambia la manera de ver esta emoción tradicionalmente considerada como una virtud que se ejerce en el ámbito de la vida privada, pero rara vez ha sido tratado como emoción política que toca aspectos fundamentales de la justicia social. Este es pues uno de los aspectos más llamativos de la teoría de Nussbaum.

El juicio evaluativo en torno a la situación de sufrimiento inmerecido de otra persona es un asunto que supera las fronteras del yo, y expande su influencia a las institu-

ciones públicas y a las comprensiones de ciudadanía en general. En este sentido, la compasión debe mover a los ciudadanos a movilizarse en pro de la humanidad sufriente, llámesele hoy en día refugiados, víctimas de la guerra, mujeres oprimidas, migrantes, minorías o cualquier otro grupo vulnerable que no tenga por sí mismo otras posibilidades para su crecimiento humano. Entendida así, la compasión es una motivación para el desarrollo de la conciencia moral y la acción virtuosa que busca el bien no solo a nivel personal sino público. Este es un asunto que nos vincula con la visión del liberalismo político de fuerte raigambre rawlsiano que hace parte del pensamiento de Nussbaum, y que lleva a esta autora a extender su reflexión sobre la compasión hasta tocar problemas característicos de la justicia social y la necesidad de globalizar condiciones de vida digna para todos los seres humanos.

La situación, por ejemplo, de muchos niños desnutridos y sin educación es para Nussbaum un problema que debe preocupar a los demás seres humanos, puesto que allí está en juego el florecimiento de estas personas. Con hambre y sin educación las posibilidades de desarrollar todas las potencialidades humanas a nivel intelectual, biológico, social, comunicativo o estético se ven seriamente amenazadas. No es una cuestión solo de percepción sino un hecho real y verificable que los niños, en esas condiciones, nunca podrán tener oportunidades de desarrollo como lo tienen aquellos que gozan de confort o tienen acceso a todos los bienes de la civilización.

La indiferencia y la “invisibilidad” de este tipo de personas sufrientes es lo más ajeno al paradigma de la compasión. Para Nussbaum la compasión es un tipo de lealtad a la humanidad en donde se reconoce que otros son frágiles y que necesitan de nuestra asistencia más allá de su clase, género, raza o religión. De esta comprensión de nuestra radical vulnerabilidad y de la idea que todos tenemos la misma dignidad, independientemente del lugar que ocupemos en la sociedad, del partido político al que pertenezcamos, de nuestro grado de inteligencia o de los estudios que tengamos, surge la acción benevolente. La dignidad nos hace iguales, y este reconocimiento es base para construir una ciudadanía compasiva. Pero el asunto importante aquí es que la gente lo sienta así, es decir, que vincule sus emociones a esta consideración moral, y no solo realice un ejercicio racional de comprensión de estas realidades humanas.

Nussbaum se considera a sí misma como una pensadora que ejerce la filosofía en el sentido antiguo helenístico de “medicina para el hombre y sus problemas”, por tal motivo quiere vincular su reflexión sobre la compasión y la benevolencia a su idea de justicia política expresada en su reconocido “enfoque de las capacidades”:

los umbrales mínimos de dignidad humana que deben ser considerados en una concepción razonable de justicia social. La compasión se puede ejercer en cualquier momento y motivada por diversas circunstancias, pero si preguntamos a nivel de justicia política ¿cuáles son aquellos aspectos centrales que una noción de ciudadanía compasiva debe defender en las actuales sociedades democráticas, abiertas, liberales y plurales? La respuesta de la filósofa nos dirige a su idea de diez capacidades humanas fundamentales que conforman el marco normativo que toda sociedad justa y decente debe promover. Las capacidades, como bien lo afirma la autora son los derechos sociales mínimos que marcan el límite entre condiciones de vida digna para todos y niveles de vida que no están a la altura de nuestra humanidad (Nussbaum, 2020).

En este punto podemos comprender la teoría de la compasión de Nussbaum como una bisagra que une la esfera moral individual (agencia del individuo) con la esfera de justicia que es propia de lo político y lo legal. De esta unión entre compasión y deseo de justicia política surge lo que Nussbaum denomina la noción de ciudadanía compasiva que se desprende de su teoría cognitivo-evaluadora de las emociones. Ciudadanía compasiva significa concretamente hombres y mujeres que son movidos por su repertorio emocional a la preocupación por los demás seres humanos, especialmente hacia aquellos a los que por razones de injusticia social son más vulnerables y con mayor propensión a no poder florecer humanamente teniendo en cuenta sus condiciones deplorables de vida. La compasión, por consiguiente, como virtud característica de la nueva ciudadanía puede estar acompañada de otras emociones pertinentes como la indignación por el maltrato a los débiles y la desaprobación de situaciones de exclusión, desigualdad o negligencia por parte de las instituciones públicas que deberían hacerse cargo de aquellas circunstancias en donde se percibe el hundimiento de personas en lo infrahumano.

La inclusión de las personas con discapacidad física y mental en las políticas públicas, por ejemplo, ocupa un lugar importante dentro de esta comprensión de la benevolencia que, más allá de la caridad, propone nuevas lecturas de la justicia social para corregir las deficiencias de un contractualismo clásico regido por principios netamente económicos. Por tanto, la compasión debe mover a los ciudadanos a exigir a los Gobiernos, instituciones y entidades con capacidad de decisión que actúen en favor de esas personas que como náufragos se ahogan en sus necesidades apremiantes.

Así, pues, ante la pregunta ¿cómo asegurar a todos los ciudadanos de una nación, y de la humanidad en general, las condiciones adecuadas para poder vivir una vida

digna y floreciente en la cual cada uno pueda desarrollar sus proyectos, ilusiones y metas existenciales? La respuesta desde una ciudadanía compasiva aboga por exigir al estado generalizar esas condiciones de vida digna mediante la implementación de instituciones públicas, democráticas, transparentes y legítimas que concreticen el espíritu que anima este enfoque de las capacidades. Se trata de formar una racionalidad pública que se nutre del refinamiento de ciertas emociones políticas, como la compasión, que posibilitan una democracia renovada en donde se ataque el frecuente problema de la incapacidad para ver al prójimo como alguien plenamente humano. Esto implica por tanto incluir una perspectiva compasiva en el derecho, las leyes y las instituciones públicas, más allá de lo que se espera que todo Gobierno mínimamente haga por suplir las necesidades básicas de todos los ciudadanos.

Conclusiones

Nussbaum con su amplia erudición, pero también con su diáfana manera de escribir salpicada de ejemplos ilustrativos, nos sumerge en una reflexión poco explorada por la filosofía contemporánea: la relación entre las emociones, la vida moral y la deliberación pública de los ciudadanos. *La monarquía del miedo* (2019), *El ocultamiento de lo humano* (2006), o *Anger and Forgiveness* (2016), son textos paradigmáticos que nos hacen pensar en el ambiente cotidiano de nuestras grandes metrópolis, caracterizado por la falta de solidaridad, la indiferencia frente al sufrimiento ajeno y los prejuicios generados por interpretaciones erróneas de los acontecimientos que influyen en nuestro repertorio emocional. Si algo podemos percibir en las sociedades del siglo XXI es un miedo recurrente frente al que es de otra raza, cultura, religión u orientación sexual, por solo poner algunas ideas generales. Pero lo relevante de esta fotografía que Nussbaum hace del mundo actual es el trasfondo que nos invita a pensar en cómo la democracia se fractura cuando los ciudadanos, sometidos a esta dictadura del miedo, desconocemos la dignidad que hay en el otro, y con esto rompemos los lazos sociales que permiten el avance hacia la consecución de ideales de libertad, justicia e igualdad. En otras palabras, nos alejamos de construir un mundo más humano.

No obstante, la filósofa de Chicago nos propone un horizonte de esperanza mediante la educación de las emociones a través de la imaginación literaria, la música, las artes y un espíritu de deliberación y de crítica racional encarnado en la filosofía

(Modzelewski, 2017). Muchos ciudadanos carecen de sentido común. Tienden con demasiada frecuencia a pensar las cosas en términos narcisistas: me interesa solo lo que sea bueno para mí y para mi familia. Como las personas no coinciden ni entran en contacto traspasando los límites de las grandes divisiones sociales, les cuesta mucho pensar en un sentido de propósito común que vaya más allá de su propio grupo económico o social. Así, dice la filósofa, somos más proclives al miedo que a la compasión y la solidaridad. Pero la escuela y universidad pueden romper estos modelos de sociedad egoísta invitando a leer obras que ayuden a comprender qué se siente ser de otra raza, religión y cultura, y ser excluido socialmente por el miedo que esto genera en mentes llenas de prejuicios: ¿Realmente esa persona es tan mala como yo me imagino que es?, ¿sufrirá, tendrá familia?, ¿cuáles son sus sueños?, ¿por qué vive así? La imaginación literaria puede hacer este efecto de superar las barreras invisibles que genera la desconfianza en el otro. También la danza, el teatro y otras expresiones artísticas que permiten interactuar con el que creemos que es diferente, y que nos causa miedo por sus costumbres pueden derrumbar la hegemonía de esta emoción que divide y hace tambalear los cimientos mismos de la democracia (Nussbaum, 2019).

Las narraciones que tengan en cuenta las emociones y la sensibilidad habrán de ocupar un lugar fundamental en la educación de los ciudadanos, pues la capacidad imaginativa e inventiva de la literatura resulta relevante para identificarse con el otro, comprender de manera simpática sus razones, deseos y esperanzas, y de alguna manera hacer el ejercicio de ponernos en su lugar (De Tienda, 2015). La literatura, al poner en funcionamiento el maravilloso mecanismo de la imaginación, permite la representación de una vivencia distinta a la mía, y mediante recursivos ejercicios empáticos hace posible incorporar la experiencia del otro en mi propia vida, y de esta manera genera elementos vinculantes (Modzelewski, 2017). La literatura es, pues, una “escuela de humanidad” que posibilita una percepción de las situaciones y de las personas más detallada y compleja; es una vía privilegiada para cultivar las cualidades que nos hacen más humanos porque despierta un genuino interés por los otros (Pena, 2016).

Cuando nos reunimos para bailar o cantar, para representar una obra de teatro juntos, en donde cada uno aporta su talento y destrezas para la puesta en escena, compartiendo el contacto físico y las metas comunes en torno a la obra, estamos acortando distancias y combatiendo el miedo mediante una reconfortante sensación de trabajo y gozo en común. La educación de las emociones a través de la imaginación literaria y las artes es un camino posible para sensibilizar a los nuevos

ciudadanos de nuestras metrópolis, pero la discusión no se agota en estos recursos. Prácticamente en los últimos diez años se ha abierto un amplio campo de estudio interdisciplinar para entender cuáles deben ser los métodos más eficaces para educar a los niños y jóvenes en estos fenómenos que son tan definitorios de nuestra esencia humana. Aquí estamos avivando la reflexión, vinculando los estudios sobre el miedo y el asco a las investigaciones que ya existen sobre el factor emocional y su impacto en los cimientos de la democracia.

El miedo parece que no ha perdido su hegemonía, las nuevas xenofobias dan cuenta de esta realidad, no obstante, confío en que estas reflexiones sirvan de inspiración para continuar las discusiones sobre la relación entre emoción, cognición y vida moral. Igualmente, los planteamientos aquí formulados generan ciertos derroteros para futuros debates sobre la importancia de la educación de las emociones para consolidar sociedades auténticamente democráticas que no renuncien al ideal de hacer del planeta una casa para todos, en donde podamos vivir con dignidad, bajo un mismo cielo, pero con diferentes horizontes.

Bibliografía

- Darwin, C. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y el hombre*. Alianza.
- De Tienda, L. (2015). El papel de las emociones y la literatura en la deliberación pública: la figura del equilibrio perceptivo de Martha C. Nussbaum. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 191(773), a241. <https://www.doi.org/10.3989/arbor.2015.773n3011>
- Frijda, N. (2007). *The Laws of Emotions*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenspan, P. (2004). Practical Reasoning and Emotion. En A. Mele, y P. Rawling (Eds.), *The Oxford handbook of rationality*. Oxford University Press.
- Haidt, J. (2008). Disgust. En M. Lewis (Ed.), *Handbook of Emotions* (3a ed.). Guilford Press.
- Knuutila, S. (2004). *Emotions in Ancient and Medieval Philosophy*. Clarendon Press.

- Kristjansson, K. (2018). *Virtuous Emotions*. Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós.
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. Anthropos.
- Modzelewski, H. (2017). *Emociones, educación y democracia. Una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum*. UNAM.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. (G. Zadunaisky, Trad.). Katz.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. (A. Maira, Trad.). Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. (M. Rodil, Trad.). Katz.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (A. Santos Mosquera, Trad.). Paidós.
- Nussbaum, M. (2016). *Anger and Forgiveness. Resentment, Generosity, Justice*. Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo. Una mirada filosófica a la crisis política actual*. (A. Santos Mosquera, Trad.). Paidós.
- Nussbaum, M. (2020). *La tradición cosmopolita: un noble e imperfecto ideal*. (A. Santos Mosquera, Trad.). Paidós.
- Peña, C. (2016). El cultivo de las emociones y la imaginación narrativa en Martha Nussbaum. Una propuesta para la promoción del desarrollo humano en las sociedades interdependientes del siglo XXI. *Revista Deusto de Derechos Humanos*, 1, 175-195. <http://doi.org/10.18543/djhr-1-2016pp175-195>
- Pinedo, I. (2013). Filosofía multicultural y educación para la convivencia ciudadana. *Praxis y Saber*, 4(7), 179-199. <https://doi.org/10.19053/22160159.2055>

- Pinedo, I. (2019). Vida buena, vulnerabilidad y emociones: la relevancia ética de los acontecimientos incontrolados desde la perspectiva de Martha Nussbaum. *Universitas Philosophica*, 36(73), 187-214. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph36-73.vbve>
- Pinedo, I. (2021). Martha Nussbaum y la justicia compasiva: un análisis crítico de la teoría de las emociones morales. Universidad Nacional de Colombia.
- Pinedo, I., y Yáñez, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas*, 36, 47-72. <https://doi.org/10.4067/S0718-92732017000100003>
- Pinedo, I., y Yáñez, J. (2017). La dimensión cognitiva de las emociones en la vida moral: los aportes de Martha Nussbaum al estado actual de la discusión. *Cuestiones de Filosofía*, 3(20), 105-127. <https://doi.org/10.19053/01235095.v3.n20.2017.5919>
- Roberts, R. (2013). *Emotions in the Moral Life*. Cambridge University Press.
- Rozin, P. (1999). *Disgust: The Body and Soul Emotion*. En T. Dalgleish, y M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion*. John Wiley y Sons.
- Rozin, P., y Fallon, A. (1987). A Perspective on Disgust. *Psychological Review*, 94, 23-41.
- Scheler, M. (2005). *Esencia y formas de la simpatía*. Sígueme.
- Seoane, J. (2004). *Del sentido moral a la moral sentimental: el origen sentimental de la identidad y ciudadanía democrática*. Siglo Veintiuno Editores.
- Solomon, R. (2007). *Ética emocional: una teoría de los sentimientos*. Paidós.

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN SOBRE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

◎ Dignora Inés Páez Giraldo

Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Filosofía. Licenciada en filosofía, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

ORCID: 0000-0001-9248-1937

Correo electrónico: dignora.paez@unad.edu.co

◎ Sandra Milena Galvis Aguirre

Magíster en Filosofía. Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

ORCID: 0000-0002-6490-5728

Correo electrónico: sandra.galvis@unad.edu.co

◎ Edgar Crisanto Medina Pedraza

Doctor en teología moral. Magíster en Teología Moral. Especialista en Gerencia de Instituciones de Educación superior. Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano. Licenciado en Teología. Licenciado en Filosofía e Historia, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.

ORCID: 0000-0001-6778-4696

Correo electrónico: edgar.medina@unad.edu.co

Resumen

Visibilizar las experiencias significativas en los cursos del componente práctico en los programas de licenciatura de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, mediante el diseño y análisis del instrumento: Evaluación de los proyectos pedagógicos de las licenciaturas de la Escuela de Ciencias de la Educación – UNAD, Colombia - bajo los parámetros de la Resolución 18583 de 2017, con el objetivo de fortalecer el Observatorio de

Innovación Educativa de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Con este ejercicio queremos aproximarnos a la respuesta de la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera el fortalecimiento del Observatorio de Innovación Educativa permitiría la resignificación de las prácticas pedagógicas de los docentes de formación de la ECEDU-UNAD?

Palabras clave: formación de docentes; dimensiones de aula; docencia; aprendizaje a partir de la experiencia; Evaluación del docente.

Introducción

Esta ponencia tiene como propósito presentar las experiencias significativas de los docentes en formación a través de una rúbrica de formación del desempeño docente del componente práctico.

La Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD ofrece desde sus programas de licenciaturas 40 créditos de formación práctica, en cumplimiento con el decreto 18583. Estos cursos del componente práctico en la ECEDU se han organizado en tres fases: Observación participante, Inmersión y finalmente Investigación; sin embargo, no existe un espacio en el que se sistematicen estas experiencias para que así, se puedan visibilizar y mostrar desde cada programa los procesos de aprendizaje pedagógico desarrollados por los estudiantes de la ECEDU.

Aprendizaje significativo. Para el psicólogo y pedagogo David Ausubel “el conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen. Es decir, que aprender significa que los nuevos aprendizajes conectan con los anteriores; no porque sean lo mismo, sino porque tienen que ver con estos de un modo que se crea un nuevo significado”. En el aprendizaje significativo, el aprendiz no es un receptor pasivo; muy al contrario, debe hacer uso de los significados que ya internalizó, para poder captar los significados de los materiales educativos (Moreira, M.A. 2019).

Aprendizaje significativo en la UNAD. En la UNAD, abordar el aprendizaje significativo es reconocer que cada estudiante tiene un contexto propio en el cual construye

su conocimiento. La interacción es un proceso necesario para la construcción del conocimiento; por ello “Privilegia las estructuras de participación, no solo de los estudiantes sino de las comunidades regionales y locales para que intervengan en la identificación y solución de sus necesidades y se comprometan en el diseño y realización de sus propios proyectos educativos, culturales, tecnológicos y socio-productivos”. (PAPs 3.0).

Experiencia significativa a partir de la Resolución 18583. Esta resolución establece que la práctica educativa y pedagógica y la investigación son ejes fundamentales en la formación de licenciados. En ella “se reconocen la observación, la inmersión y la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional” (Resolución 18583 de 2017, Art. 2, numeral 3.2). Con relación a la práctica educativa afirma que esta soporta el proceso de “formación, conceptualización, investigación e intervención adelantadas en múltiples contextos socioculturales y con diversos grupos poblaciones” (Resolución 18583 de 2017, Art. 2, numeral 3.2).

Frente a la práctica pedagógica y educativa, establece que esta requiere por lo menos 40 créditos presenciales del programa académico, y a su vez engloba “el desarrollo de experiencias formativas que involucran tanto el ejercicio docente en el aula como el diseño y cualificación de los proyectos educativos institucionales, los manuales de convivencia, los proyectos de carácter transversal o la formación específica en ambientes comunitarios” (Resolución 18583 de 2017, Art. 2, numeral 3.2).

También se contemplan cuatro componentes que deben desarrollarse de manera equiparada; en tal sentido, se identifica el componente de fundamentos generales, el de saberes específicos y disciplinares, pedagogía, y la didáctica de las disciplinas (Resolución 18583 de 2017, Art. 2, numeral 3.2).

El componente de fundamentos generales supone el manejo de la lectura, la escritura, la argumentación, la investigación, el manejo de una lengua extranjera o una segunda lengua, así como capacidades matemáticas y de razonamiento cuantitativo, la formación en ciudadanía y la apropiación y uso pedagógico de las TIC.

El componente de saberes específicos considera que el educador debe fortalecer el dominio de saberes y conocimientos actualizados, así como los fundamentos conceptuales y disciplinares del campo o el área en que se desempeñará como

licenciado. De igual manera, plantea que debe estar en capacidad de investigar, innovar y profundizar de forma autónoma en el conocimiento de dichos fundamentos.

El componente de pedagogía sostiene que el docente debe estar en capacidad de utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes para la formación integral, el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes.

La didáctica de las disciplinas considera que debe existir articulación entre la pedagogía y la didáctica como fundamentos del ejercicio docente. Considera que este elemento responde a la capacidad para aprehender y apropiar el contenido disciplinar, desde la perspectiva de enseñarlo y como objeto de enseñanza; conocer cómo las personas aprenden esos contenidos y habilidades concretas; y explorar dónde se hallan las mayores dificultades para lograrlo.

Ello implica una intersección entre los saberes didácticos y contenidos disciplinares del campo o el área de desempeño del educador y sus prácticas pedagógicas, de forma que esté en capacidad de apropiar e investigar prácticas y evaluar su impacto, así como de comprender las exigencias pedagógicas y didácticas de su propio campo o área de desempeño. En este sentido, el docente puede trabajar a partir de proyectos concretos de formación en el aula y asegurar el análisis crítico de contenidos disciplinares, delimitados con el enfoque dirigido a definir cómo enseñarlos mejor. (Galvis, S. Páez, Dl. Medina, E. 2022).

Metodología

La presente investigación tiene como propósito responder a la pregunta problemática: ¿De qué manera el fortalecimiento del Observatorio de Innovación Educativa permitiría la resignificación de las prácticas pedagógicas de los docentes de formación de la ECEDU- UNAD?

Para desarrollar la investigación se propuso en un primer momento identificar las experiencias significativas de los docentes en formación a través de las rúbricas de evaluación de desempeño docente de los cursos del componente práctico establecidos por la ECEDU- UNAD. En un segundo momento: Determinar las herramientas digitales útiles para el fortalecimiento del Observatorio de Innovación

Educativa que permitan dinamizar cada uno de los tipos de práctica pedagógica. Y finalmente, implementar el observatorio pedagógico respondiendo a la estructura del componente práctico de cursos de la ECEDU permitiendo la sistematización de las experiencias significativas de los docentes en formación.

En efecto, la presente investigación se realizó con la finalidad de observar las experiencias, estrategias y evaluación de los docentes en formación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia en el ámbito educativo o prácticas en diversas instituciones, para lo cual se plantea la realización de una base de datos de tipo privado y uso exclusivo para que el practicante comparta las experiencias obtenidas en la institución a la cual participa para conocer el nivel de satisfacción, la participación y el dinamismo con la que se orienta la clase, además de lo anterior, que el estudiante unadista conozca su estadística de la orientación que presta allí.

Las restricciones se establecen de acuerdo con los involucrados; es decir, solo se permitirá el ingreso a los estudiantes a cargo y el docente que supervise las actividades en un lapso de tiempo por medio de un cronograma de actividades, usando medios electrónicos.

El enfoque que se propuso fue un abordaje investigativo de carácter cualitativo, específicamente de tipo argumentativo-documental que permitiera realizar un proceso de descripción y análisis de las experiencias significativas de las prácticas pedagógicas en los docentes en formación de la ECEDU-UNAD. La metodología anterior permitió la visibilización de dichas experiencias, su respectiva sistematización y resignificación.

Respecto a la población objeto, se focalizó en docentes directores y tutores de cursos del componente práctico de las licenciaturas de la Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU. Lo anterior estableció la muestra específica de treinta y siete (37) docentes en formación de las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Filosofía, Etnoeducación, Pedagogía Infantil, Matemáticas, Lenguas extranjeras con énfasis en inglés, de la Escuela Ciencias de la Educación – UNAD.

Para el desarrollo del instrumento de recolección de datos en el proceso de investigación se tuvo en cuenta las rúbricas de evaluación de desempeño docente de los cursos del componente práctico establecidas por la ECEDU-UNAD. Para operabilidad del instrumento se diseñó un formulario en línea con los siguientes componentes

e ítems que se establecieron bajo los parámetros de la Resolución 18583, estableciendo la siguiente estructura:

Tabla 1. Estructura del formulario

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA		
REVISIÓN DE CURSOS DEL COMPONENTE PRÁCTICO - ECEDU BAJO LOS PARÁMETROS DE LA RESOLUCIÓN 18583 DE 2017		
Licenciatura a la que pertenece el docente en formación:		
Nombre del curso al cual pertenece la experiencia pedagógica:		
Docente que evalúa la experiencia pedagógica:		
Tipo de práctica:		
Docente en formación:		
Licenciatura a la cual pertenece el docente en formación:		
Ítems	N.º	Descriptores
Saberes específicos y Disciplinares	1	El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica plantea aspectos epistemológicos del campo disciplinar
	2	El docente en formación domina los referentes epistemológicos e investigativos del campo disciplinar.
Pedagogía	3	El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica permiten la comprensión del contexto y de las características físicas y socioculturales del escenario de práctica.
	4	El proyecto Pedagógico o experiencia pedagógica permiten la apropiación de los referentes fundamentales de las Ciencias de la Educación y sus implicaciones cognitivas, sociales, éticas, estéticas y políticas para los procesos formativos.

Ítems	N.º	Descriptores
Pedagogía	5	El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica permiten el desarrollo de la capacidad para reconocer el valor formativo de los conceptos y teorías que se enseñan, así como la capacidad de distinguir las implicaciones de trasladar de un ámbito disciplinario a un contexto escolar y educativo los conceptos y las teorías de la disciplina o saberes que enseña.
	6	El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica propician el desarrollo de la idoneidad para evaluar, la cual se refiere a la capacidad del licenciado para comprender, reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer los aprendizajes, la autorregulación y plantear acciones de mejora en los procesos educativos y en el currículo.
Didáctica	7	El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica estructuran y representan contenidos académicos desde una perspectiva pedagógica y didáctica.
	8	El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica desarrollan estrategias pedagógicas pertinentes para asumir las necesidades educativas de los estudiantes en contextos culturales, locales, institucionales y de aula específicos.
	9	El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica promueven actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual y actitudinal de los estudiantes en la disciplina o campo que enseña.
	10	El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica incorporan con criterio pedagógico el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) a los procesos educativos en su contexto sociocultural.
La relación del proyecto pedagógico o experiencia pedagógica con el propósito de formación del curso, los resultados y estrategia de aprendizaje	11	El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica reconocen la observación, la inmersión y/o la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional.

Ítems	N.º	Descriptores
	12	El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica desde las actividades de la práctica pedagógica, comprenden y apropián las dinámicas en diversos ambientes de aprendizaje, en el aula y su contexto, para reconocer las diferencias y modalidades de la formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, y asociarla con el campo de formación y la disciplina que se enseña.
	13	El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica involucran el ejercicio docente en el aula como el diseño y cualificación de los proyectos educativos institucionales, los manuales de convivencia, los proyectos de carácter transversal o la formación específica en ambientes comunitarios que generen impacto
Percepción del docente evaluador	14	Justifique por qué este proyecto pedagógico o experiencia pedagógica es significativa
Validación de este instrumento para evaluar un proyecto pedagógico o experiencia pedagógica	15	Pertinencia general. A continuación, indique el grado de pertinencia de todas las preguntas para evaluar un proyecto pedagógico o Experiencia Pedagógica.
	16	Redacción general. A continuación, indique el grado de redacción de todas las preguntas y de los niveles de respuesta para cada pregunta.
	17	¿Cuál es su grado de satisfacción con el instrumento?
	18	Indique las sugerencias para mejorar el instrumento y las preguntas para evaluar un proyecto pedagógico o experiencia pedagógica.

Fuente: elaboración propia.

De otra parte, el formulario fue validado por los mismos participantes de la muestra representativa, quienes respondieron los diversos ítems establecidos en el formulario. Este se aplicó en línea a docentes, tutores y directores de curso del componente práctico, de acuerdo con los proyectos desarrollados por los docentes en formación.

Respecto al grado de pertinencia en general de todas las preguntas para evaluar un proyecto pedagógico o experiencia se obtuvo la siguiente validación como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Grado de pertinencia general del instrumento

PERTINENCIA GENERAL. A continuación, indique el grado de pertinencia de todas las preguntas para evaluar un proyecto pedagógico o Experiencia Pedagógica .
37 respuestas



Fuente: elaboración propia

En la figura 1 se visualiza la validación del instrumento referente a la pertinencia general del mismo con un 75,7% correspondiente a un alto nivel de pertinencia, un 13,5% con un nivel aceptable de pertinencia, un 10,8% con un bajo nivel de pertinencia.

Respecto al grado de redacción de todas las preguntas y los niveles de respuesta para cada pregunta se validó obteniendo los siguientes datos estadísticos, según la figura 2.

Figura 2. Redacción general del instrumento

REDACCIÓN GENERAL. A continuación, indique el grado de redacción de todas las preguntas y de los niveles de respuesta para cada pregunta.
37 respuestas

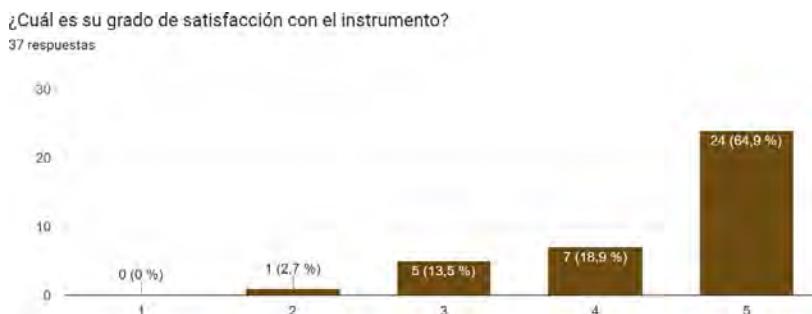


Nota. Elaboración propia.

En la figura 2 se visualiza la validación del instrumento referente a la redacción en general de este con un 73 % correspondiente a un alto nivel de comprensión.

Respecto al grado de satisfacción con el instrumento se validó obteniendo los siguientes datos estadísticos, según la figura 3.

Figura 3. Grado de satisfacción del instrumento

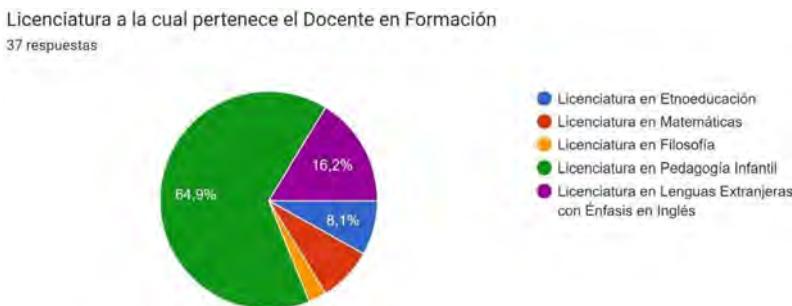


Fuente: elaboración propia

En la figura 3 se visualiza la validación del instrumento referente al grado de satisfacción del instrumento con un 64,9 % correspondiente a un alto nivel de satisfacción, un 32,4 % con un grado medio de satisfacción, un 2,7% con un grado bajo de satisfacción.

Resultados: Programas

Figura 4. Programas académicos de los docentes en formación



Nota. Elaboración propia

Los programas académicos que respondieron la encuesta corresponden a la Licenciatura en Etnoeducación, Licenciatura en Matemáticas, Licenciatura en Filosofía, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés.

Resultados: Saberes específicos y disciplinares

Figura 5. Referentes epistemológicos campo disciplinar

El Docente en Formación domina los referentes epistemológicos e investigativos del campo disciplinar
37 respuestas



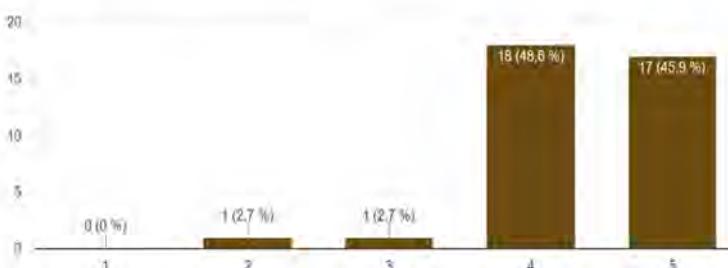
Fuente: elaboración propia

En un 86.4% los docentes en formación dominan los referentes epistemológicos e investigativos, en un 10,8% los docentes en formación dominan los referentes epistemológicos e investigativos en un nivel medio.

Resultados: pedagogía

Figura 6. Proyecto pedagógico e idoneidad

El Proyecto Pedagógico o Experiencia Pedagógica propician el desarrollo de la idoneidad para evaluar, la cual se refiere a la capacidad del licenc...mejora en los procesos educativos y en el currículo.
37 respuestas



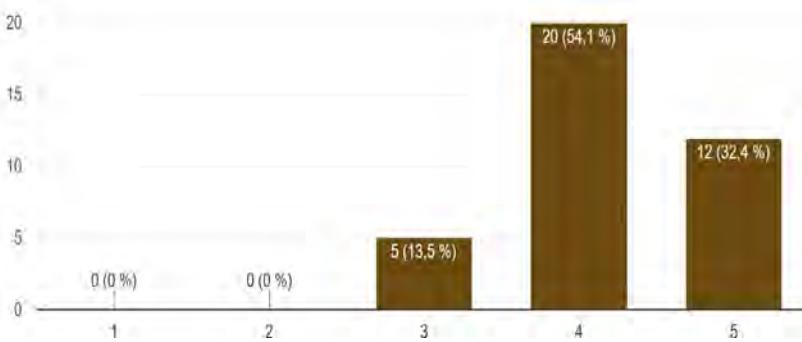
Fuente: elaboración propia

En un 94,5% el proyecto pedagógico o experiencia pedagógica propicia el desarrollo para evaluar y la capacidad del licenciado para mejorar los procesos educativos, en un 5,4 % el proyecto pedagógico o experiencia pedagógica propician el desarrollo para evaluar y la capacidad del licenciado para mejorar los procesos educativos en un nivel medio.

Resultados: Pedagogía

Figura 7. Proyecto pedagógico y tecnología.

El Proyecto Pedagógico o Experiencia Pedagógica incorporan con criterio pedagógico el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) a...procesos educativos en su contexto sociocultural.
37 respuestas



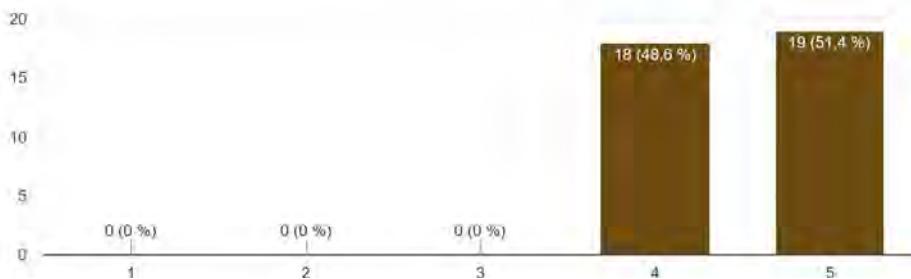
Fuente: elaboración propia

En un 86,5% el proyecto pedagógico o experiencia pedagógica incorpora el uso de la TIC a los procesos educativos. En un 13,5% los proyectos pedagógicos o experiencias pedagógicas incorpora el uso de la TIC a los procesos educativos.

Resultados: La relación del Proyecto Pedagógico o Experiencia Pedagógica con el propósito de formación del curso, los resultados y estrategia de aprendizaje

Figura 8. Proyectos pedagógicos / resultados y estrategias del curso

El Proyecto Pedagógico o Experiencia Pedagógica desde las actividades de la práctica pedagógica, comprenden y apropián las dinámicas en diversos aspectos de formación y la disciplina que se enseña.
37 respuestas



Fuente: elaboración propia

En un 100% el proyecto pedagógico o experiencia pedagógica se relaciona con el propósito de formación, los resultados y estrategia de aprendizaje del curso.

Discusión

La Escuela Ciencias de la Educación (ECEDU) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD oferta cinco programas de formación profesional en educación, como podemos apreciar en la figura 4, las cuales, en cumplimiento con la Resolución 18583, cuentan con al menos 40 créditos de formación práctica en pedagogía. Estos cursos del componente práctico en la ECEDU se han organizado en tres tipos distintos, Observación-Participante, Inmersión y finalmente Investigación. Este proceso de prácticas se desarrolla de manera juiciosa y organizada desde cada uno de los programas; sin embargo, no existe un espacio en el que se sistematicen estas experiencias para que así, estas se conviertan en un espacio de visibilización de los procesos de aprendizaje pedagógico desarrollados por los estudiantes de la ECEDU.

Dando respuesta a lo afirmado anteriormente nuestra investigación ha tenido mayor relevancia en los programas de la ECEDU resaltando la línea de componente práctico pedagógico en la cual los docentes en formación en compañía con el docente de acompañamiento, cumpliendo con los criterios de calidad que demanda el componente práctico, establecidos en la Resolución 18583 de 2017, del MEN aplicando un número determinado de acompañamientos sincrónicos por parte de los docentes, de acuerdo con lo que dispongan los criterios de orden pedagógico y didáctico de cada curso y con relación al número de horas presenciales en escenario de práctica haciendo de este escenario un espacio de sistematización y reflexión en torno a su quehacer docente.

Por otro lado, según lo enunciado por Contreras citado por Suarez y Metzdorff (2018), cuando se cuentan experiencias pedagógicas relevantes para ellos, las historias escolares y los relatos de enseñanza que narran los docentes en primera persona constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan la escuela, para comprender lo que les sucede con aquello que acontece en sus prácticas.

Analizando los resultados obtenidos de nuestra investigación cabe resaltar que un 86.4% los docentes en formación dominan los referentes epistemológicos e investigativos, en un nivel medio alto, caracterizado por ser autónomo, lo cual significa que ellos realizan un análisis crítico y argumentativo de los problemas y abordan las problemáticas con autonomía, es decir argumentan, buscan mejorar en la resolución de problemas aplicando sus saberes específicos y disciplinares.

De otra parte, en un 94.5% el proyecto pedagógico o experiencia pedagógica propicia el desarrollo para evaluar y la capacidad del licenciado para mejorar los procesos educativos; en un 86,5% el proyecto pedagógico o experiencia pedagógica incorpora el uso de las TIC a los procesos educativos y en un 100% el proyecto pedagógico o experiencia pedagógica se relaciona con el propósito de formación, los resultados y estrategia de aprendizaje del curso. Estos resultados se caracterizan por ser de orden estratégico y de un nivel muy alto caracterizado por la aplicación de estrategias creativas y complejas para solucionar los problemas, afrontando la incertidumbre con estrategias. Es decir, el docente en formación resuelve problemas no rutinarios y poco familiares con estrategias flexibles y creativas, con articulación de saberes y creatividad, aplicando los valores universales.

Conclusiones

En la aplicación de la encuesta se pudo constatar que los docentes de acompañamiento del componente práctico de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia respondieron en más del 90% que aplican estrategias creativas y complejas para solucionar los problemas, afrontan la incertidumbre con estrategias y se enfocan en los valores universales, presentando gran sintonía con lo que se afirma en el Proyecto Académico Pedagógico Solidario de la UNAD 3.0 "...Privilegia las estructuras de participación, no solo de los estudiantes sino de las comunidades regionales y locales para que intervengan en la identificación y solución de sus necesidades....". (PAPs 3.0).

Por otro lado, y de manera coherente los docentes en formación responden con un nivel bajo y muy bajo, los ítems sobre el desempeño mecánico ante los problemas, con recepción de la información, aplicación de algunas nociones en el abordaje de los problemas, al igual que abordaje de los problemas sin nociones básicas ni pertinencia. Se podría afirmar que los docentes de la UNAD en el acompañamiento a las prácticas pedagógicas, se está avanzando de manera especial con un proceso de aprendizaje significativo.

La formación de docentes es un compromiso que implica una reflexión continua y permanente, respondiendo a las exigencias de los contextos, a las reflexiones enmarcadas dentro de los proyectos pedagógicos de aula, los proyectos educativos institucionales y los lineamientos del Ministerio de Educación, para aportar a la construcción de un tejido social, hacia una sociedad más justa y equitativa que propenda por la calidad educativa. (Galvis, S; Páez, D; Medina, E., 2022, p. 31).

Bibliografía

Galvis, S., Páez, D. I., y Medina, E. (2022). *Calidad e inclusión social en las prácticas pedagógicas en el programa de Licenciatura en Filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD*.

Moreira, M. A. (2019). *Textos de Apoio ao Professor de Física*. São Paulo: Editora Livraria da Física.

Resolución 18583 de 2017. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. Diario Oficial No 50357 de 15 de septiembre de 2017.

Suarez, D., y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco*, N. 28.

UNAD (2011). *Proyecto Académico Pedagógico Solidario – PAPs* Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS DEL *DEEP LEARNING* Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL DISEÑO DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN SISTEMAS GAMIFICADOS

◎ **Pablo Alexander Munévar García**

Doctor en Educación: Currículo, Profesorado e Instituciones Educativas. Magíster en Educación. Licenciado en Electrónica, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

ORCID: 0000-0001-9577-9253

Correo electrónico: pablo.munevar@unad.edu.co

Resumen

Con el desarrollo de las tendencias actuales que conducen el tránsito de las sociedades del conocimiento a las denominadas sociedades del aprendizaje, se han presentado una serie de sucesos que han collevado a reflexionar acerca de las maneras en las cuales la relación entre educación y tecnología ha aportado notablemente a la construcción de conocimiento en el presente.

Dichos acercamientos entre el saber disciplinar de las ciencias naturales y exactas con las sociales y humanas cada día liman las asperezas propias del distanciamiento de la modernidad frente a la brecha de los campos de conocimiento, y se constituyen en una fuente de yacimiento del inminente presente, en cuanto a la necesidad intrínseca e imbrica de la inter y transdisciplinariedad en el desarrollo del pensamiento

contemporáneo como lo es la tecnología vista como saber integral. Muestra de ello es que los campos que dan surgimiento a las mega tendencias actuales, subyacen de enfoque de escuelas que en mediados del siglo XX eran distantes, pero lo que está viviendo el mundo es muestra de la consolidación de campos inter y transdisciplinarios robustos.

El fin de la presente ponencia es enmarcar y poner de manifiesto desde este contexto, que lo que se vive actualmente en cuanto a las tendencias emergentes y exponenciales, no solamente está en la rama de las ciencias exactas, naturales de las ciencias básicas o de la ingeniería, sino que subyace y emerge precisamente de la pertinencia de lo interdisciplinario de las ciencias sociales y humanas en los desarrollos que actualmente estamos viviendo. Esta ponencia examina las implicaciones pedagógicas y didácticas que emergen de la apropiación de estas tecnologías en el ámbito educativo, desde una perspectiva centrada en el diseño de experiencias de aprendizaje en sistemas gamificados. Se analizarán cómo estas tecnologías afectan la enseñanza y el aprendizaje, así como los desafíos y oportunidades que presentan para los educadores y estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje profundo; inteligencia artificial; experiencias de aprendizaje; pedagogías emergentes; tecnologías exponenciales; sistemas gamificados.

Introducción

Desde el mismo momento que el concepto del aprendizaje profundo (Deep Learning), se ha posicionado como uno de los referentes que ha trazado línea en los fundamentos de las tendencias emergentes y exponenciales de la tecnología, dicho concepto se ha posicionado en la época actual ya que se ha constituido como uno de los fundamentos más importantes de la inteligencia artificial.

Conceptualización

La rápida evolución del Deep Learning y la Inteligencia Artificial (IA) han tenido un impacto significativo en diversos campos, y la educación no ha sido una excepción.

El Deep Learning y la Inteligencia Artificial han alcanzado niveles de sofisticación y aplicabilidad sin precedentes en la última década. Estas tecnologías se basan en el procesamiento masivo de datos y el aprendizaje automático, lo que les permite realizar tareas cognitivas complejas de manera más eficiente y precisa que nunca. A medida que la IA se ha vuelto más accesible, también ha comenzado a integrarse en la educación, transformando la forma en que se enseña y se aprende y todo se concentra en su fundamento y yacimiento el aprendizaje profundo o Deep learning. ¿Pero de donde surge este concepto de cual se deriva tan pertinente constructo epistemológico que ha permitido tal trascendencia en la actualidad?

Bien, en los años 90 la postura de Biggs y Tang sobre el aprendizaje profundo consistió en definir este término asumido como "dotar de significado una nueva información" (Biggs y Tang, 1993, 2007), es decir, se trata de una estrategia que tiene como finalidad incorporar una perspectiva crítica sobre un determinado aprendizaje y, al hacerlo, favorecer su comprensión y permitir su retención a largo plazo y con la posibilidad de que dicho aprendizaje sirva más adelante para la resolución de un determinado problema en un contexto determinado.

Autores como Biggs (1993); Fink, (2000) y Entwistle (2001) citados por Hernández y Ortega (2015), definen al aprendizaje profundo y superficial como enfoques de aprendizajes, en tanto es una forma de focalizar la construcción del aprendizaje y en este sentido el alumno opta de forma inconsciente por aprender de forma profunda y/o superficial, conforme a las relaciones y motivación intrínseca hacia el nuevo aprendizaje. Tiene que ver con el significado, la reinterpretación, comprensión, conexión y aplicación de conocimientos; vinculándose con la teoría constructivista

DeLotell, et al. (2010) mencionan que el aprendizaje profundo se produce cuando los estudiantes participan activamente en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta las oportunidades del constructivismo, la experiencia personal y el utilizar habilidades que posibiliten la resolución de problemas, al no favorecer dicho aprendizaje se niega entonces las experiencias personales de aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento.

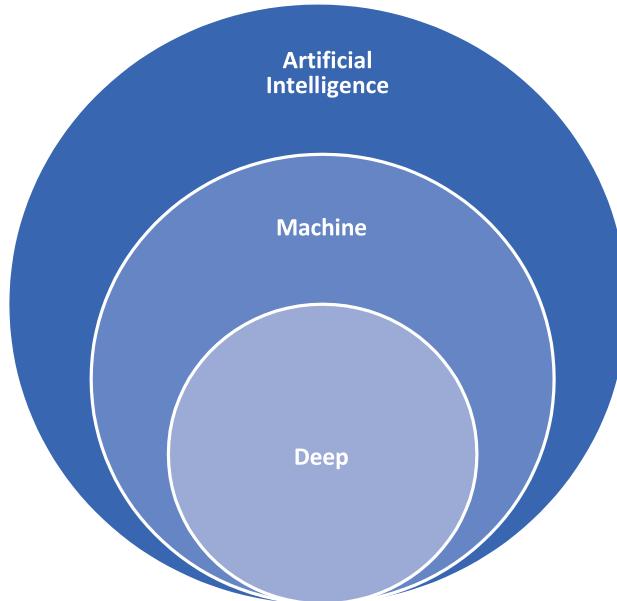
Para Hernández y Ortega (2015),

El estudiante que adopta un enfoque profundo al aprendizaje está motivado intrínsecamente (Biggs, 1987, Entwistle, 2005, Ramsden, 1992), teoriza sobre lo que ha aprendido (Regan y Regan, 1995)

dedicando tiempo y esfuerzo a aspectos cualitativos del aprendizaje (Marton y Säljö, 1997, Trigwell y Prosser, 1991). También el aprendiz realiza búsquedas de información de alta calidad (Ford y otros, 2001, Heinström, 2002), un monitoreo del entendimiento mediante procesos de autorregulación de aprendizaje (Vermunt, 1998) y disfruta la tarea usando estrategias óptimas para ella (Heinström, 2002). El enfoque profundo está relacionado con un alto nivel cualitativo de aprendizaje ya que conduce a los estudiantes a un entendimiento comprensivo. Favorece el desarrollo de las habilidades de solución de problemas, mayor dominio del contenido, inferencias de alta calidad, la automotivación (Spencer, 2003) y resultados emocionales positivos (Biggs, 1988a) (p. 213).

Precisamente, desde esta perspectiva que se traza una línea específica de la ciencia cognitiva en aspectos relacionados con la autorregulación, la autonomía, la auto-motivación entre otros procesos. Para Munévar et. al (2021), la postura cognitiva en el desarrollo de las funciones propias de las ciencias del procesamiento de la información, la cual surgió a inicios del siglo XX con los planteamientos de Vigotsky desde los denominados trabajos sobre procesos psicológicos superiores y más a mediados de siglo con Bruner sobre la realidad mental y los mundos posibles, lo que ahora ha evolucionado en el siglo XXI a los planteamientos basados en la inteligencia artificial (IA), que como es sabido tiene su punto de partida en la solución de problemas y desarrollo de las capacidades del pensamiento como principio de la ciencia cognitiva, la cual aporta notablemente a las nuevas concepciones relacionadas con la gamificación que son las llamadas tecnologías exponenciales, entre ellas encontramos la generación de experiencias de aprendizaje, el aprendizaje profundo (*Deep Learning*), el *Machine Learning* y las experiencias de usuario (UX) entre otras. “La IA ofrece sistemas capaces de autoprogramarse, es decir, capaces de aprender las reglas por sí solos a partir de los datos de trabajo” (González Muñiz, 2018). Y es en esta capacidad de aprendizaje donde reside el éxito de la IA. En este contexto, se enmarca una de sus ramas más destacadas: el *machine learning* o aprendizaje automático (ver Figura 1), que propone un modelado analítico y automático de los datos.

Figura 1. Jerarquía de las tendencias emergentes o exponenciales de la IA



Nota. González Muñiz, 2018

Gracias a los estudios basados en la Interacción Humano Computador (HCI), se ha generado un panorama bastante amplio en el modo de pensar la relación existente entre las interfaces que gracias a los dispositivos permiten fortalecer las experiencias de aprendizaje entre el hombre y el dispositivo. La interacción hombre- máquina puede ser analizada en función de su estilo, de su estructura y de su contenido.

Los estudios clásicos del HCI (Booth, 1989), el estilo se refiere a la forma en que el usuario introduce y recibe la información (lenguaje de comandos, menús de selección, etc.). La estructura tiene que ver con la forma de organizar los componentes (por ejemplo, la distribución de los comandos en una orden, o la de los campos en un formulario). Por último, el contenido trata de los significados semántico y pragmático que se producen durante el diálogo.

Puesto que las variables que intervienen en este fenómeno interactivo son muy diversas, necesariamente la HCI es interdisciplinaria en su práctica y multidisciplinaria en su origen. Entre las disciplinas sobre las que se sustenta podemos enumerar la psicología cognitiva y de la conducta, ergonomía, antropología, sociología y ciencias de la computación entre otras (Hartson y Pyla, 2012; Rozanski y Haake, 2003).

En este sentido, el aprendizaje profundo, también conocido como *Deep Learning*, es una rama del campo de la inteligencia artificial que se basa en la construcción y entrenamiento de modelos computacionales llamados redes neuronales artificiales. Estos modelos están inspirados en el funcionamiento del cerebro humano y su capacidad para aprender a partir de la experiencia y datos.

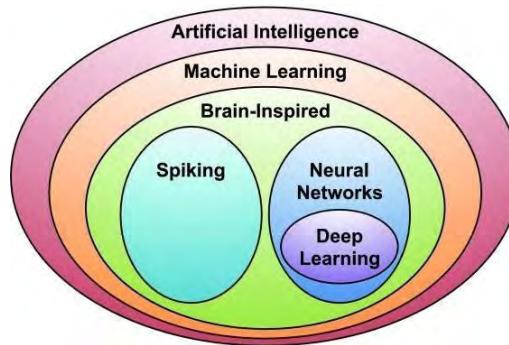
Para Hinton (2015), el aprendizaje profundo permite que los modelos computacionales que se componen de múltiples capas de procesamiento aprendan representaciones de datos con múltiples niveles de abstracción. Estos métodos han mejorado drásticamente el reconocimiento de voz, el reconocimiento de objetos visuales, la detección de objetos y muchos otros dominios, como el descubrimiento de fármacos y la genómica. El aprendizaje profundo descubre estructuras intrincadas en grandes conjuntos de datos mediante el uso del algoritmo de retropropagación para indicar cómo una máquina debe cambiar sus parámetros internos que se utilizan para calcular la representación en cada capa a partir de la representación en la capa anterior. Las redes convolucionales profundas han generado avances en el procesamiento de imágenes, video, voz y audio, mientras que las redes recurrentes han arrojado luz sobre datos secuenciales como texto y voz.

En términos de Díaz-Ramírez (2021);

Desde la primera red neuronal hasta hoy en día, han crecido tanto los tipos y arquitecturas, como las problemáticas que estos tipos pueden resolver, por ejemplo, problemas de clasificación, visión computacional e interpretación de imágenes, procesamiento de lenguaje natural, patrones en datos, detección de objetos, reconocimiento de caracteres, etc. Así mismo, lo anterior puede ser aplicado en diferentes áreas, como minería, agricultura, economía circular, cambio climático, educación, etc. (p.183).

Es tan amplio el impacto del *Deep Learning*, que ha sido considerado como el gran generador y fuente de evolución y núcleo de todas las tecnologías y exponenciales actuales (fig. 2), lo cual permite inferir que es gracias a la evolución de los modelos computacionales del Deep Learning que se seguirán innovando y constituyendo las tecnologías del presente y del futuro.

Figura 2. Deep Learning

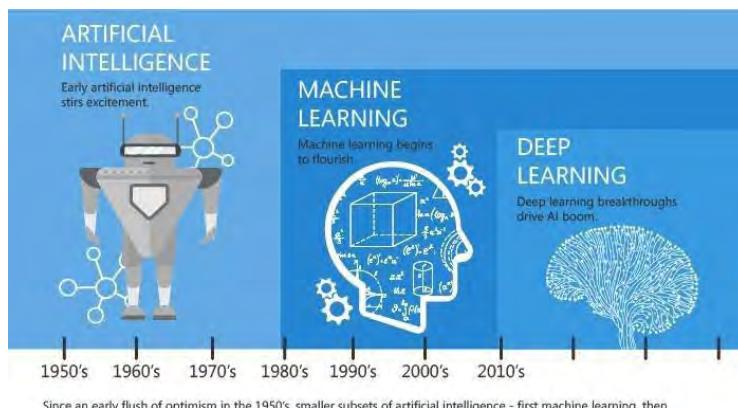


Nota. Vivienne Sze, Yu-Hsin Chen, Tien-Ju Yang, and Joel S. Emer. 2017

Como es sabido, avances de ChatGPT de open AI y Bard de Google usan un tipo de algoritmo de Deep Learning que puede comprender y generar texto conforme a los datos sobre los que fue entrenado. Así que, en efecto, ChatGPT y Bard utilizan inteligencia artificial de memoria limitada bajo modelos computacionales de Deep Learning.

La figura 3 evidencia como la evolución de la línea de tiempo del surgimiento de las tendencias propias de las tecnologías exponenciales posicionan al Deep Learning como la tendencia que ha permitido perdurar y potenciar tecnologías exponenciales como la Inteligencia artificial y el machine learning.

Figura 3. Línea de tiempo de Inteligencia artificial, Machine Learning y Deep Learning.



Nota. Nicholson, C. (2019).

La importancia de las experiencias de aprendizaje

En el marco de la presente ponencia, se enuncia el desarrollo de un Modelo de Aprendizaje Gamificado. Dicho modelo es resultado de un proyecto de investigación financiado por MinCiencias y la Gobernación de Antioquia liderado por la UNAD en alianza con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la empresa de Desarrollo Tecnológico e Innovación Boxpop Biointeligencia.

Dicho sistema gamificado parte en primer lugar de un modelo, que se ha definido como Modelo de Aprendizaje Gamificado (M.A.G.O), que incorpora aspectos de carácter interactivo en los que la experiencia del usuario se concibe como la parte más importante del sistema.

En el enfoque del Modelo de Aprendizaje Gamificado MAGO, la gamificación, como se mencionó anteriormente, se considera un concepto integrador que permite adaptar y aplicar elementos del juego, las mecánicas y las dinámicas de su interacción, para despertar un mayor interés y motivación a los estudiantes usuarios en entornos de aprendizaje para fomentar las experiencias de aprendizaje.

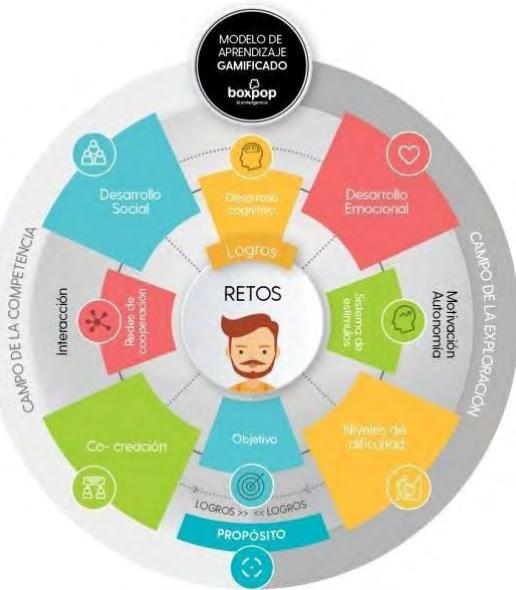
De tal forma, que la gamificación en el aprendizaje consiste en un proceso de programación persuasiva que busca inducir al usuario a conectarse con un proceso en el que se encadenan actividades lúdicas y disparadores emocionales para lograr un objetivo sin que este necesariamente parezca un juego.

El Modelo de Aprendizaje Gamificado MAGO permite optimizar el diseño de experiencias de usuario para el desarrollo de actividades metodológicas en las que se imprima un alto contenido de relación e interacción social, facilitando el proceso de cocreación y generando constantemente reconocimiento y retroalimentación durante un proceso gamificado.

El modelo MAGO facilita la estructuración y desarrollo de proyectos gamificados desde la fase de diseño hasta la implementación, junto con la evaluación de los resultados obtenidos. Esto permite obtener información dinámica para la mejora continua al evaluar la trazabilidad de la interacción en las diferentes etapas del proceso de formación en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Dicho modelo se

estructura a partir de un conjunto de elementos que le permiten fortalecer la interacción, la socialización, la exploración hacia el desarrollo de experiencias de aprendizaje, basadas en la experiencia del usuario, la interacción humano-computadora y el propio aprendizaje profundo. El modelo MAGO implementado está concebido por cuadrantes significativos, a partir de la interacción de los estudiantes. Los cuadrantes, a su vez, están compuestos por módulos, los cuales se encuentran en contenedores integrados que tienen una función de ordenamiento dentro de la metodología gamificada. Cada uno de estos elementos se articula dentro del diseño para formar una experiencia de aprendizaje de alto valor.

Figura 4. Modelo de Aprendizaje Gamificado



Nota. (MAGO).

El modelo de gamificación implementado permite que un usuario o jugador, que en este caso es un estudiante, se enfrente a una serie de retos clave que componen la parte mecánica del modelo (Key Activators); Según su respuesta, se activa la parte dinámica del modelo, que consiste en esos disparadores emocionales que generan una conexión entre el usuario y el sistema gamificado. Cuando se produce la acción en la que el alumno supera el reto, puede continuar con su camino de aprendizaje, pero si tiene dificultades para alcanzar el logro propuesto, un sistema de estímulos le permitirá obtener retroalimentación. Este mismo sistema de estímulos motivará

al estudiante a continuar dentro de su camino de aprendizaje. Adicionalmente, el propósito de aprendizaje del alumno se complementa con su labor académica dentro de su actividad personal y la colaboración a través de la interacción social, a través de la red de cooperación que establece con otros alumnos. Entre toda esta interacción, tanto individual como social, se establece un estatus general a través de puntajes, emblemas, insignias (Sistema de Reconocimiento) que se obtienen al participar en este proceso. Una vez que el estudiante acepta estos desafíos, se utilizan detonantes clave que permiten hacer un seguimiento para identificar el motivo que lo impulsa a avanzar en el logro de una tarea. Los disparadores se activan a medida que avanza, por lo que la motivación se mantiene y aumenta a través de un sistema de estímulos.

Metodología

Esta investigación se realizó bajo la metodología SCRUM (Schwaber y Sutherland, 2017), en la que se han definido un conjunto de etapas que han permitido el desarrollo del sistema gamificado. Dicha metodología ha generado la ruta de trabajo y es el esquema arquitectónico del desarrollo del modelo de sistema gamificado, desde su idea hasta su desarrollo e implementación.

A continuación, se presentan las fases que constituyen la investigación (Munévar et al., 2020):

- **Fase 1.** Etapa de exploración: es donde se caracteriza la población objetivo, fundamentalmente se tienen en cuenta los datos de los registros de la plataforma MOODLE que hacen parte integral del sistema gamificado que será adaptado en dicho LMS.
- **Fase 2.** Etapa de identificación de variables y categorías: con los datos obtenidos producto de la caracterización, se definen las categorías y la ruta de diseño del sistema gamificado.
- **Fase 3.** Etapa de desarrollo del sistema gamificado: definida la ruta de diseño, se implementa el sistema gamificado siguiendo la perspectiva de analítica de datos, desde modelos basados en inteligencia artificial y elementos de interacción y mediación.

Figura 5. Metodología SCRUM para el desarrollo del sistema gamificado.



Fuente: elaboración propia.

- **Fase 4.** Etapa de pilotaje del sistema gamificado: se hacen las pruebas del sistema gamificado en una muestra aleatoria de estudiantes de la UNAD que cursan programas virtuales en el departamento de Antioquia. **Fase 4.** Etapa de pilotaje del sistema gamificado: se hacen las pruebas del sistema gamificado en una muestra aleatoria de estudiantes de la UNAD que cursan programas virtuales en el departamento de Antioquia.
- **Fase 5.** Etapa de validación del sistema gamificado: se implementa el sistema gamificado en la plataforma MOODLE de la UNAD con los estudiantes que cursan programas virtuales de la UNAD en el departamento de Antioquia.

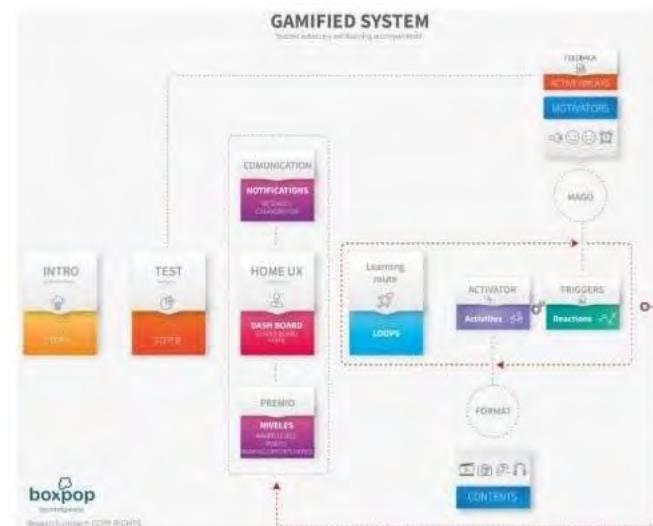
Esta metodología está integrada con las necesidades que requieren llevar un desarrollo al nivel TRL 3 para probar la factibilidad del mismo.

Resultados

En el marco de esta investigación, los resultados se centran en el diseño del sistema gamificado en cuanto a su arquitectura, implementación y características de ser apropiado en el Sistema de Gestión del Aprendizaje.

El diseño del sistema gamificado se materializa a partir del modelo MAGO, en cada uno de los componentes que forman parte de su arquitectura. La arquitectura del sistema gamificado (figura 6) tiene una intro que genera la narrativa de la actividad a partir de una historia de animación que ubica al usuario en la experiencia de aprendizaje. A continuación, se genera un minijuego de prueba que caracteriza al usuario a partir de sus conocimientos previos. El UX de inicio presenta un tablero con las condiciones y perfiles de los participantes. Además cuenta con los respectivos premios, niveles, puntos, *rankings* y oportunidades y el módulo de comunicaciones. Para notificaciones y mensajes colaborativos.

Figura 6. Arquitectura del sistema gamificado



Fuente: elaboración propia.

Dentro del sistema, la ruta de aprendizaje se genera a partir de una serie de bucles que permiten generar las posibles formas en que el estudiante generará su estrategia para lograr el propósito de la actividad. Con esto se llega al activador, que son actividades utilizando técnicas de microciclo basadas en microaprendizaje que buscan ser actividades muy cortas con alto contenido motivador para el estudiante y el disparador que es un refuerzo para lograr el propósito definido. Los formatos de las actividades a partir de los contenidos se basan en el diseño de experiencia de usuario con un alto contenido de elementos multimedia basados en *Universal Learning Design* (ULD), que debe ser inclusivo, asequible e interactivo.

Conclusiones

Se ha llevado a cabo el desarrollo de un modelo de sistema gamificado para la educación virtual, que incorpora tecnologías exponenciales y pedagogías emergentes, el cual es un recurso de vital importancia para la calidad de la educación en línea, ya que además de incorporar aspectos funcionales, desde la arquitectura, el diseño y las estrategias de aprendizaje se basan en tendencias de vanguardia hoy en día.

Para fomentar la motivación de los estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje, es necesario implementar estrategias que fomenten la creatividad, la exploración y la interactividad en el usuario. Con el desarrollo de experiencias de aprendizaje se generan rutas que favorecen la innovación y de ella se derivan un conjunto de alternativas para promover la calidad de la educación virtual. La gamificación es una de ellas, ya que al ser una tendencia emergente y que se apoya en tecnologías exponenciales, se basa en las mecánicas y dinámicas, pero va más allá de los juegos serios hacia la configuración de experiencias de aprendizaje.

En este sentido, es muy importante la generación de un sistema gamificado que se diseñe enfocado en promover actividades de aprendizaje, el cual se base en un modelo de aprendizaje gamificado (MAGO) que fomente la integración de componentes desde lo social, lo cognitivo y lo interactivo así como la configuración de redes de cooperación entre usuarios a favor de la promoción del aprendizaje situado, adaptativo y profundo desde la búsqueda de propósitos comunes a partir de desafíos en escenarios contextualizados en realidades particulares a favor de logros y resultados de aprendizaje basados en la dinámica de la gamificación.

De esta forma, dicho sistema gamificado cuenta con una arquitectura que incorpora componentes al Sistema de Gestión del Aprendizaje (LMS) que permiten potenciar la gestión del conocimiento y también la constitución de un ecosistema que incentiva el proceso de formación del usuario, teniendo en cuenta las características de la población estudiantil y sus contextos sociales y culturales.

La relación entre Inteligencia Artificial (IA), Aprendizaje Profundo (*Deep Learning*), Gamificación y Experiencias de Aprendizaje es una combinación poderosa y prometedora que está transformando la forma en que las personas aprenden y se involucran en el proceso de adquirir nuevos conocimientos y habilidades.

La combinación de Inteligencia Artificial, Aprendizaje Profundo, Gamificación y Experiencias de Aprendizaje está cambiando el paradigma educativo al permitir enfoques más personalizados, interactivos y motivadores para el aprendizaje. A medida que estas tecnologías continúen avanzando, es probable que veamos un mayor impacto positivo en la educación, facilitando la adquisición de conocimientos y habilidades de manera más efectiva y atractiva para los estudiantes.

Por tal motivo desde esta apertura de los campos inter y transdisciplinares de conocimiento dan la evolución a la necesidad de pensar la fundamentación epistemológica y metodológica de las nuevas configuraciones de las prácticas educativas en las denominadas experiencias de aprendizaje.

Bibliografía

Booth, P. (1989). *An Introduction to Human-Computer Interaction*. Hove/East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

DeLotell, P. J., Millam, L. A., y Reinhardt, M. M. (2010). The use of deep learning strategies in online business courses to impact student retention. *American Journal of Business Education*, 3(12), 49-56.

Díaz-Ramírez, J. (2021). Aprendizaje automático y aprendizaje profundo. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 29(2), 180-181.

González Muñiz, A. (2018). *Aplicaciones de técnicas de inteligencia artificial basadas en aprendizaje profundo (deep learning) al análisis y mejora de la eficiencia de procesos industriales*. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo.

LeCun, Y., Bengio, Y., y Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature*, 521(7553), 436-444.

Hartson, R., y Pyla, P. S. (2012). *The UX Book: Process and Guidelines for Ensuring a Quality User Experience*. London: Elsevier.

Hernández-Pérez, A., y Ortega-Díaz, C. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *Raximhai*, 11(4), 213-220.

Munévar, P., Pedraza, C., Aranda, D., Méndez, Y., Buitrago, P., Buchelli, H., Marín, C., y García, P. (2020). Diseño de un sistema gamificado de formación y acompañamiento docente en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. En R. Feltreiro (Ed.), *La enseñanza de las ciencias desde la pedagogía social: el paradigma educativo STEM como modelo para la educación integral de ingenieros y ciudadanos*, 87-97.

MODELOS ESTADÍSTICOS DE VALOR AGREGADO: UNA APLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN COLOMBIA

◎ **Henry Daza Chaves**

Magíster en Estadística Aplicada. Licenciado en Matemáticas, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.

ORCID: 0000-0001-9814-7702

Correo electrónico: henry.daza@unad.edu.co

Resumen

Los modelos de valor agregado son técnicas estadísticas que se fundamentan en los modelos lineales mixtos. En el ámbito educativo son empleados para estimar la contribución al aprendizaje de los estudiantes por parte de un centro educativo, del cuerpo de profesores o de un programa académico. Estos modelos utilizan datos longitudinales con el fin de controlar las condiciones de aprendizaje previas del individuo y de esa forma estimar los cambios concretos a un periodo de tiempo.

El presente proyecto se realizó con el objetivo de estimar el valor agregado que aporta una muestra de establecimientos educativos colombianos al desarrollo de competencias de estudiantes próximos a finalizar la educación media. Se toma como fuente de datos un conjunto de individuos agrupados por colegios que fue provisto por el ICFES a través del portal para investigadores. La información analizada corresponde a los resultados de las pruebas Saber 9° del año 2017, cuya muestra fue cruzada con las pruebas Saber 11° aplicadas entre los años 2018 y 2021.

Los resultados señalaron que cuatro de los cinco colegios que reportaron mayor valor agregado corresponden al sector no oficial. El índice socioeconómico se relaciona

directamente con el rendimiento global de los estudiantes. Los puntajes de Matemáticas y Lenguaje de la prueba Saber 9° son buenos predictores para controlar el desarrollo de aprendizajes previos en los modelos y poder medir las ganancias en un intervalo de tiempo en el marco de un proceso educativo. 236 colegios reportaron un valor agregado (VA) mayor que 0 y 266 reportaron un VA negativo. Se concluye que las estimaciones del VA alrededor de 0 pueden estar reflejando un problema de los niveles de complejidad de los procesos educativos que desarrollan los colegios, como también pueden estar indicando deficiencia de los instrumentos de medición.

Palabras clave: competencias; desempeño; educación; prueba; valor agregado.

Introducción

Los modelos de valor agregado son técnicas estadísticas que se utilizan en el ámbito educativo para estimar la contribución de las escuelas al progreso del aprendizaje o el desarrollo de las competencias de los estudiantes. A través de estos modelos es posible estimar una variable respuesta de interés como, por ejemplo, el puntaje de matemáticas, teniendo en cuenta un conjunto de factores, principalmente socioeconómicos, que están relacionados con el desempeño de los alumnos (como se indicará más adelante), pero que son ajenos al control por parte de las escuelas.

Modelar estos factores permite nivelar, en cierta medida, las condiciones iniciales de los estudiantes dentro de un proceso educativo, cuyo aspecto es relevante para analizar cómo contribuyen propiamente los colegios en su aprendizaje.

Los modelos de valor agregado se caracterizan por ser multinivel y se fundamentan en los modelos lineales mixtos. Un requisito importante para emplear estos modelos es contar con un conjunto de datos longitudinales. Es decir, el logro previo del individuo (por ejemplo: puntaje en matemáticas Saber 9°) se considera como un predictor importante para estimar su progreso actual (por ejemplo: puntaje en Matemáticas Saber 11°).

La necesidad de estudiar la efectividad de las escuelas hizo que países como Estados Unidos y, principalmente, países del Reino Unido, entre la década de los sesenta y los setenta comenzaran a investigar modelos estadísticos que permitieran estimar el impacto de los centros escolares sobre los aprendizajes de los alumnos.

En Colombia, desde el año 2003 se practica la evaluación de la calidad de la educación superior mediante pruebas estandarizadas, antes llamadas ECAES y ahora Saber Pro. A partir del 2009, con la publicación de la Ley 1324, esta prueba se convirtió en un requisito de grado para los programas de pregrado. Los resultados Saber Pro cruzados con las pruebas Saber 11 pueden ser utilizados para formular estudios de valor añadido, como los propuestos por Rodríguez-Revilla y Vallejo-Molina (2022) o por Isáziga-David et al. (2014) y así estimar el valor agregado que aporta la educación superior en Colombia.

En búsqueda de la calidad educativa, en Colombia en el 2006 se formularon los estándares básicos de competencias; estos contienen “criterios claros y públicos que permiten establecer si se están alcanzando o no los niveles que como sociedad nos hemos propuesto” (MEN, 2006). Ante la presión que ejercen las pruebas nacionales (pruebas Saber 11), las instituciones educativas se ven abocadas a reflexionar sobre sus proyectos educativos, pues durante los últimos años los resultados sobre las competencias básicas tanto a nivel nacional como internacional no han sido muy favorables, es decir, no se están alcanzando, en ciertos niveles, los estándares de calidad que se proyectan y, así como existen establecimientos educativos con buen desempeño, hay otros que distan considerablemente de las expectativas.

De acuerdo con Ayala-García (2015) del Centro de Estudios Regionales de Cartagena, “la mayoría de los niños y niñas del país están finalizando la educación básica sin haber adquirido las competencias básicas para desempeñarse en una sociedad moderna”, situación que a través del tiempo no ha mejorado, pues según el informe nacional presentado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2022b) “entre 2014 y 2021, se presentó un descenso del promedio del puntaje global”, que significó que se pasara de 255 a 250 puntos en promedio. En consecuencia, dicho informe muestra que una proporción considerable de los evaluados no logran altos niveles de desempeño en las competencias evaluadas.

A esta problemática se encuentran asociados diferentes factores, principalmente socio- económicos y geográficos, que son ajenos al control por parte de los colegios, pero que inciden de manera importante en el rendimiento de los evaluados, como lo señalan estudios desarrollados por Ávila et al. (2018), Moncayo-Cabrera (2016), Pereira y Caicedo (2019), entre otros referentes. En este sentido, los modelos de valor agregado buscan, en la medida de lo posible, controlar estos factores y descontar sus efectos, de tal forma que se pueda tener una aproximación más objetiva sobre la efectividad de las instituciones educativas en concreto.

El art. 28 de la Ley 115 establece que la educación media “constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores” (MEN, 1994) y tiene como fin “la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo” (MEN, 1994). En este sentido, resulta de interés cuestionarse cómo este nivel educativo influye en el desarrollo de las competencias de los estudiantes y/o qué valor agregado les aporta.

Dentro de las fuentes que se consultaron, en el marco nacional se encuentran estudios que emplean modelos de valor agregado para la educación superior, los cuales parten de los datos de las pruebas Saber 11, información de las IES y los resultados de las pruebas Saber Pro. No obstante, la investigación en educación básica y media bajo esta metodología es escasa. Esto puede deberse a la dificultad que representa conseguir datos longitudinales y la complejidad técnica que implica estructurarlos.

En síntesis, en esta investigación se aplicaron modelos lineales mixtos para estimar la contribución de la educación media al aprendizaje de los estudiantes. Para esto, se tuvo en cuenta una muestra longitudinal de estudiantes que se encuentran anidados en un conjunto de colegios de diferentes departamentos de Colombia. En sí, no fue un trabajo orientado a identificar las causas que provocan que unos establecimientos educativos aporten más o menos valor agregado que otros, sino aportar los resultados de la aplicación de una metodología que puede favorecer la toma de decisiones en materia curricular.

Contenido - Marco Teórico

Las metodologías de los modelos de valor agregado (VAM) como técnicas para estudiar el impacto de las escuelas o maestros sobre el aprendizaje de los estudiantes no son recientes, pues son el resultado de diferentes líneas de investigación y del estudio de métodos estadísticos que son aplicados en otras ramas del saber (Martínez-Arias et al., 2008).

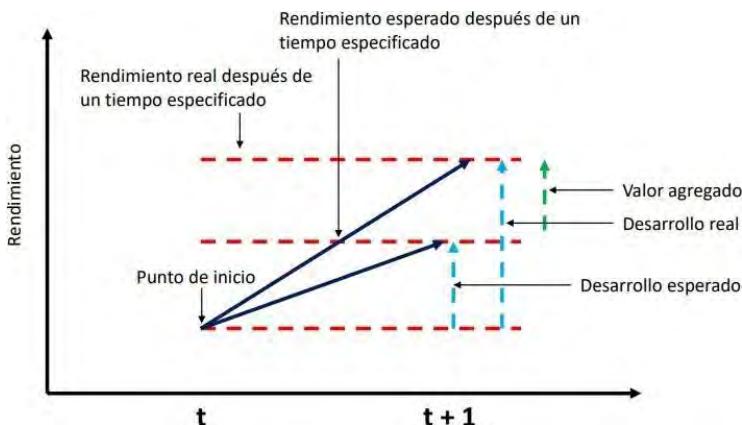
La creciente disponibilidad de información que permite rastrear el desempeño de los estudiantes a lo largo del tiempo ha hecho que el análisis de datos longitudinales sea más prominente (Lockwood y McCaffrey, 2007). La posibilidad de estudiar el impacto de las escuelas y/o maestros teniendo en cuenta un marco de condiciones iniciales, puede conducir a estimaciones menos sesgadas y más precisas de los efectos de las variables sustantivas en los resultados individuales de lo que generalmente es posible con datos observacionales puramente transversales (Lockwood y McCaffrey, 2007).

Las inferencias causales alrededor de las estimaciones de estos métodos son un aspecto que debe tratarse con precaución (ASA et al., 2014), pues la imposibilidad de la obtención de información que abarque los distintos factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes impediría realizar atribuciones sobre una causa concreta. Sin embargo, estudios de nivel experimental como el propuesto por Kane y Staiger (2008) desarrollado en un distrito escolar de la ciudad de Los Angeles (California, EE. UU.) concluye que, el uso de estos modelos puede generar predicciones imparciales y razonablemente precisas del impacto causal a corto plazo, por ejemplo, de un maestro.

Kraft (2019) señala que las pruebas estatales que se caracterizan por ser estandarizadas siempre han sido medidas estrechas del aprendizaje, pues proporcionan una medida limitada del conjunto de habilidades y competencias que predicen los resultados académicos de los individuos. No obstante, concluye que son fuertes indicadores de sus efectos en el rendimiento de los estudiantes. Kraft (2019) reconoce que en el futuro es importante saber más sobre los tipos de currículo, instrucción, prácticas organizacionales y ambientes escolares que posibilitan a los maestros desarrollar un conjunto de habilidades y competencias en los aprendices.

Como se puede apreciar en la figura 1, las aplicaciones de estas técnicas estadísticas requieren una medición longitudinal del individuo. Con al menos dos mediciones en el tiempo, se puede controlar el desarrollo previo del mismo para descontar sus efectos en los modelos y así estimar el desempeño actual.

Figura 1. Diagrama de un modelo de valor agregado



Fuente: elaboración propia

En este sentido, el rendimiento actual del individuo estaría en función del rendimiento previo, incluidos otros factores.

Siguiendo la ecuación propuesta por González (2018), la definición matemática del valor agregado viene dada por

$$Y_{ij} = \underbrace{E(Y_{ij} | X_{ij})}_{\text{componente 1}} + \underbrace{\{E(Y_{ij} | X_{ij}, \theta_j) - E(Y_{ij} | X_{ij})\}}_{\text{componente 2}} + \underbrace{\{Y_{ij} - E(Y_{ij} | X_{ij}, \theta_j)\}}_{\text{componente 3}} \quad (1)$$

Para lo cual, es necesario tener en cuenta que 1) los componentes no están correlacionados; 2) el primer componente corresponde a la parte de la variable respuesta que es explicada por las covariables X_{ij} ; El segundo componente corresponde a la parte de la variable respuesta que es explicada por la escuela θ_j después de estar controlada por las covariables X_{ij} . 3) El tercer componente representa la parte de la variable respuesta que no es explicada ni por el componente uno ni por el componente dos. En consecuencia, el valor agregado puede ser estimado mediante la ecuación (2).

$$VA_J = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \left[\{E(Y_{ij} | X_{ij}, \theta_j) - E(Y_{ij} | X_{ij})\} \right] \quad (2)$$

La estructura de un modelo lineal mixto viene dada por

$$\mathbf{Y} = \mathbf{XQ} + \mathbf{U} + \boldsymbol{\epsilon} \quad (3)$$

Donde \mathbf{XQ} corresponde a la parte fija del modelo, \mathbf{U} a la parte aleatoria y $\boldsymbol{\epsilon}$ al componente de error, con

$$(\boldsymbol{\epsilon}) \approx N \left(\begin{pmatrix} \mathbf{0} \\ \mathbf{0} \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} \mathbf{G} & \mathbf{0} \\ \mathbf{0} & \mathbf{R} \end{pmatrix} \right) \quad (4)$$

En este modelo, \mathbf{X} y \mathbf{U} son matrices de diseño, \mathbf{Q} es un vector de efectos fijos y es un vector de efectos aleatorios. Se supone que las matrices de covarianza para y $\boldsymbol{\epsilon}$ no son singulares y, por lo tanto, definidas positivas, y y $\boldsymbol{\epsilon}$ son independientes.

Metodología

Esta investigación se desarrolla bajo los modelos descriptivo, correlacional y analítico. La población corresponde a estudiantes que presentaron la prueba Saber 9° en el año 2017 y en años posteriores presentaron la prueba Saber 11°. La muestra está constituida por 40.314 estudiantes que se encuentran agrupadas en 502 colegios pertenecientes a 22 departamentos de Colombia. La información fue provista por el ICFES. La técnica de recolección de información corresponde a documentos y registros.

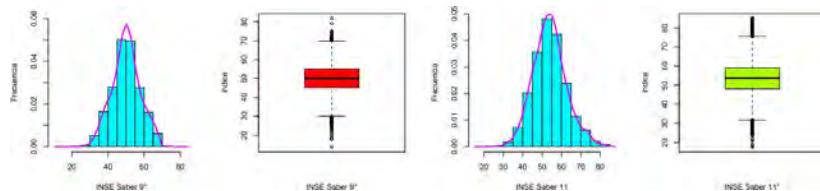
Fundamentalmente, se analizaron tres variables dependientes que correspondieron a los puntajes: global, matemáticas y lectura crítica de la prueba Saber 11°, cuya escala de medición se encuentra de 0 a 100 para las dos primeras y de 0 a 500 para la última. Se construyeron seis modelos, cuyos predictores o covariables utilizados en la parte fija fueron: los puntajes de matemáticas SB9 y lenguaje SB9, el índice del nivel socioeconómico SB9 (*inseSB9*), el género y la edad del individuo. Para la construcción del *inse* de la prueba Saber 9° se tienen en cuenta 24 variables que miden, por poner algunos ejemplos, el nivel educativo de los padres del estudiante, los electrodomésticos con que cuenta en el hogar, la forma de desplazamiento al colegio, la tenencia de vehículo familiar, entre otras. El código ICFES de cada colegio fue utilizado como variable de agrupación. A nivel de los colegios se emplearon algunas variables como su naturaleza, su género, su jornada, entre otras. Por razones de singularidad, en el componente aleatorio solamente se incluyeron interceptos aleatorios; es decir, que los parámetros por cada grupo son los mismos que el parámetro general de cada modelo.

Análisis de resultados

Análisis socioeconómico

De acuerdo con la figura 2, aparentemente el INSE tanto de la prueba Saber 9° como de la prueba Saber 11° distribuyen normal. Se aprecian valores atípicos en ambos casos, que corresponden a estudiantes con condiciones socioeconómicas extremas.

Figura 2. Gráficos de distribución del INSE

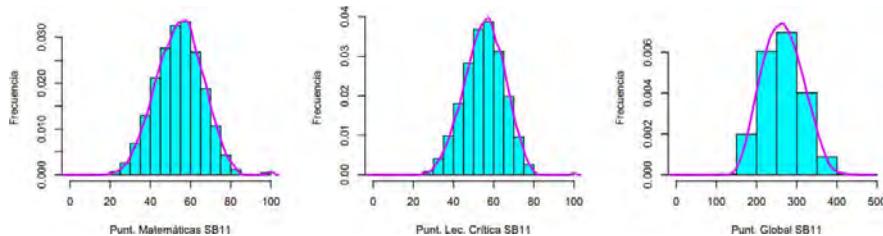


Fuente: elaboración propia.

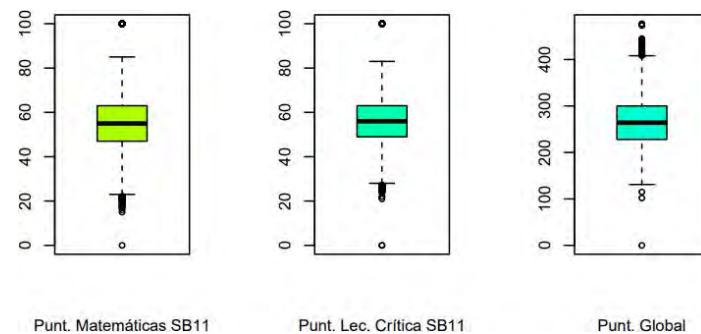
Se construyó la variable NSE que categoriza al INSE en cuatro niveles. Para lo cual, se toman puntos de corte teórico, donde valores del INSE de 0 y 41.109 corresponden al NSE 1, hasta 51.176 al NSE 2, hasta 64.080 al NSE 3 y hasta 100 al NSE 4. De acuerdo con el árbol de clasificación que se ubica en la sección de anexos, es importante destacar que los niveles socioeconómicos 2 y 3 concentran la mayor parte de individuos de la muestra y tienen las siguientes características: NSE2: En este nivel se clasifican individuos, cuyas familias cuenta con algunos de los elementos que carecen las familias de los individuos clasificados en el nivel 1, como por ejemplo: acceso a internet (79.9%), computador (79.1%), horno microondas o a gas (58%). La tenencia de auto y consola de videojuegos es en una proporción más reducida: (22%) y (25%) respectivamente. Predomina la educación primaria y el bachillerato como máximos niveles educativos alcanzados por los padres (80.1%). NSE3: En este nivel se clasifican individuos, cuyas familias en su mayoría cuentan con computador, con servicio de internet, horno microondas o gas. En alrededor de dos terceras partes cuentan con automóvil, consola de videojuegos y entre 11 a 100 libros. En cerca de dos terceras partes de los individuos clasificados en este grupo predomina la formación técnica, tecnológica, de pregrado y posgrado en los padres.

Análisis descriptivo a nivel del individuo

Aunque la prueba Saber 11° dispone de seis puntajes que pueden ser usados como variables dependientes de los modelos, por razones puramente teóricas (forma como se han trabajado otros estudios) solo se construyeron modelos que tienen en cuenta los puntajes de matemáticas, lectura crítica o global como variable respuesta.

Figura 3. Histogramas y densidad de la Prueba Saber 11

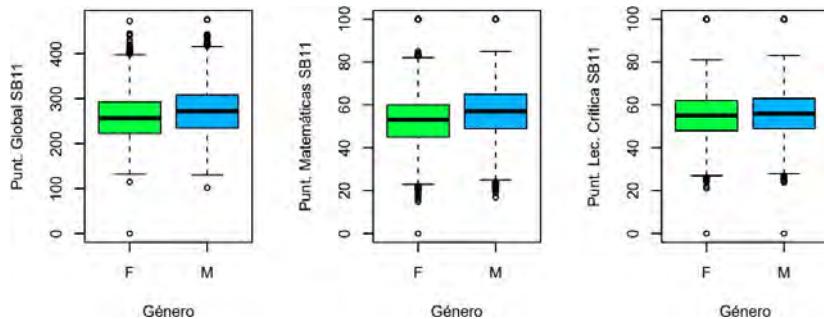
Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Tendencias de la Prueba Saber 11

Fuente: elaboración propia.

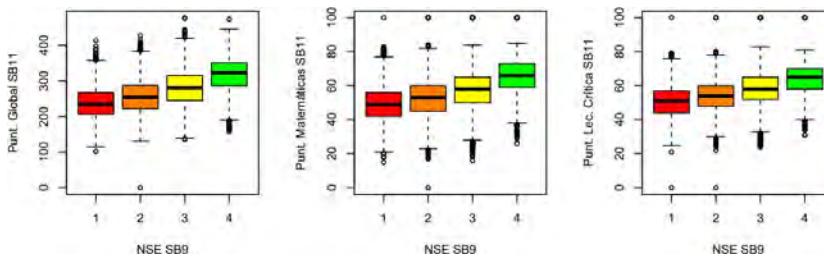
En los gráficos de la figura 3 se aprecia que los puntajes tanto de Lectura Crítica, Matemáticas como el puntaje global, parecieran ajustarse a una distribución normal. La tendencia central parece ubicarse cerca de 60 puntos para las pruebas (Matemáticas y Lectura Crítica) y para el puntaje global, por arriba de 250 puntos. De acuerdo con los gráficos de la figura 4, se aprecian pocos valores atípicos en las competencias y estos tienden a estar en los niveles bajos de las variables, mientras que para el puntaje global tienden a estar por arriba; no obstante, estos no se salen de los rangos definidos. Las tendencias en las competencias parecen no diferir.

Figura 5. Tendencias por género



Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Tendencias por NSE



Fuente: elaboración propia.

Los gráficos de la figura 5 indican una posible diferencia en el puntaje global y en matemáticas del género masculino contrastado con el género femenino. Por otro lado, se aprecia en la figura 6 que un incremento del NSE está asociado con un incremento para los tres puntajes indicados.

Análisis a nivel de los colegios

Los gráficos de las figuras 7 y 8 permiten apreciar que las jornadas que predominan en los colegios son mañana y tarde. La mayor parte son de carácter académico y técnicos-académicos, así como la gran mayoría son mixtos. Un 83.7% son colegios oficiales (públicos) y un 94.5% no son colegios bilingües. Casi el total de los mismos pertenecen al calendario A.

Modelos estadísticos

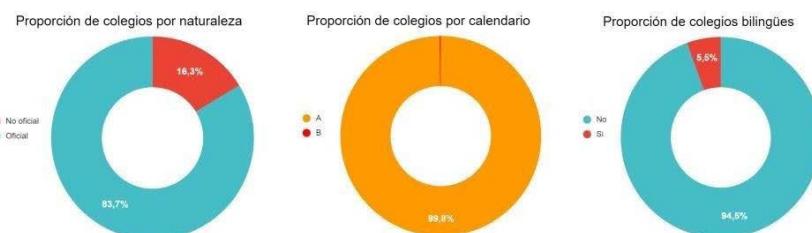
Inicialmente se exploraron modelos en los que se emplearon los puntajes de Matemáticas, Lectura Crítica y Global como variables respuesta. A estos modelos se les incluyó predictores en el componente aleatorio con la creencia de que estos aspectos,

Figura 7. Proporción de colegios por jornada, carácter y género



Fuente: Elaboración propia

Figura 8. Proporción de colegios por calendario, naturaleza y bilingües



Fuente: elaboración propia.

A nivel de los parámetros aleatorios, podrían tener un efecto importante. No obstante, el *Software R* generó, para algunos casos, un mensaje de advertencia sobre problemas de singularidad y, para otros, problemas de convergencia.

Por razones de espacio en este documento, solo se incluye la tabla que corresponde al modelo que se construyó teniendo en cuenta el puntaje global como variable respuesta. El puntaje global tiene la particularidad de que se relaciona muy bien con los puntajes de la prueba Saber 9°, predictores a través de los cuales se controla el desempeño previo de los individuos. Por otro lado, el puntaje global mide de manera mucho más amplia las competencias del individuo, puesto que corresponde a la suma de las cinco competencias: matemáticas, lectura crítica, sociales y ciudadanas, inglés y ciencias naturales.

El modelo que se presenta en la tabla 1 tiene cinco covariables en la parte fija más el intercepto fijo. La variable de agrupación corresponde al código ICFES del colegio. En el componente aleatorio solo se incluyen interceptos aleatorios. El AIC corresponde al criterio de información de Akaike con el cual fue seleccionado el modelo. Cabe destacar que el modelo seleccionado de menor AIC no sugirió el retiro de ningún predictor de la parte fija.

Tabla 1. Mejor modelo empleando el puntaje Global como variable respuesta (Modelo 5)

	Estimativa	Error estándar	Valor T
Efectos fijos			
(Intercepto)	130.823	3.001	43.596
Matemáticas SB9	0.225	0.003	83.133
Lenguaje	0.395	0.003	142.708
Edad	-4.934	0.144	-34.149
INSE SB9	0.223	0.020	10.940
Género (Masculino)	8.926	0.265	33.695
Efectos aleatorios:			
Grupo	Predictor aleatorio	Varianza	Desv. Est.
Col. Código ICFES	(Intercepto)	104.9	10.24
Residual		613.2	24.76
AIC:	374447.0		
BIC:	374515.8		
Función de desvío	374431.0		

Fuente: elaboración propia.

El gráfico de la figura 9 permite apreciar que dos observaciones posiblemente son influyentes para el modelo, aunque este hecho no se considera relevante ante una muestra de 40.314 individuos. Por otro lado, según la figura 9, el gráfico de residuos cuantílicos vs valores ajustados parecen no mostrar un patrón no explicado por el modelo. La distribución de los residuos cuantílicos es aparentemente normal, aunque el QQPlot refleja que los cuantiles observados no se ajustan dentro de las bandas del gráfico envolvente. Esto último ocurre a raíz de que se está trabajando con una muestra muy grande y pequeñas variaciones en los datos producen efectos

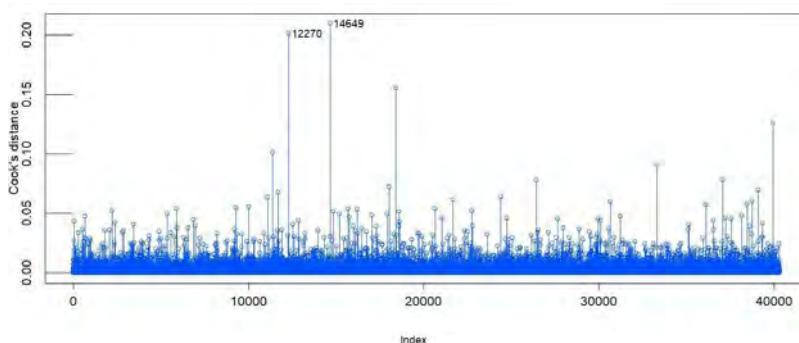
significativos en las bandas de confianza; en conclusión, estas técnicas de diagnóstico pierden eficacia ante una muestra grande.

Estimación del valor agregado

La ecuación de estimación del valor agregado se expresa como sigue:

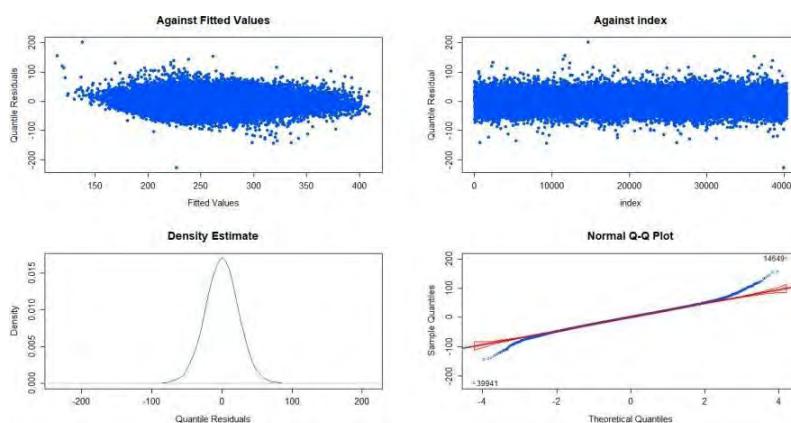
$$\begin{aligned} \text{Global}_{ij} = & 130.823 + 0.225 * \text{Matemáticas}_{SB9}{}_{ij} + 0.395 \text{Lenguaje}_{ij} - 4.934 \\ & * \text{Edad}_{ij} + 0.223 * \text{INSESB9} + 8.926 * \text{Género(Maculino)}_{ij} \end{aligned}$$

Figura 9. Distancia de Cook's del modelo 5



Fuente: elaboración propia.

Figura 10. Gráficos de diagnóstico del modelo 5



Fuente: elaboración propia.

El intercepto (130.823) indica el valor esperado del puntaje global cuando todas las variables predictoras son igual a cero. Es necesario recordar que este es un modelo mixto con interceptos aleatorios, por tanto, cada colegio tiene su propio intercepto.

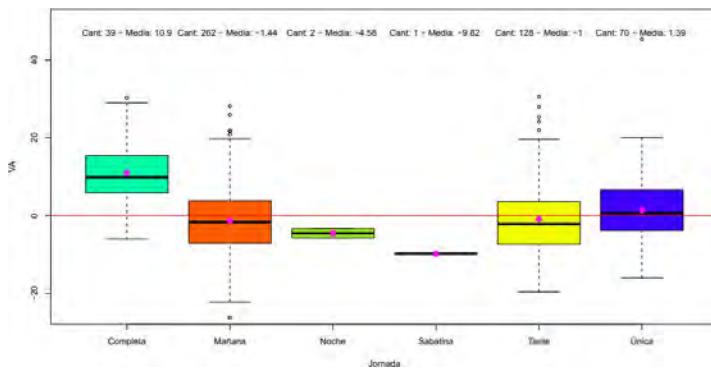
Así las cosas, para cada individuo i que se encuentra agrupado en una escuela j , es posible determinar que: por cada punto de incremento en *Matemáticas SB9*, se espera un incremento de 0.225 puntos *globales*; por cada punto de incremento en el puntaje de *Lenguaje*, se espera un incremento de 0.395 puntos *globales*; por cada año de incremento en la edad del estudiante, se espera un decremento de -4.934 puntos *globales*; por cada punto de incremento del *INSE SB9*, se espera un incremento de 0.223 puntos *globales*; manteniendo los demás efectos constantes, la diferencia promedio entre el género masculino con respecto al femenino es de 8.926 puntos *globales*. En esta interpretación, la frase “se espera” que se ha resaltado en negrita, estadísticamente se debe entender como un valor esperado.

Algunas estadísticas importantes

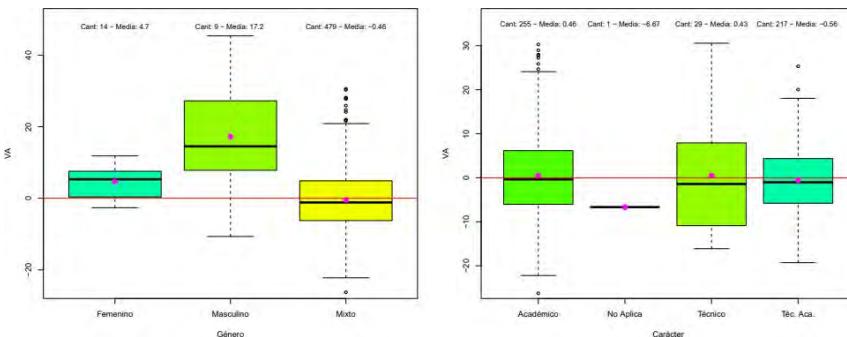
Las estimaciones de valor agregado se analizaron teniendo en cuenta algunas de las características de los establecimientos educativos. Es decir, se analiza el VA promedio por agrupaciones como: la jornada del colegio, el carácter, el género, la naturaleza, el calendario y si clasifica como bilingüe.

De acuerdo con las figuras 11 a la 14, las jornadas única y completa tienen una tendencia central por arriba de 0 puntos globales. Los colegios de género masculino parecen aportar más valor agregado que los mixtos y los femeninos. Las tendencias por carácter del colegio se ubican alrededor de 0 para los técnicos y técnicos-académicos que representan la mayoría. Los colegios bilingües, aunque son pocos en la muestra, reportan VA promedio negativo. Los colegios privados tienden a tener mayor valor agregado que los públicos. Los departamentos con menor reporte de VA promedio son Nariño y Cauca y los que tienen un mayor reporte de VA promedio son Norte de Santander y Caldas.

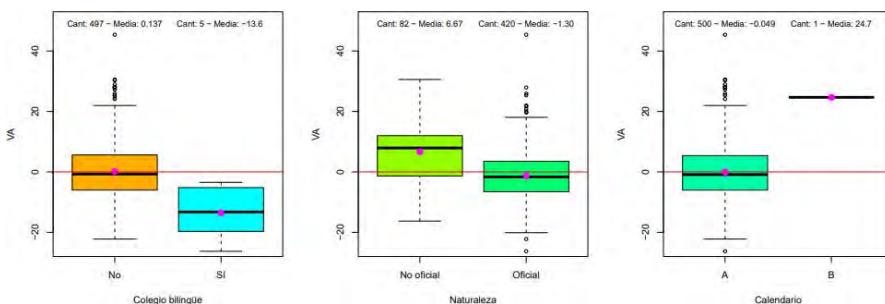
De acuerdo con la tabla 2, es importante destacar que de los 5 colegios que reportan mayor VA, 4 son privados. Y de los que reportan menor VA, todos son públicos.

Figura 11. Variabilidad del valor agregado por jornada del establecimiento

Fuente: elaboración propia.

Figura 12. Variabilidad del valor agregado por género y carácter del establecimiento

Fuente: elaboración propia.

Figura 13. Variabilidad del valor agregado por calendario, naturaleza y bilingüismo

Fuente: elaboración propia.

Figura 14. Valor agregado por departamento



Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Top 5 colegios con mayor y menor VA

Top 5 colegios mayor VA				
Código	Establecimiento	Dpto	Naturaleza	VA
736637	COLSAGRADO CORAZON DE JESUS	NORTE SANTANDER	OFICIAL	45,382
056721	COLEGIO METROPOLITANO DE SOLEDAD 2000	ATLÁNTICO	NO OFICIAL	30,567
007914	COLLASALLE	CORDOBA	NO OFICIAL	30,286
006213	SEM. MENOR DE NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO	CALDAS	NO OFICIAL	28,955
115063	LETECNICO INDUSTRIAL EL MILAGROSO	ATLÁNTICO	NO OFICIAL	28,147
Top 5 colegios menor VA				
007427	I.E. FIDELINA ECHEVERRY	CAUCA	OFICIAL	26,259
314641	I.E. DOMINGO BENKOS BIOHO	BOLÍVAR	OFICIAL	22,219
117846	ESTHER ETELVINA ARAMBURU	VALLE	OFICIAL	20,111
047167	I.E. JOSE MARIA CORDOBA DE PASACABALLOS	BOLÍVAR	OFICIAL	19,99
041533	I.E. FIDELINA ECHEVERRY	CAUCA	OFICIAL	19,677

Fuente: elaboración propia.

Discusión y recomendaciones

Cabe resaltar que el análisis y las estimaciones que se han propuesto se realizan sobre una muestra que contiene un número considerablemente bueno de individuos; no obstante, el número de instituciones que cumplieron el requisito de tener mínimo 20 estudiantes es pequeño (Apenas 502), en comparación con los 17.562 colegios que se contabilizaron en las bases de datos de las pruebas Saber 11 entre 2018 y 2021.

Otro aspecto importante para tener en cuenta es que el valor agregado puede dar información que puede estar asociada a los modelos pedagógicos o a la calidad de los docentes que se encuentran en las mismas, por lo cual, estos resultados deben analizarse en conjunto con otras características que a nivel de los colegios son importantes.

Como se recalcó en la exposición de la literatura, aunque las pruebas Saber 11 son instrumentos cuidadosamente elaborados y aplicados en unas condiciones de control adecuadas, difícilmente pueden llegar a medir de forma integral las competencias de los estudiantes, pues los individuos en sí están compuestos de un conjunto complejo de dimensiones, y, realizar afirmaciones de fondo sobre la causalidad de los procesos educativos, no es pertinente.

Los modelos estadísticos aportan información relevante acerca del desempeño de los estudiantes agrupados por colegios. Es recomendable integrar otros análisis tanto de enfoque cualitativo como cuantitativo para poder complementar mejor la información que aquí se presenta y poder tomar las decisiones en materia curricular por cada colegio. Pueden existir distintos predictores que no fueron incluidos en el modelo y que pudieron haber representado un efecto importante en las estimaciones de valor agregado, por lo cual se recomienda complementar este análisis con otros estudios y/o datos más amplios a nivel de cada colegio.

En la medida en que el ICFES pueda proveer información que incluya un mayor número de colegios que cumplan las características, que provengan de todos los departamentos de Colombia y representen adecuadamente las distintas modalidades, jornadas, naturaleza, etc., este estudio puede replicarse, comparar los hallazgos y tener más estimaciones que permitan complementar los hallazgos aquí presentados.

Formular un estudio en el que se analicen los sistemas microcurriculares de los colegios que reportan un alto valor agregado positivo en comparación con los que reportan un alto VA negativo posiblemente puede ampliar información que conlleve a diagnosticar de mejor forma las causas de la variación en las estimaciones. Puede que, a nivel organizacional, clima laboral, formación del profesorado, entre otros aspectos, estén incidiendo en la forma como los colegios contribuyen al aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones

El promedio global de la prueba Saber 11 de los estudiantes de la muestra empleada se ubica en 265.05 puntos, el cual difiere considerablemente del promedio de referencia a nivel nacional, el cual se encuentra en 253 puntos para el año 2019 de acuerdo con el informe técnico del ICFES.

Al realizar el respectivo filtro por los establecimientos que tienen un valor agregado positivo (mayor que 0), se encuentran 236 colegios que cumplen con esta característica y 266 que reportan un VA negativo.

Al analizar el impacto del INSE sobre el valor agregado, es necesario destacar que, de acuerdo con el modelo 5, por cada punto de incremento en el INSE SB9 se espera un incremento de 0.223 puntos globales, teniendo en cuenta que los individuos que se encuentran agrupados por colegio. Esto permite concluir que el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de los individuos tiene efectos importantes en el desarrollo de los aprendizajes.

Rastreando cada parámetro del modelo formulado en la ecuación del modelo definitivo y reiterando que esta interpretación se debe realizar teniendo en cuenta el factor de agrupación, los puntajes de Lenguaje y Matemáticas de la prueba Saber 9° son buenos predictores del desempeño global. Se espera un incremento de 0.395 y 0.225 puntos globales por cada punto de incremento en Matemáticas SB9 y Lenguaje respectivamente. Por otro lado, el modelo refleja que, a mayor edad del individuo, el puntaje global tiende a decrecer en promedio a razón de -4.934 puntos por año.

Manteniendo los demás efectos constantes, el modelo refleja una brecha del género masculino con respecto al femenino de 8.926 puntos promedio globales.

La correlación que se encontró entre las competencias de Matemáticas y Lenguaje de la prueba Saber 9° y las competencias evaluadas en la prueba Saber 11° fue alta. Con relación al puntaje Global fue de 0.729 y 0.785 respectivamente. Esta situación permitió clasificarlas como predictores importantes que modelan las condiciones de aprendizaje iniciales de los individuos para las estimaciones de valor agregado.

En las estimaciones, los escenarios son muy cambiantes. Así como hay colegios que reflejan un valor agregado alto, otros quedan alrededor de 0 y otros se alejan considerablemente en la parte negativa. En los casos en que los colegios reportan un valor agregado alrededor de cero, los resultados pueden estar reflejando un problema sobre cómo se están midiendo las competencias a partir de estas pruebas estandarizadas. Por otro lado, la práctica curricular en materia de educación media posiblemente está reflejando un nivel de complejidad similar independientemente si el estudiante se encuentra cursando grado noveno o grado once. O también, los resultados posiblemente reflejan la deficiencia de los instrumentos de evaluación para recoger información sobre el desarrollo de las competencias de los evaluados.

Es probable que en los colegios en los que se reportan valores agregados altamente positivos en comparación con los que reportan valores agregados altamente negativos existan causas asociadas a la organización, al clima laboral, a la formación del profesorado, etc., que estén provocando dicha variación y que están incidiendo en el desarrollo de las competencias de los estudiantes. En las recomendaciones precisamos que es determinante que estos hallazgos puedan complementarse con un estudio riguroso en materia curricular por cada colegio, no solo para contradecir o respaldar los resultados aquí presentados, sino para encontrar más información, más señales y más aspectos que permitan avanzar en la comprensión sobre el complejo fenómeno de la calidad educativa y, a su vez, permitan orientar las de mejores decisiones en materia escolar.

Bibliografía

ASA et al. (2014). ASA Statement on Using Value-Added Models for Educational Assessment.

Ávila, M. C., Linares, J. R., y Patiño, F. G. (2018). Cruce de las pruebas nacionales saber 11 y saber pro en Antioquia, Colombia: una aproximación desde la regresión geográficamente ponderada (GWR). *Revista Colombiana de Educación*, (74), 63–79.

Ayala-García, J. (2015). Evaluación Externa y Calidad de la Educación en Colombia. Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana; No. 217.

González, M. L. P. (2018). *Value Added in Hierarchical Linear Mixed Model with Error in Variables* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile).

ICFES (2022). Informe Nacional de Resultados del Examen Saber 11 2021.

Isáziga-David, C.-H., Gabalán-Coello, J., y Vásquez-Rizo, F.-E. (2014). La intervención académica en la construcción de una sociedad con calidad: análisis del valor agregado en el proceso formativo colombiano. *Hallazgos*, 11(22), 359–384.

Kane, T. J. y Staiger, D. O. (2008). Estimating Teacher Impacts on Student Achievement: An Experimental Evaluation. National Bureau of Economic Research (NBER).

Kraft, M. A. (2019). Teacher Effects on Complex Cognitive Skills and Social-Emotional Competencies. *Journal of Human Resources*, 54(1), 1–36.

Lockwood, J., y McCaffrey, D. F. (2007). Controlling for individual heterogeneity in longitudinal models, with applications to student achievement.

Martínez Arias, M. R., Gaviria Soto, J. L., y Castro Morera, M. y. o. (2008). Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación. Revista de educación.

MEN. (1994). Ley general de la educación.

MEN. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.

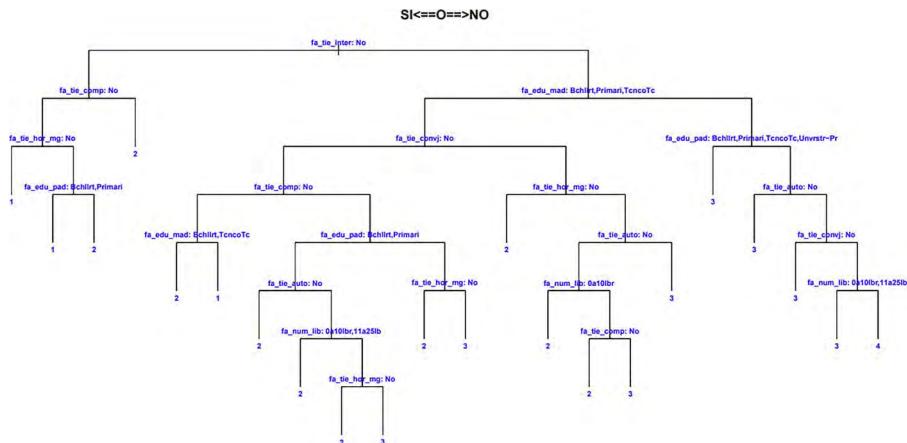
Moncayo Cabrera, M. A. (2016). Determinantes que influyen en el rendimiento académico: un estudio aplicado para Colombia a partir de las pruebas ICFES-SABER 11.

Pereira, R. T., Caicedo, Xavier, y Hidalgo, A. (2019). Árboles de decisión para predecir factores asociados al desempeño académico de estudiantes de bachillerato en las pruebas SABER 11. Revista de Investigación Desarrollo e Innovación: RIDI, 9(2), 12.

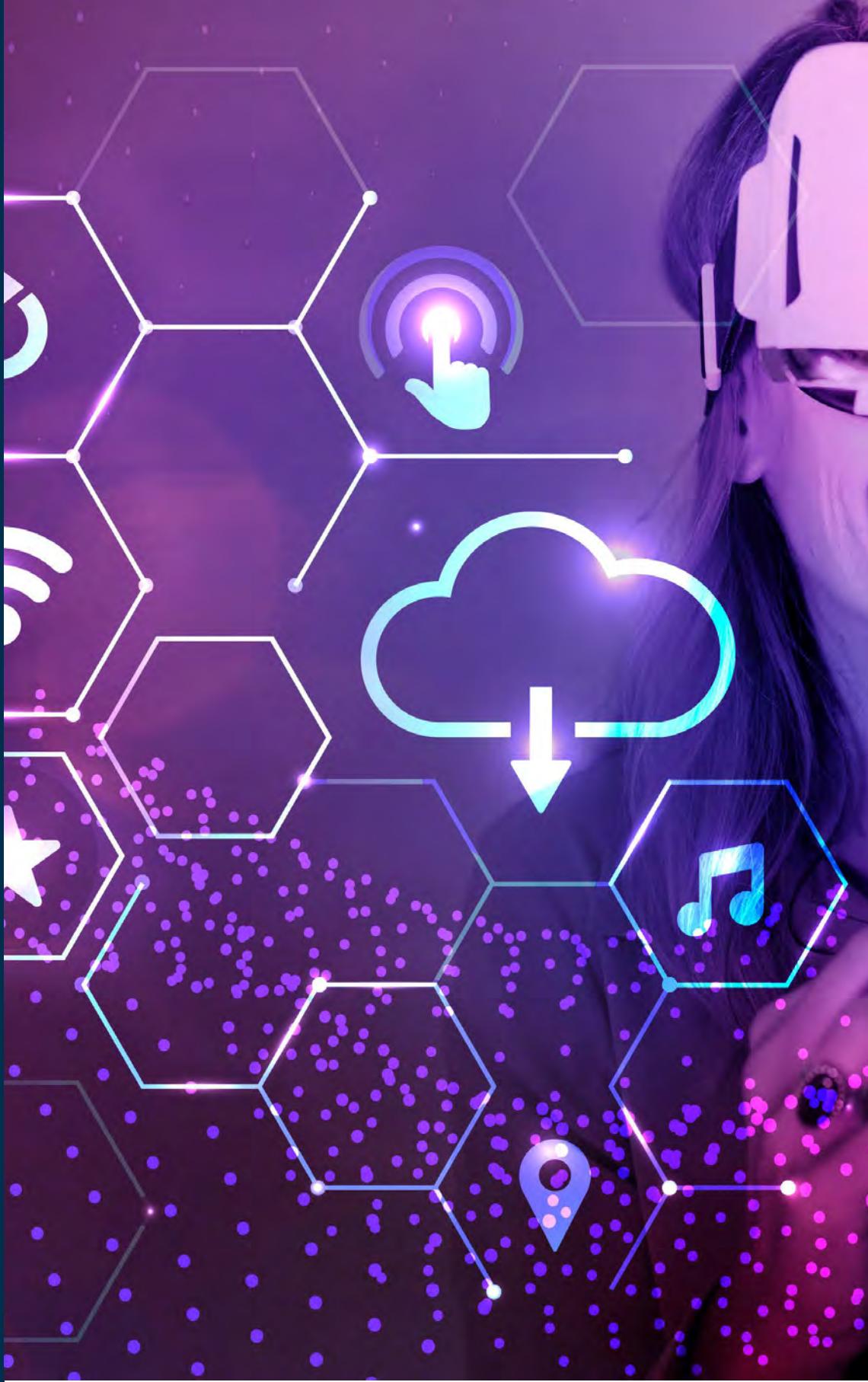
Rodríguez-Revilla, R., y Vallejo-Molina, R.-D. (2022). Valor agregado y las competencias genéricas de los estudiantes de educación superior en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 44–62.

Apéndice.

Figura 15. Árbol de clasificación del nivel socioeconómico



Fuente: elaboración propia.





MESA 3. DERECHO, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

- ◎ Paola Michele Perea Moreno
- ◎ Mgtr. Rolando David Andrade Hidalgo
- ◎ Nahún Alejandro Sánchez Peñaranda
- ◎ Oscar Mateo Ramírez Vargas
- ◎ Carolina Rodríguez Patiño
- ◎ Andrés Felipe Roncancio
- ◎ Alejandro Charris Florez

ENFRENTAR LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL, EL NUEVO RETO DOCENTE

◎ Paola Michele Perea Moreno

Docente Medio Tiempo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD,
Abogada, Especialista, Magíster en Dirección de la Gestión Pública
Correo electrónico: paola.perea@unad.edu.co

Resumen

Adaptarnos a la inteligencia artificial es aprender a hacer uso de estas herramientas extraordinarias, que sabemos que en su gran mayoría son necesarias para nuestro ámbito como docentes, litigantes y en el entorno social y familiar. La educación virtual, La inteligencia artificial ha transformado nuestra vida, y en una época nefasta de nuestra historia como lo fue el Covid 19, nos brindó cercanía de nuestros seres queridos, permitió el trabajo desde casa, y continuidad académica. Tenemos un gran reto como formadores y es concientizar nuestros estudiantes de la importancia de las buenas prácticas, la ética como aprendices que será su ética profesional del futuro.

Palabras clave: I.A, docente, estudiante, virtual, inclusión.

Introducción

¿Como enfrentar los retos que trae la inteligencia artificial en el ámbito docente? Una herramienta muy útil que nos brinda nuestro rol docente es Turnitin y se evi-dencia sobre todo en las primeras entregas académicas de nuestros estudiantes que muchos de ellos, vienen con la cultura de “copiar y pegar” es ahí cuando empieza

nuestro trabajo de formación; concientizar al aprendiz de que lo que está haciendo, además de ser ilegal, es antiético, va en contra de él mismo, que su meta, su misión es aprender, y no va a lograrlo con el uso de las malas prácticas.

Ahora bien, los estudiantes están siendo seducidos por la gran oferta de inteligencias artificiales que les promete con un par de clics obtener el mejor ensayo, resumen, análisis etc. Y que además son indetectables para herramientas como Turnitin.

Siendo así las cosas, tenemos como docentes un reto gigante y debemos ser conscientes de que no es una moda; ya es un estilo de vida humana, ya es una necesidad que exige adaptarnos y buscar un equilibrio entre la necesidad y las buenas prácticas.

Debemos cambiar la cultura del todo vale, del menor esfuerzo, de la mediocridad; sabemos que los países como China, Singapur, Estonia, Finlandia, Japón, han logrado sobresalir académicamente a nivel mundial por la disciplina en la labor docente, y su competencia más fuerte es la capacidad lectora, sabemos que en América Latina tenemos el más bajo nivel en lectura y los resultados se reflejan en las pruebas académicas de Estado.

El reto no es otro, más que concientizar al estudiante de que el esfuerzo se traduce en éxito y que la disciplina vence la inteligencia.

Contenido

La mayoría de los hoy docentes fuimos formados académicamente en gran porcentaje en una educación rígida, con una metodología de aprender de memoria y recitar lo aprendido, y quien mejor repitiera era el súperdotado de la clase.

Los avances tecnológicos han logrado dinamizar la educación y se han convertido en un aliado pedagógico, herramienta fundamental para hacer inclusiva la misión de enseñar a quienes, por temas de movilidad, limitaciones físicas, horario, etc. se les hace imposible asistir al modelo tradicional de enseñanza.

La educación virtual es para muchos la posibilidad de inclusión a la vida, a un mundo de oportunidades; así mismo estas tecnologías adaptadas permiten unir distancias,

agrupar diferentes participantes de distintas culturas, e incluso países y nos obliga a ser más disciplinados, pues es el estudiante quien decide el cuándo y el cómo para cumplir con sus actividades académicas.

Quién no ha aprendido con un tutorial de una red social, quién no ha tenido una duda y consulta con el buscador, quién no extraña a un ser querido y lo visita en un videochat, necesitamos de la tecnología, y ya es necesaria para nuestro día a día. Decimos con total seguridad que nuestra oficina está en nuestro celular y hoy nuestros estudiantes cuentan con la APP de su campus virtual y pueden consultar, participar en foros y asistir a web conferencias con este dispositivo.

En Colombia generalmente en el derecho penal se veían grandes oradores quienes defendían sus argumentos con elocuentes discursos, y esa habilidad se ha venido perdiendo, pues luego pasamos al modelo escritural y los alegatos pasaron a ser una lectura de normas y un argumento recitado.

Ya con la Ley 527 de 1999 y demás normas concordantes que sirvieron de base para la reforma del Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo, CPACA (Ley 1437 de 2011), que tiene un capítulo especial para las actuaciones de la administración pública en medios electrónicos (Capítulo IV Art. 53 y SS.), de igual forma encontramos los capítulos V y VI, además de algunos otros artículos especiales. Así mismo, la Jurisdicción de lo Contencioso Administrativo y el trámite de los asuntos, la ley trae un sinnúmero de disposiciones en relación con la incorporación de nuevas tecnologías y medios electrónicos en sus actuaciones.

El Artículo 186, del CPACA señala que todas las actuaciones judiciales dispuestas para ser recibidas en forma escrita se podrán realizar a través de medios electrónicos, siempre y cuando en su envío y recepción se garantice su autenticidad, integridad, conservación y posterior consulta, de conformidad conforme lo indica la ley (Ley 527 de 1999).

La autoridad judicial deberá contar con mecanismos que permitan acusar recibo de la información recibida, a través de este medio.

Al parecer abrió nuevamente la oportunidad de regresar al sistema oral, y hacer uso e implementación de tecnologías de la información y la comunicación en los procesos judiciales. Tal principio se encuentra consagrado en el CPACA en el artículo 7o., numerales 4, 6 y 8:

"Deberes de las autoridades en la atención al público. Las autoridades tendrán, frente a las personas que ante ellas acudan y en relación con los asuntos que tramiten, los siguientes deberes:

- -Aplicación de medios tecnológicos en el nuevo Procedimiento Contencioso Administrativo (Ley 1437 de 2011)
- -Tramitar las peticiones que lleguen vía fax o por medios electrónicos, de conformidad con lo previsto en el numeral 1 del artículo 5o de este Código
- -Adoptar medios tecnológicos para el trámite y resolución de peticiones, y permitir el uso de medios alternativos para quienes no dispongan de aquellos"

Quienes nos dedicamos al litigio y tras la pandemia del COVID 19, notamos el cambio abrumador en los servicios de radicación, trámite, audiencias, hay críticas porque estamos aún en atraso en el uso de las tecnologías, y sobrecarga del sistema judicial que hace que no sea totalmente ágil, pero ya no tenemos que durar horas haciendo filas para radicar una demanda, ir a un despacho y esperar a que te reciban un documento o esperar a fuera de un auditorio para asistir a una audiencia. Estos avances son las bondades de la tecnología.

Ahora bien, antes de la pandemia coexistíamos con la tecnología, pero como un ocio, mas no como una necesidad imperante laboral y en la educación, pero esta etapa funesta que tuvimos que soportar, de encierro, de desesperanza, miedo nos obligó a conectarnos, a escudriñar, aprender, viajar con la mente, salir de nuestra realidad y adentrarnos a un mundo lleno de mil posibilidades que ofrecen las redes sociales, y el mundo del internet.

Adaptarnos en el ámbito educativo y laboral en materia del derecho ha sido una experiencia alentadora; pero no todo suele ser positivo, nos encontramos con la otra cara de la moneda, con modelos de lenguaje por Inteligencia Artificial como ChatGPT, que les permite a los estudiantes, solo teclear un tema y darle un par de órdenes y este le crea un documento según lo solicite, resumen, ensayo, ponencia etc. Son escritos tan bien elaborados que el docente no puede descifrar quién es su verdadero autor. Por otro lado, es determinante resaltar que la implementación de la IA a la educación:

"permite personalizar rutas de aprendizaje, en función a las capacidades de cada estudiante y, creando nuevos sistemas de gestión, a través del big data; permite la contextualización de un modelo para el aprendizaje, a través de grupos de tecnologías y métodos, mediadas por la internet, proporcionando mejoras al ritmo del estudiante". (Villarroel, 2021, pp.31-32)

Donde es un reto para el tutor lograr una "interacción" entre sus estudiantes que trabajen juntos en la construcción del conocimiento, compartiendo ideas, debatiendo y resolviendo desafíos juntos. En ese dinamismo "La IA permitirá a los docentes consolidar sus prácticas educativas para la enseñanza-aprendizaje a través de tutores inteligentes, que guían la actividad de aprendizaje." (Medina, 2023a, p.41)

Igualmente, la educación dentro de un entorno donde interactúan muchas problemáticas imperativas en el desarrollo formativo del estudiante desde lo social, económico, financiero, "La inteligencia artificial podría ayudar a aclarar que cada persona es diferente y posee su propio ritmo de aprendizaje, sus intereses y se desenvuelve en distintos entornos". (Andión y Martínez, 2022, p.4).

Sin duda alguna otra herramienta fundamental que alimenta el proceso de enseñanza aprendizaje es el *Aprendizaje Basado en Problemas* – ABP -, en verdad se presentan coyunturas complejas en el mundo real que se deben analizar y resolver, lo que fomenta la aplicación práctica de los conceptos teóricos. Al igual que una *Evaluación Formativa* que proporcione retroalimentación continua a los estudiantes a lo largo del proceso para que puedan realizar ajustes y mejoras en su aprendizaje. En la postura de Castillejos, 2022. (Citando a Paul y Elder, 2003):

"Al reflexionar sobre el pensamiento crítico y creativo, es necesario definir estos dos términos.) conceptualizan al pensamiento crítico como - ese modelo de pensar -sobre cualquier tema, contenido o problema- en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales -" (p. 4).

Por último, el Aprendizaje Autodirigido, donde los estudiantes toman un papel activo en su propio aprendizaje, estableciendo metas, explorando recursos y gestionando su tiempo de estudio de manera independiente. "Ofrece la oportunidad de aprender a lo largo de la vida, ya que una IA no se cansa y siempre está dispuesta

a encontrar información en Internet y diferentes repositorios en el mundo Cloud" (Medina, 2023b, p.42)

¿Qué nos queda como humanidad? Solo podemos formar a nuestros hijos y estudiantes con valores, ética, moral; no hay otro camino; es una lucha perdida de otro modo. La tecnología llegó y va a seguir avanzando. Estamos empezando a disfrutar y enfrentar esta realidad dinámica, la cual esta increíble, es una ayuda en las aulas virtuales, para crear contenido académico, para motivar a nuestros aprendices. Más aun la adaptación a la diversidad en los procesos de enseñanza se ajustan para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, teniendo en cuenta sus antecedentes, habilidades y estilos de aprendizaje

Tenemos como profesión una carga valiosa. Enseñar, pero no de cualquier manera. Enseñar bien; es decir, formar a nuestros reflejos con hábitos como la lectura, el análisis, la oratoria, la escritura, a argumentar y no recitar... por más eficiente que sea la I.A. para crear un contenido, no le permite al estudiante crear, pensar, reflexionar, exigirse, investigar, razonar, criticar, argumentar. No se trata de jugar a policías y ladrones; es insistir en la importancia de tener un argumento propio, ser críticos y defender una postura que hará de él un gran orador, un profesional exitoso, un agente político o esta noble profesión docente.

Estamos formando a los próximos abogados, agentes políticos, a profesionales que van a tener que enfrentar un auditorio, una audiencia, una ciudadanía en un debate político y sus argumentos, su postura reflejará el resultado de nuestra guía como docentes, que supimos persuadirlos en el camino de la exigencia, ética y valores. El verdadero triunfo no es sacarse una nota alta con engaños; el triunfo es resultado del esfuerzo que deja huella en nuestro ser, y esa huella es el conocimiento. Así como el

"aprendizaje significativo y del pensamiento crítico, pues ambas capacidades serían muy útiles para mejorar cualitativamente el proceso de enseñanza – aprendizaje, incentivando y motivando las capacidades inventivas de los estudiantes, que les permitiría saber tomar decisiones y resolver problemas específicos de forma creativa e independiente en contextos singulares, como resultado de un aprendizaje significativo y de un pensamiento crítico ,antes que mantener y fomentar la memorización de conceptos, fechas y nombres"(Quenta, 2020, p.13).

Donde el *Aprendizaje Reflexivo* alienta a los estudiantes a pensar sobre lo que han aprendido, cómo lo han logrado y cómo pueden aplicarlo en diferentes contextos.

Metodología

El diseño metodológico aplicado para dicho estudio es de revisión bibliográfica, lo que "implica detectar, consultar y obtener referencias y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria para enmarcar nuestro problema de investigación". (Sampieri, 2018, p.53). Por ende, se da una trazabilidad desde una mirada crítica y constructiva de cómo la educación universitaria ha venido transformando los procesos de enseñanza aprendizaje. Se da paso a consultar bases de datos científicas como: PubMed, Web of Science, Scopus, Google Scholar: JSTOR, DOAJ, ScienceDirect, ERIC, entre otras., teniendo como criterio de selección los términos de aprendizaje significativo, aprendizaje reflexivo, aprendizaje auto-dirigido, aprendizaje basado en problemáticas, y pensamiento crítico.

Es relevante mencionar que, al identificar la necesidad de mejora continua en los modelos de educación mediante la incorporación de tecnologías de inteligencia artificial, se deben considerar limitaciones y oportunidades existentes. Pues al analizar el estado actual de la educación universitaria y las posibles áreas de mejora a través de la IA, es relevante evaluar el impacto de la misma, frente a su eficacia y eficiencia con una evidencia empírica de una correlación significativamente en el uso adecuado de las TIC - I. A.- y los procesos que fomentan la generación de nuevo conocimiento.

En consecuencia, el silogismo indica que el rol docente debe enfrentar, prepararse para formar al estudiante que hace uso indebido de la inteligencia artificial. Siendo así las cosas la hipótesis es que rol docente exitoso es aquel que logra persuadir, formar al estudiante para que haga uso adecuado de la I.A, que sea una herramienta auxiliar y no un reemplazo neuronal.

Resultados

En países desarrollados han enfrentado la adicción de los jóvenes a diferentes tecnologías y hemos visto en documentales cómo esto les ha afectado en el rendimiento académico, social, familiar y laboral. Debido a esto han tenido que tomar decisiones drásticas como la limitación de horarios o prohibición de uso en determinados espacios.

Los resultados han sido positivos por lo cual las investigaciones han demostrado que el equilibrio es la clave. Sabemos que el abuso de cualquier elemento genera caos, y esto es lo que debemos hacer en cada periodo académico, concientizar a nuestros estudiantes del uso razonado, adecuado y debido de estas tecnologías dinámicas y cada vez más sorprendentes que son una ayuda idónea para poder hacer presentaciones, datos, investigaciones, mas no para cederle nuestra capacidad de raciocinio y competencias, es decir habilidades, pericia y las aptitudes para analizar y resolver problemas, enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida profesional.

Discusión

Es una visión futurista, pero es una realidad que nos encontramos en cada periodo académico; por ahora, Turnitin se ha encargado de detectar las coincidencias cuando parafrasean o copian textualmente, pero muy seguramente, así como avanza la inteligencia artificial basada en redacción de texto, también lo hará los que se encargan de detectarla.

Nosotros, quienes tenemos la responsabilidad de formar, nos limitaremos al trabajo de la concientización, en el caso puntual de área de Ciencias Políticas y Jurídicas nuestra característica es el argumento, la oratoria, la redacción, el criterio, la defensa de una postura y esto no lo reemplaza ninguna inteligencia artificial, y esto es relevante transmitirlo a nuestros estudiantes.

Conclusiones

Con este trabajo inductivo descriptivo se puede concluir que el uso de la I.A. por parte de los estudiantes impone un reto docente, genera la necesidad de capacitar al tutor para enfrentar la dinámica que trae el uso indebido, saber motivar al aprendiz hacia el uso adecuado de estas herramientas tecnológicas, y de esta forma permitir un crecimiento social, formar ciudadanos honestos, comprometidos con la comunidad.

Un estudiante puede lograr con el uso inadecuado de la I.A. engañar a un docente, pero el día de mañana cuando tenga que enfrentarse a una situación que exija competencias profesionales, no podrá enfrentarlas. En el ámbito de las Ciencias Jurídicas y Políticas, sabemos que nuestros aprendices se forman para ayudar a la sociedad, a ser partícipes de las problemáticas sociales y ser su portavoz, presentar estrategias para lograr una política pública efectiva y solo es posible si logramos como alma mater construir el conocimiento adecuado, asertivo y significativo.

La inteligencia artificial es una herramienta extraordinaria, que nos permite avanzar tecnológicamente, cada vez son más deslumbrantes, llegando a realizar procesos cada vez más complejos, estructurados, que en el pasado nos llevaban horas realizar y sin la calidad que vemos hoy y que seguramente mejorarán cada vez más.

No podemos limitar el uso de las herramientas tecnológicas, lo que debemos hacer es cambiar el *chip* del “todo vale” por la cultura de la originalidad, el valor de la ética y la moral.

Tenemos un aliado excepcional, que son las tecnologías, que nos permiten acortar distancias, recorrer otros mundos, conocer la realidad de otros países, culturas, noticias etc.

Gracias a las nuevas tecnologías podemos disfrutar de una educación virtual, que es inclusiva, que es la solución de miles de estudiantes que no podrían acceder a formarse por dificultades de desplazamiento, limitaciones físicas o por temas laborales.

Las personas lograron disipar la claustrofobia, el estrés, en la trágica pandemia del COVID-19, gracias a la tecnología, de hecho, todos nos adaptamos laboral y académicamente en esta nefasta situación, y valoramos más el uso de ellas. No fue menos

el sistema judicial que debió dar cumplimiento a lo que ordenaba desde el 2012 la Ley 1437 del 2011.

Bibliografía

Andión Manga, A., y Martínez García, D. (2022). *¿Logrará la inteligencia artificial remplazar la relación maestra–estudiante?*

Andina, (2023) *Adaptarse o morir: la inteligencia Artificial es la nueva normalidad.* <https://andinalink.com/adaptarse-o-morir-la-inteligencia-artificial-es-la-nueva-normalidad/>

Castillejos López, B. (2022). Inteligencia artificial y entornos personales de aprendizaje: atentos al uso adecuado de los recursos tecnológicos de los estudiantes universitarios. *Educación*, 31(60), 9-24.

Cifuentes, P. (2022). *Países que han prohibido el uso de los teléfonos celulares en las escuelas.* https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/34247/1/BCN_Uso_de_celulares_colegios_2023FINAL.pdf

DW Documental. (2019). *¿De qué es capaz la inteligencia artificial?* https://www.youtube.com/watch?v=34Kz-PP_X7c

Giraldo, K., Delgado, D., y Gómez, J. (2014). *Aplicación de medios tecnológicos en el nuevo procedimiento contencioso administrativo (Ley 1437 de 2011).* Universidad Libre <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/16790/APLICA-CI%C3%93N%20DE%20MEDIOS%20TECNOL%C3%93GICOS%20EN%20EL%20NUEVO%20PROCEDIMIENTO%20CONTENCIOSO%20ADMINISTRATIVO%20LEY%201437%20DE%202011.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=La%20Ley%201437%20de%202011,la%20jurisdicci%C3%B3n%20de%20lo%20contencioso>

Ley 1437 de 2011. (2011). Por la cual se expide el Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo. Art 7o., numerales 4, 6, 8 y 186. http://www.secretariosenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1437_2011.html

Ley 527 de 1999. (1999). Por medio de la cual se define y reglamenta el acceso y uso de los mensajes de datos, del comercio electrónico y de las firmas digitales, y se establecen las entidades de certificación y se dictan otras disposiciones. http://www.secretariosenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0527_1999.html

Libertex, (2023). *¿Qué es Chat GPT? ¿La innovación de IA que cambió al mundo?* <https://libertex.org/es/blog/que-es-chat-gpt>

Medina Velandia, L. N., y Quiroga Lugo, L. C. (2023). *¿Cambiarán las estrategias didácticas en la educación actual frente al uso de la inteligencia artificial?*

Pearson, (2022) *Los 5 países con la mejor educación del mundo, ¿cómo lo hicieron?* <https://blog.pearsonlatam.com/en-el-aula/paises-con-mejor-educacion>

News Center, (2018). *Habilidades para adaptarse en el mundo de la Inteligencia Artificial* <https://news.sap.com/latinamerica/2018/01/habilidades-para-adaptarse-en-el-mundo-de-la-inteligencia-artificial-bl0g/>

Renato Carabelli (2023). *La era de la inteligencia artificial: Cómo adaptarse a un mundo con nuevas reglas.* <https://es.linkedin.com/pulse/la-era-de-inteligencia-artificial-c%C3%B3mo-adaptarse-un-mundo-carabelli>

Villarroel, J. J. G. (2021). Implicancia de la inteligencia artificial en las aulas virtuales para la educación superior. *Orbis Tertius-UPAL*, 5(10), 31-52.

EL DERECHO Y SU DIDÁCTICA A TRAVÉS DE TECNOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA / O EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

◎ Mgtr. Rolando David Andrade Hidalgo

Ph. D (c). Ciencias Sociales y Jurídicas, Profesor Titular – Investigador

Universidad Técnica Particular de Loja – Ecuador

Correo electrónico: rdandrade@utpl.edu.ec

Mgtr. Paúl Javier Moreno Quizhpe

Master en Derecho Civil Procesal Civil, Profesor Titular – Investigador

Universidad Técnica Particular de Loja – Ecuador

Correo electrónico: pjmoreno2@utpl.edu.ec

Resumen

Con la finalidad de alcanzar altos estándares de calidad en la educación superior desde nuestra casa de estudios, la Universidad Técnica Particular de Loja–Ecuador, en observancia del eminente tratamiento tecnológico aplicado en el campo del Derecho específicamente en el sistema procesal, y conforme lo dispone el Código Orgánico General de Procesos, en un fragmento de su artículo 4, en el cual se establece lo siguiente; “La o el juzgador está obligado a justificar de manera motivada la negativa de la comparecencia telemática”. (COGEP, 2023, p.2). Así mismo, el Órgano Administrativo de Justicia del Ecuador, el Pleno del Consejo de la Judicatura, en sesión extraordinaria N° 078-2023, dispone a todos los juzgadores a nivel país que se priorice las actividades y actuaciones a través de medios electrónicos y telemáticos. Han sido las circunstancias para que como académicos, propongamos el presente tema: El derecho y su didáctica a través de tecnologías activas en la enseñanza universitaria / o en la educación superior, con el objetivo de dar a conocer los resultados de la creación de un soporte tecnológico educativo de simulación en la administración de justicia en Ecuador.

El derecho en Ecuador ha mantenido una transformación importante y más aún en el sistema procesal con la implementación tecnológica que son factores elementales para los administradores de justicia en su actividad jurisdiccional; es así que, como parte académica, hemos venido trabajando alrededor de seis períodos académicos compuestos de cinco meses ordinarios para la creación de este soporte tecnológico educativo que sostenga una metodología en su didáctica con elementos teóricos de formación, para la claridad de la transferencia de conocimientos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Entre los principales actores se encuentran el docente – estudiante, subrayando que la tecnología ha sido nuestro mayor aliado para el proceso académico de nuestros alumnos; por ello la plataforma que se ha creado y con la cual contamos, se encuentra abierta con tecnología activa, donde los contenidos permiten una forma dinámica y dan la oportunidad para que nuestros profesionales en formación practiquen y estén inmersos en escenarios reales en el campo laboral del derecho y además tengan un afianzamiento efectivo en su perfil profesional.

Palabras clave: derecho, tecnología, innovación, educación, justicia.

Introducción

A la luz de un nuevo paradigma mundial en la tecnología y sus constantes avances, podemos en este momento encontrarnos ante una necesidad obligatoria donde se puede observar de forma común que las personas se vinculan al ejercicio laboral, cualquiera sea su función y que en muchos de los casos está supeditada a realizarla con el apoyo de las herramientas tecnológicas. La reciente pandemia nos dejó la modalidad virtual implementada, por ejemplo, para el desarrollo de algunas actividades; pero es importante seguir trabajando en mecanismos aptos para mejorar el contacto con las personas y más aún en la transferencia de tecnologías con una especial referencia en la educación.

Hoy en día hemos observado en la academia desde las instituciones de educación superior el manejo imprescindible de herramientas tecnológicas, las mismas que son fuente principal del uso e implementación de los señores universitarios por casi 2 años consecutivos, porque a través de dichos equipos tecnológicos y plataformas

virtuales pudieron mantener sus clases teóricas como sus clases operativas. Y de la misma manera muchas instituciones públicas y privadas en un trabajo conjunto con la academia prototiparon ese tipo de acceso para el cumplimiento de las prácticas profesionales de aquellos universitarios que como parte de su formación debían cumplir con ese referido ejercicio preprofesional.

A priori y con especial referencia en el campo de los profesionales del derecho podemos decir que partiendo desde la administración de justicia y finalizando con los universitarios que se están preparando en el campo del derecho, incursionado con herramientas tecnológicas y más aún con plataformas virtuales que han hecho más llevaderos estos dos años de no tener permanente contacto presencial, estableciendo mecanismos óptimos que son de buen rendimiento y que con el pasar del tiempo no serán separados sino fortalecidos por la conducta que se ha tenido. Por ello desde la academia y en especial desde nuestra institución universitaria se ha venido promoviendo el uso y ejecución de herramientas tecnológicas que son facilitadas para el ejercicio académico profesor – estudiante como se ha visto, han tenido un buen impacto a nivel de los saberes y trasferencia de conocimientos de forma que el cumplimiento del perfil profesional sea el más adecuado.

Se puntualiza que la dimensión de los medios y recursos tecnológicos ayudan al docente a llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual tiene tres subdimensiones: la didáctica, comunicación y el uso de TIC. La didáctica es aquella que se refiere a la forma como los docentes hacen uso de las tecnologías y la forma innovadora en la que implementan sus saberes. Esta a su vez se divide en los ambientes virtuales de aprendizaje y los medios de apoyo para la exposición oral. En consecuencia, las plataformas virtuales que se cree servirán para combinar y crear recursos interactivos de apoyo y actividades estructuradas de aprendizaje que es el enfoque que presenta la plataforma como soporte educativo (Zavala et al., 2020)

Es así que, en el recorrido de lo antes mencionado y detallado es de suma importancia seguir trabajando en prototipos que sean cercanos a la realidad laboral, en los cuales van a incursionar nuestros estudiantes; los mismos que llegarán con una idea real y adecuada a todo en cuanto se determina en el perfil profesional, dejando bien posesionado a nuestro profesional en formación. Siendo de esa manera lo expuesto, nosotros los profesores de las materias de Derecho Procesal General en la carrera de Derecho de la Universidad Técnica Particular de Loja – Ecuador sentimos la necesidad de seguir planteando mecanismos que arrojen resultados en el aprendizaje y saberes de nuestros estudiantes y para ello damos a conocer la herramienta que

se ha creado en un trabajo integrado como es el soporte tecnológico educativo de simulación en administración de justicia.

Contenido / Fundamentos teóricos

La Universidad Técnica Particular de Loja como casa de estudios superiores ha priorizado de forma integral un ambiente tecnológico con la creación de una edificación y recursos en el ámbito de la trasferencia de tecnología, comprometiendo al docente y al estudiante a crear escenarios propicios para la enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de mantener una formación de alta calidad con líneas estratégicas de innovación y emprendimiento académico, de acuerdo con lo que se manifiesta la Constitución de la Republica del Ecuador en el Art. 350 , que establece:

"como finalidad del sistema de educación superior: "la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo". (Constitución,2008)

Es preciso señalar que con base a lo señalado en líneas anteriores es un factor determinante para institución el fortalecimiento académico a través;

Perfil de egreso y profesional carrera de Derecho

Perfil profesional:

"El abogado graduado en la UTPL será un profesional perceptivo y comprometido con los problemas de su entorno, dotado de sentido humanista, ético, crítico y científico que le faculte actuar con probidad y responsabilidad, apto para desempeñarse en todas las áreas del Derecho en el ámbito público y privado, nacional e internacional con profundo respeto a los derechos humanos, a la democracia y a la justicia, promoviendo la conciliación y la cultura de paz"

Perfil de egreso:

"El abogado de la Universidad Técnica Particular de Loja, es un profesional capaz de participar y aportar en el Estado Constitucional de Derechos y Justicia, aplicar fundamentos filosóficos, principios y teorías generales del derecho, ejecutar una defensa técnica aplicando las reglas de litigación oral y argumentación jurídica que aporten en la solución de problemas sociales, procurar la solución pacífica como herramienta principal en la solución de conflictos, plantea propuestas innovadoras en el ejercicio de su profesión, aportando desde la investigación científica al desarrollo de la ciencia jurídica con honestidad y ética profesional para el servicio de la sociedad"

Por tal razón es de forma indispensable concentrar una fundamentación en lo que corresponde al mecanismo tecnológico de la institución y al fortalecimiento de los saberes de nuestros estudiantes a través de los perfiles tanto de egreso como profesional, como lo propone la Ley Orgánica de Educación Superior, (LOES) en el artículo 7 en su epígrafe tercero indica que, *-Los elementos que se observan en los indicadores para la distribución de recursos son: "En investigación: proyectos de investigación y desarrollo científico, tecnológico, pedagógico o artístico, programas o proyectos de innovación o de transferencia de tecnología y conocimientos, publicaciones, trabajos de titulación y registro de activos intangibles"* por ello es importante unir estos parámetros y consolidar el ejercicio académico de forma efectiva observando niveles cognitivos de aprendizaje para la transferencia de conocimientos como los que se indican en la siguiente tabla:

Saberes a través de la tecnología

Niveles de aprendizaje comprometidos en el conocimiento en la educación superior	
100% Lo que realizan o desarrollan	- Simulaciones virtuales
	- Soportes tecnológicos - Plataformas virtuales
80% Lo que dicen y escriben	- Clases en vivo interactivas - Cursos interactivos - Asesoría académica
60% Lo que escuchan y ven	- Cursos continuos <i>on line</i>

Niveles de aprendizaje comprometidos en el conocimiento en la educación superior	
40% Lo que ven	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de autoestudio <i>on line</i> - Láminas de presentación
20% Lo que leen	<ul style="list-style-type: none"> - Drive de contenidos - Investigación documental - Lecturas

Fuente: Rolando David Andrade Hidalgo (2023)

Finalmente, en el presente apartado ratificar la idealización del “STESAJ” y mencionar que en este aporte académico se trabajó con la finalidad absoluta de consolidar los conocimientos de los profesionales en formación de la Carrera de Derecho, desde un modelo espejo de necesidades tanto del docente como del estudiante, esto con el objetivo de alcanzar las competencias y resultados de aprendizaje establecidos, así mismo consolidar y fusionar un estudio dual de contenidos con mecanismos tecnológicos que sean representativos en escenarios reales de la profesión, desde la perspectiva de los ámbitos de la administración de justicia en su ejercicio.

Metodología

Desde la creación y la puesta en vigencia de la herramienta como un prototipo educativo como es soporte tecnológico de simulación en administración de justicia, es notable la incorporación de la parte teórica y práctica con contenidos elementales de aprendizaje con la implementación de elementos básicos que componen los principales procedimientos señalados en el Código Orgánico General de Procesos, constituyéndose una base fundamental para el conocimiento de los estudiantes de la Carrera de Derecho, en este momento optando por navegar o darle un tratamiento de cómo están planteados cada uno de los procedimientos para una efectiva función, o a su vez ejecutando ejercicios reales de la administración de justicia de dicho soporte tecnológico educativo.

Con esfuerzo y entusiasmo se trabajó con los estudiantes de la Carrera de Derecho de los ciclos cuarto y quinto de las materias de Derecho Procesal General I y II de la modalidad presencial, quienes fueron actores principales dentro del esquema de

planificación, dicho personal efectuó y ejecutó causas a través de procesos legales, con elementos establecidos en el soporte tecnológico educativo, siendo la fase 1 la idealización y estructura de la plataforma; y en la fase 2 la ejecución integral de saberes, poniendo en contexto los resultados de aprendizaje obtenidos durante los ciclos anteriores trabajados en conjunto profesor - estudiante; y de la misma manera midiendo los saberes a través del contenido incorporado en el soporte tecnológico para la claridad de la transferencia de conocimiento y el fortalecimiento educativo.

Finalmente se incorporó un repositorio de causas trabajadas, como también se sumó un sinnúmero de jurisprudencia nacional e internacional; y, el manejo virtual de normas nacionales y extranjeras en todos los contextos para utilidad y fundamentación de cada una de las acciones o causas que se desarrollarán a través del soporte tecnológico que servirán para el autoestudio de los profesionales en formación en la Carrera de Derecho.

Resultados

Con el compromiso de la excelencia académica y el aprendizaje de nuestros estudiantes de Derecho se ha alcanzado el techo máximo en la construcción de un soporte tecnológico educativo que represente de forma real el flujo del sistema procesal en Ecuador en materia civil, estableciendo un mecanismo de equivalencias para contenidos con resultados en su aprendizaje para mejorar el perfil de egreso.

Siendo la innovación un pilar fundamental y compartiendo lo referido por Serdyukov, que, en cuanto a la innovación, precisa que es parte de la evolución, es decir, que debe ser considerada un instrumento de cambio necesario para que cualquier actividad humana sea sostenible como la educación se encuentra en la innovación la oportunidad para poder evolucionar y adaptarse a las necesidades de determinados contextos (Revista Universidad y Sociedad, 2021).

De la misma manera hemos construido conocimiento como actores primordiales de la academia tanto docente como estudiantes, mostrando de modo evidente que fue un trabajo integrado de necesidades de la docencia, con el único propósito de llegar a la efectividad de la comprensión de los contenidos y de la práctica profesional en sí misma.

Afianzando el hecho de que para el éxito de un proyecto de innovación y para su consideración como tal, se necesita del compromiso y la implicación personal y profesional de los principales actores y protagonistas como son, los docentes y el alumnado, que son los únicos agentes imprescindibles para la transformación de la actividad educativa y promotores de la innovación (Juárez, 2011).

Conforme con la visión y misión institucional como también a las competencias delimitadas para cada una de las materias de la malla curricular, se ha forjado en los estudiantes seguridad en los conocimientos, estableciendo de parte de ellos criterios basados en la sana crítica y ponderando el buen desenvolvimiento, con una cultura de vivencia práctica al emular a la administración de justicia.

Es preciso, señalar que se alcanzó a través de la plataforma una compresión absoluta de los mecanismos de soporte, en el flujo operativo y en la gestión procesal acorde con las nuevas tecnologías implementadas en las instituciones públicas y con especial referencia en la administración de justicia.

El Soporte Tecnológico Educativo en Administración de Justicia que en adelante señalaremos como STESAJ en su primera versión que se describe de la siguiente manera, consiste en un levantamiento de información general sobre los procedimientos en el marco jurídico adjetivo en el Derecho Procesal Ecuatoriano bajo el vigente Código Orgánico General de Procesos, COGEP, donde se creó los accesos a los procedimientos ordinario, sumario, ejecutivo, monitorio y voluntario. A partir de esta información, se levantaron los flujos generales del procedimiento ordinario y se generó el primer modelo de Diseño UX/UI para el sistema, así como las primeras interacciones funcionales tanto para el estudiante que ejecuta uno de los roles como para el docente administrador del sistema y los procesos simulados.

La implementación de este sistema es una excelente iniciativa para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los procedimientos judiciales en el Ecuador, permitiendo a los estudiantes y profesionales del derecho aprender y mejorar sus habilidades a través de la práctica y simulación de los procesos judiciales en línea. Además, el sistema también puede ser utilizado por los docentes administradores para evaluar el desempeño de los estudiantes a través de una simulación.

En cuanto a la seguridad de los datos, es importante que el sistema cumpla con las normas establecidas en el COGEP para la protección de la información y confidencialidad de los procesos judiciales, lo que garantiza la privacidad de los datos personales y la seguridad de la información en general.

Es recomendable que el sistema cuente con una estructura de seguridad robusta y actualizada para evitar cualquier tipo de vulnerabilidad o ataque cibernético. Asimismo, se debe asegurar que el acceso al sistema sea exclusivo para los estudiantes y docentes que han sido debidamente autorizados.

La primera versión del sistema descrita cuenta con una visión integral para la práctica y simulación de los procesos judiciales, y el hecho de contar con una interfaz gráfica intuitiva y fácil de usar contribuye a que el usuario pueda familiarizarse con el sistema y entender su funcionamiento. Esto permite que el proceso de aprendizaje sea más efectivo, lo que a su vez reducirá los errores en la práctica real.

En conclusión, la versión 1 del sistema de práctica y simulación de procesos judiciales en línea es una plataforma que combina la enseñanza y la práctica de la administración de justicia como es observar el ejercicio jurisdiccional, lo que beneficia tanto a los estudiantes como a los profesionales del derecho en su formación y capacitación continua.

El sistema web *Soporte Tecnológico Educativo de Simulación en Administración de Justicia* es una herramienta educativa diseñada para permitir a los estudiantes simular y practicar los procesos judiciales en materia del COGEP de la República del Ecuador en un entorno virtual. El sistema permite a los usuarios seleccionar roles disponibles: juez / jueza; secretario/ secretaria; abogado/a de parte actora; abogado/a de la parte demandada; perito; testigo, y llevar a cabo un proceso en escenario real con todos los actores principales.

El sistema simula una experiencia realista en la administración de justicia, con condiciones de tiempo y limitaciones en los sistemas que se aplican en la práctica. Los estudiantes deben cumplir con tiempos de entrega establecidos y las consecuencias de la inhabilitación del sistema en caso de que sea necesario. Los usuarios de la proforma deben generar documentos que se establecen de forma pertinente para los actos de proposición y son de uso judicial que faciliten el pleno desarrollo de las audiencias en cada una de las causas para que finalmente, si es necesario, llegue a la resolución o sentencia escrita y la observancia de un recurso horizontal o vertical.

El sistema proporciona una plataforma virtual para que los estudiantes desarrollen habilidades con base a los contenidos descritos en el plan académico de cada uno de los períodos y adquirir conocimientos fundamentales para desempeñarse en el campo laboral del derecho y la administración de justicia.

En resumen, el sistema web *Soporte Tecnológico Educativo de Simulación en Administración de Justicia* es una herramienta valiosa para los estudiantes y que pretendan ser parte de la administración de justicia en Ecuador; y además para quienes también opten por el ejercicio de la profesión en el ámbito general. La plataforma virtual proporciona una experiencia realista de los procesos judiciales y permite que los usuarios adquieran conocimientos esenciales para su futura carrera. El sistema ofrece una práctica valiosa en la redacción y presentación de documentos judiciales, la argumentación de casos, el análisis de pruebas y la toma de decisiones, lo que ayuda a los estudiantes a encontrarse preparados en cumplimiento de su perfil profesional.

Discusión

Partiendo del estado en cual quedaron las instituciones de educación superior a nivel local, nacional e internacional en el sistema de modalidad de estudios presenciales con el impacto de la pandemia, podemos decir que todos los que somos parte de la academia impulsamos metodologías activas a través de tecnología para solventar la necesidad de los estudiantes universitarios, siendo de esa manera se quedó instaurada de forma permanente la virtualidad en muchos espacios académicos, por ello subsanando varios inconvenientes de accesibilidad, de concentración y de dinámica para el estudiante logramos llevar a buen recaudo los contenidos propuestos en las materias, en especial las que se ejecutan a través de prácticas; por tal razón se observó la necesidad desde la docencia de plantear proyectos de innovación que sean útiles para nuestros estudiantes tomando en consideración la experticia que mantienen en la tecnología, como lo pronuncia (Serdyukov, 2007), quien refiere que la innovación requiere de dos subcampos: la idea nueva y el cambio que resulta tras poner en práctica dicha idea.

La gran interrogante o tal vez la limitación que se discutió de forma permanente fue la conectividad que los estudiantes o docentes pudieran mantener de forma permanente, como también establecer un trabajo multidisciplinario que permita proyectar resultados de forma efectiva a corto plazo tomando en cuenta que muchas empresas comenzaron a trabajar de forma indefinida en plataformas, prototipos, soportes etc., y en su mayoría dirigidos a la educación.

Pero los objetivos planteados estaban claros y fueron los de crear un soporte tecnológico educativo que permita trasmisir conocimientos de forma permanente y que los estudiantes realicen prácticas de forma oportuna en un escenario real; por ello, se realizó un trabajo integral de docentes y estudiantes de la materias procesales y se puso en marcha este objetivo donde hoy en día se cuenta con esta herramienta tecnológica que permite emitir contenidos, practicar de forma real acciones o causas, como evaluar conocimientos cumpliendo con todo el campo del sistema procesal en materia civil adjetiva en el Ecuador emulando a la administración de justicia.

Conclusiones

El objetivo esencial fue crear un soporte tecnológico educativo capaz de robustecer el aprendizaje de los estudiantes a través de una metodología basada en casos prácticos; y, ejecutados desde un escenario real que motive y ejercite de forma efectiva la dinámica de trasferencia de conocimientos establecidos en la planificación docente.

Una vez creado y puesto en ejecución el soporte tecnológico educativo como proyecto de innovación en la cual se establece contenidos fundamentales para el aprendizaje de los estudiantes podemos indicar que el trabajo integral de docentes, estudiantes y operadores académicos ha tenido un resultado efectivo, permitiendo el uso de la herramienta tecnológica para el beneficio de la comunidad universitaria y en especial a los agentes del proceso de enseñanza - aprendizaje de nuestra casa de estudios.

En virtud de lo argumentado podemos determinar que la tecnología hoy en día es muy importante para el desarrollo de la educación y en especial para la educación superior, por ello como docentes debemos plantear estrategias efectivas que puedan fortalecer la docencia en todos sus frentes con trabajos multidisciplinarios y que permitan al derecho como profesión ser parte de la tecnología desde su aprendizaje con metodologías activas como hemos visto en el presente proyecto que desarrollo de forma eficaz y que tendrá la satisfacción de promulgarlo a nivel nacional e internacional.

Bibliografía

Asamblea Nacional de Ecuador. (2015, 22 de mayo). Código Orgánico General de Procesos. *Registro Oficial del Gobierno del Ecuador*. Suplemento No. 506.

Asamblea Nacional de Ecuador. (2008, 20 de octubre). *Constitución de la República del Ecuador*.

Registro Oficial del Gobierno del Ecuador No. 449. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf

Asamblea Nacional de Ecuador. (2022, 21 de julio). Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Superior. *Registro Oficial del Gobierno del Ecuador* Suplemento No. 110. <https://concurso.unae.edu.ec/media/normativa/03%20Reglamento%20LOES%202022.pdf>

Juárez, E. (2011). *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Secretaría General Técnica. https://fracasoacademico.files.wordpress.com/2013/12/estudio_innovacion3b3n_educ_espac_3b1a.pdf

Palacios, M., López A., Acosta, A. (2 de octubre de 2021). Innovación Educativa en el Desarrollo de Aprendizajes Relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Universidad y Sociedad* (13)5. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000500134&script=sci_arttext

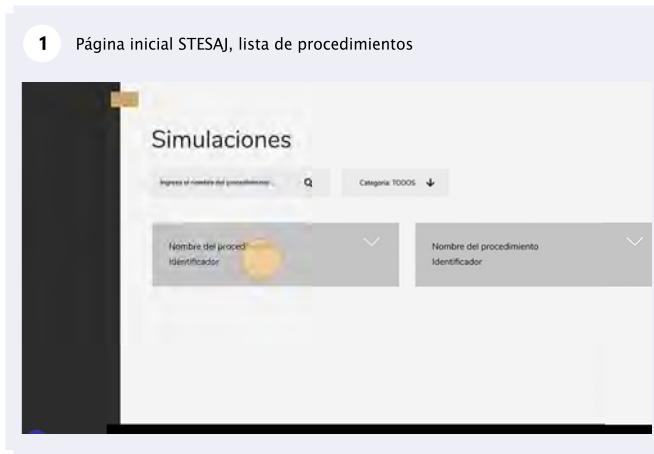
Zavala, M, González, I., y Vásquez, M (20 de enero de 2020). Modelo de Innovación Educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana Para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 10, 18. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.590>

Anexos

Imágenes del soporte tecnológico educativo de simulación en administración de Justicia

STESAJ V1

Scribe



Hecho con Scribe - <https://scribehow.com>

1

2 Carga de archivos al paso del procedimiento.

solicitan se declare mediante sentencia a quien corresponde el derecho debatido, según lo alegado probado durante el



Creación de

DEMANDA

El proceso ordinario consiste en la realización de un proceso judicial, donde las partes en conflicto reseñan hechos, e igualmente solicitan se declare mediante sentencia a quien corresponda lo probado durante el

CREAR

CHOOSE

M **↓**

demand.txt  

 **UPLOAD**



Hecho con Scribe - <https://scribehow.com>

2

Visualización de los archivos documentados en el

conyugal sito en Av. Talismán No. 4 Depto. 2, Colonia Obrera, en Loja, Ecuador, y a la fecha ha averiguar su lugar de residencia en la cual vive en amasíatio con una persona de nombre José Avila, en la Ave. Universitaria No. 666.

Demanda.pdf

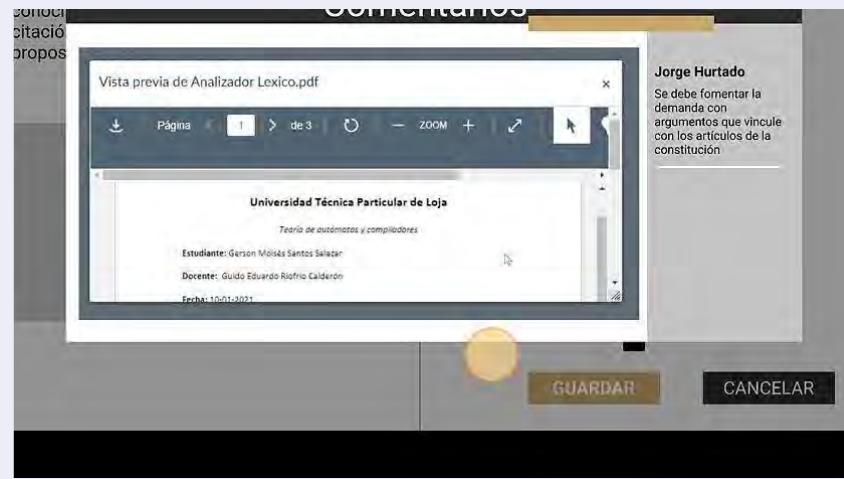
Autor: Jorge Hurtado

Fecha: 10/01/2021

VER ARCHIVO

GUARDAR

Visualizador del documento por los diferentes roles y el



Hecho con Scribe - <https://scribehow.com>

3

Visualización de la documentación de demanda para el proceso de calificación de la demanda por el juzgador.

conocimiento de la causa, 2) la admite a trámite en caso de ser clara y completa, 3) ordena citación al demandado y, 4) dispone las demás diligencias que se hayan solicitado en el acto de proposición.





Guardado de la calificación del proceso, para seguir con el siguiente paso del proceso.

ominicio de la causa, 2) la admite a trámite en caso de ser clara y completa, 3) ordena la citación al demandado y, 4) dispone las demás diligencias que se hayan solicitado en el acto de proposición.



Hecho con Scribe - <https://scribehow.com>

4

Equipo de trabajo soporte tecnológico educativo de simulación en administración de justicia



TENSIONES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE CALIDAD EN COLOMBIA

◎ Nahún Alejandro Sánchez Peñaranda

Abogado, Especialista en Instituciones Jurídico-Procesales de la Universidad Nacional de Colombia y candidato a Magíster en Derecho de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Docente de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
Correo electrónico: nahun.sanchez@unad.edu.co

◎ Oscar Mateo Ramírez Vargas

Abogado, Especialista en Instituciones Jurídico-Procesales y Magíster en Derecho de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Director del programa de Tecnología en Gestión Jurídica de la Información. Correo electrónico: oscarm.ramirez@unad.edu.co

Introducción

La Constitución Política de Colombia de 1991 es el cuerpo jurídico político que regula el ordenamiento jurídico y dicta las cartas de bandera del Estado, su ambicioso catálogo de derechos que consagra diferentes niveles de derechos plantea el deber ser de una realidad social muy diferente a la existente incluso después de 30 años de vigencia, dicha situación se puede observar entre otras en el derecho a la educación, en particular a la educación superior, en donde su ubicación como derecho en el texto constitucional como social, económico y cultural no lo haría acreedor de su garantía mediante la acción constitucional de la tutela de no ser por las luchas interpretativas de la Constitución, lo cual anticipa las conclusiones respecto del alcance del derecho y las luchas por darle la importancia que quizás se pensó cuando se le dio el alcance de derecho. La ponencia busca en primer lugar recoger la discusión respecto del derecho a la educación y su protección vía acciones constitucionales,

seguido, en segundo lugar, se reconstruye categóricamente las bases estructurales del derecho a la educación, siendo éstas: Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad y su análisis en la realidad de la educación superior del país.

Palabras clave: educación, derecho, constitución, Estado y acceso

Metodología

La metodología utilizada para la elaboración del presente documento es la de revisión documental, a través de la cual a partir de un enfoque sistemático se realiza el análisis de información contenida en diversos tipos de documentos, tales como normas jurídicas nacionales, normas jurídicas internacionales, conceptos institucionales, artículos, informes, estadísticas institucionales y otros materiales escritos. Esta metodología implica la búsqueda, selección y examen crítico de los mencionados documentos con el objetivo de identificar tendencias, patrones, relaciones y conocimientos previos en el campo de estudio en aras de generar una comprensión profunda de lo relacionado con el derecho a la educación universitaria en Colombia.

Clasismo entre derechos, la tutela y la protección de ciertos derechos

La fórmula adoptada por Colombia del Estado Social y Democrático de Derecho, que se erige a través de un proceso constitucional que evidencia la convergencia de intereses de múltiples y diversos actores sociales, el cual decantó en la Constitución Política de Colombia, del año 1991, puede ser uno de los relatos más agradables que nos transmitieron en nuestra niñez a los ciudadanos considerados como "Millennials", "Eco Boomers" o pertenecientes a la generación.

La respectiva superación del Estado Liberal o Estado legislativo de Derecho, entendida esta como la forma estatal en donde:

La Constitución se limita a establecer las líneas generales sobre la organización del Estado, así como de los procedimientos para la creación de normas y deja al representante de la voluntad popular, el poder legislativo, que mediante la ley preste todo su contenido al Derecho. (Sanz, 2016, p.15)

Que a su vez supone la consolidación de referentes constitucionales como la Ley Fundamental de Born⁹ en Alemania o la transición democrática post franquismo en España, que se decantó en la Constitución Española de 1978¹⁰, supone la ampliación en las responsabilidades del Estado, dejando atrás las limitaciones que conllevaba la sola protección de los derechos de libertad e igualdad de los ciudadanos. A partir de estos cambios, hablamos de un margen de intervencionismo mayor, el cual transita hacia la garantía de derechos sociales, económicos y culturales. Dichos presupuestos son los que hereda nuestra carta fundamental en su articulado.

Colombia entonces se constituye como un Estado social, en donde la promesa radica en la garantía de un vasto catálogo de derechos humanos, pero diferencialmente categorizados como fundamentales; sociales, económicos, culturales, colectivos y; del ambiente. Esta clasificación, se puede analizar desde dos perspectivas: el origen y la garantía.

Respecto al origen, a su vez, los derechos consagrados en la Constitución pueden ubicarse en tres categorías: primera, derechos humanos de primera generación o derechos civiles y políticos, los cuales se remontan a los siglos XVIII y XIX, y su principal característica son el desarrollo del valor de la libertad, a través del derecho a la vida, a la propiedad, a la asociación entre otros; segunda, los derechos de segunda generación o 'desc' (Derechos económicos, sociales y culturales), que persiguen el valor de la igualdad real a través de la dignificación de la condición del ser humano, teniendo como ejemplos la salud, la educación, el trabajo, entre otros; tercera, los derechos de tercera generación son los de reciente discusión y aceptación, manifestando su interés en la solidaridad, equidad y desarrollo sostenible, como se evidencia en el derecho a un ambiente sano, desarrollo sostenible, espacio público, entre otros.

Ahora, en cuanto a la garantía, la situación se vuelve mucho más interesante y es debido a que en nuestra carta la dicotomía entre derechos fundamentales y derechos no fundamentales adquiere especial relevancia en la obligatoriedad de la satisfacción por parte del Estado, la cual se materializa en el mecanismo de la tutela consagrado en el artículo 86 del texto constitucional, dicho artículo permite entender de mejor

9 Para un conocimiento amplio acerca de lo que significa la Ley Fundamental de Born, se puede consultar su contenido íntegro en la siguiente URL: <https://www.btg-bestellservice.de/pdf/80206000.pdf>

10 Para un conocimiento amplio acerca de lo que significa la Constitución Española de 1978, se puede consultar su contenido íntegro en la siguiente URL: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

manera la garantía de los derechos en la dicotomía, pues consigna la garantía de los derechos que revisten la categoría de “aplicación inmediata”.

En la realidad, las cartas de derechos tienden a ser concebidas como un ‘saludo a la bandera’, como un fin que difiere de sobremanera en la realidad, pero, en nuestro caso, esa situación queda mucho más esclarecida a través del carácter de fundamental de algunos derechos en diferenciación de otros y su consecuente protección a través de mecanismos como la tutela o no.

Favorablemente, la creación de un Tribunal Constitucional encargado de proteger la integridad de la Constitución a través de, entre otras funciones, la interpretación y la implementación armónica de los tratados internacionales, ha permitido jurisprudencialmente esclarecer y aumentar el catálogo de derechos considerados como fundamentales y por ende protegidos vía acción de tutela. Esto permitió iniciar un tránsito progresivo en donde derechos catalogados como de segunda generación o *desc*, pudieron adquirir carácter fundamental de manera puntual y momentánea, a través de la figura de la Conexidad, la cual la Corte asumió como la posibilidad brindada a los derechos sociales de verificar la:

Viabilidad de extenderles la calificación de “fundamentales” “en virtud de la íntima e inescindible relación con otros derechos fundamentales, de forma que, si no fueran protegidos en forma inmediata los primeros, se occasionaría la vulneración o amenaza de los segundos. (Corte Constitucional, T-116 de 1993, MP Hernando Herrera Vergara)

Sin embargo, la conexidad fue a su vez superada por el concepto de “transmutación”, el cuál consistió en plantear que:

Los derechos sociales podrían ir adquiriendo condiciones de eficacia y, por lo tanto, serían susceptibles de ampararse por vía de tutela, una vez fueran objeto de un desarrollo normativo que permitiera identificar las obligaciones que tendría que asumir el Estado frente a su garantía. (Corte Constitucional, SU-062 de 2010, MP Humberto Sierra Porto)

A través de lo consignado, el debate en la Corte pasó de mantener la férrea condición fundamental o no de un derecho, lo cual se limitaba a actuar respecto de la mera ubicación en el articulado constitucional de un derecho, a analizar la justiciabilidad, es decir, la procedencia de la acción de tutela para garantizar la esfera prestacional de

los derechos, sin importar si eran sociales o fundamentales en estricto sentido. Esto en la actualidad nos ofrece un nivel de garantismo mucho mayor, ya que podemos hablar de derechos y su exigibilidad sin desgastarnos en un debate específico de la procedencia o no de la acción judicial de tutela; en palabras de la corte, la posición actual de la jurisprudencia constitucional en la realidad permite que:

Ante una acción de tutela cuyas pretensiones involucren la protección de la faceta prestacional de un derecho constitucional, el juez no tendrá la carga de justificar las razones por las cuales el mismo se considera fundamental. Su tarea, en esos casos, consistirá en verificar qué tipo de deberes tiene el Estado frente a la faceta exigida y determinar, además, si la misma es justiciable, en el marco de las directrices contempladas sobre el particular en el ámbito internacional y en el derecho interno. (Corte Constitucional, T-743 de 2013, MP Luis Ernesto Vargas Silva)

Así las cosas, entre toda esa amalgama de garantías subjetivas, se erige con características de fundamentabilidad y justiciabilidad un derecho social de segunda generación como lo es el derecho a la educación, encontrando su asidero en la Constitución Política de Colombia, en los siguientes términos:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (...). (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 67)

Desde el artículo constitucional, evidenciamos que el derecho a la educación es complejo ya que se divide en dos escenarios de análisis, la educación como garantía subjetiva o derecho y la educación como servicio público y función social.

Se puede concluir parcialmente que existieron dos realidades en el seno de la asamblea nacional constituyente de 1991, la primera, el establecimiento de derechos como meros saludos a la bandera, como el cumplimiento de las apuestas políticas que se debieron cumplir para lograr el consenso *“nacional”* o segunda, como el mantenimiento de las formas de los derechos en antiguos textos constitucionales, donde los derechos guardaban plena importancia en sí mismos, se establecían, pero no existían mecanismos reales y directos para su protección, por lo cual las expectativas que se tenían no se llegaban a cumplir. Fueras cual fuera el caso, es importante destacar el rol de la Corte Constitucional en dar garantías directas a los derechos, para el caso

de interés al derecho a la educación, la posibilidad de acceder a la tutela para su protección brinda un mecanismo sin igual en el objetivo de posicionar el derecho en el nivel mínimo esperando en un Estado como el colombiano.

Los cuatro elementos estructurales del derecho a la educación

Desde el desarrollo jurisprudencial fundamentado en los diferentes avances doctrinales y del Derecho Internacional en donde se destacan el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)¹¹, las disposiciones del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el Tribunal Superior Constitucional ha señalado que cuando hablamos de derecho a la educación, este se divide en cuatro elementos estructurales, los cuales son: asequibilidad, traducido en la capacidad estatal de garantizar la oferta educativa, ya sea a través de instituciones públicas o privadas; accesibilidad, entendido como la oportunidad de ingreso efectivo a la educación, logrando la eliminación de obstáculos o barreras para este menester; adaptabilidad, como característica del sistema en el cual se obliga al servicio de educación a adecuarse a las necesidades propias de cada individuo; aceptabilidad, evidenciado en la búsqueda de la pertinencia y la calidad educativa.

De acuerdo con lo hasta aquí esbozado, para los efectos del presente escrito, se analizarán cada una de las dimensiones mencionadas del derecho a la educación agrupadas de la siguiente manera: en primer lugar, se transitará por la revisión de los ejes de asequibilidad y accesibilidad, desde la perspectiva de la cobertura educativa en Colombia; en segundo lugar se ahondará en la exploración de los acápite de adaptabilidad y aceptabilidad, desde la impronta del Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro, educación de calidad; por último, se intentará reflexionar acerca de los elementos revisados, proyectando la educación como un todo en su objetivo de transformación de realidades.

11 Para un conocimiento amplio acerca de lo que el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), se puede consultar su contenido íntegro en la siguiente url: https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf

Educación superior para todos

En su dimensión de servicio y función pública, el derecho a la educación se desarrolla a través de dos leyes principalmente, la Ley 115 de 1994 y la Ley 30 de 1992, en las cuales se cimienta todo lo relativo a la estructuración del sistema educativo colombiano, a través de los niveles preescolar, básica, media y superior.

Respecto a nuestro enfoque de estudio, la educación superior, regida por la mencionada Ley 30, establece la posibilidad de existencia de tres tipos de Instituciones de Educación Superior: Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y Universidades.

Esta actualidad se traduce cuantitativamente en las siguientes cifras registradas en la tabla 1:

Tabla 1. *Instituciones de educación superior reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional*

	I.T. Profesionales	I. Universitarias	I. Tecnológicas	Universidades
Público	9	31	11	33
Privado	20	104	36	54
Total	29	135	47	87

Fuente: *elaboración propia, SNIES (2022)*

Desde el análisis de las mencionadas cifras, podría decirse que en Colombia se cumple con el carácter de asequibilidad del derecho a la educación, el cual se concibe concretamente como: i) la obligación estatal de crear y financiar instituciones educativas; ii) la libertad de los particulares para fundar dichos establecimientos y iii) la inversión en recursos humanos y físicos para la prestación del servicio (Corte Constitucional, T-533 de 2009, MP Humberto Sierra Porto).

Y sí, si hablamos de un número total de 87 Universidades en Colombia, podría parecer un número que actúa en concordancia con el mandato constitucional de creación de instituciones educativas de ese nivel, tanto públicas como privadas. No

obstante, el problema de la cobertura no se limita a verificar la existencia de la oferta, sino que transcurre también en la ocurrencia de múltiples factores como lo son los relativos a la segunda dimensión investigada. Para la Corporación Constitucional, la accesibilidad responde en específico a:

- i) la imposibilidad de restringir el acceso por motivos prohibidos, de manera que todos tengan cabida, en especial quienes hacen parte de los grupos más vulnerables; ii) la accesibilidad material o geográfica, que se logra con instituciones de acceso razonable y herramientas tecnológicas modernas y iii) la accesibilidad económica, que involucra la gratuidad de la educación primaria y la implementación gradual de la enseñanza secundaria y superior gratuita (Corte Constitucional, C-376 de 2010, MP Luis Ernesto Vargas).

Teniendo en cuenta esto, se presenta más problemática la efectividad del derecho a la educación, ya que no solo basta con garantizar la oferta académica, sino que la comunidad a beneficiar efectivamente logre el acceso a las IES.

Para empezar, desde el acceso material o geográfico, Colombia persistentemente peca por su poca o casi nula descentralización, la mayoría de las oportunidades de estudio se enfocan en las grandes urbes, dejando en estado de abandono la mayor parte de la extensión territorial en el país.

De las 87 universidades verificadas en el cuadro No. 1, se ubican solamente en 21 de los 32 departamentos del país. Ciudades como Bogotá representan el domicilio de 30 de estas universidades, seguido de Medellín con 7 y Barranquilla con 6.¹² Por ejemplo, en conjunto la región Amazonia y Orinoquia, las cuales suman diez departamentos en total, les corresponde el 1,14 % de universidades del país, mientras que, en contraste, las tres ciudades anteriormente mencionadas, se llevan el 50,6 % de la oferta.

Así las cosas, el panorama en cuanto a accesibilidad geográfica en el país es bastante complejo, lo cual manifiesta un grave problema de la educación superior respecto a la excesiva centralización. Dichas circunstancias se erigen como barreras académicas a los aspirantes a cursar programas de educación superior, inclusive, al punto de llegar analizar figuras como la Migración altamente calificada, llamada

12 Datos de obtenidos a través de la plataforma del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES).

anteriormente ‘fuga de cerebros’, adaptado a un contexto local o, en otros términos, el desarraigo académico.

Según Porchman (2011), se define el fenómeno de migración altamente calificada (MAC) como aquellos flujos de mano de obra destacada por sus capacidades en diferentes áreas del sector productivo, científico y académico desde lugares con menos oportunidades, hacia lugares con mejores oportunidades. La opinión personal, de manera incipiente y sin ninguna pretensión de acuñar un término ni mucho menos, la MAC puede evidenciarse también en el ámbito nacional, local o regional.

En concreto, según los datos de ubicación geográfica de las universidades en Colombia que se analizaron en párrafos anteriores, pensemos en los estudiantes domiciliados en departamentos con ausencia de oferta académica a este nivel se ven obligados a trasladarse a las grandes urbes nacionales, en aras de poder romper las barreras geográficas y acceder efectivamente a las IES. Estos fenómenos, desde la experiencia personal, generan cambios de entornos culturales, familiares, económicos, entre otros, a los cuales el estudiante debe adecuarse durante un periodo determinado, lo que en muchos casos decanta en oportunidades laborales consecuentes a la terminación de los estudios y, por ende, de alguna manera la pérdida que conlleva para las regiones de origen el no poder contar con el regreso del personal capacitado.

No obstante lo anterior, estas problemáticas mencionadas se han visto favorablemente superadas por modalidades alternativas a la educación presencial, como lo es el caso de la educación a distancia, las cuales esquivan las distancias a través de las bondades que permite la aplicación de elementos tecnológicos en la labor pedagógica, permitiendo a algunas universidades hacer presencia en gran parte del territorio nacional.

De igual manera, y en aras de mostrar otras caras de la moneda, con ocasión a la crisis sanitaria generada por la pandemia del COVID-19, toda la educación en Colombia y el mundo se vio abocada de lleno a la utilización de elementos tecnológicos que permitieran adaptarse a las nuevas necesidades del contexto global, de ahí que, a pesar de los obstáculos geográficos producto de la nula descentralización de la Educación Universitaria en Colombia, en la actualidad dichas limitantes espaciales puedan ser superadas con una baraja de opciones más amplia.

Una vez analizado el contexto geográfico, pasamos a examinar el contexto económico de la accesibilidad. En Colombia, hablando de la oportunidad de acceso a la educación gratuita, de alguna manera se encuentra garantizada en los niveles

de preescolar, básica y media, no obstante, el caso de la educación superior es diferente, y para este análisis es necesario analizar minuciosamente los orígenes y antecedentes de esta cuestión.

Como nuestro referente más cercano y, sobre todo, al que más le prestamos especial atención, es el sistema de educación superior chileno que tiene su origen básicamente en dos elementos: político y económico. Corría la década de los 'setenta', exactamente el año de 1973 cuando el comandante de las fuerzas militares chilenas, Augusto Pinochet, derroca el Gobierno de Salvador Allende para instaurar la dictadura, este nuevo orden político en Chile transitó por la modificación e intervención en todos los asuntos de política pública, en donde se destacó lo relativo al Sistema Educativo, la junta militar veía con malos ojos la estructuración de la educación superior en Chile, albergando temores por supuestos dogmas políticos "marxistas" que caracterizaban al estudiantado, así como la alta carga presupuestal que conllevaba la financiación estatal. En palabras del economista Miguel Kast:

Por otra parte, el bajo costo privado de la educación universitaria induce a la proliferación de "estudiantes profesionales", agitadores políticos, etc., que tienden a ocupar las escasas plazas existentes... Todos estos problemas son causados, en parte, por el subsidio que se da a la enseñanza universitaria, que no se justifica socialmente en la gran mayoría de los casos, ya que desde el punto de vista privado (alumno) la inversión para adquirir educación superior da un rendimiento económico altísimo. (Rifo, 2017, pp 29-30)¹³

Todo esto decantó en la transformación del sistema bajo la premisa de la implementación del neoliberalismo, en donde se evidenciaba un 'win to win'¹⁴ respecto a sus intereses: en el acápite económico, a través de la disminución de los dineros dirigidos a subsidiar, financiar y apoyar la oferta y la demanda educativa; en el acápite político, al reducir la población universitaria que hacía frente, crítica y oposición al ejecutivo.

En virtud de lo anterior, Colombia acogiendo el modelo educativo chileno de la dictadura, sumerge la educación superior a los designios del mercado. La autofinanciación es el dolor de cabeza recurrente de las universidades que cada año asumen el reto

13 Cita secundaria.

14 Win to win: anglicismo que traduce ganar-ganar o doble ganancia y es entendido como una modalidad de negociación en donde los dos actores contrapuestos obtienen beneficios equitativos de la operación.

de sobrevivir, sin importar al régimen jurídico al que pertenezcan. Por un lado, las universidades públicas luchan contra los recortes presupuestales del Estado que en la actualidad demarcan índices de déficit financiero alarmantes. Para citar un ejemplo, la Universidad Nacional contempló para el año 2020 una deuda que ascendió a los 74 mil millones de pesos¹⁵, lo que a su vez repercute en la imposibilidad de aumentar la cobertura. En lo concerniente a las universidades privadas, los efectos del neoliberalismo educativo se evidencian en el alto costo de las matrículas. Para poner en contexto, según informe del Observatorio de la Universidad Colombiana para el año 2017¹⁶, estudiar Derecho en Colombia valía desde un millón y medio hasta los 15 millones de pesos, con un promedio de 4 millones y medio en las 92 universidades que ofrecen el programa, teniendo como referencia el salario mínimo legal mensual vigente para la misma fecha de \$737.71¹⁷.

Así las cosas, Colombia en temas de cobertura, desde el análisis de la asequibilidad y la accesibilidad, aqueja una situación por lo menos problemática, debido a aspectos como la centralización de la oferta, la desfinanciación de la educación pública, los altos valores del semestre académico, que se ven aunados a la poca capacidad adquisitiva.

Educación superior de calidad

Desde el análisis conceptual riguroso, devenido de la revisión jurisprudencial en la materia, es menester identificar la definición detallada sobre las otras dos dimensiones a revisar respecto al Derecho a la Educación en Colombia. En primera medida, se habla de adaptabilidad, como aquella directriz impartida al sistema, para que respondan de manera efectiva a las necesidades de la población, persiguiendo de manera rigurosa la permanencia en los programas académicos.

En concreto, para fundamentarnos en datos netamente cuantitativos, según el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE)¹⁷ de la Pontificia Universidad Javeriana,

15 Datos obtenidos a través de publicación del diario *El Universal*. Obtenido digitalmente en: <https://www.eluniversal.com.co/educacion/universidad-nacional-pide-salvavidas-para-cubrir-deficit-por-la-pandemia-CB3254949>

16 Datos obtenidos a través de publicación del portal del observatorio de la Universidad Colombiana. Obtenido digitalmente en: <https://www.universidad.edu.co/derecho-3/>

17 Datos obtenidos a través de publicación del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). Obtenido digitalmente en <https://secureservercdn.net/198.71.233.138/evb.eef.myftpupload.com/wp-content/uploads/2020/08/INFORME-6-LEE-JAVERIANA-DESERCIO%CC%81N-EN-EDUCACIO%CC%81N-SUPERIOR.pdf>

242.932 estudiantes universitarios desertaron para el periodo académico 2019-2. Dichos datos son generados por el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES), creado por el Ministerio de Educación Superior con la finalidad de incidir positivamente respecto a este fenómeno. Dichas cifras si bien son muy importantes, no se comparan con los temores relacionados con la afectación generada por la pandemia del Covid-19, en donde a pesar de no tener datos actualizados oficiales publicados por el SPADIES (Que solo registra información hasta el periodo académico 2020-1), según fuentes informales se cree que para el año 2021 el porcentaje de disminución de matrícula en la educación superior alcanzaría un 50%¹⁸.

En otro escenario, desde el estudio de la última dimensión del derecho a la Educación, la Corte Constitucional (T-743 de 2013), respecto de la aceptabilidad, la entiende a esta como la pertinencia y calidad de los programas académicos. Este imperativo, está contenido en el artículo 13 del PIDESC e inmerso en la interpretación del Objetivo de Desarrollo Sostenible, número 4: Educación para todos.

Para Colombia, esta labor está a cargo del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (SACES), el cual lo integran los siguientes actores: el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, (CONACES) y el Consejo Nacional de Acreditación, (CNA) como actores más relevantes dentro del aseguramiento de la calidad desde la oferta, acompañados de igual forma por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, (ICFES), el cual se enfoca en la evaluación de las competencias de los egresados del sistema, a través del examen estatal Saber T&T.

Dentro de este organigrama, es necesario mencionar que CONACES, en su función de evaluación de condiciones para la expedición de Registros Calificados¹⁹, contempla la cifra de 11.564 programas avalados. Por su parte, el CNA, cuenta con

18 Datos obtenidos a través de publicación del Diario el Espectador. Obtenido digitalmente en: <https://www.elespectador.com/bogota/encuesta-estima-que-la-desercion-universitaria-se-ra-del-24-en-bogota-article/>

19 De acuerdo con lo consagrado en el artículo 2.5.3.2.2.1. del decreto 1330 de 2019, se entiende por Registro Calificado: “*un requisito obligatorio y habilitante para que una institución de educación superior, legalmente reconocida por el Ministerio de Educación Nacional, y aquellas habilitadas por la Ley, pueda ofrecer y desarrollar programas académicos de educación superior en el territorio nacional, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 1 de la Ley 1188 de 2008*”.

1.799 programas catalogados como de Alta Calidad. Así mismo, 55 Instituciones de Educación Superior en el país están acreditadas en Alta Calidad²⁰.

Así las cosas, Colombia propone un sistema que al menos en lo formal está bien estructurado, en donde las IES están inmersas dentro de diversos procesos que buscan el aseguramiento de la calidad educativa, al menos desde la rigurosidad de la oferta.

Por su parte, desde la labor del ICFES mediante el examen Saber Pro, los resultados muestran una hegemonía de universidades que tradicionalmente han ocupado los primeros lugares en la mayoría de las carreras universitarias en el país, como es el caso de la Universidad de los Andes, la Universidad Nacional de Colombia, la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad de Antioquia. En específico, analizando el entorno específico de la carrera de Derecho, las estudiantes con mejores puntajes egresan de la Universidad Nacional y la Universidad de los Andes²¹.

Pero, este escenario de evaluación interna, si bien es de suma importancia, contrasta un poco con los resultados obtenidos a nivel internacional, en donde a través de reconocidos rankings, como lo es el elaborado por Quacquarelli Symonds (QS Ranking), las universidades colombianas quedan relegadas del top 200, en contraposición de otros pares latinoamericanos que se ubican en el top 100, como es el caso de la Universidad de Buenos Aires o la Universidad Nacional Autónoma de México.

Conclusiones

En nuestro estudio respecto al panorama del derecho a la educación en Colombia, partiendo de la conceptualización como derecho social, económico y cultural, el cual ha requerido de múltiples luchas interpretativas para su real consolidación y garantía en escenarios de protección como la acción de tutela, presenta el clasismo entre los diferentes derechos y las discusiones pasadas, presentes y futuras por materializar el deber ser que fue plasmado en la Constitución, la idea de una educación como

20 Datos obtenidos a través de la plataforma del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES).

21 Datos obtenidos a través de publicación del Diario *El Espectador*. Obtenido digitalmente en: <https://www.semana.com/especiales-editoriales/articulo/las-mejores-universidades-de-colombia-en-2020/202141/>

derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, lo cual implica la reconfiguración de la discusión dada en el seno de las lógicas del mercado.

Igualmente, el derecho a la educación concebido como un tránsito acerca de la realidad de las cuatro dimensiones señaladas por la Corte: Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad, intentamos interpretar de la mejor manera las intencionalidades de cada característica desde el aterrizaje a datos concretos. En cada una de las manifestaciones de la Educación, observamos intentos plausibles por acoger, desarrollar e implementar las acciones necesarias que lleven hacia un goce efectivo de derechos, pero que en muchos casos se quedan cortos y no llenan los requisitos para establecer que Colombia cumple con estándares mínimos de cumplimiento.

En primer lugar, observamos con indiferencia la concentración de la oferta educativa, dejando de lado territorios abandonados históricamente por el estado. Departamentos sin IES decantan en sociedades condenadas al estancamiento en cada una de las fases del desarrollo. No es suficiente con la implementación de modalidades no presenciales en la impartición del conocimiento, ya que la labor de la educación superior no se limita a llevar conocimiento, sino, que debe propender por la adecuación de la academia a las necesidades de cada territorio particular en aras de contribuir a una verdadera transformación social.

La crisis económica actual ha expuesto la insostenibilidad del mercado educativo. La diminuta financiación tanto de la oferta como la demanda evidencia un panorama en donde las barreras económicas para acceder a la educación superior se acrecientan año tras año.

Ahora, si hablamos de calidad, pese a tener procesos si se quiere rigurosos para la oferta de programas que cumplan con mínimos y procesos de acreditación constante, la calidad en comparación con los países latinoamericanos y aún más, a nivel mundial, presentan la necesidad de replantearse todo el modelo educativo porque no hay real competencia con las universidades extranjeras, lo cual indicaría que hay que subir los mínimos y la oferta podría disminuir drásticamente en las ya reconocidas escasas condiciones para garantizar el acceso efectivo.

En virtud de lo anterior, la invitación no puede ser otra que replantear las condiciones del derecho a la educación en Colombia, observar cómo fue planteada como derecho en la constitución, las limitaciones para su garantía, asumir la discusión propia del reconocimiento como servicio público lo cual lleva a la discusión de las

condiciones del mercado donde no prima que llegue a todo el país, en territorios donde se requiere a gritos, responder a la necesidad de subir los estándares de calidad sin perder los avances en asequibilidad y accesibilidad que se han logrado incluso gracias a la pandemia del COVID-19, que da la valiosa lección de las posibilidades de llegar más lejos en condiciones de calidad cuando se asume el reto.

Bibliografía

Corte Constitucional de Colombia. (26 de marzo de 1993) Sentencia T-116. (MP Hernando Herrera Vergara). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/t-116-93.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (3 de febrero de 2010), Sentencia SU-062. (MP Humberto Sierra Porto). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/SU062-10.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (23 de octubre de 2013), Sentencia T-743. (MP Luis Ernesto Vargas Silva). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-743-13.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (06 de agosto de 2009), Sentencia T-533. (MP Humberto Sierra Porto). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2009/T-533-09.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (19 de mayo de 2010), Sentencia C-376. (MP Luis Ernesto Vargas). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/c-376-10.htm>

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE), (2020). *Informe de análisis estadístico: Deserción en Educación Superior*. <https://secureservercdn.net/198.71.233.138/evb.eef.myftpupload.com/wp-content/uploads/2020/08/INFORME-6-LEE-JAVERIANA-DESERCIO%CC%81N-EN-EDUCACIO%CC%81N-SUPERIOR.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (25 de julio de 2019). Decreto 1330. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf

Ordorika, Imanol – Rodríguez, Roberto (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. Cap.: Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas. Universidad Nacional Autónoma de México. (PDF) Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas (researchgate.net)

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>

Porchman, Marcio (2011). La fuga de cerebros y la nueva división internacional del trabajo, En: *Revista Nueva Sociedad*, 233, 98-113. <https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2011/no233/9.pdf>

Rifo Melo, Mauricio (2017). Historia de la transformación en la educación superior chilena (1973-1990), En: *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 19 (28), 13-36. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v19n28/v19n28a02.pdf>

Sanz Burgos, Raúl (2016). Retos a la eficacia de los derechos humanos en España y la Unión Europea. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4990/11.pdf>

INFLUENCERS Y SU PROCESO PARA CREAR COMUNIDADES DE OPINIÓN EN REDES SOCIALES BAJO LA PERSPECTIVA DEL DERECHO A LA LIBRE EXPRESIÓN

◎ **Carolina Rodríguez Patiño**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Cooperativa de Colombia, Psicóloga Correo electrónico: caroldriguezp@gmail.com

Resumen

Las comunidades de opinión han tenido una evolución importante a medida que avanza la comunicación: pasamos de dibujos en piedras a redes sociales, esto acompañado del WOM o voz a voz que siempre es efectivo para dar a conocer información de importancia para una comunidad; a partir de dicha evolución los portavoces evolucionaron a influencers que llevan consigo en la actualidad la responsabilidad de visibilizar y mostrar situaciones que grandes medios no suelen mostrar, pero ¿cómo lo hacen? Para esto es importante distinguir un creador de contenido de un influencer y su proceso para crear comunidades grandes de opinión por medio de las piezas gráficas que crean para posicionarse; en este sentido, desde un marco legal el ejercicio del influencer contiene una corresponsabilidad, entre ellos el derecho a la libre expresión y ser informado.

Palabras clave: comunidades de opinión, redes sociales, comunidad virtual, emociones, influencer, libre expresión.

Introducción

La presente ponencia busca evidenciar el proceso que tiene el influencer y/o creador de contenido para posicionarse en redes sociales y crear una comunidad de opinión; de esta manera mostrar que las redes sociales son el medio para informar a las comunidades como el voz a voz moderno, todo esto bajo el marco del derecho a la libre expresión y el derecho a ser informado; al respecto, hay que decir que las redes sociales no trabajan por sí solas sino que están mediadas por el ser humano que está formado por las emociones, los patrones de crianza, las normas sociales, la genética y los rasgos de personalidad entre otros factores, de esta manera podemos ver que el ser humano es complejo en su estructura y por ende las relaciones entre las comunidades es aún más compleja, ya que no es fácil posicionarse para dar un mensaje, luego esta ponencia busca evidenciar todo el recorrido que hace un influencer para tener credibilidad ante sus espectadores.

Esta ponencia está basada en una investigación previa de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas llamada "De creadores de contenido a influencers: estrategias discursivas y comunidades de opinión en espacios virtuales: El caso de "Me dicen Wally"; el objeto de estudio fueron las redes sociales y el contenido de @medicenwally, analizando sus piezas gráficas, su discurso y parte de su trayectoria para llegar a posicionarse en la plataforma de YouTube, esto sucedió paso a paso y a medida que el influencer se daba a conocer, su contenido iba teniendo más acogida por espectadores, políticos y algunos medios de difusión tradicional como la radio.

Ahora bien, cuando el contenido es suministrado por alguien que simplemente da su opinión la gente empieza a darle importancia a sus palabras y cuestionamientos frente a sucesos de orden nacional, estos temas que no son abordados por los medios tradicionales tienen eco en personas que de una u otra manera están inconformes con lo que ven, podría decirse que surge como una especie de resistencia ante los espacios tradicionalmente conocidos, como los noticieros, radio y periódicos. Todo esto no es fortuito, puesto que plataformas como Twitter y YouTube, son el medio que usan estos personajes para difundir todo aquello que desean hacerle llegar a un público objetivo.

Para que esto sea una realidad se analizó el contenido de @medicenwally y se indagó la manera en que llegó a posicionarse. Esto se logró gracias a la etnografía virtual, donde se analizaron varios aspectos de su contenido, trayectoria y discurso.

A su vez se abordaron teóricos del voz a voz o WOM, teoría de emociones como una variable que puede o no hacer interactuar al espectador del contenido, lo que significa ser un influencer en redes sociales, estrategias de *marketing* y comunicación para llegar al público al cual se quiere llegar; todo lo anterior con el objetivo de mostrar el proceso que tiene un influencer para crear una comunidad de opinión en redes sociales y de esta manera posicionarse por medio de su contenido bajo el derecho a la libre expresión y el derecho a ser informado.

Contenido / Fundamentos Teóricos

En los aspectos fundamentales para abordar las comunidades de opinión se deben tener presentes conceptos que dan cierto acercamiento al proceso de un influencer para lograr posicionarse, pero qué características podrían considerarse para que este sea un influencer, según la definición de Fernández (2018, p. 19):

“es la versión actualizada del líder de opinión tradicional; el influencer se ha erigido como una interesante herramienta del marketing, cuyo valor reside en saber combinar sus labores de prescriptor con el cuidado y gestión de su marca personal en un entorno tan propicio para ello como el de las redes sociales”. En esta línea, el influencer serviría de altavoz y canalizador de los mensajes de las marcas, pero también de los medios de comunicación de masas e incluso de los partidos políticos”.

De acuerdo con esta definición, un influencer es esa persona que se convierte en una marca y busca llevar un mensaje a una comunidad, donde su palabra y opinión juega un papel indispensable, puesto que su trayectoria y veracidad ha sido evaluada por sus seguidores y esto se puede evidenciar por el número de vistas, interacciones o suscriptores en sus redes sociales, muchos de los influencers se dan a conocer en redes sociales por medio de su cuenta de Twitter como ocurrió con Walter Rodríguez o @medicenwally; de allí migro a YouTube proporcionando contenido más elaborado,

con un mensaje directo y más extenso que hace la diferencia grande con un simple Tuit; ahora bien, este contenido no está en la plataforma deliberadamente porque las piezas gráficas juegan un papel importante en el contenido que se publica en redes sociales, lo cual es atractivo para el espectador motivándolo de cierta manera a difundirlo con sus allegados; este fenómeno ha sido el eje de la comunicación desde tiempos inmemorables, según Ramos (2019):

Es hoy un elemento clave en el diseño e implantación de campañas estratégicas de *marketing* y comunicación. Esto llega a raíz de la globalización y el avance en el mundo de las comunicaciones gracias al desarrollo y uso masivo de internet y las nuevas plataformas existentes como las redes sociales. A consecuencia del auge de estas últimas ha surgido una nueva profesión, la del *influencer*, que ha desembocado en la aparición de un nuevo tipo de marketing. La importancia de la influencia de estos individuos en el comportamiento del consumidor y su relación con el *Word of mouth* es innegable. (p. 2).

El voz a voz ha sido la forma más fácil y rápida de informar o hacer llegar un mensaje y que este se convierta en viral, pero nada de esto es fortuito; los mensajes no se difunden de la nada, como se mencionó antes, las redes sociales están mediadas por un elemento importante que no se puede obviar y es el ser humano que quiera o no tiene un conjunto de características importantes como lo son los patrones de crianza, personalidad, pautas y normas sociales, culturales, genética y por último, pero no menos importante, las emociones, para Bericat (2012) cita a Brody (1999; p. 15) diciendo que “ve las emociones como sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan a nuestro bienestar”.

De acuerdo con lo anterior, son las emociones un factor relevante al momento de movilizar al ser humano; como tal, no existen emociones positivas o negativas sino la valencia o ponderación que le demos a lo que ellas pueden producir. Como todo está antecedido de la conducta humana, existe un estímulo, respuesta y en medio de ellos un organismo que procesa todo aquello que se consume; retomando, las piezas gráficas de los influencers pueden generar alguna emoción y esto es lo que moviliza el voz a voz y aquí es donde el espectador debe tener plena conciencia del contenido que se presenta en redes sociales para no difundir noticias falsas que pueden tener un alcance inimaginable. Por esta razón, Piñeros (2011) menciona que

"aunque los medios tiendan a cambiar esta percepción, esta situación le deja dos caminos al consumidor de información: (1) optar por creer en lo que estos medios dicen, sabiendo que tienen un sesgo informativo; o, por el contrario, (2) tomar una postura crítica respecto a los medios informativos. Debido a que pocas personas invierten su tiempo en lo último y suelen asumir como cierto lo que los medios informativos publican, se termina creyendo lo que dice el medio más tradicional o el que más se consume" (p. 28).

Aunque la percepción de la realidad y la veracidad de ciertas noticias puede ser alterada por medios masivos, e incluso por los mismos influencers, esa influencia social aprovecha esta persuasión para implantar información que funcione a su favor; de esta manera movilizar las emociones de los usuarios y por ende de las masas, según Cialdini y Mortensen (2007):

La influencia social define el proceso por el cual se trata de cambiar el comportamiento de las personas para que se ajuste al de otras, y que los medios suelen usar para crear determinadas imágenes de realidad. Este proceso se puede dar de tres maneras: obediencia, conformidad y sumisión. De estas tres formas de influencia, la conformidad es un indicador de lo que sucede en la mente de los consumidores de información, pues nos dice que, cuando las situaciones son ambiguas, las personas se guían por el comportamiento de otros para tomar decisiones sobre sus acciones (p. 97).

De esta manera podemos ver que la influencia juega un papel importante en las redes sociales ya que están conformadas por diferentes factores como las emociones, la trayectoria del influencer y su credibilidad, las piezas gráficas o contenido que use para difundir su opinión y por supuesto el voz a voz de los usuarios que de una u otra manera se sienten permeados por el contenido que suelen consumir, pero como todo contenido tiene una gran responsabilidad al ser difundido los influencers están de cierta manera protegidos por el Artículo 20 de la constitución política de Colombia que indica que "Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación. Estos son libres y tienen responsabilidad social".

Este es el caso de @medicenwally que creo un canal para difundir información y expresar su opinión frente a temas de carácter nacional y político que de cierta forma

a él lo motivaban a poner en evidencia, y como todo esto no es fortuito, existe un proceso que se evidenció en la tesis de "De creadores de contenido a influencers: estrategias discursivas y comunidades de opinión en espacios virtuales: El caso de "Me dicen Wally" donde se estructura por medio de la metodología de etnografía virtual el proceso que tiene un influencer para formar sus comunidades de opinión en redes sociales.

Metodología

La presente ponencia es muestra del resultado metodológico de la investigación "De creadores de contenido a influencers: estrategias discursivas y comunidades de opinión en espacios virtuales: El caso de me dicen Wally", , el cual se organizó por fases; en la primera fase se determinó las características a evaluar del contenido de las piezas gráficas publicadas en YouTube donde se toma el guion, tipo de noticia y características de la publicación; en la segunda fase se eligió una muestra de tres videos de @medicenwally en YouTube, tomados en tres momentos diferentes en su línea de tiempo, el más antiguo, el de tiempo medio y el más reciente, donde uno de los criterios era identificar en esa línea de tiempo los videos que tenían más visualizaciones; en la fase tres se extrajeron comentarios aleatorios y se clasificaron según las emociones básicas de la rueda de de Plutchick, R. (1980), Emotions: A psychorevolutionary synthesis harper and row. Citado por Gloria Willcoy (1982. Pg 276).

- **Fase 1:** Se analizó la estructura y las características de las piezas gráficas publicadas en YouTube, donde buscaba evidenciar que aspectos que componían las publicaciones donde se tuvo en cuenta el guion o estructura del video, las imágenes y características del discurso que usaba el influencer, el tipo de noticia o información que suele compartir en el canal.
- **Fase 2:** Se creó una ficha técnica del registro audiovisual que contiene el nombre del video, enlace, número de visitas, fecha de publicación, duración del video, fecha de extracción; después se analizó el contenido de cada pieza y se describió, mostrando los apartes más relevantes del contenido ya publicado, así se aplicó con las tres piezas gráficas.

- **Fase 3:** Se extrajeron 20 comentarios por cada pieza gráfica para un total de 60 comentarios donde se clasificaron bajo el criterio de las emociones primarias que son la ira, asco, tristeza, felicidad, sorpresa y miedo clasificadas en la rueda de emociones de Plutchick, R. (1980) todos estos comentarios fueron graficados y analizados con el fin de evidenciar que emociones eran las que movilizaban a los usuarios, así dar cuenta por medio de los resultados la forma en que se podría formar las comunidades de opinión en redes sociales.

Resultados

Entre los resultados encontrados podemos evidenciar que las emociones son un factor importante para formar comunidades de opinión, estas influidas de cierta manera por medio del contenido que hacen los influencers. En este caso @medicenwally que en sus piezas gráficas muestra memes, lenguaje sarcástico, sátira, mofa ante situaciones que convierte en jocosas y todo esto en torno a su opinión; también tenemos un voz a voz, en el caso de Wally ya venía armando una comunidad en Twitter la cual fue creciendo a medida que él iba opinando en las líneas de tiempo o tuits de políticos, donde les hacía críticas y esto lo llevó a tener más seguidores; después de esto decide armar su canal con un guion y un modelo de crítica y sarcasmo, usando memes o piezas que a la gente le parecen graciosas y que es más fácil asociar en la emoción del espectador.

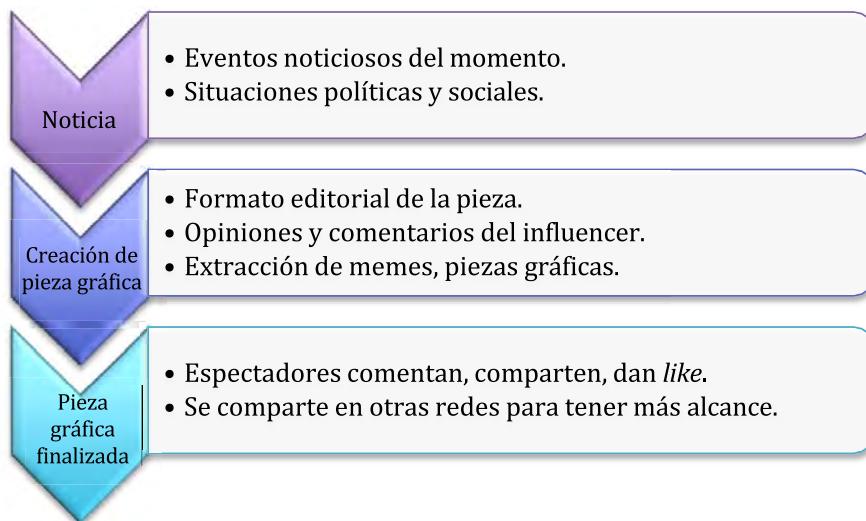
De la red social Twitter empezaron a migrar muchos usuarios a la plataforma de YouTube y aquí es donde estas piezas gráficas empiezan a coger fuerza y el algoritmo a mostrarlos cada vez más y aquí se evidencia la forma en que se crean las comunidades de opinión. Pasando a los comentarios de los usuarios podemos evidenciar por medio de la siguiente tabla que a muchos usuarios de la muestra los mueve la ira, el asco y la felicidad, en esto tiene que ver la influencia de las piezas gráficas, el tipo de noticia que muestra el influencer y por supuesto sus opiniones respecto al tema; en menor proporción podemos evidenciar que la sorpresa, la tristeza y el miedo no son emociones que se evidencien con mayores puntuaciones respecto a las tres primeras.

Tabla 8. Emociones organizadas de la puntuación mayor a la menor.

Emoción	Puntaje final
Ira	20
Asco	17
Tristeza	3
Felicidad	13
Sorpresa	7
Miedo	0

Fuente: elaboración propia

Esta ponencia busca poner en evidencia cómo estos influencers crean sus comunidades de opinión y en el rastreo de información se pudo evidenciar el siguiente proceso por medio del influencer para posicionarse:

Gráfica 4. Gráfica de proceso de recopilación de información para crear pieza gráfica en YouTube.

Fuente: elaboración propia

Después de conocer el proceso que el influencer tiene para crear sus piezas gráficas y lograr atraer la atención de sus espectadores pasamos a las emociones que puede generar el sujeto y es el estímulo (vídeo) + Organismo (sujeto) = Respuesta (comentarios, interacciones), este es el proceso que tiene un internauta para interactuar con el contenido de un influencer.

Discusión

Con lo anterior podemos generar algunas preguntas problematizadoras que nos pueden hacer cuestionar sobre el proceso que puede tener un influencer para crear sus comunidades de opinión en redes sociales.

¿Las comunidades de opinión y de los influencers se pueden formar sin ninguna motivación?

¿Todos los creadores de contenido se pueden convertir en influencers y cualquier persona puede ser influencer?

¿Las emociones pueden llegar a interferir en la respuesta de las comunidades de opinión?

¿Cualquier opinión o contenido en redes sociales es válida bajo la mirada del art 20 de la *Constitución Política de Colombia*?

¿El proceso que se evidenció en la investigación para formar comunidades de opinión aplicaría para un influencer que crea contenido de belleza, educación, videojuegos, entre otros?

Conclusiones

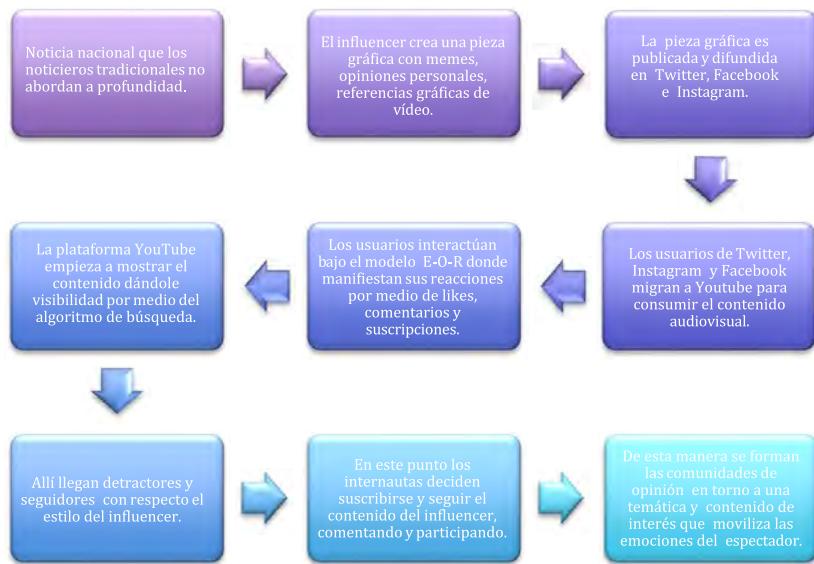
Para concluir debemos traer a colación el objetivo de esta ponencia y es mostrar el proceso que tiene un influencer para crear comunidades de opinión en redes sociales bajo la perspectiva del derecho a la libre expresión. Se puede decir que los influencers tienen una gran responsabilidad frente al contenido que publican en sus redes sociales; estos movilizan emociones y hace que los usuarios manifiesten su inconformidad o acuerdo frente a los temas que abordan, más si son de interés nacional.

Se pudo evidenciar que el discurso del influencer al tener una retórica como la sátira, ironía, sarcasmo, los memes y la opinión personal hacen que sea un contenido atractivo para los espectadores, también la importancia de elegir las noticias correctas y las que están en tendencia en la semana, ya que todos comentan y son conocedores, el influencer aplica y toca otros aspectos que los medios masivos no suelen abordar, esto siempre desde un análisis crítico que busca asociarlo con frases graciosas que sean de gran significado para sus seguidores.

La importancia de voz a voz (WOM), como se evidenció en la metodología, muchos de los seguidores de Twitter migraron a YouTube y allí empezaron a difundir el contenido del influencer, esto también de la mano del algoritmo de la plataforma, ya que este premia de cierta manera el hecho de subir contenido constantemente y así le da más visibilidad y lo empieza a recomendar en contenidos similares.

Por último, podemos consolidar el proceso que tiene el influencer para posicionarse y crear su comunidad de opinión por medio de la siguiente gráfica.

Gráfica 6. Gráfico del proceso para la formación de las comunidades de opinión.



Fuente: elaboración propia

De esta manera la investigación dio cuenta en la que los influencers crean sus comunidades de opinión, esto podría aplicar para otros influencers pero tocaría entrar a evaluar si tiene las mismas características y la misma acogida en una comunidad distinta.

Bibliografía

Bericat, E. *Emociones*. DOI: 10.1177/205684601261

Cialdini, R. y Mortensen, C. (2007). *21st Century Psychology: A Reference Handbook*. SAGE Publications. http://sage-erference.com/psychology/Article_n65.html.

Constitución política de Colombia (1991). Artículo 20 Capítulo I. De los derechos fundamentales. <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-1/ articulo-20>

Fernández Gómez, J., Hernández-Santaolalla, V. y Sanz-Marcos, P. (2018). Influencers, marca personal e ideología política en Twitter. *Cuadernos.info*, (42), 19-37. <https://dx.doi.org/10.7764/cdi.42.1348>

Piñeros, C. (2011). *Credibilidad percibida del periodismo a través de internet: una visión desde la psicología del consumidor*. Bogotá: Universidad de La Sabana. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/99/126>

Plutchick, R. (2008). *Emotion, theory, research, and experience*. Michigan: University of Michigan. https://leighkamore.files.wordpress.com/2019/06/willcox1982_feelingswheel.pdf

Ramos Aguilar, M. *El papel del Word of Mouth, los influencers y las redes sociales en el proceso de compra*. <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/295907/retrieve>

Rodríguez P. (2023), *De creadores de contenido a influencers: estrategias discursivas y comunidades de opinión en espacios virtuales, el caso de me dicen Wally*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

LA REGULACIÓN JURÍDICA DEL METAVERSO: ANÁLISIS DE LOS DESAFÍOS MODERNOS DE LOS ESTADOS EN LA LIMITACIÓN DE LOS ESPACIOS VIRTUALES.

◎ Andrés Felipe Roncancio

Doctor en Derecho de la Universidad de Medellín, Magíster en Derecho de la Universidad de Medellín, Abogado de la IUE, Docente investigador de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, investigador categorizado como asociado en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia.

ORCID: 0000-0002-1257-3813

Correo electrónico: andres.roncancio@unad.edu.co

◎ Alejandro Charris Florez

Doctor en Derecho de la Universidad de Alcalá de Henares de Madrid, Magíster en Derecho de la Universidad Sergio Arboleda, Especialista en Derecho Contencioso Administrativo de la Universidad Externado de Colombia, Abogado de la Universidad Sergio Arboleda, Profesor investigador.

ORCID: 0000-0003-3839-0369

Correo electrónico: alejandrocharrisflorez@gmail.com

Resumen

El metaverso se ha convertido en un nuevo escenario de interacción social y política de las generaciones nativas digitales, frente a la cual existe hoy una necesidad permanente de que se establezca una decisión que busque definir hacia cuáles son los criterios de determinación que fijan los lineamientos de regulación jurídica, y con ellos un criterio de indeterminación que establece una pregunta alrededor de cómo debe darse esta regulación, lo que, si resulta cierto, es que de forma

irrestricta esta es una nueva realidad frente a la cual, el derecho y la sociedad no solo observa qué criterios se han venido creando sino que deben tomar una postura activa que permita reconocer cuáles son los criterios de intervención con los que los Estados constitucionales deben fijar su esfera de intervención frente a un medio de intervención libre como lo resulta el internet, en cuyo propósito se propone la menor regulación posible frente a un escenario de libertad como lo resulta el medio digital. En este sentido el siguiente manuscrito presenta todos los elementos que deben tenerse en consideración como parte de este proceso dentro de la literatura científica alrededor de esta zona gris en el ordenamiento jurídico.

Palabras clave: metaverso, internet, acceso, regulación, estado constitucional.

Introducción

La historia del lenguaje humano se ha caracterizado principalmente por evidenciar varias fases frente a la solución de problemas complejos que nacen en la sociedad. Estas fases o etapas son principalmente tres, una primera donde se transmitía de forma exclusiva mediante la tradición oral entre la comunidad de sus saberes, para pasar a una segunda etapa que se caracterizó no solo por abarcar la oralidad sino la escritura como método de afianzamiento de los saberes y de legado trascendente para finalmente pasar a la comunicación mediante el uso de las tecnologías o en otras palabras la comunicación electrónica (Kostenko, Furashev, Zhuravlov, y Dniprov, 2022).

Dentro de este contexto comunicativo, el metaverso es un concepto que se refiere a un universo virtual compartido en línea, donde los usuarios pueden interactuar entre sí, crear y modificar objetos, y llevar a cabo actividades que van desde el entretenimiento hasta el comercio y la educación. En los últimos años, el metaverso ha adquirido una creciente importancia y ha despertado el interés de diversos sectores, incluyendo la tecnología, la economía y la cultura.

No obstante, la creciente expansión del metaverso plantea desafíos legales y regulatorios para los Estados, quienes deben adaptarse a un nuevo entorno digital en constante evolución. La regulación del metaverso plantea numerosos desafíos, como la definición de los límites jurídicos en el ámbito virtual, la protección de los derechos de propiedad intelectual, la seguridad y privacidad de los usuarios, y la protección de la libre competencia, entre otros.

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo analizar los desafíos modernos de los Estados en la regulación del metaverso, tomando en cuenta el contexto tecnológico y social actual. Se examinará la evolución del concepto de metaverso, así como las diversas implicaciones legales y regulatorias que su expansión conlleva. Además, se discutirán las posibles estrategias y soluciones que los Estados pueden adoptar para abordar los desafíos regulatorios que plantea el metaverso, con el fin de promover un entorno digital seguro, justo y sostenible. En definitiva, esta investigación tiene como objetivo ofrecer una visión crítica de la regulación del metaverso, que permita entender sus complejidades y desafíos y contribuir a un debate informado y constructivo sobre su futura regulación.

Metodología

El presente manuscrito se establece en un enfoque analítico construido dentro del paradigma cualitativo alrededor de un recaudo de nivel instrumental basado en un eje de referencia que se presenta a través de las categorías de análisis que se construyen a partir de la fijación de criterios de análisis. En este sentido, respecta la utilización de técnicas de recolección documental que fijan los criterios de validación del estudio a partir de los márgenes de relevancia, pertinencia y suficiencia.

Para este momento, la investigación evidencia luego entonces un margen de incertidumbre que se tiene sobre un objeto tan amplia comprensión epistemológica reconociendo las dificultades que se presentan en la relación de los objetos de conocimientos en donde la categoría jurídica que se propone como rúbrica de interacción entre el Estado y el metaverso permite reconocer los lineamientos y los linderos que justifican la interacción entre ambas, dando cuenta que dicho análisis luego entonces tiene una fundamentación teórica que reconoce intencionalmente la dificultad de certeza de las conclusiones proporcionando los criterios de interacción que permiten establecer los núcleos del desarrollo epistemológico.

Por esta razón, una vez agotadas la fundamentación de todas las categorías, la generación de los límites en perspectiva regulatoria, se comienza a concluir bajo un margen de interacción, que establece un criterio de racionalización frente al espectro de conocimiento, dando lugar a la generación de las conclusiones que se presentan a partir del análisis propuesto, explorando posibles escenarios de implementación

de la regulación y los determinantes sobre su escenario de materialización empírica acorde con la naturaleza de los derechos humanos.

La regulación jurídica del metaverso: análisis de los desafíos modernos de los estados en la limitación de los espacios virtuales

La construcción del metaverso como respuesta a la demanda social por nuevas formas de interacción en línea

En los últimos años, el metaverso ha suscitado un creciente interés por parte de la industria tecnológica y otros sectores de la sociedad, tales como la cultura y el entretenimiento, debido a que representa una alternativa atractiva para la creación de espacios virtuales compartidos, en los cuales los usuarios pueden interactuar y desarrollar actividades en línea. La pandemia del COVID-19 y las restricciones de movilidad, han intensificado aún más el interés por el metaverso, dado que se ha convertido en una alternativa a los espacios físicos y en una herramienta para la educación, el trabajo y el ocio en línea.

No obstante, la expansión del metaverso plantea una serie de desafíos legales y regulatorios para los Estados, quienes deben adaptarse a un entorno digital en constante evolución. La regulación del metaverso conlleva numerosas problemáticas, tales como la definición de los límites jurídicos en el ámbito virtual, la protección de los derechos de propiedad intelectual, la seguridad y privacidad de los usuarios, y la protección de la libre competencia, entre otras. En consecuencia, la regulación del metaverso se configura como un asunto relevante que requiere ser abordado de manera responsable y equilibrada, con el propósito de promover un entorno digital seguro, justo y sostenible. Por ende, es necesario implementar un enfoque multidisciplinario que permita analizar los diversos aspectos legales, económicos, tecnológicos y culturales que involucra la regulación del metaverso, y que contribuya a fomentar un debate informado y constructivo sobre su futuro marco normativo.

Así se hace importante conocer cómo nace el metaverso, por lo que, partiremos desde la doctrina, que nos remite a Neal Stephenson y su novela de 1992 Snow Crash, allí había un mundo virtual en donde una persona tenía un avatar con el que interactuaba en dicho lugar digital, que tenía un modelo 3D (Raso, 2022, pág. 6).

Pero, la realidad virtual se remonta desde hace muchos años atrás, teniendo como referencia el “Link Trainer” o “Blue Box”, este según Sanchís (2021, pág. 10), fue un invento de Edward Link para que se entrenara por medio de un simulador, el vuelo militar. Ahora bien, con el transcurrir de los años, la ciencia continuó desarrollándose en gran medida hasta llegar al “mundo del juego”, término utilizado por Núria Puig (2022, pág. 2). Según Puig, los videojuegos han sido los precursores en el mundo digital con diversas dimensiones, como culturales, estéticas, éticas y emocionales desarrolladas en los contextos que ofrece ese video juego.

Dentro de ese mundo digital que ofrecen los videojuegos, se ha generado una tendencia a buscar la personificación del individuo a través de personajes virtuales, en donde se emula en un espacio digital a través de posibilidades de mando una identificación personalísima del jugador en un espacio de interacción; en un ejemplo de esto, se encuentra Minecraft, considerado uno de los precursores del metaverso (Ball, 2022, Pág. 30). Este es un videojuego, en el cual se pueden pasar por diferentes dimensiones y construir diversas edificaciones; por ejemplo, durante la época de pandemia terminó emulando espacios de interacción significativa de los individuos; allí vale resaltar a modo de ejemplo como estudiantes de Berklee School of Music y otras universidades recrearon su *campus* en Minecraft (Puig, 2022, Pág. 3).

De conformidad con lo mencionado anteriormente, Minecraft ha permitido que miles de usuarios en diferentes lugares del mundo se reúnan en un mismo mundo digital para interactuar y ayudarse mutuamente a hacer grandes esculturas o incluso a replicar ciudades en estos campos digitales (Ball, 2022, Pág. 30). Pero la influencia de Minecraft no solo se ha presentado en esta área si no que, también ha sido utilizado como una forma de enseñanza presente en diferentes áreas educativas, a través de la versión presentada en 2016 por Microsoft, *Minecraft: Education Edition*.

Esta versión, se encuentra claramente basada en el juego tradicional de Minecraft, pero es netamente para la interacción y experiencia educativa (Nkademeng y Ankiewicz, 2022, Pág. 2) Allí los estudiantes y profesores han encontrado una forma de instaurar una “ciudadanía digital”, según Sánchez, Roig y Pérez (2022, pág. 5). En donde desarrollan en el ámbito educativo características de creatividad y pensamiento lógico (Sánchez, Roig, y Pérez, 2022, Pág. 5).

Pero la referencia a Minecraft solo es un ejemplo del gran impacto que han tenido los videojuegos para permitir la gran interacción de personas desde lugares diferentes a través de una realidad digital, y estos usuarios se encuentran personificados

en avatares. Que desde la órbita de los videojuegos ha previsto como los espacios digitales están ligados a la personificación de la vida en un criterio de interacción que expande los criterios de lo humano a espectros digitales.

Otro de los grandes precedentes, que nos permite comprender este proceso, es el videojuego Fornite, que también lanzó su modo creativo llamado Fornite creative mode, para que sus jugadores interactúasen en un mundo de construcción al estilo minecraft. En ese modo del juego, el famoso rapero Travis Scott realizó un concierto al que asistieron veintiocho millones de personas, e incluso estrenó una canción en este mundo digital (Ball, 2022, págs. 31-32). Dando cuenta que la consideración de este proceso muestra un reconocimiento de la vida a los criterios digitales.

El hecho de estar en vivo en un concierto digital, en donde las personas se encuentran representadas por medio de personajes digitales, que se reciban clases educativas en mundos de videojuegos como minecraft, es lo que permite creer en la idea de Metaverso como lo ha promovido el propietario de Facebook. Señala Pons (2021):

A finales de octubre de 2021, Mark Zuckerberg anunció al mundo el nuevo nombre comercial de un conglomerado empresarial que comprende, entre otros, Facebook, Instagram, WhatsApp y (muy importante) Oculus, una empresa que desarrolla tanto dispositivos de realidad virtual (gafas) como los entornos en los que usarlas. Entornos, sí, porque jugar a videojuegos es solo una de las actividades que puedes llevar a cabo cuando entras en un espacio de realidad virtual; también puedes practicar gimnasia con tu profesor virtual o trabajar en remoto rodeado de tus compañeros.

Siguiendo a Pons (2021), en el metaverso estaremos representados por un avatar, por medio del cual podremos relacionarnos en entornos virtuales, en que también habrá objetos virtuales y podrán ser adquiridos por medio del avatar. Lo interesante de esto se posiciona cuando frente a su dimensión se da cuenta de que se generan espacios de interacción material de cómo la vida tiene una extensión digital, a la que se le dedica tiempo, en la que se generan espectros vitales y en donde se materializan las condiciones necesarias que implica el hecho de ser persona en un espectro novísimo para la vida humana.

Esta interacción, no solo ha tenido un espacio de mera liberalidad, sino que también ha traído consigo la materialización de actos jurídicos que dan un espectro sobre las

capacidades jurídicas de las personas en estos nuevos escenarios. Dichos objetos se encuentran relacionados con la tecnología de NFT (Not Fungible Tokens), que será la seguridad para la propiedad digital de las personas que adquieran objetos virtuales en esta realidad virtual.

Otros autores hacen referencia a que el metaverso utiliza realidades aumentadas para hacer que los espacios digitales sean más realistas al mundo por fuera del internet, pero que nos permita tener relaciones por medio de personajes que buscan representen al usuario, con personas que están conectadas en ese mismo espacio digital, y poder desplazarse por los lugares que ofrece esa dimensión virtual (Gómez, 2021, Pág. 2).

Raso (2022, Pág. 7), dice que las personas en este mundo crearán sus avatares para que, como se ha reiterado, los representen. Así entonces, el usuario podrá caracterizarlo según su gusto y la imagen que quiera mostrar dentro de ese espacio virtual, por lo que “a diferencia de lo que sucede en una conexión por *Zoom* o *Skype*, no nos veremos con nuestra imagen auténtica” (Raso, 2022, Pág. 7). Pero también establece Raso (2022, Pág. 7), que entre más se parezca a nosotros el avatar, más confianza habrá con otros usuarios.

Ball, anota que, “«internet corporativo» es la expectativa actual para el metaverso” (2022, pág. 22), y es que lo que se busca con este gran proyecto, es lograr que más y más personas empiecen a entrar en este mundo virtual y se comience a interactuar por medio de este. Lo anterior es algo muy posible, ya que la pandemia impulsó el uso de las plataformas digitales, de suerte que, hoy en día más de la mitad de la población del planeta utiliza redes sociales (Gómez, 2021, pág. 2).

Y cuando muchas personas empiezan a centrar su atención y a dirigirse a algo en específico, allá va el marketing. Por ejemplo, en Second Life, uno de los metaversos tradicionales, muchas marcas emigraron a esta realidad virtual para comercializar sus productos, esperando que, por ende, los usuarios comprarán estos productos para caracterizar a sus personajes (Rodríguez y Bolaños, 2009). Pero en el metaverso que se busca desarrollar, los objetos que adquiramos para nuestros avatares tendrán gran relación con los NFT (Raso, 2022, pág. 7).

Pero este metaverso no está libre de riesgos, por ejemplo, con los NFT. Los Not Fungible Tokens, según Zúñiga (2022, Pág. 1), son certificados que indican que una persona es la única propietaria de una obra, figura, objeto o trabajo artístico digital,

en donde dicha obra es única también en el mundo digital. Estos “certificados”, son registrados en blockchain; es decir, una cadena de bloque que son inalterables e inmodificables (Zúñiga, 2022, Pág. 1). Ahora bien, el riesgo en esto se encuentra en que, por ejemplo, a un usuario se le venda un NFT, y el registrado en el blockchain sea totalmente diferente al que este deseaba comprar.

Todas estas nuevas realidades tienen una doble dimensión que generan los problemas sobre las formas como el Estado debe generar los denominados márgenes de interacción jurídica, puesto que si bien, dependiendo del Estado pueden tener una regulación, la misma puede quedarse como insuficiente o vacía para las necesidades que realmente se tienen en un entorno como lo es el virtual.

En el caso anterior, uno diría que podría aplicarse el derecho de retracto, este se encuentra regulado en el ordenamiento jurídico colombiano, en la Ley 1480 (También conocida como el estatuto del consumidor) en su Artículo 47, allí se establece que el derecho de retracto es una facultad que tiene el consumidor para desistir de una compra, cuando esta es realizada, por ejemplo, por medios no tradicionales o a distancia (Ley 1480 del 2011).

Sin embargo, el problema se encuentra en si, por ejemplo, el vendedor del NFT se encuentra en España y el comprador en Colombia, se entra en un conflicto para conocer qué ordenamiento jurídico debe aplicarse en esa situación, teniendo en consideración que el problema se agrava, porque fue una venta virtual en universo más allá. Es decir, en el metaverso, que se considera como un punto común virtual para que varios usuarios se relacionen (Sucari, Quispe y Duran, 2022, Pág. 2).

Adicionalmente a esta consideración, también se encuentran riesgo el derecho a la intimidad de los usuarios. Sobre este derecho, en la sentencia T-414-1992, con ponencia del Magistrado Ciro Angarita Barón, se expresó:

(...) la finalidad con la que se protege la intimidad como una forma de asegurar la paz y la tranquilidad que exige el desarrollo físico, intelectual y moral de las personas, vale decir, como un derecho de la personalidad. Esta particular naturaleza suya determina que la intimidad sea también un derecho general, absoluto, extrapatrimonial, inalienable e imprescriptible y que se pueda hacer valer erga omnes, tanto frente al Estado como a los particulares. En consecuencia, toda persona, por el hecho de serlo, es titular a priori de este derecho y el

único legitimado para permitir la divulgación de datos concernientes a su vida privada.

En donde la órbita de las normas nacionales evidencia sus limitaciones al momento de reconocer las variables de la regulación que se requieren en entornos determinados, frente a lo cual es factible afirmar que el metaverso tiene un nuevo espacio de regulación que debe ser pensado más allá de los meros trasplantes normativos.

Frente a esta consideración, vale la pena reconocer como entonces Susari, Quispe y Duran (2022, pág. 4), señalan que el uso de los dispositivos necesarios para interactuar en el metaverso, es decir, sensores de identificación facial y espacio, cámaras; significarían menor confidencialidad y menor intimidad, haciendo que nuestra información, que ya está suficientemente registrada en la red, se exponga aún más, haciendo que se desarrollen nuevas formas de control social.

Entonces, el metaverso significaría la posibilidad de reunirnos en un entorno virtual, con personas que puedan estar a miles de kilómetros de nosotros. Sin embargo, este presenta varios riesgos, en relación con derechos fundamentales, derechos del consumidor, problemas de jurisdicción e incluso, la posibilidad de una crisis social.

Evidenciando que si se mantiene una línea débil frente a la regulación, varios de los fenómenos que se presentan actualmente en la vida digital podrían expandirse y con ello, consolidar mayores riesgos a quien ocupa estos nuevos espacios digitales, un ejemplo de esto, se evidencia en el auge a partir de las redes sociales, las cuales desde su apogeo han constituido un problema, y es que se han convertido en un medio para la difusión de noticias falsas, o también denominadas *Fake news*, según González (2019, Pág. 3). Este también menciona que las nuevas tecnologías han propulsado la desinformación en la sociedad, haciendo que personas crean noticias controversiales, que generalmente son desmentidas.

Las nuevas tecnologías no ofrecen la posibilidad de discernir entre noticias falsas y verídicas, en donde cualquier usuario, amparado por los principios de democracia y libertad de expresión, pueden difundir noticias sin ninguna pizca de veracidad (González, 2019, Pág. 4). Los usuarios no se tienen que tomar la tarea de buscar noticias, para que estas aparezcan durante su navegación en los medios digitales (Casero-Ripollés, 2018, Pág. 5)

Según Lerma (2018, Pág. 3), el derecho a la información es un pilar de toda sociedad democrática y constitucional, el cual se encuentra ligado a la posibilidad de que toda persona pueda expresar libremente su manera de pensar, sin que ello conlleve a una discriminación; sin embargo, de igual manera se ha considerado como un pilar de una sociedad constitucional, que esa información difundida sea veraz, siendo un elemento necesario para pregonar que el derecho de informar es constitucional.

Señala Gómez (2021, Pág. 3), que Facebook es una de las redes sociales en que más noticias falsas de difunden, sumado a ello, es muy común que el discurso de odio provoque que la población se polarice. Pone como ejemplo el autor, que, en la elección de Donald Trump como presidente de 2016, se vio de gran manera la manipulación de los votantes por medio de las noticias falsas difundidas en dicha red social. También menciona que el discurso de odio y la desinformación atrae más y más usuarios para incursionar en estas redes digitales, lo que despierta a su vez el interés de las empresas las empresas de realizar sus actividades dentro de esos medios.

El metaverso que propone Mack Zuckerberg hace parte del mismo proyecto en que está inmerso Facebook, por lo que se teme cuál será el tipo de información que pueda difundirse por medio de esa realidad virtual, que pueda ser nociva para la sociedad, provocando su control y polarización como ya ha sucedido con la información difundida en Facebook. Por lo tanto, es necesario que los Gobiernos reflexionen acerca de este problema que ya se ha venido presentando en el mundo digital para evitar una crisis Estatal (Gómez, 2021, Pág. 6).

De todo lo anterior, resulta luego entonces factible justificar que si bien la construcción del metaverso se construye en una nueva realidad frente a la que existen nuevas oportunidades, lo que también resulta cierto es que también se presentan riesgos claros que nos llevan a pensar hacia donde debe ir la interacción digital y como esta debe regularse, puesto que el metaverso es hoy un espacio de extensión de la vida frente a la deben generarse nuevos lineamientos de apropiación en las que el Estado no puede obviar sus responsabilidades.

Resultados. El metaverso y la construcción individual de la regulación.: Análisis de los desafíos y oportunidades

En el contexto actual, es claro que deben generarse márgenes que partan de la autoregulación, y en correspondencia de la autodeterminación sobre las condiciones en que se generan los actos jurídicos, frente a los cuales, el trabajo y la representación de las relaciones laborales permite establecer cómo deben irse generándose los criterios de interacción a partir del mundo digital.

Ello permite comprender las crecientes problemáticas modernas para que las empresas, por ejemplo, de *marketing*, teletrabajo, compraventa o finanzas, puedan trasladar sus actividades al metaverso, deberá llevar consigo una instrucción técnica a sus trabajadores para que estos adquieran el conocimiento necesario de cara a desarrollar sus actividades corporativas o en conjunto en esos espacios (Raso, 2022, pág. 7-8).

Raso (2022, pág. 8) anota que el aprendizaje de las habilidades para laborar en el mundo de las nuevas tecnologías será más de fácil de entender y manejar por parte de los jóvenes, en comparación con las personas de edades altas. Esto tiene sentido ya que los jóvenes han venido creciendo con el desarrollo de las realidades digitales. Por ejemplo, hoy en día muchos de los jóvenes entre 19 y 24 años, en su edad adolescente vivieron los primeros años de auge de Minecraft, mientras que para las personas con una avanzada edad es algo totalmente nuevo.

De conformidad con lo mencionado anteriormente, señala Raso (2022. Pág. 8) que, las empresas tendrán un mayor desafío con todas aquellas personas en edad de 45 años y superiores, para el respectivo traslado de sus labores al metaverso, lo que puede significar un parón en sus carreras o incluso la pérdida de trabajo.

Sin embargo, estos traslados al metaverso no solo generarán problemas en el ámbito privado, sino que también, por ejemplo, se los occasionará a todos aquellos abogados, de 50 años en adelante, que han estado acostumbrados durante toda su carrera a realizar audiencias presenciales y ahora posiblemente tengan que adquirir un conocimiento en nuevas tecnologías para poder ejercer sus labores. Ya que

seguramente con mayor continuidad en la rama judicial se realizarán audiencias en el metaverso, como sucedió en el Tribunal de Magdalena.

Así mismo, como ya señalé, la educación se está integrando de gran manera en la educación. Profesores y estudiantes se han estado reuniendo por medios de sus avatares en esos lugares virtuales para compartir el proceso educativo, empezando a dejar a un lado los obstáculos que puede imponer el mundo físico, como tener que ir hasta la escuela o gastar dinero el dinero necesario para el transporte, por lo que, se está dejando atrás el modelo de educación tradicional (Sucari, Quispe y Duran, 2022, Pág 3).

Respecto a lo anterior, sucedería lo mismo que con el ejemplo de los abogados, ya que hay muchos profesores con edades superiores a 45 años, para los cuales también significará un problema adaptarse a las nuevas exigencias y aptitudes que requieren las nuevas tecnologías para realizar la labor de enseñanza.

Possiblemente, comenta Raso (2022, Pág. 8) las personas jóvenes no tendrán estos problemas, porque se espera que las universidades empiecen a preparar en sus planes académicos, cursos para que los estudiantes adquieran aquellas habilidades básicas que se requerirán para ejercer sus profesiones cuando egresen, en el metaverso. De este modo las universidades requerirán implementar a los métodos tradicionales de enseñanza para el mundo real, métodos para que sus estudiantes puedan ejercer sus actividades en el metaverso.

Así entonces, por lo menos en América, y dentro de sí, Colombia, se verá una posible crisis para todos aquellos profesionales de una edad avanzada, en tema del uso de nuevas tecnologías. Como dijo Sierra (2022, Pág. 6), en el metaverso está sucediendo la misma situación ocurrida hace unos años con el auge del teletrabajo, y es que se están creando ampliamente brechas de desigualdad de grupos de personas que por su formación no tienen las habilidades necesarias para realizar esta clase nuevos trabajos digitales, y por lo tanto requieren ser amparados.

Sierra (2022, Pág. 16) también ilustró que otra de las crisis estará cuando haya algunos problemas relacionados con la labor en estos entornos virtuales. Como se ha mencionado, las personas están representadas por sus avatares, y realizarán la prestación del servicio por medio de ellos; entonces, por ejemplo, si llega a haber un incumplimiento de la prestación porque el avatar se desconfiguró ¿a quién se le reclamaría dicho incumplimiento?

El autor establece que tal vez se le debe extender la personalidad jurídica de la persona, al avatar, a pesar de no ser un ser físico y ni siquiera una persona. O, por otro lado, se les podría dar a los avatares la figura jurídica de protección asignada a los animales en ordenamientos jurídicos como en Francia y Portugal. Dicha figura es: "seres vivos dotados de sensibilidad", citó Sierra en su artículo (2022, Pág. 16). El problema se encuentra en que un avatar no tiene vida en el mundo real, pero señala la autora que se le podría dar un tratamiento similar, con un término similar.

Ahora bien, continuando con los problemas que se suscitarían en las relaciones laborales en la realidad virtual ofrecida por el metaverso, se genera también un problema de jurisdicción. Este problema se ilustra con el siguiente ejemplo: Hay un incumplimiento en un contrato laboral, porque no se ha pagado el salario a un trabajador colombiano, con domicilio en ese Estado, que presta servicios en el metaverso a su empleador que tiene domicilio en Nueva Zelanda.

Señala Raso (2022, Pág. 12), que hay un problema de legislación aplicable en estos casos en que hay un contrato laboral para el metaverso entre personas con nacionalidad y domicilio en diferentes ordenamientos jurídicos. El doctrinante dice que se podría aplicar la normatividad del ordenamiento jurídico en donde tiene domicilio el trabajador, o la normatividad en donde la empresa tiene sus centros de servicios, o la normatividad del Estado en donde tiene sede la empresa a la que se le prestan los servicios.

Sin embargo, siempre habrá el conflicto de normas entre dos Estados diferentes, que posiblemente tengan regulaciones en tema laboral diferentes. Así entonces, también se considera la posibilidad de que exista una jurisdicción y ordenamiento jurídico propio para el metaverso.

Respecto a lo anterior, se da a entender que, en el mundo digital del metaverso si hay ley aplicable, y es la establecida por cada empresa que haya diseñado el metaverso concreto. Así lo señala:

(...) uno de los más conocidos Metaversos como Decentraland establece la ley panameña como Derecho aplicable y el arbitraje de la ICC como sistema ADRS; el Metaverso de Meta (Facebook) indica el Derecho del Estado de California y el arbitraje de la AAA; el de UpLand, también el Derecho del Estado de California y la jurisdicción de los tribunales federales y del estado de Santa Clara; el de Sandbox,

la ley de Hong Kong y la jurisdicción de los tribunales de Hong Kong. (Arribas Sánchez, 2022, pág. 6)

Mientras que otros autores como Granero (2022, Pág. 6), anotan que los problemas que se generen como consecuencia de las relaciones jurídicas en el metaverso traerán consigo un problema legal para encontrar el camino de qué jurisdicción tomar. Así las cosas, habrá una posible crisis jurídica entre las legislaciones de los Estados, pero además crisis social entre los ciudadanos de estos Estados que se encuentren en conflicto por situaciones suscitadas en el metaverso.

Discusión. La regulación del metaverso como respuesta a los desafíos sociales y legales que plantea la crisis actual

Este escenario de problemas considerados en un espectro real parece luego determinar la necesidad de ir generando la regulación implícita del metaverso en un espectro de realidad, en donde claramente parece que debiera construirse una regulación autónoma que se compatible con las características estructurales del internet, y sus principios. Y en esta tendencia, parece que el elemento de centralización de la vida y de los espacios de interacción tienden a volverse cada vez más descentralizados al de los Estados, en donde el margen de interacción supone evitar la idea de que sea regulada la actividad, como lo implica la puesta del funcionamiento de las criptomonedas, que, si bien de un lado se constituyen en un gran medio para evitar la regulación, de forma consecuencial representan una problemática para sí misma.

Puesto que las criptomonedas presentan fluctuaciones en su valor comercial (Moreno R., Soto, Valencia, y Sánchez, 2018, Pág. 20). Por lo tanto, si se le paga al trabajador por medio de las monedas digitales, se encuentra un problema cuando el valor del mercado de estas decaiga, disminuyendo sus precios en comparación del momento en que fueron pagadas al empleado, provocando posiblemente que el trabajador pierda el salario ganado en su trabajo.

Por otro lado, se pronostica que también habrá confrontaciones en los derechos del consumidor y el cumplimiento de sus compras. Granero anota que (2022, Pág.

5) el metaverso ofrece muchas oportunidades de negocios para las empresas, ya que estas pueden realizar *marketing* y ofrecer sus productos a los usuarios que interactúan en el multiverso, pudiendo vender sus productos y enviarlos a la casa real de los usuarios o incluso llegando a vender prendas virtuales para que los usuarios vistan a sus avatares en el multiverso.

Por otro lado, también se señala que en este multiverso incluso se tiene la posibilidad de comprar parcelaciones en los terrenos que disponen las diferentes empresas desarrolladoras de los entornos virtuales. En este punto de las ventas, como se advirtió anteriormente, se corre el peligro de que se entregue un producto al comprador, diferente al que este busca adquirir.

Por ejemplo, ¿qué pasaría si un usuario se encuentra interesado en comprar cierta parcelación del metaverso, se negocia y se realiza la compraventa. Pero, posteriormente, cuando se hace entrega de la parcelación con su certificado NFT, ¿no es la misma que este había negociado? Esto también se aplica a los objetos que se compren digitalmente, como el ejemplo de una niña que compra en el metaverso un unicornio volador, pero nunca le hacen la entrega de este (Granero, 2022, Pág. 6).

Para concluir, el debate y la falta de claridad acerca de la regulación que se aplicará a los negocios jurídicos y relaciones laborales en el metaverso, podrá provocar una crisis social que generará grandes problemas en las ramas judiciales de los diferentes ordenamientos jurídicos, al no conocerse con claridad como solucionar dichos conflictos.

Así, *a priori*, analizar la construcción legal referente al metaverso, se hará bajo el marco de la Unión Europea y el Estado colombiano, en la doctrina, algunos autores como Arribas (2022, Pág. 6), han dicho que la ley aplicable en el metaverso es la que la empresa que desarrolló y lanzó al público ese entorno virtual en concreto, impuso sus términos y condiciones. Por ejemplo, indica que, en el metaverso de Meta, se impuso como legislación aplicable en sus términos y condiciones, al derecho del Estado de California.

Sin embargo, Caballero (2022), como se citó en Villa, Amaya, Pacheco (2022, Pág. 5) indica que: "Al derecho concierne encontrar un equilibrio entre el código que compone el metaverso (el *software*), las normas comunitarias de la plataforma (contratos) y las normas de orden público (fundamentos constitucionales y ley imperativa)".

Por lo tanto, el derecho, o mejor, las legislaciones de los diferentes Estados deben estar inmiscuidos en las relaciones que se lleven a cabo dentro de estas realidades virtuales para regular las consecuencias que se deriven de la autonomía de la libertad de las personas que realicen negocios jurídicos en estos entornos virtuales. (Villa, Amaya, Pacheco, Pág. 5).

Así entonces, Raso (2022, Pág. 19) señala que la Unión Europea ha sido de notable importancia para la regulación del desarrollo de actividades en internet, ya que en 2018 comenzó a ser vigente un reglamento de protección de datos, denominado RGPD (General Data Protection Regulation), que tiene como fin garantizar (Raso, 2022, Pág. 19):

- Los datos personales deben ser tratados de forma lícita, leal y transparente.
- Los datos personales deben ser recogidos con fines determinados explícitos y legítimos.
- Los datos personales deben ser adecuados, pertinentes y limitados a lo necesario en relación con el tratamiento.
- Los datos personales deben ser exactos y estar siempre actualizados.
- Los datos personales deben mantenerse de forma que se permita la identificación de los interesados durante no más tiempo del necesario para los fines del tratamiento.
- Los datos personales deben ser tratados de tal manera que se garantice su seguridad.

Los datos y su regulación son importantes de cara a que, con base de estos se construyen los metaversos, comentó Raso (2022, pág. 19). Así mismo, este autor mencionó que el pasado 20 de enero de 2022 fue aprobada en sesión plenaria de la Unión Europea, la Ley de Servicios Digitales o *Digital Services Act*; esta iniciativa legislativa tenía como fin la creación de un espacio con seguridad digital para usuarios y empresas, con el objetivo máximo de defender los derechos fundamentales, estableciendo una serie de reglas para las compañías tecnológicas.

La Ley de Servicios Digitales fue adoptada por el Consejo de la Unión Europea luego de julio de 2022, con la firma de los presidentes del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea. Posteriormente fue publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea y será aplicable en toda la Unión Europea (desde ahora UE) y a partir del primero de enero de 2024 o quince meses después, lo que suceda más tarde, después de su entrada en vigor. (Comisión Europea, 2022).

Establece la Comisión Europea que La ley de Servicios digitales se refiere a plataformas en línea e intermediarios, como son redes sociales, alojamiento en línea, plataformas de intercambio de contenido. Así mismo, en conjunto esa Ley, se emitió la Ley de Mercados Digitales, que tiene consigo normas para las “plataformas en línea guardianes de acceso” (Comisión Europea, 2022), Según la Comisión esas plataformas son “cuellos de botella” entre consumidores y empresas en temas de servicios digitales.

Estas leyes son creadas y necesarias, porque los servicios en línea de intercambio de bienes y contenidos ilegales, así como el comercio, están siendo mal usados por algoritmos que provocan una desinformación y otros fines de dañinos. Por lo tanto, estas leyes se establecen un marco jurídico moderno que establece la gobernanza en línea, con la protección y garantía de los derechos de los usuarios en línea. (Comisión Europea, 2022).

Así entonces, cuando sea aplicable la Ley, las plataformas en línea deberán enviar informes acerca del movimiento de los usuarios y de datos en sus plataformas, la cantidad de datos que allí habitan, etc. (Comisión Europea, 2022). Ahora bien, las plataformas digitales que están sujetas a estas obligaciones son aquellas plataformas que ofrecen el servicio de intermediación entre consumidores y empresas en donde esa plataforma debe tener una “conexión sustancial” con la UE (Castelló, 2022, Pág.15).

Según Castelló (2022, pág. 16), la conexión sustancial hace referencia a que la plataforma prestadora tiene establecimiento en la UE, o haya un número significativo de usuarios registrados en ellas, los cuales son pertenecientes a los Estados miembros, o sus actividades están dirigidos a uno o varios Estados de la Unión Europea. Esas leyes de servicios digitales también quedan sujetas todas aquellas plataformas intermediarias de servicios que pertenezcan a Estados Unidos y Asia, y sus servicios son usados por muchos de los ciudadanos de los Estados miembros.

Por último, esta Ley de servicios digitales busca entonces erradicar toda actividad ilícita y contenido que afecte los intereses legítimos de aquellos usuarios que utilizan

estas plataformas, señala Castelló (2022, Pág. 17). De esta manera entonces, se le pondrá un orden por medio de las leyes jurídicas a estos espacios digitales en que labora el metaverso (Raso, 2022, Pág. 19).

Por otro lado, en el sistema del *Common Law* de Estados Unidos, se han estado presentando problemas con el tema de empresas reconocidas que han estado interesadas en extender su marca a los bienes virtuales, es decir a los NFT. Para esto, marcas como Nike, Mccafe, L'óreal, Converse All Star, Walmart Y Burberry, han adelantado solicitudes ante la USPTO (United States Patent and Trademark Office), para el registro de sus marcas (Alvarado, Supo, 2022, pág. 7-8-9).

Así mismo se han suscitado demandas por la falsificación de marcas o mal uso de estas, entre las cuales se destaca la de NIKE, Inc a Stockx LLC, en donde la primera señaló que la segunda vendía a precios muy inflados los productos en forma NFT con los símbolos a nombre de la marca NIKE (Alvarado y Supo, 2022, Pág. 11). Otra importante demanda fue la de Hermès of Paris, Inc. a Mason Rothschild, en este caso, la empresa Hermés declara que Rothschild, un famoso artista, ha utilizado el nombre de uno de los productos de su empresa, en sus obras NFT, para engañar a los consumidores y que crean que se trata de la referencia BIRKIN, comercializada por Hermés of Paris. (Alvarado y Supo, 2022, Pág 15).

Por otro lado, propiamente sobre el metaverso en Estados Unidos, a la FTC (Federal Trade Comission), una entidad encargada de la vigilancia y garantía de los derechos del consumidor y eliminación la competencia desleal, le ha parecido un indicio de competencia desleal el hecho que Oculus tenga una posición de dominio con 35% de las ventas de visores de realidad virtual. Oculus es una de las empresas integrantes de Meta, la compañía de Mack Zuckerberg, y por lo tanto FTC ha creído que Meta está utilizando ese número de ventas para arrasar con la competencia. Sin embargo, varias instituciones en Estados Unidos se han opuesto a la realización de esta investigación (Villa y Amaya, 2022, pág. 7).

Ahora bien, Villa y Amaya (2022), señalan que en Colombia la regulación de los nuevos negocios digitales ha sido escasa. Por ejemplo, han mencionado que la Superintendencia Financiera solo se ha limitado a exponer que los negocios por criptomonedas son peligrosos y la DIAN solo ha dicho que a quien posea criptomonedas se le deberá aplicar un gravamen de impuestos (pág. 12).

Estos mismos autores también establecieron que acerca del tratamiento de datos en Colombia, se ha seguido en la jurisprudencia constitucional el RGPD, es decir, el Reglamento adoptado por la Unión Europea en 2018 y que mencioné anteriormente. Allí se establece que las plataformas responsables del tratamiento de datos tienen unas obligaciones especiales para el tratamiento de datos, que han sido seguidas por la Corte Constitucional, así:

(i) obtener el consentimiento del titular de la información, (ii) tal consentimiento deberá ser calificado, es decir, expreso, informado y previo, (iii) el tratamiento de la información se debe realizar para las finalidades informadas y aceptadas por el titular del dato, (iv) el responsable del tratamiento le corresponde obtener y conservar la autorización del titular. (Sentencia T-058 de 2013. M.P. Alexei Julio Estrada).

De este modo entonces el tratamiento de datos en Colombia se ciñe a la regulación internacional, y tiene como base el consentimiento del titular de los datos (Villa y Amaya, 2022, Pág. 23). Por lo tanto, haciendo una analogía, en Colombia se encuentra regulado, sin hacer una mención explícita, el metaverso, por lo menos en el sentido de tratamiento de datos, que será necesario en el metaverso. Ni la SIC (Superintendencia de Industria y Comercio), ni otras entidades administrativas han hecho mención en esta nueva muda digital.

Conclusiones

La regulación del metaverso es un tema clave que debe ser abordado con cuidado y consideración. Una posible alternativa para abordar este tema es la adopción de estándares internacionales que permitan establecer directrices claras y uniformes para la operación del metaverso. La adopción de estos estándares podría reducir la fragmentación de la regulación y aumentar la eficacia de las normas. Sin embargo, es importante que los estándares se desarrollen de manera colaborativa y que se asegure la participación de todas las partes interesadas en el proceso de elaboración.

Otra alternativa es la creación de un organismo regulador que tenga la capacidad de establecer políticas y normas para la operación del metaverso, así como de supervisar su cumplimiento. Este organismo tendría la responsabilidad de garantizar

la seguridad, privacidad y protección de los derechos de propiedad intelectual en el metaverso. Sin embargo, se deben considerar las implicaciones de crear un nuevo organismo regulador y cómo se financiaría su operación y mantenimiento.

Una tercera alternativa es la cooperación público-privada, que permita establecer un marco normativo conjunto para la operación del metaverso. Esta alternativa permitiría combinar los recursos y conocimientos de ambas partes para desarrollar una regulación equilibrada y efectiva del metaverso. Sin embargo, se deben definir claramente los roles y responsabilidades de cada parte y asegurarse de que los intereses públicos y privados estén debidamente equilibrados en la regulación del metaverso.

Finalmente, otra alternativa es la regulación basada en principios, que permita establecer principios generales que guíen la operación del metaverso, sin establecer normas detalladas. Esto permitiría una mayor flexibilidad y adaptabilidad a medida que el metaverso evoluciona, y podría ser una forma efectiva de abordar la complejidad y la velocidad del cambio en el entorno digital. Sin embargo, se debe tener cuidado de que los principios sean lo suficientemente específicos como para proporcionar una guía clara para la operación del metaverso y garantizar que se respeten los derechos y libertades fundamentales.

Bibliografía

Alvarado Bayo, M. y Supo Calderón, D. (2022). Metaverso y Non-Fungible Tokens (NFTs): Retos y oportunidades desde la perspectiva del derecho de marcas. *IUS ET VERITAS*(64), 115-134. <https://doi.org/10.18800/iusetveritas.202201.006>

Arribas Sánchez, B. (2022). Régimen jurídico del metaverso: una aproximación europea. *Informática y Derecho. Revista Iberoamericana de Derecho Informático* (2.ª época) (12), 151-159. <https://revistas.fcu.edu.uy/index.php/informaticayderecho/article/view/3134>

Ball, M. (2022). *Cosa significa, chi lo controllerà e perché sta rivoluzionando le nostre vite*. Milano: Garzanti.

Borrás, N. P. (2022). Del "Being Digital" a "El metaverso. Un viaje hacia la Tierra digital". *Communication Papers*, 11(23), 190-193.

Caballero, J. (2022). El régimen jurídico del metaverso. <https://derinformatico.uexternado.edu.co/el-regimen-juridico-del-metaverso/>

Casero-Ripollés, A. (2018). Research on political information and social media: Key points and challenges for the future. *Profesional de la información*, 27(5), 964-974. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.sep.01>

Castelló Pastor, J. J. (2022). Mediación en los conflictos derivados de los servicios digitales en la Unión Europea. *Meditaciones sobre mediación*, 357-380. <https://roderic.uv.es/handle/10550/81932>

Comisión Europea. (5 de 03 de 2022). *Unión Europea*. Obtenido de Comisión Europea: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/es/policies/digital-services-act-package>

Congreso de la República. (1950). *Decreto Ley 2663 del 5 de agosto de 1950 (Código Sustantivo del Trabajo)*.

Congreso de la República Colombia. (2011). *Ley 1480 del 2011*.

Corte Constitucional. M.P. Ciro Angarita Barón. (1992). Sentencia t-144-1992. *Gaceta Constitucional*.

Delgue, J. R. (2022). Metaverso y derecho al trabajo. *Revista iberoamericana de derecho informático*(2), 127-150.

Gómez Perez, M. (2021). Cautivos en la red. El impacto del metaverso en el derecho de acceso a la información y la protección de datos personales. *Ius et scientia*, 7(2), 88-95. doi:<https://dx.doi.org/10.12795/IETSCIENTIA>

González, M. A. (2019). Fake News: desinformación en la era de la sociedad de la información. *Ámbitos. Revista internacional de comunicación*(45), 29-52. <http://dx.doi.org/10.12795/ambitos>

- Granero, H. R. (2022). El metaverso y el dilema legal del unicornio volador montable no entrega. *Informática y Derecho. Revista Iberoamericana de Derecho Informático* (2.ª época) (12), 83-90. <https://revistas.fcu.edu.uy/index.php/informaticayderecho/article/view/3130>
- Lerma Galán, J. L. (2018). El derecho a recibir información veraz en el sistema constitucional. El ejercicio profesional del periodismo como garantía democrática. *Estudios de Deusto*, 66(2), 435-459. doi:[https://doi.org/10.18543/ed-66\(2\)-2018pp435-459](https://doi.org/10.18543/ed-66(2)-2018pp435-459)
- López, C. (15 de 02 de 2023). Así es la primera audiencia digital en el metaverso en Colombia. *El tiempo*. <https://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/audiencia-judicial-en-el-metaverso-en-el-tribunal-de-magdalena-742323>
- Martí, J. S. (2021). Diseño y evaluación de un sistema de interacción avanzada para el diseño conceptual de componentes mecánicos en un entorno de realidad virtual. *Universitat Politècnica de Valencia*.
- Moreno R., B., Soto, F., Valencia, N., y Sánchez, A. (2018). Criptomonedas como alternativa de inversión, riesgos, regulación y posibilidad de monetización en Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.12010/4746>.
- Nkadimeng, M., y Ankiewicz, P. (2022). Las posibilidades de Minecraft Education como una herramienta de aprendizaje basada en juegos para la estructura atómica en la educación científica de la escuela secundaria. *Revista de educación científica y tecnológica*, 31(5), 605-620.
- Organización de los Estados Americanos. (1988). Protocolo adicional a la Convención Americana de Derechos Económicos, Sociales y Culturales "Protocolo de San Salvador".
- Pons, J. J. (2021). Metaverso: antecedentes transmedia y la semántica ciberpunk. *COMeLN: Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*(115), 8. <https://doi.org/10.7238/issn.2014-2226>
- Rodríguez, T. C., y Bolaños, M. (2009). Publicidades en los metaversos un estudio sobre las presencias de marca en second life. *I Congreso Internacional Sociedad Digital*.

Sánchez-López, I., Roi-Vila, R., y Pérez-Rodríguez, A. (2022). Metaverse and education: the pioneering case of Minecraft in immersive digital learning. *Profesional de la información*, 31(6). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.10>

Sierra Benítez, E. M. (2022). Repensando la disciplina jurídico laboral: del teletrabajo al metaverso. En Á. S. (Director), *Laborum et scienciae: libro homenaje al Profesor Dr. Juan Raso Delgue*. 179-197. Madrid: Editorial Alma Mater.

Sucari Sucari, Y. V., Quise Mamani, U., Ponce, D., y Stephanie, G. (2022). Impactos del metaverso en la sociedad. *Waynorroque-Revista de ciencias sociales aplicadas*, 2(4), 103-109. <https://doi.org/10.47190/rcsaw.v2i4.41>

Villa López, P. J., Amaya A. J. P., y Pacheco Chaparro, J. M. (2022). Metaverso: perspectivas jurídicas de la nueva realidad (virtual). <http://hdl.handle.net/10554/60201>

Zúñiga Segura, L. (2022). ¿Qué son y cómo se utilizan actualmente los NFT? *Investiga*, 15(44), 3-6.

CÁTEDRA UNESCO -UNAD

DESARROLLO TERRITORIAL, EQUIDAD Y JUSTICIA SOCIO AMBIENTAL

Simposio:

Educación y violencias contra la mujer, igualdad de género y desarrollo

El simposio “Educación y Violencias contra la Mujer: Igualdad de Género y Desarrollo” fue un evento enriquecedor que abordó temas fundamentales para la comunidad educativa. A lo largo de diversas intervenciones, se exploraron las complejidades de la equidad de género en la educación superior, destacando la necesidad de integrar una perspectiva de género en todos los niveles de formación.

Uno de los puntos centrales del simposio fue la reflexión sobre cómo el androcentrismo permea la academia y la producción de conocimiento. Se señaló la importancia de reconocer y desafiar los sesgos de género presentes en el currículo, en las pedagogías y en la distribución de roles dentro de las instituciones educativas. Además, se resaltó la urgencia de promover la inclusión de genealogías femeninas en el conocimiento, reconociendo la contribución histórica de las mujeres en todos los campos del saber.

En cuanto a las acciones concretas, se destacaron los esfuerzos tanto de las instituciones de educación superior como del Gobierno para promover la participación de las mujeres en la investigación y para ofrecer apoyo a las víctimas de violencia de género. Se mencionaron iniciativas como la transversalización de la igualdad de género en las universidades, la creación de protocolos de prevención de violencias y la implementación de políticas de género y cuidado.

El simposio también subrayó la importancia de la educación como herramienta para la concientización sobre las diversas formas de violencia de género y para la promoción de relaciones basadas en el respeto mutuo y la diversidad humana. Se resaltó el papel crucial de las instituciones educativas en la construcción de una sociedad más equitativa y justa.

En resumen, el simposio fue un espacio de reflexión y diálogo en el que se abordaron temas fundamentales para la construcción de una educación más inclusiva y equitativa. Las intervenciones de expertos y académicos proporcionaron perspectivas valiosas y propuestas concretas para avanzar hacia una sociedad en la que todas las personas, independientemente de su género, puedan desarrollarse plenamente y alcanzar su máximo potencial en el ámbito educativo y más allá.



Universidad Nacional
Abierta y a Distancia



ACREDITADA
EN ALTA CALIDAD



CONGRESO DE POLÍTICA, DERECHO Y EDUCACIÓN

INNOVACIÓN E INCLUSIÓN PARA LOS
RETOS DEL PRESENTE Y EL FUTURO

