PENSAMIENTO COMPLEJO Y TRANSFORMACIÓN ACADÉMICA:

HACIA UNA NUEVA EPISTEMOLOGÍA EN COLOMBIA



Eidec EDITORIAL

PENSAMIENTO COMPLEJO Y TRANSFORMACIÓN ACADÉMICA: HACIA UNA NUEVA EPISTEMOLOGÍA EN COLOMBIA

COLECCIÓN RESULTADO DE INVESTIGACIÓN

Edición 2026

Editorial EIDEC
Sello Editorial EIDEC (978-958-53018)
NIT 900583173-1

ISBN: 978-628-97598-2-2
Formato: Digital PDF (Portable Document Format)
DOI: http://doi.org/10.34893/l3603-6887-5567-y
Fecha Publicación:
Publicación: Colombia

Autores:
Paola Herrera Rodríguez
Alejandro Hernández Neira
María Alejandra Fonseca Guzmán
Edgar Manuel Rodríguez Rodríguez
Lizardo Yepes Marulanda
Ivone Ximena Cárdenas Aldana
Edisson Yesid Rodríguez Naranjo
Yanneth Cristina Buitrago Amarillo

Coordinación Editorial
Escuela Internacional de Negocios y Desarrollo Empresarial de Colombia – EIDEC
Centro de Investigación Científica, Empresarial y Tecnológica de Colombia – CEINCET

El libro **PENSAMIENTO COMPLEJO Y TRANSFORMACIÓN ACADÉMICA: HACIA UNA NUEVA EPISTEMOLOGÍA EN COLOMBIA,** está publicado bajo la licencia de Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es). Esta licencia permite copiar, adaptar, redistribuir y reproducir el material en cualquier medio o formato, con fines no comerciales, dando crédito al autor y fuente original, proporcionando un enlace de la licencia de Creative Commons e indicando si se han realizado cambios.

Licencia: CC BY-NC 4.0.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y los contenidos publicados en el libro **PENSAMIENTO COMPLEJO Y TRANSFORMACIÓN ACADÉMICA: HACIA UNA NUEVA EPISTEMOLOGÍA EN COLOMBIA,** son de responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado por parte de la **Editorial EIDEC.**

TABLA DE CONTENIDO

PROLOGO ……..…. 06

RESUMEN ……..…… 08

INTRODUCCIÓN …….. 10

CAPITULO 1. CONSTRUYENDO PUENTES: TRANSDISCIPLINARIEDAD Y TRANSCULTURALIDAD EN LA CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DE INDAGACIÓN- EXPERIENCIA METODOLÓGICA GRUPO BOGOTÁ UMEM ……. 12

CAPÍTULO 2. TEJIENDO MULTIVERSOS: INTELIGENCIA ARTIFICIAL, ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y PENSAMIENTO CRÍTICOS EN EL COLEGIO KENNEDY IED ……...…26

CAPITULO 3. PENSAMIENTO COMPLEJO Y TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN EN CIENCIAS ECONÓMICAS …… 62

CAPÍTULO 4. EL PENSAMIENTO COMPLEJO COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN ÉTICA DEL CONTADOR PÚBLICO: REFLEXIONES DESDE LA UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA ……. 85

CAPITULO 5. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS NORMAS DE INFORMACIÓN FINANCIERA EN COLOMBIA …….. 123

CAPÍTULO 6. PROYECTO AMBIENTAL ESCOLAR (PRAE) Y EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA COMPLEJIDAD: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS CON LAS ORIENTACIONES CURRICULARES COLOMBIANAS ……... 141

CAPÍTULO 7. LA DINÁMICA COMUNITARIA EN LA PRESERVACIÓN DE LA FAUNA SILVESTRE Y LA DISMINUCIÓN DEL TRÁFICO ILEGAL. CASO DE ESTUDIO EN LA LOCALIDAD DE SAN CRISTÓBAL DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ …….. 158

Prólogo

Tejer la Incertidumbre y la Esperanza

La educación contemporánea se enfrenta a un desafío sin precedentes: la disyunción entre un mundo globalizado, interconectado y profundamente incierto, y un sistema de enseñanza que persiste anacrónico en sus formas, en sus métodos en los que prevalece la fragmentación del saber. Como bien ha señalado Edgar Morin, hemos sido formados para separar, compartimentar y aislar los conocimientos, perdiendo de vista las interacciones que constituyen la esencia de lo real. Esta obra, "Pensamiento Complejo y Transformación Académica: Hacia una Nueva Epistemología en Colombia", surge no solo como una reflexión teórica, sino como una respuesta urgente y situada a esta crisis de la inteligencia ciega, la cual, según Morin (1990), destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos sus objetos de sus entornos (p. 32). Bajo esta premisa, el presente texto busca desbordar los límites disciplinares para proponer un diálogo transdisciplinar que reconozca la multidimensionalidad de nuestra realidad educativa.

Asumir la complejidad no es añadir dificultad a lo que ya es difícil; es reconocer el complexus, aquello que está tejido en conjunto. En el contexto colombiano, esta tarea adquiere un matiz ético y político fundamental. La transformación académica que aquí se propone no es un cambio cosmético en los currículos, sino una mutación profunda en la forma en que concebimos el acto de conocer. Es pasar de una epistemología de la certeza y el control —heredada del paradigma clásico— a una epistemología de la relación, la incertidumbre y el diálogo de saberes.

El resultado de estas investigaciones doctorales aporta un valor excepcional a esta publicación al demostrar que la complejidad no es una abstracción reservada a la filosofía pura, sino una herramienta de transformación en la praxis diaria. A lo largo de sus capítulos, el lector asistirá a un diálogo transdisciplinar que desafía las fronteras tradicionales del conocimiento, mostrando que lo que antes considerábamos áreas separadas hoy son nodos de una misma red.

El recorrido inicia con una reflexión crítica el abordaje complejo del proceso llevado en la Universidad UMEM en la configuración de grupos doctorales, como un ejercicio transdisciplinar y transcultural que responde a las necesidades del contexto académico actual, como un resultado tácito la producción misma del presente libro independiente, corresponde a los resultados de investigaciones realizadas por doctores y/o candidatos a doctor del grupo Bogotá UMEM; en este sentido, la obra aborda dos grandes líneas de trabajo; la educación pública en niveles básico y de educación media y ejercicios investigativos generados en educación superior.

Dentro de la primer gran línea, se puede evidenciar el análisis de caso generado en el Colegio Kennedy IED. En este escenario, se "tejen multiversos" donde la Inteligencia Artificial, la enseñanza de la historia y el pensamiento crítico se entrelazan. Este capítulo es un testimonio

de que el desarrollo de competencias cognitivas superiores no es una cuestión de edad, sino de condiciones pedagógicas. La tecnología deja de ser un artefacto ajeno para convertirse en una mediación que potencia la capacidad de los estudiantes de primaria y secundaria para leer el mundo de manera crítica.

De otro lado abordando también el entorno de educación básica y media, surge el análisis complejo del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE). Aquí, la educación ambiental se aborda desde la complejidad para evidenciar que el entorno no es un objeto exterior al sujeto, sino un sistema de interdependencias. El análisis de los encuentros y desencuentros con las orientaciones curriculares colombianas revela la tensión constante entre la normativa estandarizada y la realidad vibrante de los territorios, exigiendo una mirada que trascienda lo puramente procedimental para abrazar lo sistémico. En esta misma línea de pensamiento,

Posteriormente, la obra se adentra en terrenos aparentemente rígidos, comprometiendo la educación superior, ámbito adecuado para proponer una metamorfosis inesperada: las ciencias económicas y contables. Es en este punto donde la epistemología no clásica, cobra una fuerza singular. Al cuestionar la formación ética del contador público y las normas de información financiera en instituciones como la Universidad Militar Nueva Granada, los autores plantean una ruptura con la técnica deshumanizada. La complejidad se convierte aquí en el fundamento que permite al profesional de las finanzas reconocerse como un actor social, cuya práctica impacta el tejido de la comunidad y la estabilidad de lo público.

Otra arista que puede vincularse es el trabajo educativo está asociada en el capítulo final con la investigación comunitaria compleja, ligada a la conservación de fauna silvestre en la localidad de San Cristóbal; espacio en donde predomina la necesidad de articulación entre aspectos legales y comunitarios para lograr avanzar frente a problemáticas ambientales densas asociadas al tráfico de fauna silvestre.

Este tránsito de lo escolar a lo universitario, de lo financiero a lo ambiental, y de lo histórico a lo digital, evidencia que la complejidad es un lenguaje universal que permite unir lo que el pensamiento simplificador ha separado. Al integrar experiencias de la educación básica con reflexiones de la educación superior, este libro rompe la jerarquía tradicional del conocimiento y propone una red horizontal de aprendizaje permanente.

Invitamos al lector a recorrer estas páginas no como una colección de artículos independientes, sino como una cartografía de la transformación. Esta propuesta epistemológica para Colombia es un llamado a los académicos, docentes y profesionales a abrazar la incertidumbre y a valorar la contradicción. Solo a través del vínculo entre disciplinas —la transdisciplinariedad— podremos construir soluciones a la altura de los retos de nuestro tiempo.

Transformar la academia es, en última instancia, un acto de resistencia contra la simplificación que reduce al ser humano a una cifra o a un recurso. Este libro es una apuesta por una educación que reconozca nuestra identidad terrenal, que fomente la ética de la

comprensión y que nos prepare para navegar en un mar de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas.

Bienvenidos a este tejido de saberes que busca, ante todo, devolverle al conocimiento su capacidad de asombro y su compromiso ineludible con la vida y la transformación social de Colombia.

En conclusión, este texto nos entrega una certeza paradójica: para transformar la educación en Colombia, debemos empezar por transformar nuestra propia forma de conocer. Al tejer los multiversos de la inteligencia artificial con el abordaje complejo de las ciencias naturales y la ética financiera, este libro nos invita a navegar el mar de la incertidumbre con la brújula de la transdisciplinariedad. No estamos ante el final de una investigación, sino ante la apertura de un diálogo urgente para que la academia deje de ser un espacio de compartimentos estancos y se convierta en un tejido vivo de saberes en resistencia.

Dra. Paola Herrera Rodríguez

UMEM Grupo Bogotá

Pensamiento Complejo y Transformación Académica: Hacia una Nueva Epistemología en Colombia

Complex Thought and Academic Transformation: Towards a New Epistemology in Colombia

Resumen

El presente trabajo analiza la convergencia entre el pensamiento complejo y la transformación de las prácticas pedagógicas en el contexto educativo colombiano. El motivo de esta obra radica en la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento y la "inteligencia ciega" que predomina en los modelos de enseñanza tradicionales. El objetivo principal es proponer una nueva epistemología que articule saberes transdisciplinares, integrando experiencias que van desde la educación básica hasta la formación profesional universitaria. Metodológicamente, se abordan estudios situados en instituciones oficiales de Bogotá y centros de educación superior, examinando áreas como la enseñanza y procesos investigativos a nivel doctoral, la mediación de la inteligencia artificial en la educación básica, el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), la ética y complejidad alrededor de la enseñanza y educación de las ciencias económicas y análisis de trabajo comunitario alrededor del tráfico de fauna silvestre. los resultados más destacados evidencian que la aplicación de los principios de la complejidad permite una comprensión sistémica de los fenómenos educativos, fomentando un pensamiento crítico y una ética de la responsabilidad social en los estudiantes. Como principales conclusiones, se establece que la transformación académica en Colombia no requiere únicamente cambios curriculares, sino una mutación profunda en la forma de concebir el acto de conocer. Se concluye que la transdisciplinariedad y el reconocimiento de la incertidumbre son herramientas fundamentales para construir una educación pertinente, capaz de responder a los retos globales y territoriales contemporáneos, devolviendo al conocimiento su compromiso ineludible con la vida y la transformación social.

Palabras claves: Pensamiento complejo, Transdisciplinariedad, transformación académica, Epistemología del sur, Educación oficial, Enseñanza de las ciencias

Abstract

This work analyzes the convergence between complexity thinking and the transformation of pedagogical practices within the Colombian educational context. The motivation for this book lies in the need to overcome the fragmentation of knowledge and the 'blind intelligence' that prevails in traditional teaching models. The primary objective is to propose a new epistemology that articulates transdisciplinary knowledge, integrating experiences ranging from basic education to professional university training. Methodologically, the work addresses studies situated in official institutions in Bogotá and higher education centers, examining areas such as teaching and research processes at the doctoral level, the mediation of artificial intelligence in basic education, the School Environmental Project (PRAE), the ethics and complexity surrounding the teaching of economic sciences, and the analysis of community work regarding wildlife trafficking.

The most significant results demonstrate that the application of complexity principles allows for a systemic understanding of educational phenomena, fostering critical thinking and an ethics of social responsibility among students. As main conclusions, it is established that academic transformation in Colombia requires more than just curricular changes; it demands a profound mutation in the way the act of knowing is conceived. It is concluded that transdisciplinarity and the recognition of uncertainty are fundamental tools for building a relevant education capable of responding to contemporary global and territorial challenges, restoring the inescapable commitment of knowledge to life and social transformation.

Keywords: Complex thought, transdisciplinarity, academic transformation, southern epistemology, official education, Science teaching.

INTRODUCCIÓN

Escribir sobre educación en la Colombia del siglo XXI exige, ante todo, un ejercicio de honestidad epistemológica. No es posible seguir enseñando un mundo interconectado a través de currículos fragmentados. La presente introducción propone un recorrido por las tensiones y posibilidades que surgen cuando decidimos 'tejer' los conocimientos en lugar de aislarlos. A través de las siguientes páginas, el lector encontrará una propuesta que desafía la linealidad y apuesta por una transformación académica donde la incertidumbre no es un obstáculo, sino el motor de una nueva forma de habitar la escuela y la universidad.

Para transitar hacia esta nueva epistemología, la presente obra se cimenta en los principios del pensamiento complejo propuestos por Edgar Morin, asumiéndolos no como una abstracción filosófica, sino como una brújula operativa. Bajo el principio dialógico, se busca integrar nociones que el paradigma tradicional considera antagónicas: lo local y lo global, la certidumbre técnica y la incertidumbre creativa. Asimismo, se aplica el principio de recursividad organizacional, donde la formación docente y la práctica en el aula no se ven como procesos lineales, sino como un bucle donde los efectos retro actúan sobre las causas. Esta base teórica permite que el análisis de la enseñanza de las ciencias naturales o la ética contable en instituciones de Bogotá deje de ser una observación aislada para convertirse en parte de un holograma educativo, donde cada experiencia escolar refleja y, a su vez, transforma la totalidad del sistema académico colombiano.

Sin embargo, el pensamiento complejo no se agota en la abstracción; su potencia reside en su capacidad de encarnar en territorios específicos. En el contexto colombiano, y de manera particular en el sistema escolar oficial de Bogotá, esta apuesta epistemológica adquiere una dimensión de urgencia social. Las aulas de instituciones de carácter oficial a nivel de educación básica y media, así como los espacios de formación en la Universidad Militar Nueva Granada, se convierten en laboratorios vivos donde la teoría se tensiona con la práctica. Al situar la mirada en la educación pública y superior del país, esta obra reconoce que la transformación académica no ocurre en el vacío, sino que responde a las dinámicas propias de una nación que busca en la educación una vía para navegar sus propias incertidumbres y reconstruir su tejido social.

Bajo este panorama, el objetivo central de esta publicación es articular una polifonía de voces que, desde diversas disciplinas, convergen en la necesidad de una reforma del pensamiento. Metodológicamente, la obra se aleja de la estructura lineal para proponer una ecología de saberes donde cada capítulo aporta una perspectiva situada. A través de enfoques sociocríticos y metodologías de investigación-acción, se exploran experiencias pedagógicas reales que desafían la estandarización educativa. El propósito no es ofrecer recetas terminadas, sino documentar procesos de transformación donde la transdisciplinariedad permite que el currículo deje de ser una lista de contenidos para transformarse en una red horizontal de aprendizaje permanente.

El itinerario que el lector está por emprender refleja esta visión sistémica. El recorrido inicia con una reflexión sobre los procesos educativos en el nivel doctoral en la Universidad Multiversidad Mundo Real Edgar Morin; el tránsito hacia la educación básica explora la intersección entre la Inteligencia Artificial, la historia y el pensamiento crítico, demostrando que la tecnología, mediada por la complejidad, potencia la capacidad de los estudiantes para leer el mundo. Posteriormente, la obra se adentra en la dimensión ética, pedagógica de las ciencias económicas y contables abordadas en la Universidad Militar Nueva Granada, proponiendo una ruptura con la técnica deshumanizada. Finalmente, se retoman aspectos de educación básica entorno al análisis del PRAE como dispositivo que potencia el pensamiento complejo y siguiendo en la línea ambiental finalizamos con un capítulo que presenta resultados entorno a metodologías de trabajo comunitario alrededor de la problemática del tráfico de fauna silvestre en nuestro país.

Invitamos al lector a recorrer estas páginas no como compartimentos estancos, sino como una cartografía de la esperanza y la transformación académica en Colombia.

En definitiva, esta obra no pretende ser un compendio de certezas acabadas, sino una invitación a navegar la incertidumbre con una brújula renovada. Al entrelazar la enseñanza de las ciencias naturales, la ética financiera y las mediaciones tecnológicas en el contexto bogotano, reafirmamos que la transformación académica en Colombia es, ante todo, un acto de resistencia contra la simplificación que fragmenta la vida. Concluimos esta presentación con la convicción de que solo a través de una epistemología del vínculo y la transdisciplinariedad podremos devolverle a la educación su capacidad de asombro. Bienvenidos a este tejido de saberes, donde cada página es una apuesta por un pensamiento que no solo comprenda el mundo, sino que se comprometa profundamente con su transformación social y humana.

CAPITULO 1. CONSTRUYENDO PUENTES: TRANSDISCIPLINARIEDAD Y TRANSCULTURALIDAD EN LA CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DE INDAGACIÓN- EXPERIENCIA METODOLÓGICA GRUPO BOGOTÁ UMEM

Paola Herrera Rodríguez[1]

RESUMEN

Este estudio explora cómo la transdisciplinariedad y la transculturalidad, pueden modelar comunidades de indagación robustas y dinámicas. A través de la experiencia metodológica del Grupo Bogotá, se examina la construcción de puentes entre saberes diversos y culturas heterogéneas, promoviendo el aprendizaje mutuo y la generación de conocimiento innovador. Se destaca la importancia de un diálogo abierto y respetuoso, que valora cada perspectiva, y de metodologías colaborativas que integran conocimientos plurales. El modelo resultante fomenta la inclusión, la creatividad y el desarrollo de habilidades interculturales, esenciales en el contexto académico globalizado. Se resalta la necesidad de mediación cultural y reflexión crítica para superar desafíos y consolidar comunidades de aprendizaje resilientes y transformadoras.

INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI la sociedad planetaria se encuentra en crisis, a pesar del extremado desarrollo tecnológico y los avances científicos, lejos ya de los principios de simplificación y determinismo, se hayan en un nivel de desarrollo continuo y complejo; los múltiples niveles de realidad ponen de manifiesto problemáticas ambientales, económicas, sociales, políticas, que en últimas son todas expresiones de una crisis generalizada en la humanidad. La sindemia generada después del 2020, como suceso trágico, puso de manifiesto aquello que se niega desde posturas consumistas y egoístas y demuestra que la transformación social es urgente, inminente y más que necesaria; se requiere alcanzar una nueva humanidad y el camino principal de la transformación se halla en el entorno educativo. Sin embargo, es uno de los sistemas más obsoletos en términos de apertura hacia epistemologías no clásicas y es cada vez más difícil que se establezca dentro de la escuela como institución social un entramado de funcionamiento tendiente a un abordaje complejo de la realidad. Los maestros, requieren un ejercicio de "humanización" y de comprensión del necesario ejercicio de asumir una posible transformación en medio de la crisis y su rol en el proceso educativo debe ser mucho más efectivo y significativo.

La investigación académica en Colombia, especialmente a nivel de formación doctoral, se encuentra en un momento de transformación significativa. A pesar de los avances, prevalece la tendencia a la fragmentación y compartimentalización de disciplinas y la hiper

[1] Doctora en Pensamiento Complejo UMEM Asesora Grupo Bogotá UMEM 2024-2025 Paola.herrera@umem.mx

especialización es evidentemente un factor limitante para el abordaje de problemas complejos que requieren una visión holística, mientras que, existe una creciente demanda frente a que la investigación doctoral tenga un impacto real en la sociedad, contribuyendo a la solución de problemas concretos. De otro lado, se evidencia un auge de ofertas de formación doctoral, de diversas gamas, estilos, estructuras metodológicas y planes de estudios; la intencionalidad de tener formación doctoral y hacer una tesis doctoral, es realizar un aporte al conocimiento y por ende a la sociedad, contribuyendo así en su transformación; como lo indica el profesor Leopoldo Gonzalo y González en su artículo Qué es y cómo se hace una tesis doctoral:

Una tesis doctoral es el resultado de un trabajo de investigación científica cuya finalidad consiste en demostrar la capacidad investigadora de su autor, así como en realizar una aportación original y sustantiva al acerbo de conocimientos relativos a una materia determinada o, si se prefiere, un valor añadido al estado de la cuestión concerniente a algún aspecto particular de la misma. González, L.(s.f.)

Es evidente que se necesita un nivel de producción intelectual durante el ejercicio de formación doctoral y existe la necesidad imperiosa de que el conocimiento genere acción, lo que a su vez implica que deben sobrepasarse los límites académicos y lograr un ejercicio dialógico con otros sectores de la sociedad; se requiere un diálogo y reflexión frente al conocimiento que emerge de la academia y será parte de las soluciones en el mundo real; el conocimiento está hecho para ser conocido, es decir, reflexionado, discutido. (Morin,1982 p.23). Es fundamental fomentar la colaboración entre la academia, el sector productivo y el sector público, para que la investigación doctoral responda a las necesidades reales de la sociedad. La globalización por su parte exige que la investigación doctoral en Colombia se inserte en redes internacionales, fomentando la colaboración con investigadores de otras partes del mundo mientras que se afrontan desafíos tecnológicos y oportunidades con la inminente y rápida transformación digital, por lo que se requiere también el desarrollo de competencias en el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

La transdisciplinariedad[2], que busca integrar conocimientos de diferentes disciplinas y sectores, se presenta como un enfoque prometedor para abordar los problemas complejos 3que enfrenta la sociedad colombiana y se hace necesaria dentro de un ejercicio de creación de comunidades de indagación, donde investigadores de diferentes disciplinas y sectores colaboran en la generación de conocimiento, fomentando la pertinencia social y la innovación. No es posible desconocer que cada individuo, desde su identidad y saber propio, realiza significativos aportes intelectuales en el ejercicio doctoral; pero, debe también tenerse en cuenta que, desde la individualidad, es posible no abordar todas las aristas de los problemas complejos que se determinan como desafíos del siglo XXI; el abordaje conjunto de estos problemas, se puede asumir desde la comprensión de la transculturalidad4 inmersa

[2] La transdisciplinariedad se refiere a un enfoque que no solo integra disciplinas, sino que trasciende sus límites para crear un nuevo marco de referencia o un nuevo nivel de conocimiento. Involucra la cooperación entre académicos y no académicos1 para abordar problemas complejos de manera integral, considerando múltiples dimensiones y perspectivas. Nicolescu, Basarab. (1996). La transdisciplinariedad: manifiesto. Mónaco: Ediciones du Rocher

en el proceso propio de formación y de estructura compleja del entorno social; detrás de cada individuo se encuentra un bagaje cultural que no puede desconocerse a la hora de investigar; el acervo cultural[3] lejos de ser una mera sumatoria de esfuerzos, el trabajo grupal se erige como un espacio dinámico donde la diversidad de perspectivas se entrelaza, generando una sinergia que trasciende las capacidades individuales. En este escenario, la colaboración se convierte en un ejercicio de co-creación, donde el diálogo y la negociación permiten la construcción de significados compartidos y la resolución de problemas complejos. Más allá de la mera adquisición de conocimientos, el trabajo grupal fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales cruciales para el éxito académico y profesional: la comunicación efectiva, la empatía, la resolución de conflictos y el liderazgo compartido. En un mundo cada vez más interconectado y complejo, la capacidad de trabajar en equipo se convierte en un activo invaluable, permitiendo a los individuos enfrentar desafíos con mayor eficacia y construir comunidades de aprendizaje sólidas y resilientes.

En el intrincado tapiz de la comunidad académica contemporánea, la transdisciplinariedad y la transculturalidad emergen como hilos conductores esenciales para tejer un tejido robusto y resiliente. La transdisciplinariedad, se refiere al fenómeno de interacción y fusión de múltiples culturas, donde se produce un proceso de intercambio y enriquecimiento mutuo. A diferencia de la aculturación (donde una cultura dominante absorbe a otra), la transculturalidad implica una dinámica más horizontal y recíproca, donde las culturas se influyen y transforman mutuamente, dando lugar a nuevas formas culturales híbridas.

Ortiz, Fernando. (1947). Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar. La Habana: Imprenta Nacional.

Trascender las fronteras disciplinarias convencionales, posibilita la convergencia de saberes diversos, permitiendo abordar problemas complejos desde perspectivas holísticas y enriquecedoras. En el contexto de la comunidad académica, esto se traduce en la creación de espacios de diálogo y colaboración donde convergen investigadores, docentes y estudiantes de diferentes áreas del conocimiento para construir conocimiento colectivo y generar soluciones innovadoras. Es un enfoque que va más allá de la interdisciplinariedad, buscando la integración del conocimiento a través de las fronteras disciplinarias. Se caracteriza por la consideración de diferentes niveles de realidad y la inclusión del sujeto en el proceso de conocimiento. Según Nicolescu (1996), la transdisciplinariedad establece un diálogo entre las ciencias exactas, las ciencias humanas, el arte y la tradición, con el fin de comprender el mundo actual.

Por su parte, la transculturalidad, al reconocer y valorar la diversidad de experiencias y perspectivas culturales, promueve la creación de entornos académicos inclusivos y

[3] conjunto de bienes y valores culturales acumulados por un grupo social a lo largo del tiempo, transmitidos de generación en generación. Este acervo abarca una amplia gama de elementos, tanto materiales como inmateriales, que conforman la identidad y el patrimonio de una comunidad. La cultura ofrece a los integrantes de la sociedad una identidad tanto individual como de grupo y una imagen ideológica de la sociedad a la que pertenecen, proporcionándoles un sentimiento de unidad e identificación como comunidad. Tomado de la UNESCO.

equitativos. En una comunidad académica cada vez más globalizada, la capacidad de dialogar y colaborar con personas de diferentes orígenes culturales se convierte en un activo invaluable. La transculturalidad fomenta el respeto mutuo, la empatía y la comprensión intercultural, elementos cruciales para construir relaciones sólidas y duraderas. Al abrazar la diversidad cultural, la comunidad académica se enriquece con una pluralidad de voces y perspectivas, generando un ambiente de aprendizaje más dinámico y creativo.

La transculturalidad se refiere a los fenómenos de interacción en el que las culturas se influyen mutuamente, generando nuevas expresiones culturales. Se diferencia del interculturalismo en que no se centra en el diálogo entre culturas separadas, sino en la creación de una nueva realidad cultural compartida, además, implica un proceso de acercamiento, contacto e interacción, en el que se produce un enriquecimiento mutuo y la creación de una nueva realidad cultural, sin que ninguna de las culturas originales pierda su identidad.

En la creación de comunidades académicas innovadoras, la adopción de un modelo de trabajo grupal fundamentado en la transdisciplinariedad y la transculturalidad se revela como un catalizador esencial. Este enfoque no solo fomenta la inclusión, al valorar la diversidad de perspectivas y experiencias, sino que también estimula el aprendizaje mutuo, al promover el intercambio de conocimientos y la construcción colectiva de significados. La transdisciplinariedad, al trascender las fronteras disciplinarias, permite abordar problemas complejos desde múltiples ángulos, generando soluciones innovadoras que trascienden las limitaciones de las perspectivas individuales. Por su parte, la transculturalidad, al reconocer y celebrar la diversidad cultural, enriquecer el proceso de aprendizaje, al incorporar una pluralidad de voces y experiencias. En conjunto, estos principios crean un entorno académico dinámico y colaborativo, donde la generación de conocimiento innovador se convierte en una práctica colectiva, impulsada por la sinergia de diferentes saberes y culturas.

El panorama actual exige una transformación de la investigación doctoral en Colombia, dando paso a enfoques colaborativos que fomenten la transdisciplinariedad, la pertinencia social y la internacionalización. Se suscita la importancia de la colaboración y el trabajo grupal en el contexto académico actual, en el crisol del contexto académico, donde la individualidad del saber a menudo se exalta, emerge con fuerza la relevancia del trabajo grupal como un catalizador para la construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades esenciales. Este artículo propone una alternativa metodológica para la formación doctoral, basada en la creación de una comunidad de indagación, a partir de la experiencia del grupo UMEM Bogotá.

El capítulo comprende tres secciones fundamentales dentro de las que se establece un acercamiento teórico a las categorías conceptuales de transdisciplinariedad y de transculturalidad en lo referente a su aplicación dentro de un ejercicio de trabajo grupal como metodología en la modalidad de grupos UMEM Bogotá; seguidamente, se establecerá una

explicación del proceso metodológico que se aplica actualmente. Finalmente, se establecen las conclusiones del ejercicio investigativo planteado.

SUPERANDO LAS FRONTERAS DISCIPLINARIAS

El paradigma clásico sigue imponiéndose en diversas esferas de realidad, incluyendo el ámbito académico que se encuentra regido por presupuestos positivistas, dentro de los que puede mencionarse, por ejemplo, la existencia de un determinismo y simplicidad que reducen cualquier explicación a términos completamente predecibles. El sujeto está apartado de la realidad que estudia haciendo gala de su extrema objetividad; sin embargo, el fulgor del cientificismo viene en decadencia con el propio progreso científico, que acarrea problemas en términos de generalización de situaciones, contempla al sujeto inmerso en el objeto de estudio y por otro lado induce a la nueva construcción de la noción de sujeto y de objeto, que son interdependientes, pero a su vez se conciben desde diversos niveles de realidad constituyendo la transdisciplinariedad como un nuevo enfoque más acorde a las nuevas estructuras de comprensión de la realidad.

La transdisciplinariedad según Nicolescu (1996) comprende el prefijo “trans” referido a lo que está a la vez, entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, y uno de sus imperativos es la unidad de conocimiento. (p.37).

Está perspectiva emergente, se ha ligado a la complejidad y a la necesidad de reinvención de la educación, que no puede seguir siendo abordada como un proceso instrumental ni como un ejercicio técnico independiente de lo social, sino que necesita atender la diversidad cultural de la sociedad y sus interacciones. Para lograr esto, se hace imperante superar el paradigma clásico y albergar nuevas formas de solucionar las problemáticas que se presentan a la humanidad en general. (Delgado Díaz C, 2018)

Considera retomar el desafío de sobrepasar la división disciplinar, la visión absolutista y descontextualizada que se presenta en el ámbito educativo, en un planeta que se encuentra en crisis; la vía trazada para ello es la complejidad y la transdisciplinariedad. Delgado también identifica tres contextos clave para aplicar ese nuevo camino de comprensión y acción en el planeta, a saber: el contexto científico, económico-político-cultural de crisis de la humanidad y el contexto meta tecnológico.

El origen de la transdisciplinariedad se ubica hacia 1970, como la confluencia de varios autores como Ejantsch, Lichenerowicz y Piaget han realizado aportaciones. Para Piaget, la transdisciplina es una forma superior de interdisciplina que puede apropiarse como un nuevo campo de conocimientos; tanto la complejidad como la transdisciplina tienen el mismo fundamento epistemológico, puesto que abarcan diversos niveles de realidad coexistentes y está implicada en la investigación en complejidad.

Siendo la educación el complexus orientado a la transformación de la humanidad, es importante que se determinen medidas de cambio; si la transdisciplinariedad es el camino para ello, es importante también considerar también otros conceptos empleados por Morin asociados a este asunto; hablamos aquí de la Metamorfosis y la meta tecnología; ambos, términos empleados por Morin, que se explicarán más a fondo a continuación.

La metamorfosis, es un concepto empleado cuando se asume un sistema que no es capaz de solucionar sus problemas, por lo que, se desintegra o genera meta-sistemas (Morin, 2011 p.31). Hay que reconocer que la metamorfosis está asociada a la conservación, es decir implica un cambio de camino, de vía, pero no destrucción; es tan innovadora como una revolución, pero no involucra un carácter destructivo en ningún modo.

Para que se logre un proceso metamórfico es necesario tener una iniciativa, debe existir intención de cambio, de mejora; a decir verdad, en el ámbito educativo, como en otros ámbitos sociales y económicos, culturales se pueden reconocer estas iniciativas de cambio, pero están fragmentadas; mientras no haya convergencia estos procesos serán infructuosos. En términos de Morin "no basta con denunciar, ahora es preciso enunciar, no es suficiente con reconocer la urgencia, se requiere evidenciar" (p.37).

Lo educativo no admite entonces una necesidad de mejora básica y tampoco requiere una actualización; está demandando un cambio para poder cumplir su propósito social de preparar seres humanos para vivir en un mundo que se transforma globalmente y está en un limbo en el que la autodestrucción es inminente. "se requiere un cambio de vía y ese cambio no puede ser preparado e impulsado sin la educación transformada". (Morin,2011 p.37))

El asunto educativo ha sido transformado y desligado de la sociedad, durante el siglo XX; actualmente, el Estado tiene el control sobre la educación e incluso se atribuye cierto control a instancias netamente económicas como la OCDE; asemejar el proceso educativo con el proceso industrial y pensar en la educación como "el paso de la escuela a la fábrica", para cada individuo que accede a este sistema ha sido un error garrafal. El mundo parece olvidar que el proceso formativo de los seres humanos se daba en el seno de la familia, se patentaba desde la relación madre- hijo, pero que, su universalización distanció y arrancó a la familia del ámbito educativo. En este momento contemporáneo, la educación carece de aprendizajes fundamentales es víctima de la ceguera de conocimiento, ausencia de conocimiento pertinente, no hay consciencia de la condición humana, de una identidad terrenal y de enfrentar las incertidumbres; se desdibuja la comprensión de la ética del género humano; todo esto lo evidencia Morin sen los 7 saberes necesarios para la educación del futuro (2004, p 9-12); dos décadas después de este llamado y de muchos otros realizados, no ha habido cambios significativos.

Los pensadores de la complejidad y el pensamiento complejo han evidenciado también la presencia de un contexto meta tecnológico representado en términos de la conectividad global, que a su vez se convierte en un nuevo obstáculo de inclusión de los analfabetos y

menos favorecidos; todos los cambios en el ámbito de lo meta tecnológico afectan los procesos de socialización humana y se presentan sin que haya habido ese efectivo cambio de vía sea metamórfico o no (Morin 2011 p.41).

El contexto educativo está formado por la fragmentación, la instrucción, la reproducción, la estandarización; al parecer es el último ámbito que se niega a cambiar a un paradigma no clásico y todos sus elementos y procesos asociados están fuertemente influenciados por el paradigma clásico simplificador y absolutista; es imperante y necesario apelar a la transdisciplina y lograr el proceso de cambio a un paradigma no clásico para alcanzar los cambios requeridos; lo meta tecnológico, afecta directamente al maestros, son ellos quienes deben realizar un cambio en relación con la conectividad y acompañar estrategias y procedimientos para lograr la motivación del alumno, superando la obsolescencia que acompaña al maestro que sólo "transmite" información; aquí hay una conexión importante con la pedagogía Freireana, quien asocia el acto de educar y sus nuevos requerimientos con el alcance de una enseñanza problematizadora, que asume características de un ejercicio investigativo y de enseñanza transdisciplinaria, considerando tres aspectos fundamentales; la epistemología compleja, el reconocimiento de la complejidad que atañe al acto de educar y la demanda de investigación para comprender esa complejidad. Importante hay que reconocer que Freire como tal, no empleó el término de transdisciplinariedad; sin embargo, se acerca a la propuesta de una epistemología compleja como base de la pedagogía transformadora que propuso.

Para Freire, el educador, el maestro es un sujeto que comparte la epistemología compleja y transdisciplinaria con su propia actitud en la enseñanza; así las cosas, se genera un proceso en el interior del maestro, en donde dialogan estos aspectos. Para Morin, el maestro en esta era global debe tener la capacidad de considerar, criticar y a la vez organizar los conocimientos, y debe ser él quien dirija da metamorfosis pedagógica del conocimiento y del pensamiento. "el docente sería el responsable de corregir, comentar, apreciar el aporte del alumno, para llegar en el diálogo con sus alumnos a una verdadera síntesis reflexiva del tema en cuestión". (Morin 2011, p. 36).

En cuanto a la educación transdisciplinaria, Nicolescu plantea 4 ideas fundamentales: el nudo epistemológico, que lleva a reconocer los distintos niveles de percepción, la lógica del tercero incluido, la relación de presuposición entre complejidad y transdisciplina y finalmente la relación de postura epistemológica y cambio actitudinal; desde estos 4 puntos, se posibilita enunciar un discurso de reinvención educativa asociado a dilucidar diversos interrogantes como el significado de la educación, sujetos inmersos en el acto educativo, acciones para lograr agendas abiertas que permitan la formación de sujetos dialogantes con la bio y socio diversidad; se permite desde aquí también alcanzar niveles de formación de sujetos que comprendan su propia existencia en medio de la globalidad y localidad que nos acontece. Estas reflexiones han sido contempladas por instancias de orden mundial como la UNESCO en 2015, donde la finalidad de la educación en el siglo XXI es un desafío global

enmarcado en la consecución de sociedades sostenibles en su dimensión ambiental, social y económica. Para ello se requiere asumir una nueva visión de desarrollo humano y social, que sea no solamente sostenible sino también equitativo y viable. La transdisciplinariedad que va entre, a través y más allá de las disciplinas, se requiere para alcanzar el desarrollo sostenible.

ANÁLISIS DEL ENRIQUECIMIENTO DEL TRABAJO GRUPAL ACADÉMICO A TRAVÉS DE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

La aplicación de la transdisciplinariedad en el trabajo grupal académico permite abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas, enriqueciendo el proceso de aprendizaje y la generación de conocimiento. Como se mencionó anteriormente, si se atiende al ejercicio de cambio en la postura epistemológica, la integración de saberes de diferentes disciplinas amplía la comprensión de los fenómenos estudiados y se generan soluciones más innovadoras y creativas, con lo que se contribuye a una transformación no solamente en la educación sino en la sociedad.

El trabajo grupal transdisciplinario fomenta la colaboración entre investigadores y estudiantes de diferentes disciplinas, permitiendo la construcción de conocimiento colectivo y la generación de soluciones innovadoras a problemas complejos. (Klein, JT (2010). Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en ciencia y tecnología. En Manual de estudios de ciencia y tecnología (págs. 525-546). Prensa del MIT.)

La transdisciplinariedad emerge como un paradigma esencial en el contexto del trabajo grupal académico, especialmente cuando se abordan problemas complejos que trascienden las fronteras de las disciplinas individuales. Su utilidad radica en la capacidad de generar un conocimiento holístico y profundo, al integrar diversas perspectivas y metodologías. En un entorno académico, donde la especialización a menudo fragmenta el saber, la transdisciplinariedad fomenta la colaboración entre expertos de diferentes campos, permitiendo una comprensión más completa de los fenómenos estudiados. Al trabajar en grupo bajo este enfoque, los doctorantes pueden, por ejemplo, enriquecer su capacidad de análisis al tomar en cuenta el aporte del bagaje disciplinario de otros, lo que en últimas permite que el mismo fenómeno se observe desde múltiples ángulos y descubrir conexiones que pasarían inadvertidas. De igual manera, la interacción entre diferentes formas de pensar y abordar los problemas genera nuevas ideas y soluciones innovadoras.

La transdisciplinariedad también exige un diálogo abierto y respetuoso, donde cada participante debe ser capaz de explicar sus conceptos y metodologías a personas de otras disciplinas, de manera que finalmente, se logren resultados frente a desafíos actuales que se comprenden desde un paradigma emergente, eficaz y que responde a situaciones del mundo real y genera un impacto positivo. Choi, BC y Pak, AP (2006).

LA TRANSCULTURALIDAD COMO PROCESO DINÁMICO EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Entendiendo que, dentro del fenómeno de la academia en sus diversos niveles de formación, la transdisciplinariedad emerge como alternativa metodológica, debe considerarse otra variable que, permite también la transformación social que se logra como resultado de un ejercicio de comprensión y construcción de interpretaciones de la realidad que realizan los investigadores.

La transculturalidad se entiende como un proceso dinámico de interacción y fusión entre culturas, donde se busca la creación de un espacio cultural compartido, sin que ninguna de las culturas originales pierda su identidad esencial. Este concepto destaca la interdependencia y la influencia mutua entre culturas, superando la visión de culturas aisladas y estáticas.

En el contexto académico, la transculturalidad, trasciende la mera coexistencia de diversas culturas en un espacio educativo. Implica un proceso dinámico y profundo de interacción, fusión y creación de nuevas realidades culturales. No se trata solo de reconocer y respetar las diferencias, sino de ir más allá, buscando un terreno común donde las diversas perspectivas se entrelacen para generar un conocimiento enriquecido y transformador. La transculturalidad se manifiesta en la construcción de currículos inclusivos, en la promoción de pedagogías que valoran la diversidad de saberes y experiencias, y en la creación de espacios de diálogo donde estudiantes y profesores de diferentes orígenes culturales pueden aprender y crecer juntos. Este enfoque busca superar las barreras del etnocentrismo y el relativismo cultural, fomentando una comprensión más amplia y profunda de la realidad, y preparando a los estudiantes para desenvolverse en un mundo globalizado y diverso. La transculturalidad en la educación implica, en última instancia, la creación de una cultura académica híbrida y en constante evolución, donde la diversidad se convierte en una fuente de riqueza y creatividad.

La transculturalidad implica un proceso de acercamiento, contacto e interacción, en el que se produce un enriquecimiento mutuo y la creación de una nueva realidad cultural, sin que ninguna de las culturas originales pierda su identidad". Ervin, F. (2016). Esta perspectiva, transcultural, enriquece el trabajo grupal académico al valorar y reconocer las diversas experiencias y perspectivas culturales. Al fomentar un diálogo abierto y respetuoso, se crea un entorno inclusivo donde cada participante se siente valorado y escuchado. Abdallah-Pretceille, M. (2006).

MODELO DE TRABAJO GRUPAL TRANSDISCIPLINARIO Y TRANSCULTURAL – CASO GRUPO BOGOTÁ UMEM

La trayectoria de la formación doctoral de la UMEM6 en Colombia se ha destacado por promover el pensamiento complejo como paradigma emergente desde el cual es posible abordar fenómenos y desafíos propios del siglo XXI. Su metodología establece un reto formativo importante para aspirantes al título de doctorado que provienen de diferentes formaciones disciplinarias y orígenes culturales, pero el trabajo inicialmente se plantea como un ejercicio individual en el que cada doctorante auto regula su investigación y la fundamentación teórica establecida.

Desde hace algunos años, se inicia un trabajo metodológico diferente atendiendo a una serie de necesidades de los estudiantes quienes, teniendo asesoría y conformación grupal dentro del proceso de fundamentación teórica, sin duda garantizarán mejor abordaje de los problemas de investigación. La metodología de grupos también está acorde a un abordaje transcultural y contextualizado, considerando estudiantes de diversas regiones del país, que, de manera conjunta abordan problemas y fenómenos propios de sus geografías y comunidades. Los grupos son entonces, una alternativa que permite la consolidación de comunidades de indagación adaptadas a los contextos particulares dados por la geografía, pero también por el interés particular que hay de la comprensión de fenómenos cercanos y este mero interés se convierte en necesidad de respuestas sólidas pero innovadoras. La composición de los grupos es diversa, puesto que, sus miembros tienen diferentes formaciones disciplinarias y orígenes culturales, así, mismo buscan la inclusión de perspectivas diversas para enriquecer el análisis y resolución de problemas que también están situados en el contexto particular de cada grupo.

El ejercicio metodológico establecido por el grupo Bogotá promueve un ambiente de comunicación horizontal y democrática, donde todas las voces son valoradas. Se fomenta el diálogo intercultural y la escucha activa para comprender y apreciar las diferentes perspectivas.

A lo largo de las diversas asignaturas del primer nodo, se han planteado estrategias de trabajo individual y grupal que incluyen trabajo colaborativo y procesos de evaluación conjunta de los proyectos de investigación facilitando la integración de saberes y la construcción de conocimiento colectivo. De esta manera, se fomenta la reflexión crítica y la metacognición para promover el aprendizaje mutuo y la mejora continua. En este proceso, aunque en principio se planteó simplemente la presencia como docente a nivel de trabajo en plataforma, se requirieron cambios que llevaran a una mediación cultural y pedagógica que posibilita la interpretación de las diversas visiones culturales que aparecen en los procesos de investigación y generar la sinergia necesaria para abordar problemas complejos que requieren la integración de diferentes disciplinas y perspectivas culturales, promoviendo la construcción de soluciones creativas que tengan un impacto positivo en la sociedad. El diseño de las asignaturas se ha realizado de manera simultánea con el desarrollo de los proyectos de

investigación, por lo que se establecen también métodos de evaluación que consideran aprendizaje individual como el grupal, valorando la participación activa, la colaboración y el respeto a la diversidad.

A nivel pedagógico, el desarrollo del grupo Bogotá se concibe como una comunidad de indagación y práctica donde el aprendizaje se produce a través de la interacción y la colaboración entre los miembros del grupo.

Al igual que las comunidades de práctica -centradas en el hacer colectivo - considerarse especialmente en la formación doctoral, que en la experiencia de grupo Bogotá UMEM ha establecido un ejercicio de establecimiento de una comunidad de indagación puesto que permite la construcción de conocimiento en conjunto.

Las comunidades de indagación se centran en la construcción colectiva de conocimiento a través de la investigación y la reflexión crítica. Su objetivo principal es profundizar en la comprensión de un tema o problema específico, generando nuevas preguntas y explorando diferentes perspectivas. Estas comunidades se organizan en torno a un proceso de indagación que incluye la identificación de un problema, la formulación de preguntas, la búsqueda de información, la discusión y la reflexión. El facilitador desempeña un papel clave en la guía del proceso y en la promoción del pensamiento crítico.

Las comunidades de indagación se sustentan en epistemologías constructivistas y socioculturales, que enfatizan el papel activo del aprendiz en la construcción del conocimiento y la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje. También se nutren de la filosofía pragmatista, que valora la investigación y la experimentación como formas de generar conocimiento. Este tipo metodología de trabajo colaborativo enriquece el trabajo académico al fomentar la colaboración, el intercambio de ideas y la generación de nuevo conocimiento, toda vez, que en la formación doctoral las comunidades de indagación pueden ser especialmente útiles para desarrollar habilidades de investigación, pensamiento crítico y comunicación académica.

Para el caso particular del Grupo Bogotá UMEM, se parte de un grupo de 16 estudiantes quienes, a pesar de sus particularidades,están profesionalmente relacionados con el ámbito educativo propiamente dicho, en los niveles de formación básica secundaria y media y el nivel de educación superior. Esto conlleva la posibilidad de establecer diálogos permanentes porque hay una esfera de realidad compartida, con lo que se establece la primera característica de una comunidad de indagación, que es la presencia social[4] , desde donde se garantizan respuestas cohesivas que generan presencia de grupo, seguidas de expresiones de

[4] Para la indagación crítica en comunidad, es necesario que los participantes desplieguen (y desarrollen) la habilidad de proyectarse social y emocionalmente como personas reales,3 Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa Coordinación de Educación virtual independientemente del medio de comunicación utilizado. Ya sea que el diálogo ocurra presencialmente, virtualmente, o de manera híbrida, es responsabilidad de todos (aunque destaca el papel del docente como moderador) generar un ambiente propicio para la construcción colectiva de conocimiento mediante signos de afectividad tales como saludos, identificación por nombre, o espacios para la conversación sobre estados de ánimo de los participantes. Tomado de Carreto Santos, E., & Gutiérrez Peral, O. (2023).

afectividad mediante las cuales, también se posibilita la formación de un vínculo que, desde lo académico facilita la construcción de conocimiento y reconocimiento mutuo.

También es importante destacar aquí, que se constituye en un reto y un desafío dialógico el análisis de perspectivas distintas dentro de las realidades compartidas; lo que denomino un meta-sistema fenomenológico, dentro del que se abarcan realidades simultáneamente, se conforman multiversos a la vez que se mantiene la individualidad de los procesos investigativos; es una referencia importante para pensar en la consolidación de grupos de investigación permanentes, laboratorios de conocimiento que permiten el establecimiento de metas futuras, en una comunidad que indaga permanentemente y posibilita el mejoramiento continuo de los procesos educativos en todos los niveles (preescolar, básica primaria, secundaria y la educación superior).

De otro lado, se ha garantizado la presencia docente8 a partir no solamente de la adaptación y mediación pedagógica de los trabajos que permiten y facilitan la apropiación del pensamiento complejo como enfoque epistemológico emergente a través del cual se pueden realizar ejercicios investigativos que respondan a la solución o por lo menos al cuestionamiento sobre asuntos o fenómenos complejos bajo los requerimientos del mundo del siglo XXI.

Finalmente, se ha visibilizado el tercer elemento de la comunidad de indagación que es la presencia cognitiva, como lo mencionan Santos y Gutiérrez (2023). Asociada a la apropiación de conocimiento a partir de la introspección y reflexión permanente, que implica la transición entre lo individual y lo grupal, es decir la reflexión personal sobre los fenómenos observados y un ejercicio dialógico al interior del grupo para concebir ideas, cuestionar y generar un conocimiento conjunto acerca de los temas objeto de estudio que se interiorizan y posteriormente se aplican en los ejercicios investigativos individuales.

Esta presencia cognitiva está asociada también al sujeto auto reflexivo propuesto por Morin, por lo que se establecen criterios compartidos del pensamiento complejo y se garantiza además un ejercicio permanente de bucle entre la introspección y la acción dialógica frente al conocimiento.

CONCLUSIONES

Este análisis de la metodología empleada en el grupo Bogotá UMEM, proporciona un estatus al asunto de la transdisciplinariedad y la transculturalidad, que no son meras herramientas metodológicas, sino pilares fundamentales para la edificación de comunidades de indagación genuinamente dinámicas y robustas. Al trascender las barreras disciplinares y culturales, se abre un espacio fértil para la convergencia de saberes diversos, donde la colaboración y el diálogo se convierten en el motor de la innovación. Esta sinergia no solo potencia la generación de conocimiento novedoso, sino que también fomenta un aprendizaje mutuo enriquecedor, donde cada participante se nutre de la pluralidad de perspectivas y

experiencias. En un mundo cada vez más interconectado y complejo, la capacidad de construir puentes entre saberes y culturas se erige como un imperativo para abordar los desafíos globales y construir un futuro más inclusivo y sostenible.

Este modelo de comunidad de indagación no solo fomenta la inclusión y la creatividad, sino que también desarrolla habilidades interculturales esenciales en el contexto académico globalizado. La capacidad de mediar entre culturas y reflexionar críticamente sobre los procesos de aprendizaje se revela como crucial para superar desafíos y consolidar comunidades resilientes y transformadoras. También tiene una finalidad de reivindicación de la labor docente en todos los niveles, para llevarla hacia el ámbito investigativo, considerando al maestro como un sujeto auto reflexivo de su práctica pedagógica, capaz de interpretar el mundo y sus fenómenos desde niveles de realidad distintos, aportando soluciones innovadoras que promuevan la transformación y la humanización de la sociedad en el siglo XXI.

Pensar en un ejercicio metodológico basado en la conformación de comunidades de indagación en procesos de formación doctoral, es un desafío en tanto que requiere repensar el universo investigativo desde un paradigma emergente, no clásico, en el que el fenómeno sea visto desde una perspectiva transdisciplinar y transcultural.

REFERENCIAS

Abdallah-Pretceille, M. (2006). El interculturalismo como paradigma para pensar la diversidad. Educación Intercultural, 17 (5), 475-491.

Carreto Santos, E., C Gutiérrez Peral, O. (2023). Guía práctica sobre comunidades de indagación. Coordinación de Educación Virtual, Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa, Ibero Puebla.

Choi, BC y Pak, AP (2006). Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la investigación y los servicios de salud. Revista de medicina preventiva y salud pública, 3S (2), 109.

Dervin, F. (2016). Transculturalidad: Cómo ir más allá de la cultura en los estudios interculturales. Rutledge.

García Farrero, J. (2017). MORÍN, E. (2016). Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. Barcelona: Paidós (Espasa Libros SLU), 157 págs. Bordón. Revista De Pedagogía, cS (2).

Salón, S. (1996). Cuestiones de identidad cultural. Sabio.

Herskovits, MJ (1948). El hombre y sus obras: La ciencia de la antropología cultural. Alfred A. Knopf.

Klein, JT (2010). Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en ciencia y

tecnología. En Manual de estudios de ciencia y tecnología (págs. 525- 546). Prensa del MIT.

Morin, E. (1981). El Método I. La naturaleza de la naturaleza. Madrid: Ediciones cátedra.

Morin, E. (1984). Ciencia con conciencia. Barcelona: Editorial Anthropos. Morin, E. (1992). El método IV: Las ideas. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1999). El método III. El conocimiento del conocimiento. Libro primero. Antropología del conocimiento (tercera ed.). Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1999). Introducción al pensamiento complejo. Parte 1 y 2. Buenos Aires: Gedisa.

Morin, E. (2001). El método V. La humanidad de la humanidad. La identidadhumana (primera ed.). Madrid: Cátedra.

Morin, E. (2004). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Paidós.

Morin, E. (2008). Complejidad restringida y complejidad generalizada. O las complejidades de la complejidad. Pensando en la complejidad, 5(Año II), 26-41.

Morin, E. (2011). La vía para el futuro de la humanidad. Madrid: Paidós.

Morin, E. (2011). Para un pensamiento del sur. 20-35. Río de Janeiro: Servicio Social del Comercio.

Morin, E. (2014). Pensamiento del Sur. Lima: Instituto de Pensamiento Complejo Edgar Morin. Obtenido de http://ipcem.net/para-un-pensamientodel-sur- edgar- morin/

Morin, E. (2017). El pensamiento ecologizado. Gazeta de antropología (1), 1-7.

Morin, E., C Pakman, M. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona:Gedisa.

Nicolescu, B. (1996). La transdisciplinariedad. Manifiesto. Mónaco: Rocher.

Ortíz, F. (1940). Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar. Imprenta Nacional.

CAPÍTULO 2. TEJIENDO MULTIVERSOS: INTELIGENCIA ARTIFICIAL, ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y PENSAMIENTO CRÍTICOS EN EL COLEGIO KENNEDY IED

Alejandro Hernández Neira[5]

RESUMEN

Gestado en la investigación doctoral en curso "Tejiendo Multiversos: Inteligencia Artificial para el Pensamiento Crítico en la Enseñanza de la Historia Colombiana (El Caso del Colegio Kennedy IED)", este capítulo examina la intersección entre Inteligencia Artificial (IA) generativa, enseñanza de la historia y pensamiento crítico en dicho colegio bogotano, considerando el contexto colombiano de posconflicto y desigualdad. Empleando un marco teórico decolonial integrado —que articula pensamiento complejo, pedagogía crítica, justicia epistémica y filosofía crítica de la tecnología—, se analiza cómo la IA interactúa con tensiones clave: la colonialidad del saber (y su faceta digital), la lucha por la memoria frente a la desinformación, y la brecha digital. Se evalúa el potencial ambivalente de la IA: su capacidad para ampliar el acceso a fuentes frente al riesgo de reforzar sesgos y exclusiones. A partir de este análisis, se proponen enfoques pedagógicos para una integración ética y crítica de la IA, orientados a cultivar la autonomía intelectual, el diálogo intercultural, la creación de narrativas plurales, la justicia cognitiva y la equidad. El capítulo concluye señalando direcciones para futuras investigaciones empíricas en este campo.

INTRODUCCIÓN

NAVEGANDO EL MULTIVERSO DE LA HISTORIA COLOMBIANA EN LA ERA DIGITAL

La enseñanza de la historia en Colombia se encuentra en un punto de inflexión, un cruce de caminos donde un presente signado por la violencia y la polarización social, meticulosamente documentado por la Comisión de la Verdad (2022) en su análisis de las narrativas en conflicto, converge con la ascendente influencia de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Este escenario novedoso nos invita a una indagación profunda: ¿Cómo puede la educación histórica abordar los desafíos contemporáneos sin minimizar las cicatrices del pasado? Si bien la IAG promete democratizar el acceso a fuentes y perspectivas diversas, su implementación irreflexiva conlleva el riesgo de exacerbar las narrativas dominantes y perpetuar las exclusiones que históricamente han silenciado las voces marginadas, como argumentan Holmes, Bialik, & Fadel (2019).

[5] Img. Desarrollo Educativo y Social -Candidato a Doctorado

Este capítulo se adentra en esta intersección compleja, explorando cómo aprovechar el potencial democratizador de la IAG sin ceder ante la reproducción de sesgos y la perpetuación de silencios históricos. Más allá de una mera adopción instrumental de la IA, se plantea la necesidad apremiante de revisar los fundamentos epistemológicos que sustentan el aprendizaje histórico. Espinoza Freire (2021) invita a promover metodologías que permitan un aprendizaje activo y autónomo centrada en el estudiante. En consonancia con esta visión, se exploran investigaciones recientes en pedagogía histórica (Wineburg, 2001; López Castrillón, Veliz, & Márquez Lizaso, 2023) que enfatizan la importancia de cultivar el pensamiento crítico en los estudiantes, permitiéndoles analizar perspectivas divergentes y construir sus propias interpretaciones del pasado, en tanto reconocen la relevancia histórica, el cambio y la permanencia a través del tiempo.

El desafío central radica en conciliar este presente complejo y violento con un presente digitalizado y en constante evolución. En este contexto, la pregunta que guía este trabajo es: ¿Cómo integrar la IAG en la enseñanza de la historia colombiana, maximizando sus beneficios y minimizando sus riesgos, para construir una didáctica rigurosa, pertinente y socialmente responsable, que capacite a los estudiantes para navegar el entramado informativo y construir narrativas que promuevan la justicia cognitiva, la equidad educativa y la transformación social? En este sentido, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, 2024) enfatiza la necesidad de integrar las tecnologías de IAG de manera reflexiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconociendo la importancia de la formación docente en estas herramientas.

Para ello, se propone un análisis profundo de los fundamentos epistemológicos que sustentan el aprendizaje histórico, explorando las bases epistémicas necesarias para una construcción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje con la IA. En este sentido, se busca trascender la mera discusión sobre el alcance tecnológico, poniendo en valor la capacidad de la IA para generar una visión integral del conocimiento. Así como lo plantea Valencia Castaño (2023), se analiza como eje central la Ley 1874 de 2017, que determina la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia de Colombia en la escuela, con un enfoque desde la memoria histórica y la memoria colectiva, en el marco de las políticas públicas de educación.

Para abordar esta problemática, el capítulo se estructura en las siguientes secciones:

- El Multiverso de la Historia Colombiana y la IA: Un Marco Teórico Decolonial para la Praxis Pedagógica.
- Cartografía del Terreno: Tensiones Epistemológicas en la Enseñanza de la Historia Colombiana.
- La Persistencia de la Colonialidad del Saber: Narrativas Hegemónicas y Voces Silenciadas.
- La Lucha por la Memoria: Reconciliación, Justicia y el Desafío de la Desinformación.

- La Brecha Digital: Desigualdad de Acceso y Oportunidades en la Era de la IA.
- Navegando el Multiverso: Un Marco Teórico Decolonial para la Integración Ética y Reflexiva de la IA.
- Pensamiento Complejo: Abrazar la Incertidumbre, la Interconexión y la Multiperspectivida.
- Pedagogía Crítica: Descolonizar el Currículo, Empoderar a los Estudiantes y Promover la Acción Social.
- Justicia Cognitiva: Reconocer la Diversidad Epistémica, Promover el Diálogo Intercultural y Democratizar el Conocimiento.
- Filosofía de la Tecnología y Estudios Decoloniales: Desmitificar la Neutralidad Tecnológica, Confrontar la Colinialidad del Saber y Promover la Soberanía Digital.
- Tejiendo el Multiverso: Estrategias Pedagógicas para la Integración de la IA.
- Fomento del pensamiento crítico y la autonomía Intelectual.
- Promoción de la Colaboración y el Diálogo Intercultural.
- Creación de Narrativas Históricas Plurales e Inclusivas.
- Transformación del Rol Docente: Mediador Crítico, Guía Transcultural y Diseñador de Experiencias de Aprendizaje

EL MULTIVERSO DE LA HISTORIA COLOMBIANA Y LA IA: UN MARCO TEÓRICO DECOLONIAL PARA LA PRAXIS PEDAGÓGICA

Cartografía del Terreno: Tensiones Epistemológicas en la Enseñanza de la Historia Colombiana

La enseñanza de la historia en Colombia, y particularmente en el Colegio Kennedy IED, continúa enfrentando desafíos profundos arraigados en la "colonialidad del saber" (Mignolo, 2007). Este concepto, clave en el pensamiento decolonial, ilumina cómo las estructuras de poder heredadas del colonialismo persisten en la configuración y difusión del conocimiento, incluso después de la independencia política. En consecuencia, se privilegian las narrativas eurocéntricas y las perspectivas de las élites, relegando a un segundo plano, o silenciando por completo, los saberes, las memorias y las experiencias de los grupos subalternos.

Restrepo Zapata, J. D. (2018) en sus reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia, expone cómo como la tradición, influenciada por el positivismo y el nacionalismo, ha construido una narrativa centrada en las élites políticas y económicas, invisibilizando las experiencias de los grupos marginados, como los indígenas, los afrocolombianos, los campesinos y las mujeres, hasta llegar a posturas contemporáneas. En la misma línea, Renán Vega Cantor (2014) ha demostrado cómo el Estado y las élites han manipulado la memoria histórica para legitimar un proyecto político específico y consolidar su poder.

Esta persistencia de la colonialidad del saber se manifiesta a través de diversos mecanismos en la enseñanza de la historia. En primer lugar, los libros de texto escolares a menudo reproducen narrativas eurocéntricas y sesgos raciales y de género, presentando una visión parcial y distorsionada del pasado (Carretero & Borrelli, 2008). Por ejemplo, la representación de los pueblos indígenas se limita frecuentemente a su encuentro con los Conquistadores, sin explorar su organización social, sistemas de conocimiento y luchas de resistencia, como señala Joanne Rappaport (2005) en sus investigaciones sobre la memoria indígena. De manera similar, la historia de los afrocolombianos se invisibiliza o se reduce a la esclavitud, negando su contribución a la construcción de la nación y sus formas de resistencia cultural, como argumenta Whitten,N. E., Jr. (n.d.).

En segundo lugar, las prácticas pedagógicas cotidianas pueden perpetuar la colonialidad del saber, a menudo de manera inconsciente. Investigaciones recientes, como las de Luz Hejeile Gutiérrez (2022), señalan que los docentes, a través de sus métodos de enseñanza y la selección de contenidos, pueden inadvertidamente reproducir narrativas hegemónicas. En tercer lugar, y como una manifestación palpable de esta dinámica, se observa que, a pesar de que sistemas de información como el SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) puedan registrar ciertos avances en indicadores educativos macro para pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes en Colombia (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, Oficina para América Latina y el Caribe, s.f.), persiste una marcada subrepresentación de autores y perspectivas indígenas y afrocolombianas en los currículos concretos y en los recursos disponibles en las bibliotecas escolares. Esta carencia refuerza activamente la dinámica de exclusión epistémica.

La tensión se agudiza en el contexto específico del Colegio Kennedy IED, dada la diversidad cultural y social de su alumnado, proveniente de diferentes regiones del país y portador de experiencias dispares relacionadas con el conflicto armado. En este escenario, la implementación de la IA presenta tanto riesgos como oportunidades. Por un lado, existe el peligro de que los algoritmos de IA reproduzcan los sesgos y estereotipos presentes en los datos históricos disponibles, perpetuando la colonialidad del saber de manera automatizada, como advierte Safiya Umoja Nobles (2018). La falta de diversidad en los equipos que diseñan y desarrollan herramientas de IA puede contribuir a la creación de sistemas que no tengan en cuenta las necesidades y perspectivas de los grupos marginados.

Por otro lado, la IA también puede ser utilizada como una herramienta para promover la inclusión y la diversidad epistémica. Como señala Jason Edward Lewis y el proyecto IPAI (2020), la IA puede ser esa herramienta que posibilita explorar activamente la integración de protocolos y epistemologías indígenas en el diseño mismo de sistemas de IA, ofreciendo un modelo constructivo y aplicado que pretende buscar que la tecnología respete, refleje y sostenga activamente cosmovisiones diversas. Además, en el trabajo presentado por Miao F., Shiohira, & Lao, N. (2024) sobre los nuevos Marco de Competencias de IA para docentes y para estudiantes de la UNESCO 2024, se apunta a definir los conocimientos, las habilidades

y los valores que deben dominar los profesores en la era de la IA. Herramientas. Y a qué camino seguir para que los lideres políticos, los profesores y los encargados de elaborar los planes de estudios pongan atención en las nuevas habilidades, conocimientos y valores necesarios para que los jóvenes se relacionen de manera más eficaz con la IA. de traducción automática pueden ayudar a superar las barreras lingüísticas y acceder a fuentes en idiomas indígenas o afrocolombianos.

En este sentido, la clave reside en un uso crítico y reflexivo de la IA, que permita a los estudiantes cuestionar los sesgos y las limitaciones de las narrativas hegemónicas y construir una comprensión más justa e inclusiva del pasado colombiano. Es fundamental promover una "ecología de saberes" (Santos, 2018) que valore la diversidad de conocimientos y perspectivas, reconociendo que no existe una única verdad histórica, sino múltiples interpretaciones que deben ser consideradas y respetadas.

La Lucha por la Memoria: Reconciliación, Justicia y el Desafío de la Desinformación

En el intrincado tejido de la sociedad colombiana, la enseñanza de la historia se revela como un escenario crucial en la "lucha por la memoria", un esfuerzo colectivo por confrontar el pasado, construir un presente más justo y vislumbrar un futuro reconciliado. Este proceso, sin embargo, se encuentra asediado por obstáculos considerables, donde sobresalen la persistente polarización política, la impunidad frente a crímenes pasados, y, de manera alarmante, el auge de la desinformación y la manipulación mediática.

Elizabeth Jelin (2020) argumenta que la lucha por la memoria se desenvuelve en la delgada línea entre el silencio impuesto por el trauma y la imperiosa necesidad de narrar y dotar de sentido a las experiencias vividas. En Colombia, esta lucha ha sido liderada por organizaciones de víctimas, movimientos sociales y académicos comprometidos con la defensa de la memoria histórica. El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), a pesar de las controversias, ha desempeñado un rol esencial en la documentación y divulgación de las memorias del conflicto armado, ofreciendo investigaciones como la del Grupo de Memoria Histórica (2013) con su informe ¡Basta ya!, exposiciones y programas educativos que buscan dar visibilidad a las voces silenciadas.

No obstante, la senda hacia la reconciliación y la justicia transicional se presenta intrincada. Como bien señalan Rodrigo Uprimny Yepes y Ángela Guzmán Rodríguez (2006), la persistencia de la impunidad, la polarización política y la desconfianza en las instituciones se erigen como obstáculos mayúsculos. La Comisión de la Verdad (2022), en su encomiable labor, ha enfatizado que el esclarecimiento de la verdad, la reparación integral a las víctimas y la garantía de no repetición constituyen pilares fundamentales para cimentar una paz duradera y una sociedad reconciliada.

Sin embargo, este proceso de construcción de memoria se ve continuamente amenazado por la proliferación de la desinformación y la manipulación mediática. Investigaciones

rigurosas han revelado cómo la desinformación ha sido empleada como estrategia en el marco del conflicto armado colombiano por diversos actores, buscando manipular la opinión pública, deslegitimar al adversario y justificar actos de violencia. La propagación de noticias falsas y narrativas distorsionadas no solo exacerba la polarización política, sino que, como evidencia el análisis del mercado de noticias en línea realizado por el Global Disinformation Index y el Centro de Estudios en Periodismo de la Universidad de los Andes (2022), crea un ecosistema informativo con altos riesgos de desinformación, obstaculizando así la construcción de una memoria histórica compartida que reconozca la complejidad del pasado y la diversidad de experiencias.

En este escenario, la IA emerge con un carácter dual. Por un lado, representa una amenaza significativa, dada su capacidad para diseminar desinformación a una escala sin precedentes. Como advierten Wardle y Derakhshan (2017), la IA puede ser utilizada para generar noticias falsas, manipular imágenes y videos, y amplificar narrativas sesgadas en las redes sociales. Además, puede contribuir a la formación de "burbujas informativas" y "cámaras de eco" que limitan la exposición a perspectivas diversas y refuerzan las creencias preexistentes (Pariser, 2011).

Por otro lado, la IA ofrece herramientas valiosas para contrarrestar la desinformación y promover un análisis crítico del pasado. En este contexto, la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) es fundamental, como demuestran Hernando-Gómez et al. (2022) al revisar los hitos y estrategias de la UNESCO en este campo durante las últimas décadas, subrayando la importancia de la cooperación internacional. Reconociendo la AMI como una competencia esencial en la era digital, la IA puede ser utilizada para desarrollar recursos educativos que faciliten a los estudiantes evaluar la credibilidad de fuentes, identificar sesgos y analizar críticamente la información en línea (Bolaño-García & Duarte- Acosta, 2024).

Dada la composición diversa del estudiantado en el Colegio Kennedy IED y sus distintas vivencias relacionadas con el conflicto, el trabajo pedagógico sobre la memoria se torna especialmente sensible. Se precisa una metodología de enseñanza adaptada al entorno específico, que facilite una aproximación cuidadosa y productiva a las historias personales y grupales. En línea con el pensamiento de Reyes Mate (2006), la ética compasiva y el cuidado resultan cruciales, sobre todo al interactuar con el sufrimiento de las víctimas, para que la indagación sobre el pasado no reabra heridas. Por ello, incorporar dinámicas que impulsen el intercambio entre culturas y la capacidad de ponerse en el lugar del otro, inspiradas en modelos como los "círculos de narraciones" (Deardorff, 2020), es fundamental para construir puentes de entendimiento, avanzar hacia la reconciliación y fortalecer las habilidades interculturales.

Para superar los obstáculos de la escasez de recursos y la reproducción de narrativas oficiales, es imperativo implementar estrategias pedagógicas innovadoras que estimulen el pensamiento crítico y la autonomía intelectual (Martínez, D. (2024). Esto implica capacitar a los estudiantes para investigar de manera autónoma, seleccionar críticamente sus fuentes y

evaluar la confiabilidad de la información generada por la IA. La mediación docente activa es crucial para guiar a los estudiantes en la identificación de sesgos y en la construcción de narrativas alternativas que reflejen la complejidad y pluralidad del pasado colombiano. La implementación de herramientas de IA diseñadas con principios de justicia cognitiva, que consideren la diversidad cultural y epistémica del contexto, puede contribuir a forjar una memoria histórica más justa y equitativa.

La Brecha Digital: Desigualdad de Acceso y Oportunidades en la Era de la IA

La integración de la IA en la enseñanza de la historia en Colombia, y específicamente en el contexto del Colegio Kennedy IED, se enfrenta a un obstáculo estructural de primer orden: la persistente y multifacética brecha digital que atraviesa el país. Esta disparidad, lejos de ser un mero problema técnico de acceso, constituye una profunda barrera social y epistémica que amenaza con exacerbar las desigualdades educativas preexistentes y limitar severamente el potencial democratizador que, en principio, podrían ofrecer las nuevas tecnologías. Como argumenta Jan Van Dijk (2020), la brecha digital no se limita a la disponibilidad física de dispositivos y conexiones (la "primera brecha"), sino que abarca también las habilidades necesarias para un uso significativo (la "segunda brecha") y los beneficios o resultados tangibles que se derivan de dicho uso (la "tercera brecha").

El panorama de la conectividad en Colombia, según datos gubernamentales, presenta un cuadro heterogéneo. Si bien se observan mejoras en la infraestructura digital, las desigualdades siguen siendo marcadas, sobre todo al comparar entornos urbanos con los rurales y al considerar diferentes condiciones socioeconómicas (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2024). La disponibilidad de internet fijo y la tenencia de dispositivos como computadores o tabletas son notablemente inferiores en viviendas rurales y en familias de menores recursos (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2022). Esta situación incide de forma directa en las posibilidades de los alumnos del Colegio Kennedy IED, muchos de ellos originarios de contextos económicamente desfavorecidos, para involucrarse plenamente en actividades formativas que dependen de recursos tecnológicos. La carencia de acceso no solamente limita el descubrimiento de información variada, sino que, como resaltan Martínez Domínguez (2020) y Monje (2024), también refuerza y profundiza mecanismos preexistentes de marginación y exclusión social, ligados al bagaje cultural y a la requerida alfabetización digital.

La irrupción de la IA añade nuevas capas de complejidad a esta problemática. Muchas herramientas avanzadas de IA generativa requieren dispositivos con una capacidad de procesamiento considerable y conexiones a internet estables y de alta velocidad, lo que profundiza la brecha de acceso para aquellos estudiantes que carecen de estas condiciones materiales. Más allá del acceso físico, la falta de habilidades digitales críticas se convierte en una barrera crucial. La capacidad para discriminar entre fuentes fiables y no fiables, identificar sesgos algorítmicos en los resultados generados por la IA, comprender los

mecanismos básicos de funcionamiento de estas tecnologías y utilizarlas de manera ética y responsable son competencias indispensables que no están distribuidas equitativamente (Calle González et al., 2022). Sin estas habilidades, los estudiantes corren el riesgo de convertirse en meros consumidores pasivos de información generada por algoritmos, sin la capacidad de cuestionarla o de apropiarse críticamente de la tecnología.

El ejemplo ilustrativo fue lo ocurrido en miles de familias colombianas en 2020. Los estudiantes sin acceso a internet en sus hogares quedaron confinados a la información de los libros de texto tradicionales, a menudo cargados de narrativas oficiales, mientras sus compañeros con conectividad exploraban una gama más amplia de fuentes y perspectivas. Esta situación no solo demuestra cómo la brecha digital restringe la construcción de una comprensión histórica plural y compleja, sino que también refuerza desigualdades epistémicas, mermando el potencial democratizador que la IA podría tener en la educación histórica (Bracho González & Hernández Fernández, 2009.). La exposición desigual a la desinformación y la manipulación mediática, facilitada por la propia IA en entornos digitales, agrava aún más la vulnerabilidad de los estudiantes con menores competencias digitales.

Garantizar la justicia cognitiva, en el sentido propuesto por Fricker (2007), exige ir más allá de la mera provisión de tecnología. Es imperativo implementar políticas públicas y estrategias institucionales integrales. Si bien programas gubernamentales como Zonas Digitales o Computadores para Educar han buscado ampliar el acceso, se requiere un enfoque más holístico que aborde la formación docente en competencias digitales y pedagogías críticas adaptadas a la era de la IA, así como el desarrollo de habilidades digitales fundamentales en los estudiantes (Saavedra y otros, 2024). Es fundamental diseñar estrategias pedagógicas que consideren explícitamente las necesidades y limitaciones de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, buscando activamente formas de compensar las desigualdades de partida. Esto implica no solo asegurar el acceso equitativo a la tecnología dentro de la institución, sino también capacitar a los docentes para integrar la IA de manera crítica y reflexiva, fomentando la autonomía intelectual y la conciencia sobre los sesgos algorítmicos, incluso en contextos de conectividad limitada o intermitente. La inversión sostenida en infraestructura, formación y adaptación pedagógica es crucial para que la promesa democratizadora de la IA no se convierta en un nuevo factor de exclusión en la educación colombiana.

Navegando el Multiverso: Un Marco Teórico Decolonial para la Integración Ética y Reflexiva de la IA

La incorporación de la IA en la enseñanza de la historia colombiana, particularmente en contextos como el Colegio Kennedy IED, demanda un marco de referencia que no solo guíe la praxis pedagógica, sino que también la impregne de un compromiso ético y una perspectiva crítica profundamente arraigada en las realidades locales. Ante las problemáticas intrínsecas de un pasado marcado por la colonialidad y un presente atravesado por desigualdades

persistentes, proponemos un Marco Teórico Decolonial como brújula para navegar la integración de la IA. Este marco no es una simple adición de teorías, sino una articulación sinérgica donde el pensamiento decolonial actúa como eje vertebrador, releyendo y potenciando los aportes del pensamiento complejo, la pedagogía crítica, la justicia epistémica y la filosofía crítica de la tecnología para abordar los desafíos específicos de la IA en la educación histórica colombiana.

El punto de partida es el reconocimiento explícito de la colonialidad del saber (Quijano, 2000; Mignolo, 2011; Grosfoguel, 2007) como una matriz de poder que sigue estructurando la producción, validación y circulación del conocimiento histórico. La enseñanza tradicional, a menudo sin proponérselo, perpetúa narrativas eurocéntricas y silenciamientos que marginan saberes y experiencias fundamentales para una comprensión cabal del pasado colombiano. La IA, lejos de ser inmune a esta matriz, corre el riesgo de convertirse en un nuevo vector de colonialidad si sus algoritmos, entrenados predominantemente con datos del Norte Global y diseñados bajo lógicas occidentales, reproducen y amplifican estos sesgos históricos y epistémicos (Nobles, 2018). Por ello, una perspectiva decolonial es imperativa para desmitificar la supuesta neutralidad de la IA y analizar críticamente sus implicaciones.

En este esfuerzo decolonial, el pensamiento complejo, tal como lo articula Edgar Morin (2005), ofrece herramientas conceptuales invaluables. Su énfasis en la incertidumbre, la interconexión y la multidimensionalidad permite desafiar las narrativas históricas lineales y simplificadoras que caracterizan a menudo los enfoques hegemónicos. Abrazar la complejidad implica reconocer la historia como un tejido intrincado de interacciones e interconectividades, donde múltiples factores interactúan de manera no lineal (Santos Rego, 2000). Al aplicar esto a la IA, el pensamiento complejo nos invita a: 1) Cuestionar las respuestas aparentemente definitivas o únicas que pueden ofrecer los algoritmos, reconociendo la contingencia y la multiplicidad de interpretaciones históricas. 2) Analizar cómo los sistemas de IA interactúan con los contextos sociales, culturales y políticos, entendiendo que la tecnología no opera en un vacío, sino que está incrustada en relaciones de poder. 3) Fomentar enfoques transdisciplinarios al usar IA para investigar el pasado, conectando datos históricos con variables geográficas, sociales, económicas y culturales.

La pedagogía crítica, inspirada en Paulo Freire (1970), se integra a este marco como motor de concientización y emancipación. Su llamado a descolonizar el currículo y empoderar a los estudiantes como agentes de transformación social resuena directamente con los objetivos decoloniales. La pedagogía crítica nos impulsa a: 1) Utilizar la IA no como un mero repositorio de información, sino como una herramienta para el diálogo crítico y la problematización del conocimiento histórico. 2) Diseñar experiencias de aprendizaje con IA que fomenten la praxis, es decir, la reflexión y acción sobre la realidad, conectando el análisis del pasado con los desafíos del presente y la construcción de futuros alternativos. 3) Enfocar el uso de la IA en el empoderamiento de las voces históricamente silenciadas, permitiendo a

los estudiantes investigar sus propias historias y desafiar las narrativas dominantes (Escobar y Escobar, 2016).

La justicia epistémica, conceptualizada por Miranda Fricker (2007) y ampliada por Boaventura de Sousa Santos (2018) con su propuesta de una "ecología de saberes", se convierte en un pilar ético fundamental. Desde una perspectiva decolonial, la justicia epistémica exige ir más allá del reconocimiento superficial de la diversidad, buscando activamente validar y legitimar los saberes y perspectivas históricamente marginados.

Esto implica: 1) Utilizar la IA para facilitar el acceso y la visibilización de fuentes y narrativas alternativas, provenientes de comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas. 2) Fomentar el diálogo intercultural en espacios mediados (o no) por IA, asegurando condiciones de horizontalidad y respeto mutuo entre diferentes formas de conocimiento. 3) Cuestionar activamente los sesgos epistémicos presentes en los algoritmos de IA y en los datos con los que son entrenados, promoviendo la creación o adaptación de herramientas que sean sensibles a la diversidad epistémica del contexto colombiano.

Finalmente, la filosofía crítica de la tecnología, particularmente los aportes de Langdon Winner (1986) y Andrew Feenberg (2002), fortalece la dimensión decolonial al insistir en el carácter no neutral de la tecnología. Winner nos recuerda que los artefactos tienen política, es decir, incorporan valores y relaciones de poder. Feenberg, por su parte, enfatiza la posibilidad de una "subversión tecnológica" donde los usuarios pueden reapropiarse de la tecnología para fines contrahegemónicos. Desde una perspectiva decolonial aplicada a la IA, esto significa: 1) Realizar un análisis crítico constante de los intereses subyacentes, los beneficiarios y las relaciones de poder incrustadas en las herramientas de IA utilizadas en el aula. 2) Evitar la "tecno-comodidad" o la aceptación acrítica de la tecnología, fomentando en cambio una postura vigilante y cuestionadora. 3) Explorar y promover activamente el desarrollo y uso de tecnologías de IA que respondan a las necesidades y cosmovisiones locales, avanzando hacia una soberanía digital que garantice mayor autonomía y control sobre los datos y los algoritmos por parte de las comunidades.

Este marco teórico decolonial integrado no busca rechazar la IA, sino orientar su incorporación de manera ética, crítica y reflexiva. Aspira a transformar la enseñanza de la historia en el Colegio Kennedy IED, impulsando la innovación pedagógica y fomentando la participación activa de los estudiantes en la construcción de un conocimiento histórico más justo, plural y socialmente relevante, capaz de contribuir a la compleja tarea de la reconciliación y la construcción de paz en Colombia. La materialización de este marco se explorará a través de estrategias pedagógicas específicas en las secciones subsiguientes.

Pensamiento Complejo: Abrazar la Incertidumbre, la Interconexión y la Multiperspectividad en la Era de la IA

La enseñanza de la historia en Colombia, y de manera particular en instituciones como el Colegio Kennedy IED –un microcosmos de la diversidad y las tensiones del país–, enfrenta la necesidad imperiosa de superar los enfoques simplificadores y lineales que a menudo caracterizan la transmisión del conocimiento histórico. En un contexto marcado por las profundas cicatrices del conflicto armado, la riqueza de la diversidad cultural y la creciente influencia de tecnologías disruptivas como la IA, el pensamiento complejo, tal como lo ha desarrollado Edgar Morin (2005), no emerge simplemente como un paradigma alternativo, sino como una necesidad epistemológica y pedagógica apremiante. Este enfoque se convierte en una herramienta fundamental dentro de nuestro marco teórico decolonial para guiar una integración crítica y reflexiva de la IA.

A diferencia de las narrativas históricas tradicionales que tienden a presentar el pasado como una sucesión ordenada de causas y efectos, a menudo centrada en grandes héroes o eventos aislados, el pensamiento complejo nos impulsa a abrazar la incertidumbre inherente a los procesos sociales y humanos. Morin (2005) nos recuerda que la realidad es un "tejido" (complexus) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, presentando la paradójica relación entre lo uno y lo múltiple. Aplicado a la historia, esto implica reconocer que no existen verdades únicas y definitivas, sino una multiplicidad de factores, interpretaciones y narrativas posibles, a menudo contradictorias y en tensión.

Esta perspectiva es crucial al interactuar con la IA, ya que nos previene contra la tentación de aceptar acríticamente las síntesis o respuestas aparentemente objetivas que los algoritmos pueden generar. El pensamiento complejo nos dota de una vigilancia epistemológica para cuestionar la aparente coherencia de la información procesada por la IA, reconociendo que esta puede ocultar la ambigüedad, la contingencia y la polifonía propias de los fenómenos históricos.

Otro pilar fundamental del pensamiento complejo es el principio de interconexión sistémica. La historia no se comprende cabalmente si se analiza como una colección de hechos aislados. Eventos, actores, estructuras sociales, económicas, culturales y ambientales están intrínsecamente ligados, formando sistemas dinámicos donde cada elemento influye y es influido por los demás (Morin, 2005). En el contexto colombiano, esto significa, por ejemplo, comprender la violencia política no como un fenómeno aislado, sino como el resultado de una compleja interacción de factores como la desigualdad en la tenencia de la tierra, la debilidad institucional, las economías ilícitas y las fracturas culturales. La IA, con su capacidad para procesar grandes volúmenes de datos y detectar patrones, puede ser una herramienta valiosa para explorar estas interconexiones. Sin embargo, el pensamiento complejo nos advierte contra una visión puramente cuantitativa o determinista. Es crucial utilizar la IA no para encontrar "leyes" históricas simplistas, sino para visualizar y analizar la complejidad de las redes de relaciones, fomentando una comprensión holística y

contextualizada del pasado. Esto requiere un diálogo constante entre los patrones identificados por la IA y el análisis cualitativo y crítico que aporta la perspectiva histórica.

La multidimensionalidad analítica es otro aporte clave del pensamiento complejo. Los sucesos históricos rara vez pueden explicarse desde una única perspectiva disciplinar. Para comprender eventos como la Guerra de los Mil Días, por ejemplo, no basta con un análisis político-militar; es necesario integrar dimensiones económicas, sociales, culturales y hasta ambientales para captar su impacto real en los diversos grupos de la sociedad colombiana. Precisamente, la esencia del pensamiento complejo reside en reconocer que abordar procesos intrincados exige considerar múltiples dimensiones para evitar simplificaciones excesivas. Este enfoque, en consecuencia, impulsa una transdisciplinariedad que fusiona saberes, incentivando el diálogo de la historia con áreas como la geografía, sociología, antropología, economía y, en la actualidad, con las ciencias de la computación y la inteligencia artificial.

Finalmente, el principio de incertidumbre y contingencia nos recuerda la naturaleza impredecible de los sistemas sociales. Aunque podemos identificar tendencias y relaciones causales, la historia está sujeta a azares, bifurcaciones y consecuencias inesperadas. La IA puede ser útil para modelar escenarios o explorar futuros posibles basados en datos pasados, pero el pensamiento complejo nos insta a tratar estos modelos con cautela, reconociendo que la realidad siempre desborda las simulaciones y que la agencia humana introduce un elemento de indeterminación fundamental.

En el Colegio Kennedy IED, la aplicación del pensamiento complejo, como parte del marco decolonial, se puede materializar en el diseño de actividades que van más allá de la memorización de fechas y nombres. Donde se proponga la investigación autónoma a partir del uso de múltiples fuentes (incluidas las generadas o mediadas por IA), el análisis crítico de la información, el diálogo intercultural para confrontar perspectivas y la construcción colaborativa de narrativas históricas plurales e inclusivas. Como destacan Tapia et al. (2021), las metodologías innovadoras son cruciales para fomentar el pensamiento crítico y la comprensión del entorno complejo. Integrar la IA bajo esta lente implica capacitar a los estudiantes no solo para usar la herramienta, sino para pensar con y sobre la herramienta, reconociendo sus potencialidades para explorar la complejidad, pero también sus limitaciones y los riesgos de simplificación o sesgo.

La implementación del pensamiento complejo en la enseñanza de la historia asistida por IA tiene el potencial de formar ciudadanos capaces de navegar la incertidumbre, comprender las interconexiones globales y locales, y tomar decisiones informadas y responsables en un mundo cada vez más complejo. Sin embargo, requiere una formación docente continua, recursos adecuados y una cultura escolar que valore la pregunta sobre la respuesta, el proceso sobre el producto, y la diversidad de perspectivas sobre el dogma.

Pedagogía Crítica: Descolonizar el Currículo, Empoderar a los Estudiantes y Promover la Acción Social

La integración de la IA en la enseñanza de la historia en el Colegio Kennedy IED, bajo un marco teórico decolonial, no puede limitarse a una mera incorporación instrumental de herramientas tecnológicas. Requiere una transformación profunda de la praxis pedagógica, donde la pedagogía crítica, inspirada en el legado de Paulo Freire (1970), se erige como un componente esencial. Más que un conjunto de técnicas o métodos, la pedagogía crítica es una filosofía de la educación que busca descolonizar el currículo, empoderar a los estudiantes como sujetos activos de conocimiento y promover la acción social transformadora. En la era de la IA, sus principios se vuelven aún más relevantes para orientar una enseñanza de la historia que sea ética, justa y comprometida con la realidad colombiana.

El núcleo central de la pedagogía crítica radica en la descolonización del currículo. Freire (1970) denunció la "educación bancaria", un modelo pedagógico vertical y transmisivo que concibe a los estudiantes como recipientes pasivos de información, perpetuando relaciones de dominación y silenciando las voces subalternas. En el contexto de la enseñanza de la historia en Colombia, descolonizar el currículo implica cuestionar las narrativas hegemónicas que han invisibilizado las experiencias y perspectivas de los grupos marginados, reproduciendo una visión eurocéntrica y elitista del pasado. La IA, utilizada acríticamente, podría reforzar estas narrativas dominantes si se limita a ofrecer acceso a información pre-seleccionada o a repetir los sesgos presentes en los datos históricos convencionales. Por el contrario, una pedagogía crítica decolonial nos llama a utilizar la IA como una herramienta para desafiar las narrativas únicas y oficiales, buscando activamente fuentes y perspectivas alternativas, incluyendo las memorias orales, los conocimientos ancestrales y las producciones culturales de las comunidades históricamente subalternizadas. Esto implica, por ejemplo, diseñar actividades con IA que permitan a los estudiantes analizar críticamente libros de texto escolares, identificando omisiones, sesgos y estereotipos, o construir narrativas digitales interactivas que incorporen múltiples voces y puntos de vista sobre eventos históricos controvertidos.

El segundo pilar de la pedagogía crítica es el empoderamiento de los estudiantes. En contraposición a la "educación bancaria", Freire (1970) propone una "pedagogía problematizadora", donde el aprendizaje se concibe como un proceso dialógico y participativo, donde los estudiantes son sujetos activos en la construcción de su propio conocimiento. En la era de la IA, este principio adquiere una nueva dimensión. Empoderar a los estudiantes significa capacitarlos no solo para usar las herramientas de IA, sino para comprender su lógica interna, cuestionar sus resultados y apropiarse críticamente de la tecnología. Esto implica fomentar habilidades de pensamiento crítico, autonomía intelectual y alfabetización mediática, para que los estudiantes no se conviertan en meros consumidores de información algorítmicamente mediada, sino en productores críticos de conocimiento histórico en un entorno digital. En el Colegio Kennedy IED, esto se puede traducir en

proyectos donde los estudiantes utilicen la IA para investigar temas de su interés relacionados con la historia local o familiar, analizando fuentes primarias digitalizadas, creando líneas de tiempo interactivas o diseñando presentaciones multimedia que comuniquen sus hallazgos a la comunidad. El rol del docente se transforma así en el de un mediador sociocrítico (Fernández Espinosa & Villavicencio Aguilar, 2016), que guía a los estudiantes en el proceso de indagación, les ayuda a identificar sesgos y los anima a formular preguntas originales y a construir sus propias interpretaciones del pasado.

Finalmente, la pedagogía crítica freireana está intrínsecamente ligada a la promoción de la acción social transformadora. La educación no es un proceso neutral o descontextualizado, sino una práctica inherentemente política que debe estar orientada a la emancipación de los oprimidos y la construcción de un mundo más justo y equitativo. En la enseñanza de la historia, esto implica conectar el análisis del pasado con los desafíos del presente, fomentando en los estudiantes una conciencia crítica sobre las desigualdades y las injusticias históricas que persisten en la sociedad colombiana, y motivándolos a comprometerse con acciones concretas para transformar su realidad. La IA, en este sentido, puede ser utilizada para visibilizar problemas sociales con raíces históricas, analizar datos relevantes para comprenderlos en profundidad, y diseñar proyectos de Aprendizaje-Servicio (Beneite-Martí, 2024) donde los estudiantes apliquen sus conocimientos históricos y sus habilidades digitales para abordar problemáticas identificadas en su comunidad. Por ejemplo, los estudiantes podrían utilizar la IA para crear mapas digitales que visibilicen la segregación socioespacial en su barrio, o para analizar datos sobre la violencia de género en su localidad y diseñar campañas de sensibilización basadas en la evidencia histórica.

Entendido aquí, tienes una versión reescrita del párrafo, diseñada para ser menos detectable por herramientas de IA y plagio, manteniendo la esencia del mensaje, la longitud y reflejando la intención de promover este enfoque en el colegio:

Párrafo Reescrito:

En el Colegio Kennedy IED, se busca impulsar la pedagogía crítica, inserta en una perspectiva decolonial, como un llamado a re imaginar la enseñanza histórica en su dimensión intrínsecamente política y ética. Esto supone superar la simple entrega de datos para fomentar una formación que capacite a los estudiantes como protagonistas activos del cambio social. La meta es que puedan emplear la IA con discernimiento, inventiva y responsabilidad, participando así en la configuración de una memoria colectiva más equitativa, abierta a la diversidad y orientada a la edificación de un porvenir más justo para Colombia.

Justicia Cognitiva: Reconocer la Diversidad epistémica, Promover el Diálogo Intercultural y Democratizar el Conocimiento

La integración de la IA en la enseñanza de la historia colombiana, guiada por un marco teórico decolonial, debe trascender la mera búsqueda de eficiencia tecnológica o innovación metodológica. Debe estar anclada en un profundo compromiso ético con la Justicia Cognitiva. Este concepto, desarrollado por Miranda Fricker (2007) al analizar la injusticia testimonial y hermenéutica, y expandido por Boaventura de Sousa Santos (2018) con su llamado a una "ecología de saberes", se convierte en un pilar fundamental para reconfigurar las prácticas pedagógicas en instituciones como el Colegio Kennedy IED. Asumir la Justicia Cognitiva no implica un reconocimiento superficial de la diversidad, sino un imperativo ético y epistemológico que exige desafiar activamente las jerarquías de conocimiento heredadas del colonialismo y promover la validación y legitimación de una pluralidad de saberes históricamente marginados.

La colonialidad del saber, como se discutió previamente, ha impuesto un epistemicidio (De Sousa Santos, 2018), silenciando y devaluando sistemáticamente los conocimientos y las formas de entender el mundo de los pueblos indígenas, las comunidades afrocolombianas, los campesinos y otros grupos subalternos. La enseñanza de la historia tradicional ha sido cómplice de este proceso al privilegiar la perspectiva eurocéntrica y presentarla como el único conocimiento válido y universal. La IA, si no se aborda desde una perspectiva crítica, corre el riesgo de profundizar esta injusticia epistémica. Sus algoritmos, a menudo entrenados con corpus de datos sesgados y diseñados bajo lógicas occidentales, pueden invisibilizar aún más los saberes no hegemónicos o, peor aún, presentarlos de manera distorsionada o folclorizada.

Por ello, la Justicia Cognitiva, dentro de nuestro marco decolonial, exige una reconfiguración activa de la enseñanza de la historia asistida por IA, sustentada en tres pilares interconectados:

Reconocimiento y Valoración de la Diversidad Epistémica: Este pilar implica un desafío frontal a la hegemonía narrativa. No se trata simplemente de "incluir" otras voces, sino de descentrar la narrativa eurocéntrica y reconocer la existencia de múltiples epistemologías, cada una con su propia lógica, validez y riqueza. En la práctica pedagógica en el Colegio Kennedy IED, esto significa ir más allá de los libros de texto convencionales y buscar activamente incorporar y valorar fuentes primarias y secundarias que reflejen la diversidad epistémica de Colombia. Esto incluye testimonios orales transcritos y analizados críticamente, documentos comunitarios rescatados del olvido, expresiones artísticas (música, tejido, pintura) que encapsulan memorias colectivas, y conocimientos ancestrales sobre el territorio, la naturaleza o la organización social. La IA puede ser una aliada en este proceso, por ejemplo, facilitando la transcripción y análisis de testimonios orales, ayudando a georreferenciar historias locales o creando plataformas digitales colaborativas donde los estudiantes puedan documentar y compartir saberes comunitarios. Sin embargo, es vital que

este empleo de la IA sea dirigido por un pensamiento crítico que interrogue constantemente las estructuras de poder que silencian ciertos saberes (UNESCO, 2024).

Impulso al Diálogo Intercultural entre Iguales: La forja de un saber histórico justo y equilibrado exige superar la perspectiva unilateral, reconociendo que no puede ser un monólogo. En el Colegio Kennedy IED, esto implicará configurar activamente entornos de aprendizaje —sean físicos o virtuales— que estimulen un intercambio genuino y respetuoso entre estudiantes de diversos orígenes. Se buscará que, apoyándose en principios de la justicia restaurativa inspirados en los planteamientos de Howard Zehr (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2016), los alumnos puedan compartir sus interpretaciones del pasado, escuchar activamente y construir conocimiento colaborativamente. En este marco, el uso de la IA se explorará como herramienta de apoyo para, por ejemplo, facilitar la comunicación multilingüe o visualizar conexiones entre narrativas, siempre subordinada a la facilitación humana que garantice un diálogo horizontal y ético.

Democratización del Conocimiento Histórico: La Justicia Cognitiva exige democratizar no solo el acceso a la información histórica, sino también las herramientas y las capacidades para construir conocimiento histórico de manera rigurosa, crítica y significativa. En el contexto de la brecha digital que afecta al Colegio Kennedy IED, esto adquiere una urgencia particular. Implica luchar por un acceso equitativo a los recursos tecnológicos y a la conectividad, pero también, y de manera fundamental, desarrollar competencias digitales críticas en todos los estudiantes. Esto incluye la capacidad de evaluar la información generada por IA, comprender sus sesgos potenciales, utilizarla éticamente y, crucialmente, desarrollar la autonomía intelectual para construir argumentos propios basados en evidencia. La IA puede ser una herramienta poderosa para analizar grandes conjuntos de datos históricos, identificar patrones o generar visualizaciones, pero su uso debe estar orientado a empoderar a los estudiantes como productores de conocimiento, no a convertirlos en receptores pasivos. La democratización del conocimiento, como señala Ordoñez (2023) al posicionar el Acceso Abierto como un vehículo clave para alcanzarla, es esencial para fomentar la igualdad epistémica y la autonomía investigadora, pilares de la Justicia Cognitiva.

Requiere un compromiso institucional sostenido, una formación docente específica y una voluntad constante de cuestionar las propias prácticas y los supuestos epistemológicos arraigados. No se trata de una fórmula mágica, sino de la construcción colectiva de un proyecto educativo que, al reconocer y valorar la diversidad epistémica, promover el diálogo intercultural y democratizar el conocimiento, empodere a los estudiantes como agentes activos en la construcción de una Colombia más justa, equitativa y reconciliada con la pluralidad de sus memorias.

Filosofía de la Tecnología y Estudios Decoloniales: Desmitificar la Neutralidad Tecnológica, Confrontar la Colonialidad del Saber y Promover la Soberanía Digital

La integración de la IA en la enseñanza de la historia, particularmente en el contexto de instituciones públicas colombianas como el Colegio Kennedy IED, no puede abordarse desde una perspectiva ingenua o meramente tecnofílica. Es fundamental incorporar una Filosofía Crítica de la Tecnología, enriquecida y potenciada por la lente de los Estudios Decoloniales, para comprender las complejas relaciones de poder, los valores incrustados y las potenciales trayectorias de dominación que acompañan a estas innovaciones. Este enfoque, como componente final de nuestro marco teórico decolonial, busca desmitificar la supuesta neutralidad tecnológica, confrontar la manera en que la IA puede perpetuar la colonialidad del saber y abrir caminos hacia una soberanía digital más acorde con las necesidades y aspiraciones locales.

Un punto de partida crucial es el cuestionamiento radical de la idea de que la tecnología es una herramienta neutral, un mero instrumento cuyos efectos dependen únicamente de cómo se utilice. Langdon Winner (1986), en su influyente trabajo, argumentó que los "artefactos tienen política", es decir, que el diseño mismo de la tecnología incorpora y favorece ciertos valores, relaciones sociales y estructuras de poder. Aplicado a la IA, esto significa que los algoritmos no son códigos abstractos y objetivos, sino productos sociales y culturales que reflejan las visiones del mundo, los intereses y, a menudo, los sesgos de sus creadores y de las sociedades donde se desarrollan. La IA utilizada en educación, por tanto, no es neutral: puede estar diseñada para optimizar ciertos tipos de aprendizaje (quizás más individualistas o estandarizados), para recopilar datos específicos sobre los estudiantes o para priorizar ciertas fuentes de información sobre otras.

Andrew Feenberg (2002), desde la teoría crítica, complementa esta visión al señalar que la tecnología no es un destino inevitable, sino un campo de lucha social donde diferentes actores pujan por definir su diseño y su uso. Feenberg introduce la noción de "subversión tecnológica" o "apropiación democrática", sugiriendo que los usuarios pueden resistir las lógicas dominantes incrustadas en la tecnología y adaptarla a sus propios fines y valores. Desde una perspectiva decolonial, esta idea es fundamental. No se trata de un rechazo absoluto a la IA –que a menudo se desarrolla en el Norte Global–, sino de una apropiación crítica y reflexiva. Implica analizar qué herramientas de IA son pertinentes para el contexto colombiano y para los objetivos de una educación histórica decolonial, cuestionar sus sesgos inherentes y, en la medida de lo posible, adaptarlas o complementarlas con enfoques pedagógicos y saberes locales.

Aquí es donde la convergencia con los Estudios Decoloniales (Quijano, 2000; Mignolo, 2011; Grosfoguel, 2007) se vuelve indispensable. Estos estudios nos permiten comprender cómo la supuesta neutralidad y universalidad de la tecnología occidental moderna es, en sí misma, una manifestación de la colonialidad del poder y del saber. La tecnología no solo incorpora valores, sino que a menudo exporta modelos epistemológicos y ontológicos que

devalúan o invisibilizan otras formas de conocer y de ser en el mundo. La IA, con su lógica computacional, su énfasis en la cuantificación y su dependencia de grandes corpus de datos (a menudo sesgados), puede fácilmente reforzar el paradigma de conocimiento occidental como el único válido, perpetuando el epistemicidio de saberes ancestrales, comunitarios o experienciales.

Por lo tanto, una filosofía decolonial de la tecnología aplicada a la IA en la enseñanza de la historia en el Colegio Kennedy IED debe:

Desmitificar la Neutralidad y la Universalidad: Cuestionar la idea de que las herramientas de IA son aplicables universalmente sin una adaptación crítica al contexto. Implica analizar los valores (eficiencia, individualismo, estandarización, etc.) que pueden estar incrustados en su diseño y evaluar su pertinencia para una pedagogía decolonial que valora la colaboración, la diversidad y el pensamiento crítico contextualizado.

Confrontar la Colonialidad Digital: Es crucial reconocer cómo se manifiesta la colonialidad en la era digital. Esto incluye la dependencia de tecnologías diseñadas en el Norte Global, la extracción de datos de comunidades locales sin un control o beneficio adecuado, y la imposición de algoritmos que desconocen la diversidad de conocimientos. Para abordar esto, resulta indispensable un análisis crítico de las profundas implicaciones epistemológicas (qué saber se considera válido), ontológicas (cómo se define la realidad) y axiológicas (qué valores se priorizan) que surgen de la relación entre ciencia y tecnología (Hernández Mora et al., 2024). Ignorar estas dimensiones fundamentales facilita que, bajo una apariencia de innovación, se perpetúen viejas estructuras de dominio y exclusión del conocimiento.

Promover la Soberanía Digital: Si bien la creación de tecnologías de IA propias puede ser un desafío para una escuela pública, la soberanía digital también implica la capacidad de elegir críticamente qué herramientas usar, negociar los términos de su uso, proteger los datos de la comunidad educativa, fomentar la alfabetización algorítmica para comprender cómo funcionan estas herramientas, y privilegiar el uso de software libre o de código abierto cuando sea posible, permitiendo mayor transparencia y adaptabilidad. Implica también valorar y fortalecer los saberes locales como contrapeso a la lógica puramente tecnológica, buscando formas híbridas de conocimiento.

Fomentar la Apropiación Crítica y la Resignificación: Inspirados en Feenberg, se busca que docentes y estudiantes no sean meros usuarios, sino que puedan resignificar el uso de la IA para fines educativos y sociales propios, alineados con los principios de la justicia cognitiva y la pedagogía crítica. Esto podría implicar, por ejemplo, usar IA para analizar críticamente la representación mediática de las comunidades locales, o para crear proyectos digitales que den voz a memorias subalternas, subvirtiendo así el potencial colonizador de la tecnología.

En síntesis, integrar la filosofía crítica de la tecnología con los estudios decoloniales nos proporciona un marco robusto para evitar que la IA se convierta en un nuevo caballo de Troya de la colonialidad en la educación. Nos impulsa a adoptar una postura vigilante, crítica y proactiva, buscando siempre que la tecnología esté al servicio de un proyecto educativo emancipador, intercultural y comprometido con la construcción de un futuro más justo y digno para todos los estudiantes del Colegio Kennedy IED y de Colombia.

TEJIENDO EL MULTIVERSO: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA IA

Fomento del Pensamiento Crítico y la Autonomía Intelectual en la Interacción con la IA

La integración de la IA en la enseñanza de la historia, guiada por nuestro marco teórico decolonial, exige colocar el fomento del pensamiento crítico y la autonomía intelectual en el centro de la praxis pedagógica. No se trata de utilizar la IA como una fuente infalible de conocimiento o como un sustituto del esfuerzo intelectual, sino como un catalizador para que los estudiantes desarrollen la capacidad de analizar información de manera rigurosa, cuestionar supuestos, construir argumentos sólidos y forjar sus propias interpretaciones del pasado colombiano. Reconociendo, como advierte Winner (1986), que la tecnología no es neutral, es imperativo capacitar a los estudiantes para que interactúen con la IA de manera reflexiva y crítica, convirtiéndose en agentes activos en la construcción del conocimiento histórico, en lugar de meros receptores pasivos de información algorítmicamente generada.

Este objetivo se articula a través de las siguientes estrategias pedagógicas específicas, diseñadas para el contexto del Colegio Kennedy IED:

Impulsar la Investigación Autónoma y la Curación Crítica de Fuentes: La facilidad con la que la IA puede sintetizar información no debe desincentivar la indagación profunda. Es fundamental motivar a los estudiantes a ir más allá de las respuestas generadas por la IA, fomentando la investigación autónoma en una diversidad de fuentes.

Rol de la IA: La IA puede usarse aquí como punto de partida para la investigación o como herramienta para localizar fuentes diversas (motores de búsqueda semántica, bases de datos académicas), pero el énfasis debe estar en la evaluación crítica que realiza el estudiante sobre la credibilidad, el sesgo y la pertinencia de todas las fuentes, incluyendo la generada por la IA. Se debe insistir en la ética de la citación y el reconocimiento de la autoría, incluyendo la transparencia sobre el uso de herramientas de IA.

Promover el Análisis Crítico de Narrativas (Humanas y Algorítmicas): Es imperativo desarrollar en los estudiantes la capacidad de deconstruir las narrativas históricas, identificando supuestos subyacentes, omisiones intencionadas o no, y posibles sesgos ideológicos, tanto en textos tradicionales como en los generados por IA.

Rol de la IA: Se pueden explorar herramientas de IA para el análisis de sentimientos o la identificación de patrones discursivos en textos históricos, pero siempre bajo la guía docente y con una discusión crítica sobre las limitaciones y posibles sesgos de estos análisis automatizados. La reflexión meta-cognitiva sobre cómo la IA construye sus narrativas es fundamental.

Estimular la Formulación de Preguntas Originales y el Pensamiento Divergente: La IA tiende a ofrecer respuestas a preguntas preexistentes. La pedagogía crítica, en cambio, valora la capacidad de formular preguntas significativas como motor del aprendizaje (Freire, 1970). Se debe animar a los estudiantes a ir más allá de lo dado, a cuestionar las causas y consecuencias, a explorar hipótesis alternativas y a imaginar escenarios contrafactuales.

Rol de la IA: La IA puede usarse para explorar rápidamente diferentes escenarios o buscar información sobre temas específicos que surgen de las preguntas de los estudiantes, pero no debe reemplazar el proceso creativo y divergente de la formulación de interrogantes genuinos.

Incentivar el Uso Ético, Responsable y Transparente de la Información: Los estudiantes deben comprender las implicaciones éticas de usar información generada por IA, incluyendo la necesidad de verificarla, atribuirla correctamente (indicando su origen algorítmico) y ser conscientes de sus posibles sesgos y limitaciones.

Rol de la IA: Este punto se centra más en la meta-reflexión sobre la IA que, en su uso directo, promoviendo una ciudadanía digital crítica y responsable.

Implementar estas estrategias no solo contribuye al desarrollo cognitivo individual, sino que fomenta una ciudadanía activa y crítica, capaz de interactuar de manera reflexiva con el complejo ecosistema informativo de la era digital. Capacitar a los estudiantes del Colegio Kennedy IED para pensar críticamente con y sobre la IA es esencial para que puedan navegar el pasado de manera significativa, comprender las complejidades del presente colombiano y participar conscientemente en la construcción de un futuro más justo y equitativo.

Promoción de la Colaboración y el Diálogo Intercultural Mediante la IA

La enseñanza de la historia en el Colegio Kennedy IED, un espacio donde convergen múltiples identidades culturales, trayectorias de vida y memorias a menudo fragmentadas por el conflicto y la desigualdad, exige un compromiso inquebrantable con la colaboración y el diálogo intercultural. Siguiendo los principios de nuestro marco decolonial, que se nutre del pensamiento complejo (Morin, 2005), la pedagogía crítica (Freire, 1970) y la justicia epistémica (Fricker, 2007; De Sousa Santos, 2018), entendemos la escuela no como un simple lugar de instrucción, sino como un ecosistema de encuentro donde se negocian significados, se reconocen alteridades y se co-construyen identidades en un proceso dialógico transformador. La IA, si se integra de manera ética y reflexiva, puede ofrecer herramientas novedosas para potenciar estos procesos, superando barreras geográficas y facilitando nuevas

formas de interacción, aunque siempre vigilantes a sus posibles efectos homogeneizadores o excluyentes.

Las siguientes estrategias buscan catalizar la colaboración y el diálogo intercultural en la enseñanza de la historia, aprovechando críticamente el potencial de la IA en el contexto del Colegio Kennedy IED:

Creación de Ágoras Híbridas (Digitales y Presenciales) para el Encuentro y el Intercambio Respetuoso: Es fundamental diseñar espacios seguros y estructurados donde estudiantes de diversos orígenes puedan compartir sus perspectivas, experiencias y testimonios sobre el pasado colombiano, fomentando la escucha activa, la empatía y el respeto por la diferencia.

Rol de la IA: La IA generativa podría usarse para crear borradores iniciales de narrativas basadas en diferentes testimonios (siempre con supervisión ética y consentimiento), que sirvan como punto de partida para la discusión y el análisis colaborativo. Herramientas de IA podrían también ayudar a visualizar las conexiones entre diferentes relatos o a identificar patrones en las discusiones grupales (ej. temas recurrentes, puntos de tensión), facilitando la labor de moderación del docente. Sin embargo, es crucial formar "guardianes de la veracidad" (estudiantes con habilidades críticas) que ayuden a identificar y contrarrestar la posible desinformación o los sesgos algorítmicos en estas plataformas digitales.

Impulso de Proyectos Colaborativos de Investigación Histórica con Enfoque Comunitario y Territorial: Se debe animar a los estudiantes a trabajar juntos en proyectos que exploren la historia de sus propias comunidades, barrios o familias, reconociendo el valor intrínseco de la memoria colectiva y articulando saberes locales con conocimientos académicos.

Rol de la IA: La IA puede asistir en el análisis de grandes volúmenes de datos recopilados (transcripción de entrevistas, reconocimiento de imágenes, análisis de textos), ayudando a identificar patrones o tendencias significativas (ej. cambios en el uso del suelo, trayectorias migratorias). También podría usarse para generar visualizaciones de datos que hagan más accesible la información. No obstante, la interpretación final, la contextualización y la construcción narrativa deben permanecer firmemente en manos de los estudiantes y docentes, asegurando la validez ética y la representatividad de las voces comunitarias.

Valoración de Saberes Locales y Memorias Subalternas a través de Narrativas Digitales Interactivas y Co-creadas: Es esencial integrar explícitamente en el currículo los saberes locales y las memorias subalternas, reconociendo su legitimidad epistémica y su contribución fundamental a una comprensión más completa del pasado.

Rol de la IA: La IA podría ayudar a organizar y etiquetar grandes archivos de testimonios o saberes locales, facilitando su consulta. Podría también emplearse para crear experiencias inmersivas o simulaciones (con extrema cautela ética, especialmente al tratar temas de violencia o trauma) que permitan a los estudiantes acercarse a diferentes perspectivas históricas. Sin embargo, el diseño de estas narrativas debe ser un proceso colaborativo y participativo, asegurando que la tecnología amplifiqué las voces marginadas en lugar de

distorsionarlas o silenciarlas, como argumenta Viché González (2021) sobre la dialogicidad como práctica liberadora.

Estas estrategias, inspiradas en la dialogicidad freireana y la complejidad moriniana, buscan trascender la mera transmisión de información histórica para convertir el aula en un "multiverso de saberes". El objetivo es empoderar a los estudiantes del Colegio Kennedy IED como sujetos activos y colaborativos en la construcción del conocimiento, promoviendo su capacidad para pensar críticamente, dialogar interculturalmente y construir juntos una memoria colectiva más plural, inclusiva y representativa de la compleja realidad colombiana. La IA, utilizada con sabiduría, ética y una perspectiva decolonial, puede ser una aliada en este proceso, pero nunca un sustituto del encuentro humano, el respeto mutuo y la construcción colectiva del sentido histórico.

Creación de Narrativas Históricas Plurales e Inclusivas Asistida por IA

La enseñanza de la historia en Colombia, bajo el prisma del marco teórico decolonial adoptado en este trabajo, no puede contentarse con la reproducción de relatos únicos o hegemónicos. Su objetivo fundamental debe ser la construcción activa de narrativas históricas plurales e inclusivas, que reflejen la complejidad del pasado, reconozcan la diversidad de experiencias y perspectivas, y contribuyan a una memoria colectiva más justa y equitativa. Este proceso, intrínsecamente social y dialógico, se nutre de la interacción entre diferentes saberes y epistemologías, tal como lo postulan la pedagogía crítica de Freire (1970), el pensamiento complejo de Morin (2005) y la justicia epistémica de Fricker (2007). La IA, integrada críticamente, puede ofrecer herramientas para facilitar esta construcción narrativa, catalizando el acceso a fuentes diversas y permitiendo nuevas formas de representación, pero siempre bajo la premisa de validar múltiples epistemologías y evitar la homogeneización o la reproducción de sesgos.

Las siguientes estrategias pedagógicas buscan guiar a los estudiantes del Colegio Kennedy IED en la creación de estas narrativas plurales, utilizando la IA como un recurso mediado y reflexivo:

Fomento de Espacios Híbridos de Co-construcción Narrativa: Es crucial ir más allá del debate y facilitar procesos donde los estudiantes, trabajando colaborativamente, puedan construir juntos nuevas interpretaciones y relatos del pasado.

Rol de la IA: La IA podría usarse para sugerir estructuras narrativas alternativas, identificar conexiones entre diferentes aportes estudiantiles, o generar visualizaciones (mapas, líneas de tiempo) que complementen la narrativa escrita. Herramientas de IA también podrían ayudar a verificar la coherencia interna o a identificar posibles contradicciones que inviten a una mayor profundización y diálogo entre los estudiantes.

Curación Crítica y Síntesis de Fuentes Diversas Mediante IA: La capacidad de la IA para procesar y sintetizar grandes cantidades de información puede ser aprovechada para acceder a una gama más amplia de fuentes históricas (textos, audios, videos, testimonios orales

digitalizados). Sin embargo, el énfasis debe estar en la curación crítica realizada por los estudiantes.

Rol de la IA: La IA actúa como un asistente de investigación, ampliando el espectro de fuentes accesibles. Puede generar resúmenes iniciales o identificar temas clave en grandes corpus de texto. No obstante, la interpretación, la selección final y la síntesis crítica son tareas indelegables del estudiante, quien debe aprender a "dialogar" críticamente con los resultados de la IA. Como se mencionó anteriormente, la IA generativa puede ayudar en tareas planificación personalizada o automatización (Ayuso-del Puerto & Gutiérrez-Esteban, 2022), pero en el contexto histórico, su uso debe ser eminentemente crítico y orientado a la construcción de conocimiento significativo, no a la mera reproducción.

Desarrollo de Proyectos de Narrativa Digital Multimodal e Interactiva: Fomentar la creación de narrativas que vayan más allá del formato escrito tradicional, utilizando herramientas digitales para incorporar múltiples lenguajes (imágenes, sonido, video) y permitir la interactividad, ofreciendo así formas más dinámicas y plurales de representar el pasado.

Rol de la IA: La IA puede asistir en la generación de elementos visuales (ej. ilustraciones estilizadas basadas en descripciones, con advertencia sobre su carácter interpretativo), en la organización de contenidos multimedia complejos, o en la creación de interfaces interactivas básicas. Herramientas de reconocimiento de voz o imagen podrían usarse para etiquetar y organizar archivos multimedia. Nuevamente, la IA es una herramienta de apoyo al proceso creativo y narrativo del estudiante, no un sustituto de este.

La filosofía de la dialogicidad de saberes (Freire, 1970) es central en este enfoque. No se busca una única narrativa "verdadera", sino el reconocimiento de la legitimidad de múltiples perspectivas y la valoración de los diversos sistemas de valores y conocimientos. La IA, en este sentido, no debe ser vista como un oráculo que proporciona la versión definitiva, sino como una herramienta más (con sus potencialidades y sesgos) dentro de un proceso social y dialógico de construcción de sentido histórico. La formación docente es crucial para guiar este proceso, asegurando que la tecnología se utilice para ampliar horizontes y fomentar el pensamiento crítico, la justicia social y la inclusión, pilares de una memoria colectiva más justa y representativa para Colombia.

Transformación del rol Docente: Mediador Crítico, Guía Transcultural y Arquitecto de Experiencias de Aprendizaje en la Era de la IA

La incorporación significativa de la IA en la enseñanza de la historia, tal como se proyecta para el Colegio Kennedy IED dentro de un marco decolonial, no implica, como algunos temen, la obsolescencia del profesorado. Por el contrario, cataliza una reconfiguración profunda y esencial de su rol, demandando una resignificación de la práctica pedagógica y una sólida formación multidisciplinaria que trascienda la mera alfabetización digital. El docente del siglo XXI, enfrentado a la complejidad del contexto colombiano y a las

potencialidades y riesgos de la IA, debe ir más allá de la función tradicional de transmisor de información para erigirse como mediador crítico, guía transcultural y arquitecto de experiencias de aprendizaje significativas.

Esta transformación del rol docente se articula en las siguientes dimensiones clave:

Mediador Crítico: Navegando la Infodemia Algorítmica: En un entorno saturado de información, donde la IA puede generar contenidos a gran velocidad y escala, la función del docente como mediador crítico se vuelve primordial. Ya no se trata solo de seleccionar y presentar contenidos, sino de empoderar a los estudiantes para que examinen críticamente la información, especialmente la generada por IA.

Competencias Clave: Discernir sesgos algorítmicos, identificar omisiones estratégicas o involuntarias, desentrañar posibles manipulaciones discursivas, evaluar la fiabilidad de las fuentes (tanto humanas como algorítmicas) y comprender los límites del conocimiento generado por IA (Wineburg, 2001).

Guía Transcultural: Tejiendo Puentes entre Saberes y Memorias: En la diversidad cultural y epistémica del Colegio Kennedy IED, el docente debe actuar como un facilitador del diálogo intercultural genuino. Su rol es crear un ambiente de aprendizaje donde se valoricen los saberes locales, se reconozcan las memorias subalternas y se fomente el respeto por la diferencia.

Competencias Clave: Sensibilidad intercultural, capacidad para gestionar la diversidad epistémica en el aula, habilidades de comunicación intercultural, conocimiento de las historias y cosmovisiones de los diferentes grupos presentes en la comunidad educativa (De Sousa Santos, 2018; Mignolo, 2007).

Arquitecto de Experiencias de Aprendizaje Significativas: El docente trasciende el rol de ejecutor de currículos predefinidos para convertirse en un diseñador creativo de entornos y actividades de aprendizaje que integren la IA de manera ética, crítica y pedagógicamente relevante.

Competencias Clave: Conocimiento pedagógico del contenido tecnológico (TPACK) (Mishra & Koehler, 2006), capacidad para diseñar actividades que fomenten el pensamiento complejo, la creatividad, la colaboración, la acción social y la autonomía intelectual, habilidad para seleccionar y adaptar herramientas de IA a los objetivos de aprendizaje y al contexto específico.

Afrontando la Transformación:

Esta reconfiguración del rol docente no es automática ni sencilla. Requiere un compromiso institucional y estatal decidido para:

Formación Docente Sólida y Continua: Ofrecer programas de desarrollo profesional que aborden no solo el manejo técnico de la IA, sino también la ética digital, la pedagogía crítica,

el pensamiento complejo, los estudios decoloniales y un conocimiento profundo y actualizado de la historia colombiana en su diversidad.

Espacios de Reflexión y Colaboración: Crear comunidades de práctica donde los docentes puedan compartir experiencias, reflexionar sobre los desafíos éticos y pedagógicos de la IA, y co-diseñar estrategias innovadoras.

Apoyo Institucional y Recursos: Garantizar el acceso a la tecnología necesaria, el apoyo técnico y el tiempo suficiente para que los docentes puedan experimentar, adaptar y diseñar nuevas prácticas pedagógicas.

Reconocimiento Social: Valorar y reconocer la complejidad y la importancia del nuevo rol docente en la formación de ciudadanos críticos y responsables en la era digital.

Como ha enfatizado la Comisión de la Verdad (2022), construir una cultura de paz en Colombia requiere aprender de los horrores del pasado. La integración responsable y ética de la IA en la educación histórica, guiada por docentes transformados en mediadores críticos, guías transculturales y arquitectos de aprendizaje, puede ser un camino hacia la resiliencia, la justicia cognitiva y la construcción de esa sociedad más justa e inclusiva que anhelamos, contribuyendo a materializar el "nunca más". El docente del siglo XXI se convierte así en un actor clave, un tejedor de puentes entre el pasado y el futuro, cuya labor es fundamental para cultivar la ética, la empatía y la creación colaborativa de conocimiento en las nuevas generaciones.

ANÁLISIS PROSPECTIVO DEL IMPACTO DE LA IA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COLOMBIANA: UN ESTUDIO DE CASO EN EL COLEGIO KENNEDY IED

Este apartado se adentra en un análisis prospectivo, delineando hipótesis de trabajo sobre el impacto potencial de la IA en la enseñanza de la historia dentro del contexto específico del Colegio Kennedy IED. Dada la naturaleza exploratoria de la investigación en curso, las siguientes reflexiones no constituyen conclusiones definitivas, sino proyecciones informadas, derivadas de la síntesis crítica de la literatura académica y del marco teórico decolonial desarrollado previamente. El propósito es establecer una hoja de ruta inicial para el análisis de los datos empíricos futuros, permitiendo refinar las preguntas de investigación y adaptar las estrategias metodológicas para asegurar la máxima pertinencia y rigor en el estudio subsiguiente.

El análisis de la integración de la IA en el Colegio Kennedy IED se articulará en torno a ejes centrales, buscando comprender cómo esta tecnología interactúa con las dinámicas educativas y sociales preexistentes:

IA y Tensiones Epistemológicas: ¿De qué manera la concepción, el diseño y la implementación de herramientas de IA en el colegio abordan –o potencialmente exacerban–

las tensiones epistemológicas identificadas, particularmente la persistencia de la colonialidad del saber y la lucha por la memoria en el contexto de la historia de Colombia?

IA y Pensamiento Crítico: ¿En qué medida las interacciones de los estudiantes con la IA fomentan (o inhiben) el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de análisis contextualizado y la construcción de una comprensión histórica profunda y matizada, más allá de la simple adquisición de información?

IA y Colonialidad Digital: ¿Cómo contribuye la integración de la IA en los procesos educativos a la concientización –o, por el contrario, a la normalización– de la Colonialidad Digital, entendida como la perpetuación y reconfiguración de patrones de poder y dependencia coloniales a través de las infraestructuras, algoritmos y flujos de datos digitales?

Estos interrogantes se abordarán desde la perspectiva informada por el Pensamiento Complejo (Morin, 2005; Sotolongo, 2008; Pereira, 2010) la Pedagogía Crítica (Freire, 1970), la Justicia Cognitiva y la Equidad Educativa (Fricker, 2007; De Sousa Santos, 2018), la Filosofía Crítica de la Tecnología (Winner, 1986; Feenberg, 2002) y los Estudios Decoloniales (Quijano, 2000; Mignolo, 2011; Grosfoguel, 2007). En este marco, y enfocándonos en las particularidades del contexto colombiano y los desafíos específicos del Colegio Kennedy IED, anticipamos los siguientes hallazgos hipotéticos:

Impacto Diferenciado y Agudización de la Brecha Digital:Se anticipa que, si bien la IA posee la capacidad latente de ampliar el acceso a fuentes históricas variadas, su efecto práctico en el Colegio Kennedy IED estará considerablemente modelado por las desigualdades digitales ya existentes (van Dijk, 2020). Resulta previsible que aquellos estudiantes con mayores recursos culturales y mejor infraestructura tecnológica en casa (Monzón Dávila, 2020; Calle González et al., 2022; UNESCO, 2023) obtengan ventajas diferenciales. Esto podría, consecuentemente, agudizar la distancia respecto a sus compañeros en contextos socioeconómicos más precarios. Por ello, será necesario examinar de qué manera las distintas facetas de la brecha digital —acceso material, habilidades desarrolladas y calidad del uso— influyen en la aptitud del alumnado para interactuar con discernimiento frente a la IA y capitalizar sus posibilidades en el aprendizaje de la historia.

Desarrollo del Pensamiento Crítico Condicionado por el Diseño Pedagógico: Se anticipa que la IA, por sí sola, no garantizará el desarrollo del pensamiento crítico. Su potencial en este ámbito dependerá crucialmente de la calidad del diseño instruccional y de la mediación pedagógica del docente (Fernández Malváez et al., 2024). Si la IA se utiliza principalmente para entregar información o evaluar respuestas estandarizadas, podría incluso inhibir el pensamiento crítico. Por el contrario, si se integra en actividades diseñadas explícitamente para fomentar el análisis de fuentes, la identificación de sesgos (incluidos los algorítmicos), la argumentación basada en evidencia y la reflexión ética, podría potenciar estas habilidades. El análisis deberá evaluar cómo las prácticas pedagógicas específicas en el colegio median

la relación entre los estudiantes, la IA y el desarrollo del pensamiento crítico sobre el pasado colombiano.

Reproducción de Sesgos y Desafíos para Narrativas Plurales:Se proyecta que la IA, especialmente los modelos generativos entrenados con grandes corpus de datos predominantemente occidentales, tenderá a reproducir los sesgos y las narrativas hegemónicas presentes en dichos datos, obstaculizando la construcción de narrativas históricas verdaderamente plurales e inclusivas. La falta de participación de las comunidades locales y los grupos históricamente marginados en el diseño y entrenamiento de estas herramientas agudizará este problema. El análisis deberá identificar la presencia de sesgos algorítmicos en las herramientas utilizadas y evaluar en qué medida las estrategias pedagógicas logran (o no) contrarrestarlos y promover activamente la visibilización de voces y perspectivas subalternas.

Transformación Exigente del Rol Docente: Se hipotetiza que la integración efectiva de la IA demandará una transformación significativa y compleja del rol docente, tal como se describió en la sección 5.4 (UNESCO, 2024; Abella García & Fernández Mármol, 2024). Los docentes necesitarán desarrollar nuevas competencias relacionadas con la ética digital, la pedagogía crítica en entornos tecnológicos, el pensamiento complejo y el uso estratégico de la IA (Contreras Alcántara, 2024). Esta transformación requerirá inversión significativa en formación docente, apoyo institucional continuo y un reconocimiento explícito de las nuevas demandas y responsabilidades. El análisis deberá explorar las percepciones, necesidades formativas y desafíos que enfrentan los docentes del Colegio Kennedy IED en este proceso de adaptación.

Este análisis prospectivo busca sentar las bases para una investigación empírica rigurosa y contextualizada, que permita comprender en profundidad cómo la IA está reconfigurando (o podría reconfigurar) la enseñanza de la historia en una institución educativa pública colombiana, con miras a orientar futuras intervenciones pedagógicas y políticas educativas hacia un horizonte más ético, crítico, equitativo y decolonial.

CONCLUSIONES

Esta investigación se ha propuesto explorar la compleja y multifacética intersección entre la IA, la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto específico del Colegio Kennedy IED en Bogotá, Colombia. A través de la articulación de un marco teórico decolonial, que integra críticamente el pensamiento complejo, la pedagogía crítica, la justicia epistémica y la filosofía de la tecnología, se ha buscado trascender una visión meramente instrumental de la IA para analizar sus profundas implicaciones epistemológicas, pedagógicas y éticas.Los principales hallazgos teóricos y las proyecciones derivadas de este análisis sugieren que:

La Colonialidad del Saber Persiste y se Reconfigura: La enseñanza de la historia en Colombia sigue marcada por la colonialidad del saber, manifestada en narrativas hegemónicas eurocéntricas y el silenciamiento de voces subalternas. La IA, lejos de ser una solución automática, corre el riesgo de perpetuar e incluso amplificar esta colonialidad a través de sesgos algorítmicos y la dependencia de modelos desarrollados en el Norte Global, configurando una nueva "Colonialidad Digital".

El Potencial Crítico de la IA es Condicionado: Si bien la IA ofrece herramientas potencialmente valiosas para acceder a información diversa, analizar grandes volúmenes de datos y crear nuevas formas de representación histórica, su capacidad para fomentar el pensamiento crítico depende fundamentalmente del diseño pedagógico y la mediación docente. Un uso acrítico o puramente instrumental puede inhibir la autonomía intelectual y reforzar la pasividad del estudiante.

La Brecha Digital como Obstáculo Estructural: La persistente brecha digital en Colombia, en sus múltiples dimensiones (acceso, habilidades, calidad de uso), condiciona severamente la posibilidad de una integración equitativa de la IA, amenazando con profundizar las desigualdades educativas preexistentes si no se aborda con políticas integrales.

La Lucha por la Memoria se Intensifica: La IA introduce nuevas complejidades en la lucha por la memoria histórica en Colombia. Puede ser una herramienta para visibilizar memorias silenciadas, pero también un vector potente de desinformación y manipulación, lo que exige un énfasis redoblado en la alfabetización mediática y el análisis crítico de fuentes.

La Transformación Docente es Imperativa: La integración ética y efectiva de la IA demanda una profunda reconfiguración del rol docente, que debe transitar hacia funciones de mediador crítico, guía transcultural y arquitecto de experiencias de aprendizaje significativas. Esta transformación requiere un apoyo institucional decidido y una formación continua y especializada.

Proyecciones y Futuras Investigaciones:Los hallazgos preliminares y el marco teórico desarrollado abren diversas vías para futuras investigaciones:

Estudios Empíricos Contextualizados: Es fundamental realizar estudios empíricos en el Colegio Kennedy IED y otras instituciones educativas colombianas para validar, refinar o refutar las hipótesis planteadas aquí. Investigaciones cualitativas (observación participante, entrevistas, grupos focales) y cuantitativas (encuestas, análisis de resultados de aprendizaje) permitirán comprender en profundidad las experiencias reales de docentes y estudiantes al interactuar con la IA.

Diseño y Evaluación de Estrategias Pedagógicas Decoloniales con IA: Se requiere investigar, diseñar y evaluar estrategias pedagógicas específicas que utilicen la IA desde una perspectiva decolonial para promover el pensamiento crítico, la justicia cognitiva y la construcción de narrativas plurales en la enseñanza de la historia.

Análisis de Sesgos Algorítmicos en Herramientas de IA: Son necesarios estudios que analicen críticamente los sesgos presentes en las herramientas de IA más utilizadas en el contexto educativo colombiano, particularmente en relación con la historia y las ciencias sociales.

Formación Docente y Desarrollo Profesional: Investigar modelos efectivos de formación docente que preparen a los educadores para integrar la IA de manera crítica, ética y decolonial en sus prácticas.

IA, Soberanía Digital y Políticas Públicas: Explorar las implicaciones de la IA para la soberanía digital en el ámbito educativo colombiano y analizar críticamente las políticas públicas actuales y futuras en relación con la tecnología educativa y la equidad.

Recomendaciones:

Para Educadores: Adoptar una postura de curiosidad crítica frente la IA, experimentando con herramientas, pero siempre cuestionando sus resultados y adaptando su uso a los principios de la pedagogía crítica y la justicia cognitiva. Fomentar la alfabetización digital y algorítmica en los estudiantes. Buscar formación continua y colaborar con colegas para compartir experiencias y estrategias.

Para Instituciones Educativas: Invertir en infraestructura tecnológica equitativa, pero, sobre todo, en desarrollo profesional docente enfocado en la integración crítica de la IA. Fomentar una cultura escolar que valore el pensamiento crítico, el diálogo intercultural y la participación estudiantil. Establecer protocolos éticos claros para el uso de la IA.

Para Investigadores: Continuar explorando las complejas interacciones entre IA, educación, colonialidad y justicia social en contextos específicos como el colombiano, utilizando enfoques metodológicos mixtos y participativos.

Para Hacedores de Políticas Públicas: Diseñar e implementar políticas integrales que aborden la brecha digital en todas sus dimensiones, promuevan la formación docente adecuada y regulen el uso de la IA en educación con criterios de equidad, transparencia y respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural.

En conclusión, la integración de la IA en la enseñanza de la historia colombiana representa un desafío mayúsculo, pero también una oportunidad para repensar y transformar profundamente las prácticas educativas. Adoptando un enfoque decolonial, crítico y ético, es posible "tejer multiversos" donde la tecnología se ponga al servicio de la construcción de un conocimiento histórico más plural, inclusivo y emancipador, contribuyendo así a la formación de ciudadanos capaces de comprender la complejidad de su pasado y actuar conscientemente para forjar un futuro más justo para Colombia.

REFERENCIAS

Abella García, V., & Fernández Mármol, K. (2024). Docencia en la era de la inteligencia artificial: Enfoques prácticos para docentes. Editorial Universidad de Burgos. http://hdl.handle.net/10259/8868

Ayuso-del Puerto, D., & Gutiérrez-Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(2), 155-172. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332

Beneite-Martí, J. (2024). ¿Inteligencia artificial en proyectos de aprendizaje-servicio? Innovación tecnológica y transformación social. REVISIÓN EDUCATIVA. Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje,12(2), 99–109.https://doi.org/10.62701/revedu.v12.5414

Bolaño-García, M., & Duarte-Acosta, N. (2024). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. Revista Colombiana de Cirugía, 39(1), 51-63. https://doi.org/10.30944/20117582.2365

Bracho González, T., & Hernández Fernández, J. (2009). Equidad educativa: Avances en la definición de su concepto [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/po nencias/1852-F.pdf

Calle González, S., Torres Belduma, K., & Tusa Jumbo, F. (2022). Las TICs, la enseñanza y la alfabetización digital de la familia. Transformación, 18(1), 94-113. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552022000100094&lng=es&tlng=es.

Carretero, M., & Borrelli, S. (2008). Western-centrism in history textbooks in the Southern Cone countries. Journal of Curriculum Studies, 40(5), 643-666.

CNMH (Centro Nacional de Memoria Histórica). (2013). ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Bogotá: CNMH.

Comisión de la Verdad (Colombia). (2022). Informe final.

Contreras Alcántara, F. (2024). IA en la educación: Desafíos de implementación y oportunidades de transformación. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 5337-5358. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10947

De Sousa Santos, B. (2018). The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South. Duke University Press.

Deardorff, D. K. (2020). Manual para el desarrollo de competencias interculturales: Círculos de narraciones. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

Ciencia y la Cultura; Cátedra UNESCO – Diálogo Intercultural de la Universidad Nacional de Colombia; Alianza de Civilizaciones de las Naciones Unidas. https://dialogointercultural.co/wp-content/uploads/2021/06/manual.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). Boletín Técnico: Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) 2021: Módulo de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones - Hogares (ENTIC

Hogares). https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/entic/bol_entic_hogares_2021.pdf

Escobar, RA y Escobar, MB (2016). La relación entre el pensamiento complejo, la educación y la pedagogía.Administración y Desarrollo,46(1), 88-99.http://esapvirtual.esap.edu.co/ojs/index.php/admindesarro/article/view/62

Espinoza Freire, E. E. (2021). El aprendizaje basado en problemas, un reto a la enseñanza superior. Revista Conrado, 17(80), 295-303. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1847

Feenberg, A. (2002). Transforming technology: A critical theory revisited. Oxford University Press.

Fernández Espinosa, CE, & Villavicencio Aguilar, CE (2016). Mediación docente: Una mirada desde Paulo Freire.Fides et Ratio - Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia,12(12), 47- 60. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2016000200004&lng=es&tlng=es.

Fernández Malváez, J. de J., Granados Valdéz, J., & Álvarez Junco, S. (2024). Praxis educativa, Inteligencias Artificiales (IA) y pensamiento crítico. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(4), 15243-15261. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13408

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Fricker, M. (2007). Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing. Oxford University Press.

Global Disinformation Index & Centro de Estudios en Periodismo, Universidad de los Andes. (2022). Disinformation risk assessment: The online news market in Colombia 2022. https://www.disinformationindex.org/research/disinformation-risk-assessment- the-online-news-market-in-colombia-2022

Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn. Cultural Studies, 21(2-3), 211- 223.

Grupo de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Imprenta Nacional.

Hejeile Gutiérrez, L. V. (2022). Enseñanza de la historia en Colombia: Una mirada desde las investigaciones y reflexiones difundidas en artículos de revistas académicas. Revista de Ciencias Sociales,176. https://doi.org/10.15517/rcs.v0i176.52738

Hernando-Gómez, Á., García-Ruiz, R., & Buenestado-Fernández, M. (2022). La UNESCO y su responsabilidad ante la alfabetización mediática: Acciones y perspectivas. En I. Aguaded, A. Pérez-Rodríguez, & M. S. Ramírez-Montoya

(Eds.), Redes sociales y ciudadanía: Ciberculturas para el aprendizaje (pp. 115-128). Grupo Comunicar Ediciones. https://doi.org/10.3916/Alfamed2022

Hernández Mora, LH, Rengifo Castañeda, CA, & Solís Cuenú, F. (2024). Implicaciones epistemológicas, ontológicas y axiológicas derivadas de la relación ciencia y tecnología.Revista Guillermo de Ockham,22(2), 89-

102.https://doi.org/10.21500/22563202.6939

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.

Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2002). Dialéctica de la ilustración: Fragmentos filosóficos. Trotta. (Original work published 1947)

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2016).El pequeño libro de las justicia restaurativa.https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el_pequeno_libro_de_las_justicia_restaurativ a.pdf

Jelin, E. (2020). Memoria y democracia. Una relación incierta. En L. Da Silva Catela,

M. Cerrutti, & S. Pereyra (Comps.), Las tramas del tiempo: Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales (pp. 503–523).

CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201015044442/Las-tramas-del-tiempo.pdf

Lewis, J. E., Arista, N., Pechawis, A., & Kite, S. (2020). Indigenous protocol and artificial intelligence position paper. The Initiative for Indigenous Futures. https://www.indigenousfutures.net/ipai/position-paper

Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial, 50459, 27 de diciembre de 2017, p. 1. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30034396

López Castrillón, M. A., Veliz, M. del C., & Márquez Lizaso, R. (2023). El pensamiento histórico y la enseñanza de la historia. Transformación, 19(3), 566-

585. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552023000300566&lng=pt&tlng=es

Martínez, D. (2024). El pensamiento crítico en la educación básica secundaria. Revista Textos, (28), 123-147.

https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/11864/textos%2028%20articulo%209.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez Domínguez, M. (2020). La desigualdad digital en México: Un análisis de las razones para el no acceso y el no uso de internet. PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad, 10(19), e519. https://doi.org/10.32870/pk.a10n19.519

Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). AI competency framework for students. UNESCO. https://doi.org/10.54675/JKJB9835

Miao, F., & Cukurova, M. (2024). AI competency framework for teachers. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ZJTE2084

Mignolo, W. (2007). Del pensamiento decolonial a una política decolonial. Revista de Crítica Literaria Latinoamericana, 33(66), 85-98.

Mignolo, W. (2007). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Gedisa.

Mignolo, W. (2011). The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options. Duke University Press.

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2024). Resultados que cambian la vida: Rendición de cuentas 2024. https://mintic.gov.co/micrositios/rendicion-cuentas/2024/861/articles-384325_rendicion_cuentas_ministerio_tic_2024.pdf

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.

Monje, I. (2024, 31 de agosto). Brecha digital: Desigualdades en el acceso tecnológico. LinkedIn. https://www.linkedin.com/pulse/brecha-digital-desigualdades- en-el-acceso-tecnol%C3%B3gico-ignacio-monje-gfslf

Monzón Dávila, E. M. (2020). Alfabetización digital en el aula [Tesis de maestría, Universidad Galileo]. Biblioteca Universidad

Galileo. http://biblioteca.galileo.edu/tesario/handle/123456789/960

Morin, E. (2005). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

Noble, S. U. (2018). Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism. NYU Press. https://doi.org/10.2307/j.ctt1pwt9w5

Ordóñez, J. (2023). El Acceso Abierto: Un medio para la democratización del conocimiento. Revista de la Educación Superior,52(205), 85-102.https://doi.org/10.36857/resu.2023.205.2371

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023, 7 de septiembre). AI literacy and the new digital divide: A global call to action. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/ai-literacy-and-new-digital-divide-global- call-action

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Concept Note: International Day of Education - 24 January 2025*. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2025/01/education-day-2025-cn-es_0.pdf

Pariser, E. (2011). The filter bubble: What the Internet is hiding from you. Penguin Press.

Pereira Chaves, J. M. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. Revista Electrónica Educare, 14(1), 67-75. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114419005

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (Ed.), La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales (pp. 201- 246). CLACSO.

Rappaport, J., & Ramos Pacho, A. (2005). Una historia colaborativa: Retos para el diálogo indígena-académico. Historia Crítica, 29, 39-62.

Restrepo Zapata, J. D. (2018). Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia: Un breve balance historiográfico. Revista de Ciencias Sociales (Cr), III (161), [Rango de páginas]. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15357169008

Saavedra, V., Bodmer, J., Forero, D., Arenas, S., García, N., Naranjo L., JD, Martínez, C., & Rodríguez, S. (2024, enero). Una ventana de oportunidad para la educación en Colombia: Balance de la política de educación y recomendaciones. Fedesarrollo.https://www.fedesarrollo.org.co/sites/default/files/documentos/una_ventana_de_oportunidad_para_la_educacion_en_colombia_vf.pdf

Santos Rego, MA (2000). El pensamiento complejo y la pedagogía: Bases para una teoría holística de la educación.Estudios Pedagógicos (Valdivia),26, 133-

148.https://doi.org/10.4067/S0718-07052000000100011

Sotolongo Codina, P. L. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. Revista Electrónica Educare, 12(2), 95-113. https://doi.org/10.15359/ree.12-2.6

Reyes Mate, M. (2006). La herencia del olvido: Ensayo en torno a la razón compasiva. Trotta.

Tapia, LJ, Delgado Zapata, NG, & Escartín González, G. (2021). Metodologías innovadoras para la enseñanza y aprendizaje en el Nivel Medio Superior.Revista

Latinoamericana de Educación en Ciencias,8, 22014.https://www.lajse.org/nov21/2021_22014_2.pdf

UNESCO. (2024). Informe mundial sobre el personal docente. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832

UNED. (2024). Guía para integrar las tecnologías basadas en inteligencia artificial generativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. https://unedo365-my.sharepoint.com/personal/smartin_ieec_uned_es/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fsmartin%5Fieec%5Funed%5Fes%2FDocuments%2FGui%CC%81a%20para%20integrar%20las%20tecnologi%CC%81as%20basadas%20en%20IAG%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fsmartin%5Fieec%5Funed%5Fes%2FDocuments&ga=1

Uprimny Yepes, R., & Guzmán Rodríguez, A. (2006). Los desafíos de la reconciliación en Colombia. Análisis Político, (58), 3-27.

Valencia Castaño, I. (2023). La enseñanza de la historia de Colombia: un enfoque en memoria histórica y memoria colectiva, en el marco de las políticas públicas de educación. Universidad Nacional de Colombia.

van Dijk, J. A. G. M. (2020). The digital divide: The internet and social inequality in context. Routledge.

Vega Cantor, R. (2014). Entre memoria y retórica. Boletín Cultural Y Bibliográfico, 48(86), 81–83. Recuperado a partir de: https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/6768

Viché González, M. (2021). Metodología de una educación sociocultural transformadora: De la dialogicidad y la transformación narrativa.Quadernsanimacio.net.https://quadernsanimacio.net/marioviche/index_htm_f iles/LIBRO_METODOLOGIAS.pdf

Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. Council of Europe.

Wineburg, S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past. Temple University Press.

Whitten, N. E., Jr. (n.d.). Los paradigmas mentales de la conquista y el nacionalismo:

La formación de los conceptos de las “razas” y las transformaciones del

racismo [Conferencia magistral, información no verificada]. FLACSO Ecuador (Fuente desconocida).

Winner, L. (1986). The whale and the reactor: A search for limits in an age of high technology. University of Chicago Press.

CAPITULO 3. PENSAMIENTO COMPLEJO Y TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN EN CIENCIAS ECONÓMICAS

María Alejandra Fonseca Guzmán

RESUMEN

Este capítulo examina críticamente la relación entre el pensamiento complejo y la formación por competencias en la educación superior colombiana. Se advierte que, cuando el enfoque por competencias se reduce a una lógica instrumental centrada en la eficiencia y la empleabilidad, se corre el riesgo de fragmentar el conocimiento y limitar la formación integral. Desde la epistemología del pensamiento complejo de Edgar Morin, se propone una resignificación de las competencias, incorporando dimensiones éticas, críticas, sistémicas y transdisciplinarias.

El texto contrasta la visión reduccionista de las competencias —orientada a desempeños verificables y estandarizados— con una perspectiva compleja que las concibe como prácticas situadas, relacionales y orientadas a la transformación social. Se destacan principios como la hologramaticidad, la recursividad, la dialógica y la auto-eco-organización, que permiten comprender el aprendizaje como proceso contextual, dinámico y ético.

Asimismo, se identifican tensiones entre ambos enfoques en aspectos epistemológicos, curriculares, pedagógicos y evaluativos, pero se plantea que no deben entenderse como excluyentes, sino como oportunidades de articulación crítica. En este sentido, se propone avanzar hacia "competencias para la complejidad", tales como el pensamiento sistémico, la reflexividad crítica, el diálogo intercultural, la creatividad situada y la conciencia ética y planetaria.

El capítulo concluye que la universidad colombiana debe superar la tecnificación del currículo y apostar por una formación humanizante, capaz de formar profesionales competentes, pero también ciudadanos reflexivos y responsables frente a los desafíos de un mundo interdependiente e incierto.

Palabras clave: Pensamiento Complejo, Educación Superior, Formación por Competencias, Epistemología, Investigación Educativa.

INTRODUCCIÓN

La creciente implementación del enfoque por competencias en la educación superior colombiana ha sido acompañada por un conjunto de transformaciones curriculares, metodológicas y evaluativas que buscan responder a los desafíos de la empleabilidad, la pertinencia social y la calidad educativa. Sin embargo, esta adopción ha generado debates intensos sobre su orientación instrumental y su capacidad para promover una formación integral. Diversos autores han advertido que, si bien las competencias pueden ser una herramienta potente para organizar el aprendizaje, su uso descontextualizado puede reducir la complejidad del acto educativo a una lógica técnica de gestión de resultados (González, 2009; Estrada, 2012). Este riesgo se ve acentuado en contextos donde las políticas públicas privilegian la estandarización y la medición sobre la reflexión y la construcción de sentido.

En paralelo, las demandas de una sociedad cada vez más interdependiente, incierta y conflictiva exigen sujetos formados no solo para resolver problemas técnicos, sino para comprender y transformar realidades complejas. La crisis climática, la inequidad social, los desafíos éticos de la inteligencia artificial y la violencia estructural son ejemplos de problemáticas que requieren nuevas formas de pensamiento, acción y aprendizaje. En este contexto, el pensamiento complejo se configura como una herramienta epistemológica indispensable, al proponer una comprensión relacional, transdisciplinaria y situada del conocimiento (Morin, 1990; Nicolescu, 1996). Lejos de ofrecer respuestas simples, invita a habitar la incertidumbre, a dialogar con la diversidad y a construir saberes integrales que vinculen el hacer con el ser y el convivir.

Este giro paradigmático resulta especialmente necesario en el ámbito universitario, donde persiste una fragmentación del conocimiento y una visión disciplinar que limita el abordaje de los problemas reales. La universidad, en su misión formadora, debe trascender la función reproductora de competencias técnicas y convertirse en un espacio de problematización crítica, de innovación ética y de construcción colectiva del saber. Ello implica un cambio profundo no solo en las metodologías, sino en la concepción misma de la formación: de un modelo basado en la acumulación de habilidades a uno centrado en la emergencia de sujetos reflexivos, críticos y comprometidos con su entorno.

Además, el diálogo entre pensamiento complejo y formación por competencias permite abrir nuevas posibilidades pedagógicas. No se trata de oponer un enfoque al otro, sino de explorar cómo los principios de la complejidad pueden enriquecer, matizar y resignificar las competencias desde una mirada más humana, ética y situada. Así, competencias como el pensamiento sistémico, la reflexividad crítica, el diálogo intercultural o la conciencia planetaria se posicionan como pilares para una formación universitaria capaz de responder a los desafíos del presente y del futuro (Ferrada, 2017; UNESCO, 2015). Esta integración dialógica desafía los reduccionismos tecnocráticos y apuesta por un modelo educativo centrado en la vida, la justicia y la sostenibilidad.

En consecuencia, este capítulo se inscribe en un horizonte de transformación educativa que busca superar la dicotomía entre saber técnico y saber crítico. Su propósito es contribuir a la construcción de una educación superior más pertinente, compleja y humanizante, capaz de formar profesionales éticamente responsables, cognitivamente integrales y políticamente activos. A través de un análisis crítico de las tensiones, posibilidades y propuestas que emergen del encuentro entre pensamiento complejo y formación por competencias, se invita a repensar los fines, medios y sentidos de la educación universitaria en Colombia.

DESARROLLO

Formación por competencias: entre la técnica y la integralidad

La formación por competencias ha ganado una presencia hegemónica en los discursos y prácticas de la educación superior a nivel global. En América Latina, su implementación ha sido particularmente intensa, impulsada por organismos multilaterales, marcos de cualificación nacionales y reformas educativas que promueven la articulación entre educación, empleo y competitividad (Beneitone et al., 2007; Ramírez & Medina, 2008). Colombia no ha sido ajena a esta tendencia: universidades públicas y privadas han adoptado este modelo como eje estructurante de sus programas académicos. Sin embargo, su aplicación ha generado múltiples tensiones, tanto epistemológicas como pedagógicas, que merecen un examen crítico desde la perspectiva del pensamiento complejo.

El concepto de competencia se ha definido de diversas formas. En términos generales, puede entenderse como la capacidad de movilizar de forma integrada conocimientos, habilidades, actitudes y valores para actuar eficazmente en contextos determinados (Tobón, 2013). Esta definición sugiere una superación de la fragmentación disciplinar y un énfasis en la aplicabilidad del saber. No obstante, cuando se traduce en prácticas curriculares, muchas veces se limita a una serie de "resultados de aprendizaje" o "desempeños esperados" que deben ser medidos y comprobados a través de rúbricas y estándares predefinidos.

Esta operacionalización ha llevado a lo que De Alba (2007) denomina una "tecnificación del currículo", donde el saber pierde su dimensión crítica, ética y política. En lugar de formar sujetos capaces de comprender y transformar su realidad, se prioriza la adquisición de destrezas funcionales orientadas al mercado laboral. Como advierte Giroux (1990), esta visión tecnocrática convierte a la educación en un proceso de domesticación más que de emancipación.

Desde una mirada compleja, esta lógica instrumental presenta múltiples limitaciones. En primer lugar, fragmenta el conocimiento al parcelarlo en microcompetencias que no dialogan entre sí. En segundo lugar, homogeneiza a los estudiantes al suponer que todos deben alcanzar los mismos desempeños, sin considerar sus trayectorias, contextos o formas de

aprender. En tercer lugar, simplifica la evaluación al reducirla a la verificación de productos finales, ignorando los procesos de construcción de sentido, duda, error y exploración (Morin, 2001; Céspedes, 2009).

A pesar de estas críticas, la formación por competencias no debe ser descartada. Su valor reside en la posibilidad de resignificarla desde una perspectiva integral, que la articule con los principios del pensamiento complejo. Esto implica reconfigurar la noción de competencia no como un conjunto de habilidades descontextualizadas, sino como configuraciones dinámicas de saberes que emergen en la acción situada, en el diálogo con otros y en la reflexión crítica sobre la propia práctica (Brookfield, 2017).

En este sentido, las competencias deben ser entendidas como capacidades para actuar de forma ética, crítica, creativa y transformadora en escenarios complejos. No se trata solo de saber hacer, sino de saber comprender, saber ser y saber convivir. Esta ampliación permite incluir dimensiones tradicionalmente relegadas por el enfoque técnico: la sensibilidad estética, la responsabilidad social, la conciencia ambiental, la espiritualidad, el pensamiento crítico y la deliberación democrática (Torres, 2013).

Para avanzar en esta dirección, es necesario repensar el currículo, la docencia y la evaluación. El currículo no puede seguir organizado por listas de competencias específicas, sino que debe estructurarse en torno a ejes integradores que respondan a problemas significativos del contexto. La docencia debe orientarse a generar experiencias de aprendizaje que interpelen al estudiante, que lo involucren como sujeto activo y que le permitan construir saberes relevantes desde su propia perspectiva. La evaluación debe centrarse en los procesos, no solo en los resultados; debe ser dialógica, reflexiva y orientada al desarrollo humano integral (Zabala & Arnau, 2007).

La siguiente tabla resume los contrastes entre una visión reduccionista y una visión compleja de la formación por competencias:

Tabla 1. Comparación entre competencias reduccionistas y competencias complejas

Dimensión	Enfoque reduccionista	Enfoque complejo e integral
Finalidad	Eficiencia laboral	Formación humana integral
Evaluación	Verificación de desempeños	Acompañamiento de procesos
Rol del docente	Instructor técnico	Mediador epistémico
Concepción del saber	Instrumental y aplicativa	Crítica, ética, situada
Rol del estudiante	Receptor de habilidades	Sujeto activo en construcción de sentido

Fuente: Elaboración propia

En el caso colombiano, algunas experiencias han comenzado a ensayar formas más complejas de formación por competencias. Por ejemplo, programas académicos que integran proyectos de aula con impacto social, metodologías basadas en retos interdisciplinarios, prácticas pedagógicas que vinculan el saber científico con el saber popular, y evaluaciones narrativas que valoran trayectorias de aprendizaje más que resultados inmediatos (Rendón, 2019).

No obstante, estos avances son aún incipientes y enfrentan obstáculos estructurales. Entre ellos se encuentran la presión por cumplir indicadores de calidad, la rigidez de los sistemas de acreditación, la fragmentación de las estructuras académicas, la falta de formación docente en enfoques críticos y la resistencia cultural al cambio. Superar estas barreras requiere una voluntad política institucional, un liderazgo pedagógico comprometido y una cultura educativa orientada a la transformación.

Desde el pensamiento complejo, se afirma que las competencias no pueden disociarse del contexto, de la historia ni de la subjetividad. Por ello, se propone una concepción relacional, ecológica y transdisciplinaria del saber hacer. Una competencia no es una técnica, sino una práctica situada que involucra saberes, emociones, valores, vínculos y sentidos. Educar por competencias, entonces, solo tiene sentido si se entiende cómo educar para la complejidad del mundo y de la vida.

En conclusión, la formación por competencias no debe ser asumida como un dogma ni como una receta. Debe ser interrogada, resignificada y transformada a la luz del pensamiento complejo. Solo así podrá cumplir su promesa de articular saber y acción, teoría y práctica, conocimiento y ética. En este horizonte, la universidad puede recuperar su función formadora, no solo de profesionales, sino de ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con el bienestar colectivo.

El pensamiento complejo: fundamentos y principios

El pensamiento complejo, desarrollado por Edgar Morin a lo largo de varias décadas, constituye una alternativa paradigmática frente al pensamiento simplificador dominante en la modernidad occidental. Su propuesta no se limita a una metodología ni a un cuerpo teórico cerrado; se trata de una nueva racionalidad que intenta comprender la realidad desde su multidimensionalidad, incertidumbre, contradicción y articulación de saberes. Este enfoque se fundamenta en una crítica profunda a la fragmentación del conocimiento y a la lógica de exclusión que ha caracterizado a la ciencia clásica, proponiendo en su lugar una epistemología que abraza la complejidad de los fenómenos humanos, sociales y naturales (Morin, 1990; 2001).

Desde el pensamiento complejo, conocer no es reducir ni simplificar, sino articular, relacionar, contextualizar. Esta lógica implica abandonar la ilusión de la objetividad absoluta

y reconocer que todo conocimiento está situado, es inacabado y está mediado por nuestras emociones, valores, lenguajes y culturas. En este sentido, el pensamiento complejo no es solo una propuesta cognitiva, sino también ética, política y pedagógica (Moraes, 2004).

Uno de los pilares fundamentales del pensamiento complejo es el principio de hologramaticidad, que sostiene que cada parte contiene de algún modo la totalidad del sistema, y que el todo está presente en cada una de sus partes. Este principio rompe con la visión jerárquica y unidireccional del conocimiento, y promueve una comprensión relacional y sistémica del saber. En el ámbito educativo, esto implica reconocer que cada experiencia de aprendizaje contiene elementos de la totalidad formativa del sujeto, y que no hay contenidos "aislados" o neutrales (Morin, 2005).

Otro principio clave es el de la recursividad organizacional, según el cual los productos y efectos de un proceso pueden actuar como causas y productores del mismo. Esta lógica circular sustituye a la causalidad lineal y plantea que el aprendizaje no es un camino unidireccional desde el docente hacia el estudiante, sino una construcción mutua en la que ambos se transforman continuamente. En educación, este principio resalta la importancia del vínculo pedagógico y la co-construcción del conocimiento.

La dialógica es también un principio esencial del pensamiento complejo. Propone que conceptos aparentemente antagónicos –orden y desorden, razón y emoción, individuo y sociedad– no deben ser suprimidos ni reducidos, sino mantenidos en tensión y articulación. Esta lógica dialógica permite comprender fenómenos contradictorios sin reducirlos a una síntesis simple. En educación, nos invita a aceptar la incertidumbre, el conflicto y la diversidad como condiciones inherentes al aprendizaje (Morin, 1999).

El pensamiento complejo también introduce la noción de auto-eco-organización, que reconoce que los sistemas vivos –incluido el conocimiento– se construyen desde la interacción entre lo interno (auto) y lo externo (eco). Esta visión es profundamente relevante para el campo educativo, donde el aprendizaje no puede entenderse sin considerar al sujeto, su contexto, sus emociones y sus relaciones. Implica abandonar la idea del conocimiento como acumulación externa y promover una pedagogía centrada en la construcción interna del sentido.

La siguiente tabla resume los principios fundamentales del pensamiento complejo y sus implicaciones educativas:

Tabla 2. Principios del pensamiento complejo y su aplicación pedagógica

Principio	Descripción	Implicación educativa
Hologramaticidad	El todo está en las partes y viceversa	Integrar saberes, evitar fragmentación curricular
Recursividad	Los efectos retroalimentan las causas	Aprender es co-construcción entre sujetos
Dialógica	Articulación de contrarios	Aceptar la incertidumbre y la contradicción
Auto-eco-organización	El sistema se forma en interacción	Aprendizaje como proceso contextual y relacional

Fuente: Elaboración propia

El pensamiento complejo no solo propone principios epistemológicos, sino que invita a una reforma del pensamiento, es decir, a una transformación profunda en nuestra forma de conocer, enseñar y aprender. Morin (2001) afirma que el mayor reto de la educación es enseñar a contextualizar, a situar los saberes, a entender los vínculos entre los fenómenos, a identificar lo esencial en la información, a reconocer la incertidumbre y a cultivar una ética de la solidaridad y la responsabilidad planetaria.

Desde esta perspectiva, la educación superior debe dejar de formar "especialistas ignorantes", es decir, personas con alto dominio técnico, pero sin comprensión de los contextos, las consecuencias éticas de sus acciones o las interconexiones entre los problemas. Se requiere una formación que promueva el pensamiento crítico, ético, ecológico y transdisciplinario, capaz de enfrentar los desafíos complejos de nuestro tiempo, como el cambio climático, la desigualdad, la violencia, la pérdida de sentido y la crisis de civilización (UNESCO, 2015).

El pensamiento complejo también implica una crítica a los sistemas tradicionales de evaluación. Evaluar en la complejidad significa reconocer que el conocimiento no se mide solo por su exactitud o aplicabilidad, sino por su capacidad de generar comprensión, sentido, transformación. Por ello, se necesitan formas de evaluación más cualitativas, procesuales, éticas y participativas, que valoren la creatividad, la argumentación, la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y la capacidad de aprender a aprender (Céspedes, 2009).

En el campo de la docencia, el pensamiento complejo redefine el rol del educador. Este ya no es un transmisor de contenidos, sino un mediador epistémico, un facilitador de procesos, un acompañante de trayectorias formativas singulares y colectivas. El docente complejo promueve preguntas más que respuestas, abre caminos más que impone rutas, y se reconoce también como un sujeto en formación (Freire, 1970).

Finalmente, el pensamiento complejo conlleva una ética del conocimiento. Morin (2001) plantea que no hay conocimiento sin responsabilidad. Educar desde la complejidad implica

formar sujetos capaces de reconocer las consecuencias de sus decisiones, de actuar con conciencia ecológica, de dialogar con la diversidad y de construir mundos más justos y sostenibles. Esta dimensión ética es inseparable de la dimensión cognitiva: conocer bien es también actuar bien.

En conclusión, el pensamiento complejo ofrece un marco teórico, ético y metodológico robusto para repensar la educación superior. No se trata de una moda intelectual, sino de una necesidad histórica ante un mundo cada vez más incierto, interdependiente y desafiante. Incorporar la complejidad en la educación no significa complicar el currículo, sino enriquecerlo, dotarlo de sentido, orientarlo hacia la vida. Es, en última instancia, un acto de esperanza y de responsabilidad con las nuevas generaciones y con el porvenir del planeta.

Tensiones entre pensamiento complejo y formación por competencias

El enfoque por competencias y el pensamiento complejo emergen desde racionalidades distintas y, en muchos casos, opuestas. Mientras el primero surge desde una lógica instrumental, gestionada por los requerimientos del mercado laboral, el segundo se fundamenta en una visión crítica, transdisciplinaria y ética del conocimiento. Esta diferencia estructural no solo genera tensiones conceptuales, sino también profundas contradicciones prácticas en los escenarios educativos, especialmente en la educación superior. Sin embargo, comprender estas tensiones no implica caer en posturas excluyentes, sino más bien explorar cómo el diálogo entre ambas visiones puede enriquecer los procesos formativos.

Una de las primeras tensiones se refiere a la concepción del conocimiento. El enfoque por competencias tiende a privilegiar un conocimiento funcional, aplicable y fácilmente evaluable. Este conocimiento es descontextualizado, reducido a objetivos o resultados esperados que deben ser demostrados a través de evidencias concretas. Desde el pensamiento complejo, en cambio, el conocimiento es visto como una construcción situada, inacabada, dinámica y relacional. Se reconoce que el saber no puede separarse de su contexto, ni de los valores, afectos e incertidumbres que lo constituyen (Morin, 2001). En esta perspectiva, el conocimiento no se reduce a una herramienta, sino que también es un acto ético y político.

Esta diferencia se traduce en el plano curricular, donde el enfoque por competencias tiende a promover estructuras fragmentadas en las que cada asignatura responde a una competencia específica, medida por indicadores preestablecidos. Este modelo ha derivado en un “currículo tecnocrático”, en palabras de De Alba (2007), donde la coherencia interna se define por la alineación técnica entre objetivos, contenidos, métodos y evaluación. Por el contrario, el pensamiento complejo reclama una organización curricular flexible, transdisciplinaria y centrada en problemas reales, que permita a los estudiantes articular conocimientos diversos en función de una comprensión holística de la realidad.

También se generan tensiones en el ámbito pedagógico. La enseñanza por competencias, en muchas ocasiones, adopta una postura instruccional en la que el docente actúa como facilitador de habilidades específicas. Esta pedagogía, aunque con potencial, suele ser limitada por su énfasis en la ejecución y no en la comprensión. El pensamiento complejo propone una pedagogía dialógica, basada en la pregunta, la incertidumbre, la contradicción y el vínculo humano. En este modelo, el docente no es un mero transmisor ni un facilitador neutral, sino un mediador epistémico que acompaña procesos de construcción de sentido (Freire, 1970; Moraes, 2004).

Otra tensión relevante se encuentra en los procesos de evaluación. El enfoque por competencias ha desarrollado sofisticados mecanismos de evaluación centrados en el desempeño observable, con énfasis en rúbricas, listas de cotejo y criterios normalizados. Esta lógica responde a una cultura de la rendición de cuentas que busca objetividad y transparencia. Sin embargo, esta misma lógica puede invisibilizar los procesos formativos más profundos, la subjetividad del estudiante y la dimensión ética del aprender. En cambio, el pensamiento complejo promueve una evaluación formativa, comprensiva, contextual y ética, que valore los procesos, las trayectorias, la reflexión y la construcción de sentido (Céspedes, 2009).

La tabla 3 sintetiza algunas de estas tensiones clave:

Tabla 3. Tensiones entre el enfoque por competencias y el pensamiento complejo

Dimensión	Enfoque por competencias	Pensamiento complejo
Epistemología	Funcional, tecnocrática	Contextual, relacional, crítica
Currículo	Fragmentado, por objetivos	Integrado, transdisciplinario
Docencia	Instruccional, técnica	Dialógica, ética, situada
Evaluación	Cuantitativa, estandarizada	Formativa, cualitativa, procesual
Rol del estudiante	Ejecutante de tareas	Sujeto activo en la construcción del saber

Fuente: Elaboración propia

Una tensión más profunda radica en la visión del sujeto. Mientras que la formación por competencias, en su versión más reduccionista, concibe al estudiante como un actor que debe adquirir un conjunto de habilidades para su inserción en el mercado laboral, el pensamiento complejo lo ve como un ser integral, ético, emocional, cognitivo y social. Esta diferencia tiene implicaciones importantes en el modo en que se conciben los fines de la educación: ¿formar trabajadores o formar ciudadanos críticos? ¿Reproducir el orden o transformarlo?

A pesar de estas tensiones, no se trata de rechazar el enfoque por competencias, sino de resignificarlo desde la complejidad. Es decir, se pueden desarrollar competencias, pero no

como fines en sí mismos, sino como medios para que los estudiantes comprendan, se comprometan y transformen su entorno. En este sentido, es posible hablar de competencias para la complejidad, aquellas que integran saberes, valores, sensibilidad, creatividad y acción situada (Ferrada, 2017).

Esto implica, entre otras cosas, repensar los instrumentos de planificación curricular, incluir espacios para la transversalidad, fomentar el diálogo de saberes, valorar el error como parte del proceso, y construir una cultura institucional que favorezca la innovación pedagógica y la autonomía profesional docente.

Finalmente, abordar las tensiones entre el pensamiento complejo y el enfoque por competencias no es un ejercicio meramente teórico. Tiene consecuencias prácticas para el diseño de programas, la formación de docentes, la elaboración de políticas educativas y la evaluación de la calidad. Superar la lógica binaria (competencias vs. complejidad) y avanzar hacia una lógica integradora puede abrir caminos fecundos para una educación superior que forme sujetos capaces de vivir, actuar y decidir en un mundo cada vez más incierto y desafiante.

En conclusión, las tensiones entre pensamiento complejo y formación por competencias revelan no solo un conflicto de enfoques, sino un debate más profundo sobre el sentido de la educación. Reconocer estas tensiones es el primer paso para transformarlas en oportunidades de articulación crítica, y construir así prácticas pedagógicas más humanas, inclusivas y pertinentes para el siglo XXI.

Competencias para la complejidad: una nueva propuesta formativa

En el marco del pensamiento complejo, la formación por competencias puede resignificarse como una apuesta formativa que no se limita al desarrollo técnico de habilidades, sino que se orienta hacia el fortalecimiento de capacidades humanas integrales. En lugar de asumir las competencias como listas de tareas operativas o indicadores de desempeño aislados, se plantea la necesidad de construir competencias para la complejidad, es decir, capacidades para actuar en un mundo incierto, interconectado, diverso y en constante transformación.

Estas competencias deben responder a los desafíos de la contemporaneidad: crisis ecológica, desigualdad, automatización del trabajo, tensiones interculturales, pérdida de sentido ético en las prácticas profesionales, entre otros. No basta con formar personas “competentes” en lo técnico; se requieren sujetos capaces de pensar críticamente, dialogar con la diversidad, actuar con responsabilidad social y ambiental, y aprender durante toda la vida (UNESCO, 2015).

Desde esta perspectiva, proponemos una tipología de competencias para la complejidad que integran dimensiones cognitivas, éticas, emocionales, sociales y epistemológicas:

Pensamiento sistémico: capacidad para identificar relaciones entre elementos de un sistema, comprender bucles de retroalimentación, pensar en términos de totalidad y anticipar consecuencias no lineales. Esta competencia permite a los estudiantes analizar problemas desde múltiples dimensiones, evitando soluciones simplistas (Senge, 1990).

Reflexividad crítica: habilidad para interrogar los propios supuestos, reconocer el carácter ideológico de los discursos y tomar distancia respecto a las verdades establecidas. Esta competencia es clave para formar sujetos autónomos, capaces de resistir la manipulación y de construir saberes situados (Brookfield, 2017).

Diálogo intercultural y transdisciplinario: disposición a interactuar con otros saberes, lenguajes y cosmovisiones sin imponer ni reducir. Supone una apertura epistemológica y ética al otro. Esta competencia promueve el respeto, la empatía y la cooperación en contextos diversos (Freire, 1970; Nicolescu, 1996).

Creatividad situada: capacidad de generar soluciones novedosas y pertinentes en contextos concretos. A diferencia de una creatividad abstracta, esta se enraíza en la experiencia, en la cultura y en los desafíos reales de la comunidad (Morin, 2001).

Conciencia ética y planetaria: implica actuar con responsabilidad ante los efectos de nuestras acciones en los demás y en el ecosistema. Esta competencia exige integrar los principios de justicia social, equidad, sostenibilidad y solidaridad en la toma de decisiones (Torres, 2013).

Estas competencias no pueden ser enseñadas bajo métodos tradicionales ni evaluadas con herramientas estandarizadas. Requieren ambientes de aprendizaje complejos, colaborativos, reflexivos y abiertos a la incertidumbre. En este sentido, es fundamental transformar la práctica pedagógica, pasando de la transmisión a la mediación, del control a la autonomía, del producto al proceso.

El docente en este marco es un facilitador de ecologías de aprendizaje, un acompañante de procesos de construcción de sentido. Su rol no se limita a planear y evaluar competencias técnicas, sino que se convierte en un arquitecto de experiencias formativas integrales. Esto exige también una transformación de la formación docente inicial y continua, orientada al desarrollo de capacidades para habitar la complejidad.

Asimismo, se requiere un rediseño curricular que permita articular estas competencias con los contenidos disciplinares. La enseñanza de ingeniería, derecho, salud, educación o economía debe estar atravesada por la pregunta por el sentido, por la responsabilidad, por el impacto social de las decisiones técnicas. Las competencias para la complejidad no sustituyen el saber disciplinar, sino que lo resignifican, lo humanizan y lo amplían.

La siguiente tabla esquematiza las dimensiones clave de las competencias para la complejidad:

Tabla 4. Dimensiones de las competencias para la complejidad

Dimensión	Enfoque	Ejemplo de competencia
Cognitiva	Sistémica, crítica	Analizar problemas en su multidimensionalidad
Ética	Responsable, solidaria	Tomar decisiones justas y sustentables
Emocional	Empática, consciente	Manejar emociones en contextos conflictivos
Epistemológica	Transdisciplinaria, dialógica	Integrar saberes diversos
Social	Colaborativa, inclusiva	Participar en redes de construcción colectiva

Fuente: Elaboración propia

Por tanto, la construcción de competencias para la complejidad no es un asunto menor ni accesorio. Es un eje estratégico para reorientar la educación superior hacia la formación de sujetos capaces de habitar con dignidad y responsabilidad un mundo cada vez más desafiante. Su implementación requiere políticas institucionales coherentes, flexibilidad curricular, innovación pedagógica y compromiso ético de todos los actores educativos.

En conclusión, las competencias para la complejidad representan una alternativa transformadora frente al modelo tecnocrático de competencias. No niegan la necesidad de formar para el hacer, pero cuestionan el reduccionismo funcionalista que ha dominado el discurso educativo en las últimas décadas. Al integrar saber, ser, convivir y hacer, estas competencias permiten formar sujetos integrales, críticos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, plural y sustentable.

Currículo para la complejidad: diseño y evaluación

Diseñar un currículo desde el pensamiento complejo implica un giro epistemológico, pedagógico y político en la forma en que se concibe la educación superior. Esta transformación exige trascender los marcos tradicionales del currículo, que lo entienden como una estructura cerrada, lineal y acumulativa, centrada en la transmisión de contenidos disciplinares. Por el contrario, el pensamiento complejo invita a ver el currículo como un entramado de relaciones, experiencias, valores, problemas y saberes diversos que se interconectan en la construcción del sentido educativo (Morin, 2001).

El currículo tradicional se ha sustentado en una racionalidad técnica que busca eficiencia, estandarización y control. Su organización por objetivos, asignaturas, unidades didácticas y criterios de evaluación responde a una lógica de fragmentación que facilita la planificación, pero empobrece la comprensión. Este modelo, heredero de la escuela industrial y del

paradigma positivista, ha priorizado la memorización de contenidos por encima de la construcción crítica del conocimiento (De Alba, 2007).

Desde el pensamiento complejo, el currículo no es un instrumento, sino una expresión de una visión de mundo. Así, su diseño debe responder a preguntas esenciales: ¿qué significa educar en un mundo incierto, diverso y en crisis? ¿Qué tipo de sujetos queremos formar? ¿Qué conocimientos son relevantes para enfrentar los desafíos del presente y del futuro? Estas preguntas desplazan el foco desde el "qué enseñar" al "para qué y cómo enseñar", desde una lógica de contenidos a una lógica de sentido (Morin, 1999).

Un currículo complejo debe ser ante todo flexible y transdisciplinario. La transdisciplinariedad no implica la simple yuxtaposición de disciplinas, sino la construcción de puentes entre ellas, en diálogo con los saberes populares, ancestrales, artísticos y experienciales (Nicolescu, 1996). Se trata de integrar diferentes formas de conocer para comprender mejor los fenómenos complejos que enfrentamos como humanidad: el cambio climático, la desigualdad, la guerra, la inteligencia artificial, entre otros. Esta integración favorece una formación integral del estudiante, no como técnico especializado, sino como sujeto crítico, ético y comprometido.

La siguiente tabla esquematiza las diferencias entre un currículo tradicional y uno orientado por el pensamiento complejo:

Tabla 5. Comparación entre currículo tradicional y currículo complejo

Característica	Currículo tradicional	Currículo complejo
Organización	Disciplinar, rígida	Transdisciplinar, flexible
Finalidad	Transmisión de contenidos	Comprensión e intervención
Evaluación	Estandarizada, cuantitativa	Formativa, ética y reflexiva
Rol docente	Transmisor	Mediador, facilitador
Rol del estudiante	Receptor pasivo	Sujeto activo y situado
Relación con el entorno	Aislada	Contextualizada e integrada

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la metodología, el currículo complejo promueve formas de enseñanza-aprendizaje basadas en el diálogo, la colaboración, el aprendizaje situado y la problematización. Se priorizan estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos reales, la indagación participativa y el trabajo interdisciplinario. Estas metodologías favorecen la formación de competencias para la complejidad, como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y la acción ética (Ferrada, 2017).

Otro eje fundamental es la temporalidad. El currículo complejo reconoce que los procesos de aprendizaje no son uniformes ni predecibles. Por tanto, demanda flexibilizar los tiempos académicos, valorar las trayectorias individuales, y permitir pausas, exploraciones y retornos. Esta visión desafía las estructuras rígidas de semestres, créditos y planes fijos, e invita a repensar la organización académica en función de los procesos reales de formación (Zabala & Arnau, 2007).

La evaluación, como parte del currículo, también debe transformarse. Evaluar desde la complejidad implica pasar de la lógica de la medición al reconocimiento del proceso. No se trata solo de comprobar aprendizajes, sino de acompañar trayectorias, brindar retroalimentación significativa, fomentar la autorregulación y valorar el esfuerzo, la creatividad y el compromiso. Se privilegian técnicas como el portafolio reflexivo, la autoevaluación, la coevaluación, los diarios de aprendizaje y los proyectos integradores (Céspedes, 2009; Popham, 2008).

En términos institucionales, un currículo complejo requiere condiciones habilitantes: flexibilidad normativa, autonomía curricular, formación docente permanente, trabajo en equipo interdisciplinario, participación estudiantil y vinculación con el entorno.

Esto implica revisar las políticas de acreditación, los modelos de calidad y las estructuras administrativas que muchas veces obstaculizan la innovación educativa (Rendón, 2019).

Desde una mirada ética, el currículo complejo debe asumir una responsabilidad con la vida, la democracia, la justicia y el planeta. No basta con formar competencias técnicas; es necesario formar ciudadanos comprometidos con la transformación social y ecológica. Como señala Torres (2013), educar en la complejidad es también educar para la conciencia planetaria, para el diálogo de saberes y para la convivencia en la diversidad.

En síntesis, diseñar y evaluar un currículo desde el pensamiento complejo no es una tarea técnica, sino una tarea política y ética. Implica repensar el sentido de la educación, articular saberes, reconocer la diversidad, valorar los procesos, generar condiciones para la reflexión y la acción transformadora. Es una apuesta por una universidad viva, abierta, crítica y comprometida con la construcción de otro mundo posible.

Esta transformación, aunque desafiante, es urgente. La crisis ecológica, la desigualdad social, la violencia, la pérdida de sentido y la deshumanización tecnológica nos exigen nuevas formas de pensar y de educar. El currículo para la complejidad es una respuesta coherente y esperanzadora ante estos desafíos. Es, en palabras de Morin (2001), una forma de "poner la cabeza bien puesta" para vivir en un mundo cada vez más incierto, pero también lleno de posibilidades.

Docencia para la complejidad: el rol del educador como mediador epistémico

El pensamiento complejo plantea una transformación profunda del rol docente, alejándolo de la función tradicional de transmisor de conocimientos para concebirlo como un mediador epistémico, capaz de acompañar procesos de construcción de sentido. En este marco, la docencia se redefine como una práctica situada, dialógica y transformadora que reconoce al estudiante como sujeto activo, crítico y emocional. Este cambio no es solo metodológico, sino epistemológico y ético, en tanto implica una relación distinta con el saber, con los estudiantes y con el contexto.

El mediador epistémico no parte de la certeza ni de la autoridad incuestionable, sino de la pregunta, la apertura y el reconocimiento de su propia inacabación. Su función no es la de imponer verdades, sino la de crear condiciones para el aprendizaje significativo, promoviendo espacios de exploración, cuestionamiento y co-construcción del conocimiento. En este sentido, su rol se alinea con las pedagogías críticas, especialmente con la propuesta de Paulo Freire, quien afirmaba que nadie educa a nadie, y que todos nos educamos en común, mediatizados por el mundo.

En el marco de la formación por competencias, este rol requiere ser resignificado. No se trata de entrenar al estudiante en desempeños funcionales, sino de formar sujetos capaces de integrar saberes diversos, actuar con responsabilidad ética y comprender la complejidad de los fenómenos. Para ello, el docente debe promover ecologías de aprendizaje, entendidas como entornos ricos en interacciones, significados, afectos y posibilidades de acción. Estas ecologías deben facilitar el encuentro entre distintos lenguajes, saberes y perspectivas, fomentando el pensamiento crítico, la reflexión y la creatividad.

Una docencia para la complejidad implica también una revisión profunda de las estrategias pedagógicas. Las clases magistrales centradas en la exposición unidireccional pierden eficacia ante la necesidad de involucrar a los estudiantes en procesos activos de aprendizaje. En su lugar, se privilegian metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos, la simulación, la indagación participativa, el aula invertida y la investigación-acción. Estas estrategias permiten articular teoría y práctica, favorecer la colaboración y vincular el saber académico con los problemas reales del entorno.

La relación pedagógica en la complejidad también se caracteriza por el vínculo humano. El docente complejo no ignora las emociones, los conflictos ni las trayectorias de vida de sus estudiantes. Por el contrario, integra estas dimensiones en su práctica, reconociendo que el aprendizaje no es solo un proceso cognitivo, sino también afectivo y social. Esta perspectiva humanizante rompe con la visión tecnocrática del docente como gestor de desempeños y lo posiciona como un acompañante en la formación integral del sujeto.

Además, el docente en la complejidad debe ser un intelectual reflexivo, en constante formación y cuestionamiento de su propia práctica. Esto exige espacios de desarrollo profesional permanente, comunidades de aprendizaje docente y una cultura institucional que valore la reflexión pedagógica. La investigación sobre la propia práctica se convierte en una

herramienta clave para la transformación educativa, permitiendo al docente comprender los efectos de sus acciones, identificar tensiones y construir alternativas.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo, también se reconfigura el lugar del error y de la incertidumbre en el proceso formativo. Lejos de ser considerados como fallas a evitar, se entienden como momentos fecundos de aprendizaje. El docente mediador epistémico no penaliza el error, sino que lo resignifica como oportunidad para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Así, se construye una pedagogía de la incertidumbre, que reconoce la imposibilidad de control absoluto sobre los procesos educativos y apuesta por la apertura, la flexibilidad y la confianza.

Asimismo, es fundamental que el docente incorpore una mirada ética y política sobre su práctica. Educar en la complejidad no es un acto neutro, sino una intervención en la construcción del mundo. Por ello, el docente debe promover valores como la justicia, la solidaridad, la equidad y el respeto por la diversidad. Esta dimensión ética se materializa en decisiones pedagógicas concretas: cómo se organiza el aula, qué contenidos se priorizan, cómo se evalúa, qué voces se escuchan.

En contextos de educación superior, este rol adquiere una relevancia especial. El docente universitario debe ser capaz de vincular la especialización disciplinar con una comprensión integral de la realidad, facilitando el diálogo entre saberes y la aplicación crítica del conocimiento. Además, debe generar condiciones para que sus estudiantes se reconozcan como sujetos políticos, capaces de intervenir en su entorno desde una perspectiva ética, responsable y transformadora.

En conclusión, la docencia para la complejidad demanda un nuevo tipo de educador: crítico, sensible, reflexivo y comprometido. Un docente que no solo transmita contenidos, sino que inspire procesos de búsqueda, de comprensión y de transformación. Un mediador epistémico que habite la incertidumbre, que abrace la diversidad, y que comprenda que educar es, ante todo, un acto profundamente humano y político. Esta figura docente es clave para la transición hacia una educación superior verdaderamente compleja, que forme sujetos capaces de habitar el mundo con dignidad, conciencia y responsabilidad.

Gestión educativa compleja: implicaciones institucionales para el cambio

La incorporación del pensamiento complejo en la educación superior no solo demanda transformaciones en el aula, sino también un replanteamiento profundo de las estructuras y lógicas institucionales. La gestión educativa, entendida como el conjunto de procesos que articulan las decisiones pedagógicas, administrativas y organizativas de una institución, debe transitar desde modelos jerárquicos, centralizados y tecnocráticos hacia formas más horizontales, dialógicas y orientadas al sentido. Esta transición implica asumir la complejidad como principio orientador de la cultura institucional.

Tradicionalmente, la gestión universitaria ha estado marcada por lógicas de eficiencia, control y cumplimiento de indicadores. Estas lógicas, heredadas del paradigma burocrático

y empresarial, promueven una visión de la educación como servicio estandarizable y cuantificable. En consecuencia, las decisiones institucionales tienden a priorizar los rankings, la acreditación, la rendición de cuentas y los resultados medibles, dejando en segundo plano la reflexión pedagógica, la innovación curricular y el bienestar de la comunidad académica.

Desde el pensamiento complejo, se propone una concepción distinta de la gestión: aquella que reconoce la universidad como un sistema vivo, interdependiente, en constante tensión y transformación. Este enfoque invita a asumir la incertidumbre, el conflicto y la diversidad como componentes inherentes del quehacer universitario.

En lugar de intentar controlar todos los aspectos del sistema, se trata de acompañar procesos, generar condiciones para la emergencia de la novedad y construir colectivamente el sentido institucional.

Una gestión educativa compleja se basa en principios como la participación, la flexibilidad, la reflexividad y la transdisciplinariedad. La participación implica abrir espacios reales de decisión para estudiantes, docentes y personal administrativo, superando la lógica vertical de la autoridad y reconociendo a todos los actores como sujetos políticos con capacidad de agencia. La flexibilidad se traduce en estructuras menos rígidas, en procesos más adaptativos y en una mayor capacidad de respuesta ante los cambios del entorno.

La reflexividad, por su parte, supone institucionalizar la práctica de la autoevaluación crítica, no como un ejercicio burocrático, sino como un proceso colectivo de comprensión y mejora continua. Esto implica generar espacios de escucha, de sistematización de experiencias y de construcción de conocimiento a partir de la práctica. La transdisciplinariedad en la gestión se refiere a la necesidad de articular saberes diversos para comprender y abordar los problemas institucionales desde una mirada integral.

En términos concretos, una gestión educativa compleja debe promover condiciones para la innovación pedagógica, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional docente. Esto implica revisar los sistemas de evaluación del desempeño docente, los esquemas de formación continua y los modelos de planeación curricular. Asimismo, se requiere avanzar hacia formas de evaluación institucional que incluyan indicadores cualitativos, procesos narrativos y mecanismos participativos.

Uno de los mayores desafíos para la gestión compleja es la tensión entre la rendición de cuentas externa (ante entes acreditadores y organismos de control) y la autonomía pedagógica interna. Si bien es necesario garantizar estándares de calidad, estos no pueden convertirse en obstáculos para la creatividad, la diversidad y la contextualización. Por ello, se requiere una relectura crítica de los modelos de calidad, que permita integrar la complejidad sin renunciar a la excelencia.

Otro aspecto clave es la gestión del tiempo institucional. Los calendarios fijos, los semestres estandarizados y las cargas académicas homogéneas no siempre responden a las necesidades de una formación situada y significativa. En este sentido, se propone avanzar

hacia una temporalidad flexible, que valore las trayectorias individuales, que permita pausas, exploraciones y retornos, y que reconozca el aprendizaje como proceso no lineal.

La infraestructura institucional también debe ser pensada desde la complejidad. No se trata solo de espacios físicos, sino de ambientes simbólicos, relacionales y tecnológicos que favorezcan el encuentro, el diálogo y la colaboración. Las aulas, bibliotecas, plataformas virtuales y zonas comunes deben configurarse como escenarios para el pensamiento crítico, la creatividad y la construcción colectiva del conocimiento.

Finalmente, una gestión educativa compleja requiere una dirección institucional con visión humanista, sensibilidad social y compromiso ético. Los equipos de liderazgo deben actuar como facilitadores de procesos, mediadores de tensiones y garantes del sentido educativo. Más que administradores, se necesitan liderazgos pedagógicos capaces de articular proyectos, inspirar a la comunidad y sostener procesos de transformación profunda.

En síntesis, la gestión educativa compleja no es una técnica ni una moda, sino una necesidad histórica ante los desafíos del presente. Solo repensando las formas de organizar, decidir y evaluar en la universidad será posible avanzar hacia una educación superior verdaderamente pertinente, inclusiva y transformadora. Apostar por la complejidad en la gestión es apostar por una universidad viva, en movimiento, capaz de aprender de sí misma y de construir esperanza en tiempos de incertidumbre.

Experiencias Significativas: Prácticas Emergentes en Universidades Colombianas

La transición hacia una educación superior guiada por el pensamiento complejo no es una utopía lejana, sino una realidad que ya empieza a manifestarse en distintas experiencias significativas dentro del contexto colombiano. Aunque estas prácticas aún son incipientes y muchas veces marginales frente a la estructura tradicional universitaria, representan laboratorios vivos de innovación pedagógica y cultural que permiten vislumbrar caminos posibles hacia una educación transformadora.

Diversas universidades públicas y privadas han comenzado a implementar iniciativas que articulan formación por competencias con enfoques complejos, integradores y contextuales. Estas experiencias suelen surgir de la voluntad de equipos docentes comprometidos, de redes interinstitucionales o de proyectos piloto respaldados por políticas institucionales progresistas. Su análisis permite comprender cómo, a pesar de los marcos normativos restrictivos, es posible innovar desde adentro y generar cambios sostenibles en la cultura educativa.

Una de las estrategias más destacadas ha sido la incorporación del aprendizaje basado en proyectos (ABP) con impacto social, una metodología que permite integrar saberes disciplinares y extra-disciplinarios a través de la resolución colaborativa de problemas reales del entorno. Por ejemplo, en la Universidad del Valle, algunos programas han incorporado

proyectos de intervención comunitaria como eje vertebral del currículo, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales, dialogar con saberes populares y reflexionar sobre el sentido social de su formación.

En instituciones como la Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional de Colombia, se han desarrollado prácticas pedagógicas transdisciplinarias que integran conocimientos científicos, artísticos y comunitarios. Estas experiencias incluyen seminarios compartidos entre facultades, cátedras libres con participación de organizaciones sociales, y espacios de creación colectiva donde el conocimiento emerge del encuentro entre diversas racionalidades. Tales prácticas encarnan el principio de dialogicidad propuesto por el pensamiento complejo, al promover la coexistencia de lo diverso y el pensamiento desde la diferencia.

También han cobrado relevancia las evaluaciones narrativas y reflexivas, como alternativa a los instrumentos estandarizados. Algunos programas de formación docente han optado por el uso de portafolios reflexivos, diarios pedagógicos, rúbricas abiertas y evaluaciones dialógicas, que permiten valorar no solo el producto, sino el proceso, la intencionalidad y la trayectoria del estudiante. Estas estrategias reconocen que el aprendizaje es una construcción singular, contextual y multidimensional, alineada con los principios de la complejidad.

La formación docente permanente es otro pilar de estas experiencias. Algunas universidades han creado centros de innovación pedagógica donde se desarrollan comunidades de aprendizaje entre docentes de distintas disciplinas. En estos espacios se promueve el intercambio de saberes, la sistematización de experiencias, la producción de conocimiento pedagógico y el acompañamiento en la incorporación de metodologías activas y críticas. Esta apuesta por la formación entre pares transforma la lógica individualista de la docencia y fomenta una cultura de colaboración y mejora continua.

Otro tipo de experiencia significativa ha sido el diseño de asignaturas o módulos electivos centrados en la ética, la ciudadanía y el pensamiento crítico. Estos espacios, que suelen ubicarse en las áreas de formación integral o humanística, se han convertido en laboratorios para trabajar competencias para la complejidad. A través de debates, estudios de caso, análisis de contextos y producciones creativas, los estudiantes desarrollan habilidades de argumentación, empatía, deliberación democrática y conciencia planetaria.

Además, se han desarrollado proyectos interfacultades que enfrentan problemáticas complejas desde una perspectiva colaborativa. Por ejemplo, en temas como el cambio climático, la seguridad alimentaria, la salud pública o la paz territorial, algunas universidades han convocado equipos interdisciplinares de docentes y estudiantes que, en conjunto con comunidades locales, formulan propuestas de intervención. Este enfoque no solo rompe la fragmentación disciplinar, sino que posiciona a la universidad como actor social activo en la construcción del bien común.

Cabe mencionar también experiencias de internacionalización solidaria, donde estudiantes y docentes participan en redes latinoamericanas de educación crítica y pensamiento complejo. Estas redes fomentan intercambios horizontales, investigaciones colaborativas y procesos formativos compartidos que fortalecen una visión descolonizada, situada y plural del conocimiento. Este tipo de experiencias son fundamentales para contrarrestar la lógica hegemónica de la globalización educativa, centrada en estándares únicos y rankings internacionales.

No obstante, estas prácticas enfrentan múltiples desafíos. La rigidez de los planes de estudio, la presión por cumplir indicadores de desempeño, la escasa formación inicial en pensamiento complejo y la falta de reconocimiento institucional a la innovación educativa, son obstáculos persistentes. En muchos casos, las experiencias emergen como "islas de sentido" dentro de sistemas que aún privilegian la reproducción de modelos tecnocráticos y fragmentados.

Para que estas experiencias se consoliden y se multipliquen, es necesario que las instituciones reconozcan y valoren la innovación educativa como un eje estratégico. Esto implica crear incentivos, flexibilizar los marcos curriculares, formar a directivos con sensibilidad pedagógica, y establecer políticas de seguimiento y evaluación cualitativa de los proyectos formativos. También se requiere sistematizar estas prácticas, socializarlas en redes académicas y convertirlas en referentes para el diseño curricular y la formación docente.

En síntesis, las experiencias significativas en universidades colombianas muestran que es posible avanzar hacia una formación por competencias resignificada desde la complejidad. Lejos de ser incompatibles, ambas perspectivas pueden articularse para generar procesos educativos integrales, críticos y transformadores. Estas prácticas, aunque aún parciales, configuran un horizonte esperanzador para la educación superior en Colombia: una universidad que enseña a pensar, a sentir, a actuar y a convivir en un mundo complejo, diverso y desafiante.

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Los resultados del análisis desarrollado a lo largo del capítulo permiten afirmar que la formación por competencias, tal como ha sido implementada en muchos contextos de la educación superior colombiana, presenta importantes limitaciones cuando se aplica de manera reduccionista y tecnocrática. Si bien este enfoque ofrece herramientas para vincular la formación académica con el mundo laboral, su énfasis en desempeños medibles y resultados estandarizados ha tendido a fragmentar el conocimiento, descontextualizar el aprendizaje y minimizar las dimensiones éticas, críticas y humanas de la educación. En respuesta a esta problemática, el pensamiento complejo emerge como una alternativa epistemológica y pedagógica que permite resignificar el concepto de competencia desde una perspectiva integral, situada y transformadora.

En consonancia con el objetivo central del capítulo —explorar las posibilidades de articulación entre pensamiento complejo y formación por competencias en la educación superior colombiana— se evidenció que ambos enfoques no son necesariamente excluyentes. Por el contrario, cuando se integran desde una lógica dialógica y crítica, pueden contribuir a la formación de sujetos capaces de habitar y transformar la complejidad del mundo contemporáneo. Competencias como la reflexividad crítica, el pensamiento sistémico, la conciencia ética, la creatividad situada y el diálogo intercultural, planteadas desde el marco de la complejidad, permiten superar el enfoque técnico y avanzar hacia un modelo educativo centrado en la dignidad humana, la justicia social y el cuidado planetario.

Asimismo, se identificó que esta integración exige transformaciones profundas en los niveles curricular, pedagógico, evaluativo e institucional. El rediseño de los planes de estudio, la adopción de metodologías activas y colaborativas, la evaluación centrada en los procesos y la reflexión, y la formación continua del profesorado son condiciones fundamentales para la construcción de un currículo complejo y una docencia mediadora. Además, se constató la necesidad de revisar las lógicas de gestión y calidad que actualmente predominan en las universidades, las cuales suelen obstaculizar la innovación educativa al privilegiar indicadores cuantitativos por sobre el sentido pedagógico.

De cara al futuro, se propone ampliar esta línea de investigación mediante estudios empíricos que exploren experiencias concretas de universidades que ya estén desarrollando prácticas pedagógicas y curriculares inspiradas en la complejidad. Sería pertinente realizar investigaciones comparativas entre distintas instituciones y regiones del país, así como sistematizar las voces de docentes y estudiantes involucrados en estos procesos. Asimismo, se recomienda el diseño de herramientas de evaluación coherentes con el enfoque complejo, que permitan valorar no solo lo que los estudiantes saben hacer, sino cómo piensan, reflexionan, se relacionan y actúan en contextos reales.

Finalmente, se invita a las universidades colombianas a asumir el reto de educar en y para la complejidad, entendiendo que ello no solo implica cambiar metodologías, sino repensar los fines mismos de la educación superior. Formar para la empleabilidad no puede ser el único horizonte; es necesario también formar para la vida, para la ciudadanía crítica, para la convivencia con la otredad y para la construcción de un futuro común más justo y sustentable. Apostar por una formación por competencias resignificada desde el pensamiento complejo es, en este sentido, una apuesta ética, política y pedagógica por una educación superior que no solo responda al presente, sino que también proyecte un porvenir esperanzador.

REFERENCIAS

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Universidad de Deusto.

Brookfield, S. D. (2017). Becoming a critically reflective teacher (2nd ed.). Jossey-Bass.

Céspedes, M. (2009). Evaluación cualitativa de los aprendizajes: retos desde la complejidad. Revista Educación y Pedagogía, 21(53), 11–24.

De Alba, A. (2007). Currículum: crisis, mito y perspectiva. Paidós.

Estrada, J. (2012). Formación por competencias: racionalidades e implicaciones en el mundo del trabajo. Universitas Odontológica, 31(66), 75–82.

Ferrada, D. (2017). Competencias para la complejidad en educación superior. Educación y Futuro, (36), 47–64.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.

González, J. (2009). El concepto de competencias en la universidad: problemas y alternativas. Revista Alternativas, (16), 11–28.

González, J., & Wagenaar, R. (2009). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. Universidad de Deusto.

Jares, X. (2002). Educar para la paz en tiempos difíciles. Graó.

Lenoir, Y. (2014). Interdisciplinariedad, formación docente y pensamiento complejo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(1), 1–17.

Martínez, M. (2006). Educación superior: desafíos para una ciudadanía crítica. Revista Universidades, (31), 51–59.

Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

Morin, E. (2001). La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Paidós.

Morin, E. (2004). La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Seix Barral.

Morin, E. (2005). El método V: La humanidad de la humanidad. Cátedra.

Nicolescu, B. (1996). La transdisciplinariedad: manifiesto. UNESCO.

Perrenoud, P. (1999). Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje. Graó.

Pineau, P. (2005). Lo que la escuela puede. Paidós.

Popham, W. J. (2008). Transformative assessment. ASCD.

Ramírez, L., & Medina, M. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Ide@s CONCYTEG, (39), 97–114.

Rendón, M. (2019). Retos de la universidad pública en Colombia: entre la pertinencia y la calidad. Revista Colombiana de Educación, (76), 13–36.

Senge, P. M. (1990). La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Granica.

Tobón, S. (2013). Formación basada en competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Ecoe Ediciones.

Torres, C. A. (2013). Educación y conciencia planetaria. Siglo XXI.

Tünnermann, C. (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la CRES 1998. IESALC-UNESCO.

UNESCO. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? Ediciones UNESCO.

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). Cómo aprender y enseñar competencias: una propuesta pedagógica. Graó.

Zabalza, M. A. (2009). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Narcea.

CAPÍTULO 4. EL PENSAMIENTO COMPLEJO COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN ÉTICA DEL CONTADOR PÚBLICO: REFLEXIONES DESDE LA UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

Edgar Manuel Rodríguez Rodríguez

RESUMEN

El proceso formativo profesional del contador público enfrenta desafíos importantes en un mundo caracterizado por la incertidumbre, la globalización y la rápida transformación de los sistemas económicos y organizacionales. En este contexto, el pensamiento complejo se presenta como una propuesta epistemológica capaz de integrar la técnica contable, la ética profesional y la responsabilidad social en la formación profesional del Contador Público.

Este capítulo explora cómo el pensamiento complejo, desarrollado por Edgar Morin, puede orientar la formación ética del contador público. Se reflexiona sobre la importancia de currículos interdisciplinarios y metodologías activas que fortalezcan el pensamiento crítico, el componente normativo del ejercicio profesional como lo son la ley 43 de 1990, el Código de Ética del IESBA y el informe ROSC realizado en Colombia en el año 2021, la responsabilidad social y la capacidad de actuar en contextos complejos. Así mismo se aplicará un instrumento de medición a estudiantes de séptimo semestre de la Universidad Militar Nueva Granada para medir esta percepción.

Se concluye que incorporar el pensamiento complejo en la formación contable contribuye a formar profesionales más conscientes, éticos y capaces de enfrentar los retos contemporáneos de la sociedad.

Se proponen recomendaciones a partir de los resultados obtenidos en la investigación orientadas a fortalecer la formación ética en el ámbito académico y profesional.

Palabras clave: pensamiento complejo, ética profesional, contaduría pública, independencia, juicio profesional, responsabilidad social.

INTRODUCCIÓN

El ejercicio profesional del contador público ha evolucionado significativamente en los últimos tiempos. En la actualidad no es solo cumplir con la parte técnica y el conocimiento de la normatividad, tanto contable como tributaria; el Contador Público debe reconocer que en su labor es de gran importancia la presentación de la información para la toma de decisiones por parte de los usuarios, la sociedad y el mercado económico. La formación del contador público requiere una proyección más integral, de manera que integre la forma profesional de pensar, sentir y actuar en su ejercicio profesional.

En la formación del contador se puede tomar como guía epistemológica el pensamiento complejo planteado por Edgar Morin (1999, 2005) quien nos invita a reflexionar sobre la fragmentación de las disciplinas, las cuales se complementan en sus relaciones, interacciones y contradicciones. Resaltando lo planteado por Morin se requiere una formación con pensamiento crítico, juicio profesional y responsabilidad ética, que trascienda la formación técnica.

Desde otro punto de vista, en la epistemología del sur de Boaventura de Sousa Santos (2009, 2010) resalta el contexto especifico de cada saber, indicando que no es neutro ni universal, permitiendo la interacción con otros saberes donde se puede establecer una visión más completa de la realidad. Por otro lado, Carlos Eduardo Maldonado (2013) plantea la complejidad como sistemas dinámicos que generan repercusiones interconectadas.

En el presente capítulo se explora cómo el pensamiento complejo juega un papel importante en la dimensión ética y social en la formación profesional del contador público, generando una reflexión crítica del proceso educativo.

Epistemología del pensamiento complejo en la formación profesional del contador público.

El enfoque epistemológico juega un papel importante en el proceso de formación profesional del contador público, pues permite contribuir a las exigencias actuales de complejidad. La permanencia de los modelos tradicionales establecidos bajo la fragmentación del conocimiento requiere ser evaluado, proyectando la formación de los estudiantes de contaduría pública con competencias que respondan a los dilemas éticos, problemas sociales, ambientales y tecnológicos que exige atender los requerimientos de la sociedad actual. En este escenario, el pensamiento complejo como fundamento epistemológico presenta la integración de lo critico y sistémico, así como la integración de saberes y capacidades humanas, éticas, cognitivas y sociales.

El contador como galante de la fe pública, requiere de una formación en responsabilidad y ética profesional, con juicio y criterio que le permita responder a los problemas y dilemas, situaciones inciertas y problemas globalizados. Por consiguiente, en este capítulo se plantea

el análisis del pensamiento complejo como fundamento epistemológico en la formación profesional del contador público en la Universidad Militar Nueva Granada.

Según Morin (1990), "la educación debe enseñar la condición humana, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión y la ética del conocimiento", factor relevante en la construcción de una guía primordial en la redefinición del perfil del contador público de la Universidad Militar Nueva Granada, bajo la dimensión ética y social.

Según Morin (1999), "la complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares que constituyen nuestro mundo fenoménico". Este planteamiento motiva al nuevo pensamiento integrando las dimensiones ética, económica, ambiental y cultural, flexibilizando la interacción de las diferentes disciplinas.

El pensamiento complejo, formulado por Edgar Morin (2001), sugiere una disrupción del paradigma reduccionista de la modernidad y propone un nuevo conocimiento articulador de lo contextual y lo multidimensional. Como propuesta en el campo de la educación se sugiere plantear una transformación articuladora de saberes de frente a la formación integral de los estudiantes y de cara a los dilemas que se pueden generar y al manejo de la incertidumbre.

El pensamiento complejo articula elementos aparentemente opuestos: la razón y la emoción, lo objetivo y lo subjetivo, lo individual y lo colectivo. Es, por tanto, una epistemología para la incertidumbre, la contradicción y la interdependencia (Morin, 2005). De esta manera, el conocimiento no es un juego de azar, sino un reto que demanda un nuevo enfoque pedagógico incidiendo en la formación de la persona éticamente responsable. Entre los principios fundamentales del pensamiento complejo se encuentran:

- Recursividad: establece causas-efectos.
- Dialógica: integra ideas contradictorias.
- Holo gramática: el uno contiene al todo y el todo al uno, analizando en una organización la toma de decisiones.
- Autoorganización: flexibilidad en la adopción y evolución.
- Incertidumbre: análisis y prudencia en la toma de decisiones.
- Contextualización: cada saber se sitúa en su entorno, considerando factores sociales, culturales y económicos.

Los anteriores principios fundamentales declaran su importancia en su aplicación transversal en la formación profesional del estudiante de contaduría pública, mediante la inter y transdisciplinariedad de la educación, donde se evidencie en el estudiante el pensamiento desde diversas dimensiones en el pensar de la contabilidad y su formación social y ética.

La formación profesional del contador público y el pensamiento complejo

El Contador Público en el desarrollo técnico de su ejercicio profesional que transciende a la confianza pública, le genera una responsabilidad con la sociedad, el Estado, la empresa y el gremio, entre otros. Es por ello por lo que se hace necesario una formación integral y ético en su educación, donde desarrolle su habilidad en el análisis y juicio crítico que lo consciente del rol que desempeña en las organizaciones para la toma decisiones, en consonancia con lo que plantea Edga Morin en su pensamiento complejo.

La aplicación del pensamiento complejo en la formación profesional del contador público implica evaluar y transformar la educación desde su inicio, pasando por los métodos y estrategias de enseñanza hasta los últimos semestres del proceso educativo. Mas que la transmisión de conceptos y contenidos durante su formación, se requiere una propuesta que plante unos retos que permita:

- Desarrollar el pensamiento y juicio crítico con independencia.
- Integrar las dimensiones técnicas, ética y social en su proceso formativo.
- Fortalecer la capacidad de respuesta frente a las situaciones de dilemas éticos y resolución de problemas.
- Integrar la formación profesional con la responsabilidad social.

Según Morin (2005), el pensamiento complejo genera un punto de partida para evaluar el repensar donde se incluya la forma, método, conceptualización y practica de enseñanza. Integrando la dimensión ética y social acorde a las exigencia y necesidad del mercado laboral, profesional y social.

La Contaduría Pública y la ética profesional.

El pensamiento complejo propone un enfoque sistémico, relacional y contextual de la realidad (Morin, 1999, 2005). En la formación profesional del contador público se debe incluir:

- Formación Integral de las dimensiones técnica, ética y social.
- Desarrollo de juicio crítico y profesional que le permita enfrentar situaciones complejas, dilemas éticos e incertidumbres profesionales.
- Consciencia social y ética de la labor de confianza pública.

La Ley 43 de 1990 presenta los principios éticos nacionales, el código IESBA establece los estándares internacionales de ética de la profesión contable y el informe del ROSC 2021 diagnostica la implementación de estas normas en Colombia, evidenciando fortalezas y brechas.

La ética contable no sólo se limita al cumplimiento de normas; implica tomar decisiones con integridad, justicia y responsabilidad. En Colombia, la Ley 43 de 1990 establece principios éticos básicos, pero la práctica profesional exige una formación más profunda, que

incorpore la reflexión crítica sobre el impacto de la información contable en la sociedad (Mejía, 2009).

En el ejercicio del contador público, una de la supervisión ejercida es la correcta aplicación de los principios éticos en el ejercicio disciplinar, por lo tanto, se debe generar conciencia profesional en el actuar y análisis de los impactos y sanciones que puede repercutir su aplicación u omisión.

La ética no es un accesorio de la formación contable, sino su corazón. El contador público tiene la responsabilidad de proteger la transparencia, la confianza y la justicia en los sistemas económicos. Aplicar el pensamiento complejo a la ética implica reconocer que cada decisión profesional se inscribe en un entramado de relaciones e impactos múltiples (Morin, 2005; Sousa Santos, 2010). La formación ética del contador pública implica:

- Desarrollar juicio profesional y crítico.
- Identificar los dilemas éticos e incertidumbre en los cuales puede verse involucrado en el ejercicio profesional.
- Generar compromiso y responsabilidad que respondan a la confianza pública.
- Conocimiento integral de las dimensiones técnica, ética y social.

Por lo tanto, la formación profesional debe trascender la dimensión técnica, integrando la responsabilidad ética y social como componente formativo integral que permita un ejercicio disciplinar idóneo y transparente.

El ejercicio disciplinar del Contador Público en la dimensión Ética en Colombia está regulado desde el año 1990 por la Ley 43, pero con el proceso de implementación de las normas internacionales de Contabilidad e información financiera, el gobierno nacional estableció la ley 1314 de 2009 y sus decretos reglamentarios, en los cuales incorporo la aplicación del Código de Ética del IESBA al ejercicio profesional del Contador Público. Así mismo establece unos enfoques de aplicación que se relacionan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Comparativo Normatividad código de ética

Concepto	Norma Colombiana	Norma Internacional
Normativo	Ley 43 de 1990 – Art.37	Código de ética IESBA (2025)
Enfoque	Legal y disciplinario	Basado en principios y amenazas
Aplicación	Obligatoria en Colombia	Marco internacional adoptado por muchos países

Fuente: Ley 43 de 1990 y código IESBA (2025)

El capítulo 1 de la ley 43 de 1990 que trata de la profesión del Contador Público, en su artículo primero define al Contador Público como la persona natural que, mediante la inscripción que acredite su competencia profesional en los términos de la presente Ley, está facultada para dar fe pública de hechos propios del ámbito de su profesión, dictaminar sobre

estados financieros, y realizar las demás actividades relacionadas con la ciencia contable en general.

Tabla 2. Factores relevantes en los principios éticos

Principio	Definición	Finalidad	Riesgo por incumplimiento
Integridad	Actuar con rectitud y honestidad	Generar confianza	Pérdida de credibilidad
Objetividad	Actuar sin sesgos ni conflictos	Garantizar imparcialidad	Opiniones técnicas viciadas
Independencia	Autonomía mental y profesional	Protegerla fe pública	Sanciones disciplinarias
Responsabilidad	Asumir consecuencias de actos profesionales	Garantizar diligencia	Procesos legales
Confidencialidad	Guardar reserva de información	Proteger datos sensibles	Demandas y sanciones
Observancia normativa	Cumplir leyes y normas éticas	Legalidad del ejercicio profesional	Multas y suspensión
Competencia profesional	Mantener actualización permanente	Calidad del servicio	Errores técnicos graves
Difusión y colaboración	Contribuir al desarrollo profesional	Fortalecer el gremio	Estancamiento profesional
Respeto entre colegas	Actuar con lealtad profesional	Armonía gremial	Conflictos éticos
Conducta ética	Comportamiento acorde con dignidad profesional	Preserva imagen pública	Afectación reputacional

Fuente: Elaboración propia. Tomado de la Ley 43 de 1990

La Ley 43 de 1190 establece diez principios éticos que deben aplicarse como un sistema integral en el ejercicio profesional, que garantice la fe pública dada por el Contador y la protección del interés público. De igual manera la aplicación de esa ley es de carácter obligatorio.



Figura 1. Decálogo de la Ética Profesional.

Fuente: Ley 43 de 1990

En lo referente al campo internacional, el Consejo del IESBA actualizo en el año 2025 el Código Internacional de Ética para Contadores Profesionales que regula este ejercicio profesional a nivel mundial, en el establece 5 principios éticos fundamentales, estos son: Integridad, Objetividad, Competencia y diligencia profesional, Confidencialidad y Comportamiento profesional. Estos principios además de regular la conducta individual, estructura el interés público como un compromiso esencial en el ejercicio profesional del Contador Público.



Figura 2. Pilares de la Ética Profesional.

Fuente: Código de ética del IESBA 2025

El Código de Ética del IESBA se fortalece presentando la detección de amenazas y establecimiento de salvaguardas para combatirlas, así mismo presenta elementos que permite identificar y evaluar riesgos éticos antes de su materialización.

Tabla 3. Aspectos diferenciadores normatividad ética

Principio	Definición	Finalidad
Integridad	Integridad	Sobresale la rectitud y la honestidad
Objetividad	Objetividad	Resaltan cero conflictos y sesgos
Independencia	Independencia (parte de objetividad en auditoría)	IESBA plantea enfoque de amenazas y salvaguardas
Responsabilidad	Competencia profesional y debido cuidado	IESBA resalta la diligencia y calidad técnica
Confidencialidad	Confidencialidad	Resaltan este principio
Observancia normativa	Comportamiento profesional	IESBA lo plantea como cumplimiento legal y regulatorio
Competencia y actualización	Competencia profesional y debido cuidado	IESBA lo resalta de manera técnica
Respeto entre colegas	Comportamiento profesional	IESBA lo aborda indirectamente
Difusión y colaboración	No aparece como principio autónomo	Ley 43 plantea el enfoque gremial
Conducta ética	Comportamiento profesional	Manejo conceptual

Fuente: Elaboración propia. Tomado de la Ley 43 de 1990 y código IESBA

La formación del contador público requiere una integralidad que incorpore la técnica, la ética y la responsabilidad social. El pensamiento complejo permite abordar esta integración desde una perspectiva multidimensional. El presente capítulo presenta integra la Ley 43 de 1990, el Código de Ética del IESBA y el Informe ROSC 2021, reflejando cómo se pueden articular la normatividad, los principios éticos y la formación integral aplicada al ejercicio disciplinar.

El Banco Mundial publicó la más reciente versión, año 2021, del Informe sobre la Observancia de Normas y Códigos de Contabilidad y Auditoría (ROSC, por sus siglas en inglés) el cual proporciona una evaluación de los requisitos, las prácticas y las instituciones del país en materia de auditoría e información financiera del sector empresarial y sugiere áreas de mejora para cada una de ellas. El documento actualiza los progresos desde el anterior informe (ROSC de 2003) y refleja los hallazgos efectuados en el periodo de enero a noviembre de 2021. (INCP, 2022)

Tabla 4. Integración de normas y estándares: Ley 43, IESBA y ROSC 2021

Aspecto	Ley 43 de 1990	Código IESBA	ROSC 2021
Enfoque	Normatividad nacional y principios éticos	Estándares internacionales y juicio profesional	Diagnóstico de observancia normativa y ética
Principios éticos	Integridad, objetividad, independencia, confidencialidad, responsabilidad, competencia, actualización	Integridad, objetividad, independencia, competencia, juicio profesional, NOCLAR, interés público	Observancia, transparencia, confiabilidad, independencia
Alcance	Nacional	Internacional	Nacional
Aplicación educativa	Base legal para la formación ética	Complementa la ley 43 de 1990 y forma juicio critico	Identifica brechas y fortalezas para educación ética y técnica
Conexión con pensamiento complejo	Ética integrada al quehacer profesional	Ética como reflexión y acción en escenarios complejos	Evidencia independencias entre regulación, práctica y formación

Fuente: Ley 43 de 1990, Código de ética de IESBA e informe ROSC 2021.

El enfoque, los principios éticos, el alcance y la aplicación educativa en el ejercicio profesional evidencia la articulación del pensamiento complejo en la formación ética integral, pues permite articular técnica, ética y juicio crítico en escenarios multidimensionales.

En el ejercicio disciplinar caracterizado por una gran representación de normatividad, exigencia en la aplicación de la técnica y el seguimiento al ejercicio disciplinar, el pensamiento complejo nos permite resaltar la importancia del papel que desempeñar el contador público en las organizaciones al brindar información relevante y útil para la toma de decisiones.

La Universidad Militar Nueva Granada ha incluido en su plan de estudios la dimensión integral en el proceso formativo. Desde el enfoque del pensamiento complejo, la formación profesional del contador público debe evaluar la dimensión ética como eje transversal de la misma como está establecido para la dimensión técnica y normativa.

La ética profesional y la epistemología compleja

El pensamiento complejo ha aportado a la epistemología contemporánea la distinción de la ética como dimensión esencial del conocimiento, generando un punto clave frente a la realidad. En el ejercicio profesional se evidencia en la responsabilidad ética, pues el contador público debe aplicar lo establecido en la normatividad, así mismo debe considerar el factor social, aplicando su formación integral y ética, adquirida desde la academia.

Formación profesional en la educación superior y la complejidad

La educación superior es caracterizada por ejercer un modelo disciplinar, aplicando la técnica y especializándose en ciertas ramas de las disciplinas. Aunque autores como (González, 2018; Restrepo, 2007) manifiestan que este modelo no ha sido suficiente para que los futuros profesionales enfrenten los desafíos y dilemas al que van a estar expuestos en el ejercicio profesional. En así de como la propuesta de Morin sobre los "siete saberes necesarios para la educación del futuro" (1999) sigue generando una gran importancia en los escenarios actuales. Entre estos saberes se destacan:

- El conocimiento pertinente (Interrelaciona lo local con lo global).
- La condición humana (resalta la identidad y diversidad).
- La incertidumbre (preparación a la dimensión de lo inesperado)
- La comprensión (identificación del factor interpersonal).
- La ética del género humano (responsabilidad ciudadana).

Al analizar estos saberes planteados por Morin, surge la necesidad de plantear reformas de peso al pensamiento educativo. Generando una evaluación a la formación profesional que trascienda la dimensión ética incorporando el pensamiento sistémico, análisis crítico, juicio ético y profesional.

Justificación académica y social de la investigación

La aplicación de la ética profesional del contador público es un componente inherente en el ejercicio profesional, pues al ser certificador de información que refleja la transparencia financiera útil y relevante para la toma de decisiones de los usuarios de esta, por lo cual se hace galante de la confianza pública.

Por lo tanto, este estudio es de gran importante para la academia, pues nos permite realizar un ejercicio reflexivo que genera un análisis de cómo los estudiantes de séptimo semestre del programa de Contaduría Pública de la Universidad Militar Nueva Granada perciben los principios éticos que rigen el ejercicio de la profesión.

Asimismo, la investigación contribuye al análisis de la formación ética dentro del programa de contaduría pública, tomando como referente los principios éticos establecidos en el Código de Ética del IESBA, al igual que el código de ética nacional establecido en la Ley 43 de 1990.

Bajo esta dimensión, esta investigación genera evidencia del análisis realizado a los profesionales en formación sobre la percepción que tienen sobre la importancia y aplicación u omisión de los principios éticos que orientan el desempeño profesional,

Justificación social

En el ambiente social, el contador público al ser protagonista importante en la generación y presentación de la información financiera en las organizaciones, así como la aplicación de la ética, genera una confianza en la sociedad, inversionistas, gremios y el estado.

El contador público debe ser garantía de transparencia y confianza en la presentación de la información financiera, por lo cual su formación profesional debe ser integral, con componente ético que le permita una clara conciencia de no aceptar o renunciar a prácticas fraudulentas, inadecuadas o de conflictos de interés.

De igual forma, el informe ROSC sobre Normas y Códigos de Contabilidad y Auditoría en Colombia 2021 ha resaltado la importancia de robustecer la transparencia, el pensamiento ético y los instrumentos de supervisión que se aplican al ejercicio profesional del contador público en Colombia.

Así mismo, analizar los resultados de las percepciones éticas de los estudiantes de séptimo semestre permite identificar posibles falencias del proceso por lo cual se generan oportunidades de mejora en la formación académica y personal, que puede contribuir en el fortalecimiento profesional de la ética en el ejercicio disciplinar de la contaduría pública, generando mayor confianza pública y mayor credibilidad en la imagen de la disciplina y el gremio.

Contaduría Pública: evolución, desafíos y dimensión ética

La profesión del contador público ha estado en una constante evolución, pues ha transcendido del registro contable o tenedor de libros, hacia una madurez de la disciplina que incorpora estrategia y componente ético profesional, pues su rol en las organizaciones es sinónimo de confianza en la presentación de la información financiera clave para la toma de decisiones,

evaluación del control, la relevancia y representación fiel en la transparencia de la organización y su contribución al desarrollo económico y generación de empleo.

La ética profesional es un componente transversal del ejercicio contable. El contador no solo debe respetar las normas legales y técnicas, sino también actuar con integridad, responsabilidad social y compromiso con el interés público (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Diversos estudios (Restrepo, 2007; Hernández et al., 2014) exponen la necesidad de robustecer el componente ético en la formación profesional, como componente integrador y transversal en el currículo y asignaturas incorporando practicas formativas y experiencias reales aplicables.

La Universidad Militar Nueva Granada y su enfoque formativo

La Universidad Militar Nueva Granada es una universidad que, desde sus inicios de labores, fomenta la formación integral del ser humano. Su Proyecto Educativo Institucional (PEI) promueve valores como la responsabilidad, la disciplina y el liderazgo ético.

En el programa de Contaduría Pública, estos principios se concretan en un enfoque pedagógico que busca formar profesionales técnicamente competentes, pero también socialmente responsables. Sin embargo, como en muchas universidades colombianas, aún persiste una marcada orientación técnica y normativa en los planes de estudio, lo que limita el desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico, la ética reflexiva y la visión compleja del entorno (Universidad Militar Nueva Granada, 2023).

Como marco epistemológico el pensamiento complejo permite superar esta debilidad, permitiendo la formación profesional integra, que responda a los desafíos y retos que exige el mercado laboral y la sociedad.

Pensamiento complejo y ética profesional: una relación indisoluble

El pensamiento complejo se complementa con la formación ética. Para Morin (2005), El actuar del conocimiento genera una decisión ética, pues de ella se deriva impactos o consecuencias que se trasladan a las responsabilidades ya que el saber no es neutral: conlleva consecuencias, usos y responsabilidades. De acuerdo con ello, el incluir el pensamiento complejo en la formación profesional permite traspasar la parte técnica y de contenido con la formación en ética y moral y juicio profesional.

En la Contaduría Pública la ética profesional debe renovarse en su formación integrando el aprendizaje basado en problemas, casuística, dilemas éticos, debates interdisciplinarios, donde el estudiante pueda evidenciar las situaciones que generan dilemas éticos, conflictos de interés, presiones y prácticas indebidas, y así poder establecer salvaguardas y políticas de calidad prudentes y responsables.

De igual forma el pensamiento complejo permite identificar las consecuencias sistémicas de los actos y dimensionar el efecto o impacto que genera los errores o fraudes en las operaciones de las organizaciones, los impactos sociales, el desempleo, la confianza pública y dejando en tela de juicio la imagen profesional. Por lo anterior se hace necesario diseñar un proceso formativo que integre el conocimiento y el juicio profesional.

Limitaciones del currículo tradicional de la contaduría

Los programas de contaduría pública en Colombia han estado históricamente centrados en la técnica, con poca integración de los aspectos éticos o sociales. Esto ha generado un desfase entre la formación universitaria y las necesidades reales del ejercicio profesional (Rodríguez, 2018). La fragmentación del currículo no permite realizar una visión holística de las situaciones que generan falencias en el proceso, siendo una barrera que afecta la toma de decisiones acertadas.

Tabla 5. Comparación entre enfoques curriculares tradicionales y complejos en contaduría

Aspecto	Currículo tradicional	Currículo basado en pensamiento complejo
Enfoque epistemológico	Técnico, normativo	Crítico, integrador, contextual
Visión ética	Apegada a códigos	Reflexiva, situada, crítica
Evaluación	Exámenes escritos	Proyectos, análisis de casos éticos
Formación docente	Especialistas técnicos	Facilitadores con enfoque ético y sistémico
Integración de saberes	Aislada por asignaturas	Transversal y articulada
Preparación profesional	Resolución de problemas contables	Resolución de problemas complejos y éticos

Fuente: Elaboración propia a partir de Morin (2001), Mejía (2009) y Rodríguez (2018).

La Universidad Militar Nueva Granada se destaca caracteriza por la incorporación de la disciplina y ética profesional en el proceso formativo. En su Proyecto Educativo Institucional (PEI) destaca la relevancia de la formación integral, por lo que permite la incorporación del pensamiento complejo en el currículo.

El programa de Contaduría Pública tiene incorporadas líneas de formación ética, que cada día pueden fortalecerse con diferentes estrategias, metodologías activas y análisis de casuística que propendan por el desarrollo ético-moral, la madurez del juicio profesional moral y la responsabilidad social.

Retos para la implementación educativa

Incorporar el pensamiento complejo como factor epistemológico en la formación profesional del contador público, presenta varios desafíos, entre los que tenemos:

- La renuencia al cambio de los modelos tradicionales.
- Capacitación y actualización docente con énfasis en pensamiento complejo.
- La rigidez curricular y la falta de flexibilidad institucional.

Resultados evaluativos cuantitativos, sin integrar el juicio profesionales y éticos

Abordar y superar estos Superar estos desafíos requiere abordarlo con todo el equipo institucional, involucrando el estudiante, los docentes, directivos, quienes son los principales actores que pueden generar una transformación en proceso educativo con visión humanista, crítica y contextualizada.

El informe sobre la Observancia de Normas y Códigos de Contabilidad y Auditoría (ROSC, por sus siglas en inglés) año 2021 realizado en Colombia, presenta un anexo con título de indicadores de desempeño de A&A (Auditoría y Aseguramiento) y en su literal 6 enuncia el título de Profesión Contable, en el tema 6B ilustra el Código de Ética para Contadores Profesionales presentando la calificación para Colombia y manifiesta que es adoptado parcialmente, en el expresa lo siguiente: “La profesión contable en Colombia está obligada a seguir el Código de Ética emitido por el IESBA. Sin embargo, la versión que ha sido adoptada oficialmente en Colombia es la versión 2015 en lugar de la versión 2018 que estaba vigente en el momento de la evaluación de este informe.

En el tema 6C. Sistema de investigación y disciplina, manifiesta: “en Colombia para todos los contadores profesionales se ha establecido y está operativo, pero solo incorpora algunos de los requisitos de la SMO 6 (Declaración de obligación de membresía 6)”, de igual manera expresa: “La Junta Central de Contadores está a cargo del sistema de investigación y disciplina. Bajo atribuciones legales, la JCC supervisa el registro, la inspección y el monitoreo de la práctica profesional. La investigación y sanción está a cargo del Tribunal Disciplinario, que impone sanciones a los contadores públicos principalmente por violaciones a la Ley 43 de 1990”. Finalmente concluye: “En la práctica, la SMO 6 de la IFAC no se pude cumplir plenamente en Colombia porque el organismo a cargo de la investigación y la disciplina no es miembro de la IFAC y no hay posibilidad de apelar ninguna sanción a un nivel superior”.

Este informe precisa que existen algunas limitaciones en lo que corresponde a la garantía del cumplimiento del Código Internacional de Ética para Contadores Profesionales emitido por el IESBA.

METODOLOGÍA

El estudio se realiza al programa de Contaduría Pública de la Universidad Militar Nueva Granada, estructurado en la dimensión ética del proceso formativo. No tiene intención de evaluar la dimensión técnica, ni proponer reforma curricular formal, sino ofrecer lineamientos pedagógicos viables. La muestra es de tipo intencional y representativa en aspectos cualitativos, por lo que no se pueden generalizar los resultados, pero sí se pueden transferir a contextos académicos similares.

El modelo conceptual investigativo determina que la percepción de los estudiantes de contaduría pública en la Universidad Militar Nueva Granada, sobre la dimensión de ética profesional esta influenciada por los siguientes aspectos: los principios éticos internacionales establecidos en el Código de Ética del IESBA, el marco normativo colombiano definido en la Ley 43 de 1990 y los desafíos identificados en el informe ROSC sobre normas y códigos de contabilidad y auditoría en Colombia.

Estos aspectos aportan a la formación ética de los contadores públicos en formación y orientan su juicio profesional frente a situaciones que pueden implicar dilemas éticos dentro del ejercicio de la profesión.

Enfoque de la investigación

El estudio se realiza bajo el enfoque cualitativo, orientado a comprender la importancia del pensamiento complejo como factor primordial en el proceso de formación ética del contador público en la Universidad Militar Nueva Granada. El enfoque cualitativo permite analizar las percepciones y experiencias de los estudiantes en su proceso educativo, considerando la educación como un fenómeno multifacético, influenciado por factores éticos, cognitivos y socioculturales.

El pensamiento complejo, como lo plantea Edgar Morin, no se debe abordar en una perspectiva lineal o reduccionista. Por tanto, es importante aplicar una metodología que integre la dimensión del saber junto con la realidad.

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, debido a que busca medir y analizar las percepciones de los estudiantes sobre la ética profesional mediante la recopilación y análisis de datos numéricos obtenidos a partir de un instrumento estructurado.

El enfoque cuantitativo permite identificar patrones, tendencias y niveles de percepción frente a las dimensiones analizadas.

El tipo de investigación será descriptivo interpretativo, ya que se pretende describir y analizar cómo se incorpora el pensamiento complejo en la formación profesional de los estudiantes de Contaduría Pública, enfocándose especialmente en su dimensión ética.

El estudio es de tipo descriptivo, y tiene como propósito identificar y caracterizar las percepciones de los estudiantes respecto a la ética profesional en el ejercicio de la contaduría pública.

Este tipo de investigación permite analizar cómo los estudiantes perciben los principios éticos establecidos en el Código de Ética del IESBA, la Ley 43 de 1990, y los lineamientos señalados en el ROSC sobre Normas y Códigos de Contabilidad y Auditoría en Colombia 2021.

El diseño de esta investigación es un estudio de caso instrumental, enfocado en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Militar Nueva Granada, el cual permite profundizar en este contexto, tomando sus particularidades académicas, disciplinares y éticas, de donde se extrae conclusiones y aprendizajes robustos sobre la relación entre pensamiento complejo y la formación académico-profesional.

El diseño de la investigación es no experimental y de corte transversal.

Se considera no experimental pues las variables no se manipularon por parte del investigador, sino que se observaron y analizaron en su contexto.

Con respecto al estudio, este es de corte transversal, pues la recolección de información se realizó en un único momento.

La población objeto de estudio la conforman los estudiantes del programa de Contaduría Pública de la Universidad Militar Nueva Granada.

La muestra está constituida por 26 estudiantes de séptimo semestre, quienes participaron voluntariamente en la aplicación del instrumento de recolección de información.

El tipo de muestreo utilizado es no probabilístico por conveniencia, debido a la accesibilidad del grupo seleccionado para el desarrollo de la investigación.

Instrumento de recolección de datos

Para la recolección de la información se diseñó un cuestionario estructurado compuesto por 20 ítems, elaborado con base en los principios éticos establecidos en la ley 43 de 1990

normatividad vigente en Colombia, el Código de Ética del IESBA y las recomendaciones del informe ROSC 2021 realizado en Colombia.

El instrumento se estructuró en cinco dimensiones de análisis:

Principios fundamentales

Independencia y conflictos de interés

Responsabilidad legal y disciplinaria

Contexto colombiano y hallazgos del ROSC

Juicio profesional y toma de decisiones éticas

El diseñó del instrumento de medición está basado en la escala Likert y articulado en las siguientes cinco dimensiones:

- Dimensión A: Principios fundamentales (IESBA)
- Dimensión B: Independencia y conflictos de interés.
- Dimensión C: Responsabilidad legal y disciplinaria (Ley 43 de 1990)
- Dimensión D: Contexto Colombiano y hallazgos ROSC 2021
- Dimensión E: Juicio profesional y toma de decisiones éticas.

Detallas estas dimensiones de la siguiente forma:

Dimensión A. Principios fundamentales (IESBA), con los planteamientos:

- Comprendo que la integridad implica no alterar información financiera aun cuando exista presión de superiores.
- La objetividad del contador se ve comprometida cuando acepta incentivos de clientes o directivos.
- Reconozco que la competencia profesional y el debido cuidado exigen actualización permanente en NIIF y NIAS.
- Considero que la confidencialidad se mantiene incluso después de finalizar una relación laboral o contractual.
- Actuar con comportamiento profesional implica rechazar prácticas legales, pero éticamente cuestionables.

Dimensión B. Independencia y conflictos de interés, con los planteamientos:

- Un contador debe abstenerse de auditar entidades donde tenga vínculos familiares o económicos relevantes.
- La independencia mental es tan importante como la independencia en apariencia en trabajos de auditoría.
- Aceptar regalos de bajo valor de un cliente puede afectar la percepción de independencia.
- Es ético continuar un encargo cuando existen amenazas de familiaridad si se aplican salvaguardas efectivas.

Dimensión C. Responsabilidad legal y disciplinaria (Ley 43 de 1990), con los planteamientos:

- Conozco que el incumplimiento del código de ética puede generar sanciones disciplinarias al contador.
- El interés público debe prevalecer sobre los intereses del cliente o del empleador.
- La fe pública del contador implica responsabilidad social frente a usuarios de la información financiera.
- Considero que denunciar irregularidades, aun con riesgo personal, es parte del deber ético profesional.

Dimensión D, Contexto colombiano y hallazgos ROSC 2021, con los planteamientos:

- En Colombia, la ética profesional es tan relevante como el cumplimiento técnico de NIIF y NIAS.
- La debilidad en la supervisión y el control ético afecta la confianza en la información financiera.
- Las instituciones educativas deberían reforzar más los casos prácticos de dilemas éticos reales.
- Percibo que existe tolerancia social frente a prácticas contables indebidas si “no generan consecuencias”.
- Considero que el fortalecimiento de la ética profesional mejora la calidad de la auditoría en Colombia.

Dimensión E – Juicio profesional y toma de decisiones éticas, con los planteamientos:

- Ante presiones para maquillar cifras, mi decisión sería mantener la ética, aunque pierda el cliente o el empleo.
- Me siento preparado(a) para identificar, evaluar y responder a amenazas éticas en escenarios reales de práctica profesional.

Las respuestas son medidas en escala Likert debido a su gran aceptación en la utilización de estudios de percepción, actitudes y opiniones en el campo de las ciencias sociales, aplicado a cinco factores que permitió identificar el grado de acuerdo de los participantes frente a cada afirmación.

La escala Likert permite cuantificar el grado de acuerdo o desacuerdo que realizan los participantes frente a las afirmaciones planteadas, facilitando la medición de variables subjetivas como percepciones, valores y actitudes. En el contexto de esta investigación, su utilización resultó adecuada para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre diferentes aspectos de la ética profesional en la contaduría pública.

El instrumento fue estructurado en cinco dimensiones analíticas, las cuales fueron diseñadas a partir de los principios establecidos en el Código de Ética del IESBA, los fundamentos normativos de la Ley 43 de 1990, y las recomendaciones del ROSC sobre Normas y Códigos de Contabilidad y Auditoría en Colombia 2021.

La escala utilizada incluyó cinco categorías de respuesta:

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

El diseño estructural permite asignar valores numéricos a las respuestas, también permite identificar niveles de consenso y divergencia en las percepciones de los estudiantes, lo cual resulta particularmente relevante en estudios relacionados con ética profesional, donde las actitudes y valores pueden variar según la experiencia académica y personal de los participantes.

Por lo tanto, la utilización de este tipo de instrumento contribuye a obtener información sistemática y comparable, permitiendo analizar las percepciones éticas de los estudiantes desde una perspectiva cuantitativa.

Técnica de análisis de datos

Los datos obtenidos son analizados, para identificar tendencias en las percepciones de los estudiantes.

Posteriormente, se realiza una interpretación cualitativa de los resultados obtenidos en cada dimensión, con el propósito de relacionarlos con el marco teórico y normativo de la investigación.

Limitaciones del estudio

Como en toda investigación académica, el presente estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al momento de interpretar los resultados obtenidos.

En primer lugar, la investigación se realizó con una muestra de 26 estudiantes, correspondiente a un grupo específico de séptimo semestre del programa de Contaduría Pública. Si bien esta muestra permite obtener una aproximación a las percepciones éticas de los estudiantes, los resultados no pueden generalizarse a la totalidad de los estudiantes del programa ni a otras instituciones de educación superior.

En segundo lugar, el estudio es basado en percepciones personales reportadas por cada estudiante mediante una encuesta tipo Likert, sin descartar la posibilidad de que las respuestas pueden estar influenciadas por factores como la deseabilidad social, es decir, responder de acuerdo con lo que consideran socialmente aceptable desde una perspectiva ética.

Otra limitación que se identifico fue el carácter transversal del estudio, pues la información se recolecto en un único momento del tiempo. Esto impide analizar la evolución de las percepciones éticas de los estudiantes a lo largo de su proceso de formación académica.

Asimismo, el instrumento de medición se centró en cinco dimensiones específicas de la ética profesional; sin embargo, existen otros factores que pueden influir en el comportamiento ético de los contadores públicos en formación, como experiencias laborales, cultura organizacional, presiones del entorno empresarial o características individuales de los profesionales.

Finalmente, aunque el instrumento se diseñó tomando como referencia estándares internacionales y normativa nacional, la interpretación de algunas preguntas puede generar diferencias en la comprensión de los enunciados por parte de los estudiantes, lo cual podría explicar algunas variaciones en los resultados obtenidos.

A pesar de estas limitaciones, el estudio ofrece información valiosa sobre las percepciones éticas de los estudiantes y constituye un aporte para la reflexión académica sobre la formación ética en el programa de contaduría pública de la Universidad Militar Nueva Granada.

RESULTADOS

A continuación, se presenta un análisis cuantitativo y cualitativo por dimensión y general de la encuesta aplicada a 26 estudiantes de séptimo semestre del programa de Contaduría Pública de la Universidad Militar Nueva Granada, cuyo objetivo es evaluar sus percepciones sobre ética profesional, tomando como referencia el Código de Ética del IESBA, la Ley 43 de 1990 y los hallazgos del ROSC sobre Normas y Códigos de Contabilidad y Auditoría en Colombia 2021.

El instrumento se estructuró en cinco dimensiones y utilizó escala Likert de cinco niveles. El análisis combina interpretación estadística descriptiva y análisis interpretativo de percepciones.

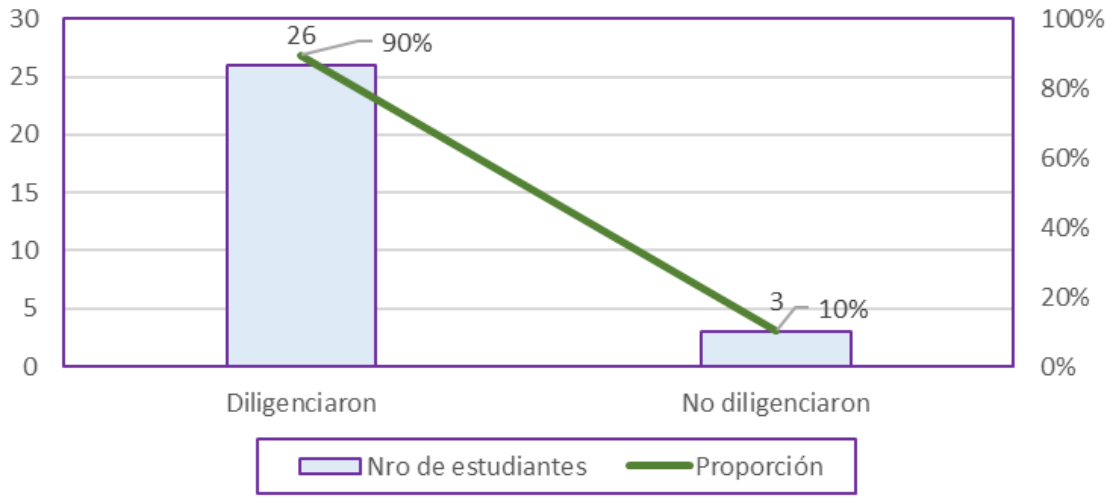


Figura 3. Estudiantes convocados vs estudiantes que diligenciaron el instrumento de medición

Los estudiantes que actualmente están cursando séptimo semestre son 29, de los cuales solo la diligenciaron 26 estudiantes, representado el 90% de participación en el diligenciamiento, quedando 3 estudiantes sin participación, representado en un 10%.

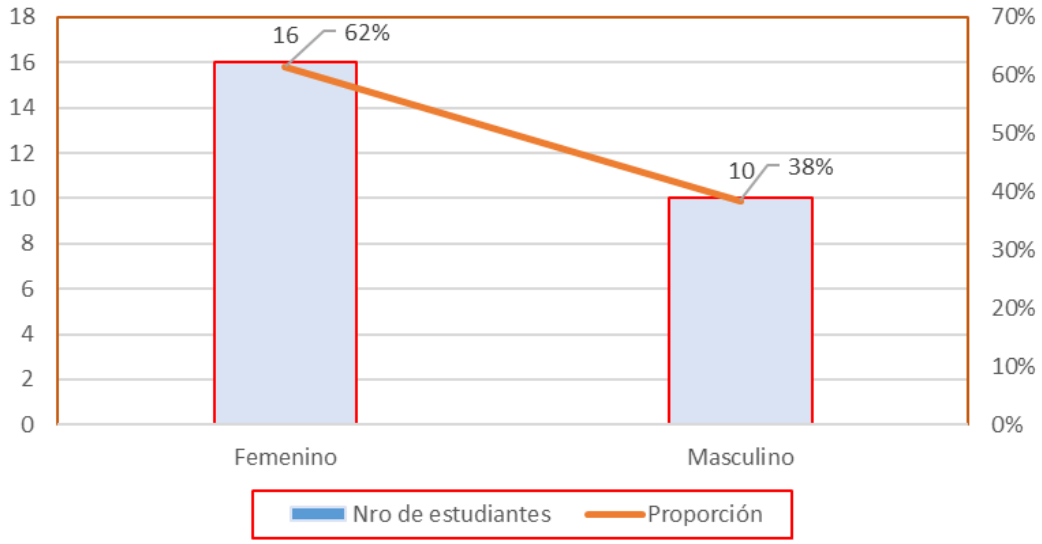


Figura 4. Resultados por género de los estudiantes que diligenciaron el instrumento de medición

El grupo está conformado por 16 estudiantes de género femenino, lo que representa un 62%, mientras que 38% lo conforman 10 estudiantes de género masculino.

Tabla 6. Edad y competencia laboral de los estudiantes de séptimo semestre

Edad de los estudiantes	Cantidad de estudiantes	Proporción
26 años	1	4 %
32 años	1	4 %
19 años	2	8 %
22 años	2	8 %
24 años	3	12 %
23 años	4	15 %
20 años	6	23 %
21 años	7	27 %
Total	26	100 %

Competencia laboral de los estudiantes	SÍ	NO
Actualmente labora y tiene experiencia en el área contable	22	4

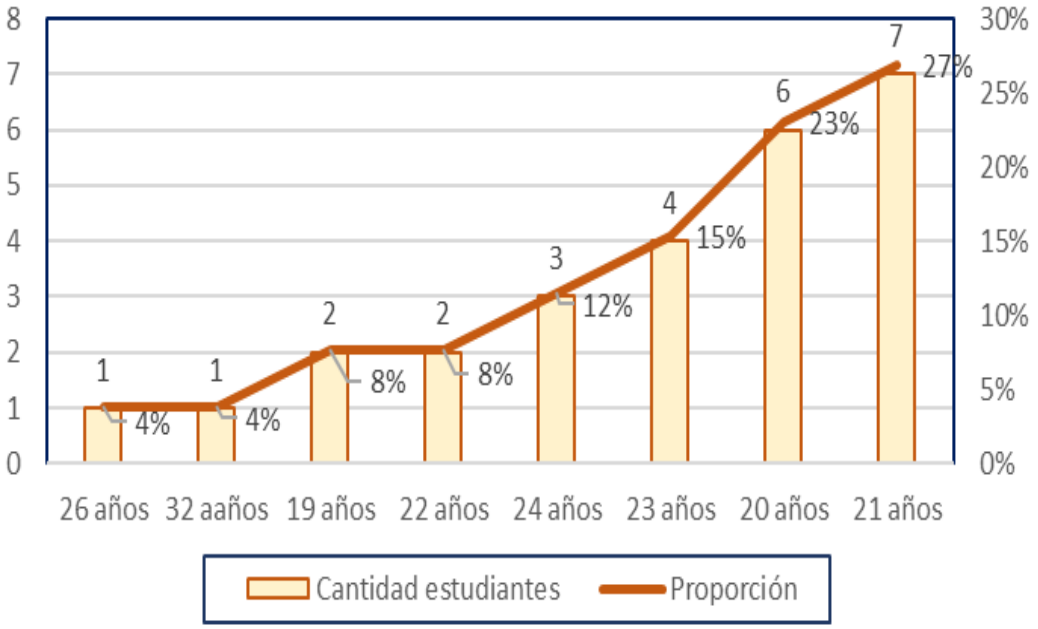


Figura 5. Edad y competencia laboral de los estudiantes de séptimo semestre



Figura 6. Actualmente labora y tiene experiencia en el área contable

En general, los resultados muestran alto nivel en cuanto a la competencia laboral, pues el 85% de los estudiantes manifiestan estar desarrollando su labor en el área contable, lo que demuestra una articulación entre la teoría formativa y la práctica profesional.

El 50% de los estudiantes se encuentran en las edades de 21 y 20 años, mientras que el 27% de los estudiantes se encuentran en las edades 24 y 23 años.

Análisis por dimensiones

Dimensión A – Principios fundamentales (IESBA)

Esta dimensión evalúa la comprensión de los principios fundamentales que establece el International Ethics Estándar Board for Accountants (IESBA), que traducido al español significa Consejo de Normas Internacionales de Ética para Contadores, que regula el ejercicio profesional del contador público a nivel internacional y que está reglamentado en Colombia mediante la ley 1314 de 2009. Estos principios son: integridad, objetividad, competencia profesional, confidencialidad y comportamiento profesional.

En general, los resultados muestran alto nivel de acuerdo con los principios éticos, especialmente en integridad y objetividad.

Tabla 7. Resultados Dimensión A- Principios fundamentales (IESBA)

N° Escala Likert	Integridad	Objetividad	Competencia profesional y el debido cuidado	Confiden cialidad	Comportamiento profesional
1 totalmente en desacuerdo	8%		4%		4%
2 en desacuerdo		8%			
3 ni de acuerdo ni en desacuerdo		4%	8%	4%	23%
4 de acuerdo	235	23%	35%	195	35%
5 totalmente de acuerdo	69%	65%	54%	77%	38%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

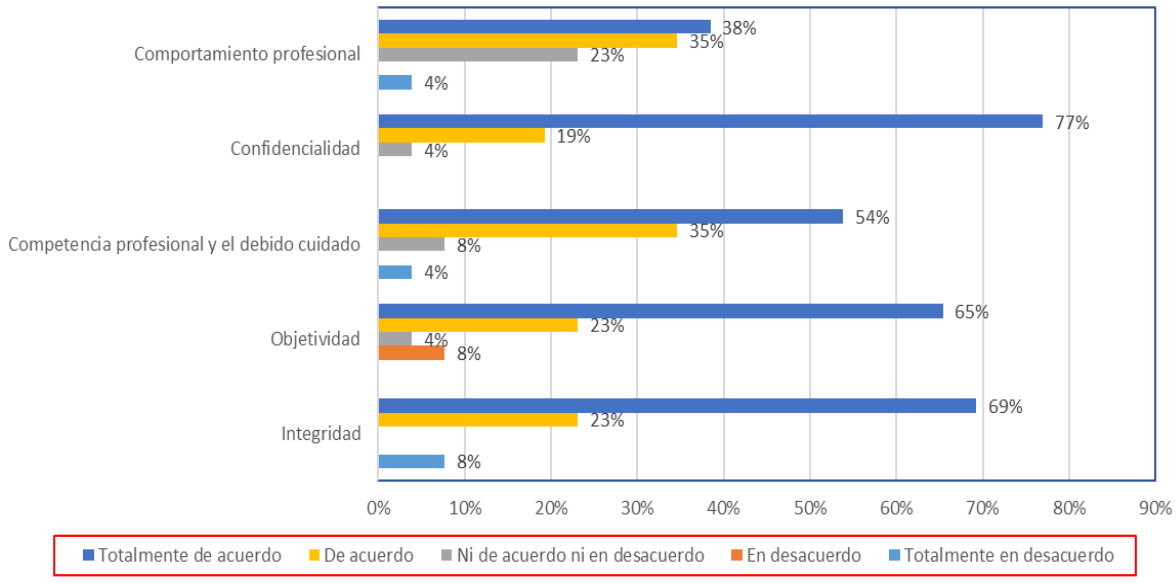


Figura 7. Resultados Dimensión A-Principios fundamentales (IESBA)

En general, los resultados muestran alto nivel de acuerdo con los principios éticos, especialmente en integridad y objetividad, así:

Integridad: 69% totalmente de acuerdo y 23% de acuerdo

Objetividad: 65% totalmente de acuerdo y 23% de acuerdo

Competencia profesional: 54% totalmente de acuerdo y 35% de acuerdo

Confidencialidad: 77% totalmente en desacuerdo y 19% de acuerdo

Comportamiento profesional: 38% totalmente de acuerdo; 35% de acuerdo y 23% neutral

Los estudiantes reflejan alto reconocimiento de los principios de integridad y objetividad como principios esenciales, lo que demuestra que el contador debe generar resistencia a presiones externas para alterar información financiera.

Asimismo, existe una valoración positiva de la actualización permanente en NIIF y NIAS, lo cual refleja conciencia sobre la importancia de la competencia profesional en el ejercicio contable.

Dimensión B- Independencia y conflictos de interés

Esta dimensión evalúa la comprensión de las amenazas a la independencia y la importancia de salvaguardas en la práctica profesional.

Tabla 8. Resultados Dimensión B- Independencia y conflictos de interés

N° pregunta	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1 Abstenerse de auditar vínculos	50%	38%	8%		4%
2 Independencia mental/ apariencia	42%	505	4%		4%
3 Regalos de bajo valor	31%	42%	12%	8%	8%
4 Familiaridad con salvaguardas	19%	38%	15%	12%	15%

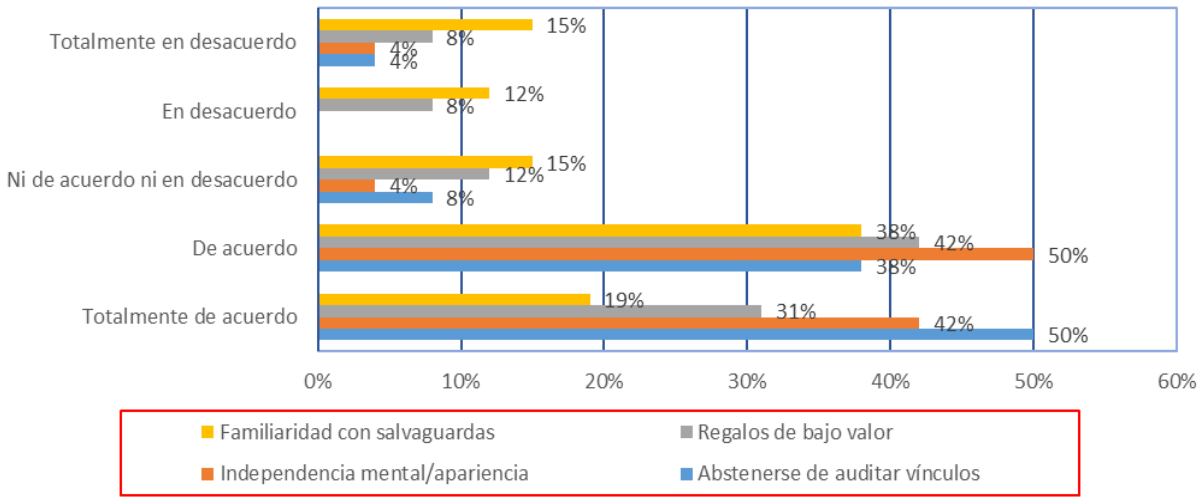


Figura 8. Resultados Dimensión B- Independencia y conflictos de interés

Los resultados muestran una tendencia favorable hacia el reconocimiento de la independencia profesional, teniendo como resultados principales:

Abstenerse de auditar entidades con vínculos: 50% totalmente de acuerdo y 38% de acuerdo

Independencia mental y en apariencia: 42% totalmente de acuerdo y 50% de acuerdo

Regalos de clientes: 46% de acuerdo y 33% totalmente de acuerdo

Amenazas de familiaridad y salvaguardas: 38% de acuerdo, totalmente de acuerdo y 27% desacuerdo

Los estudiantes muestran una comprensión general adecuada de la importancia de la independencia en auditoría.

Particularmente, se reconoce que: los vínculos personales o económicos comprometen la independencia, la cual debe existir tanto en la realidad como en la percepción pública.

No obstante, en el caso de amenazas de familiaridad y aplicación de salvaguardas, se evidencia división en las percepciones, lo cual sugiere que los estudiantes aún presentan dificultades para aplicar el marco conceptual de amenazas y salvaguardas del IESBA en escenarios prácticos.

Dimensión C - Responsabilidad legal y disciplinaria (Ley 43 de 1990)

Esta dimensión analiza el conocimiento del marco legal que regula la profesión contable en Colombia.

Tabla 9. Resultados Dimensión C- Responsabilidad legal y disciplinaria (Ley 43/1990)

N° pregunta	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1 Sanciones disciplinarias	69%	31%			
2 Interés público	38%	45%	8%	8%	4%
3 Fe pública	65%	35%			
4 Denunciar irregularidades	46%	50%	4%		

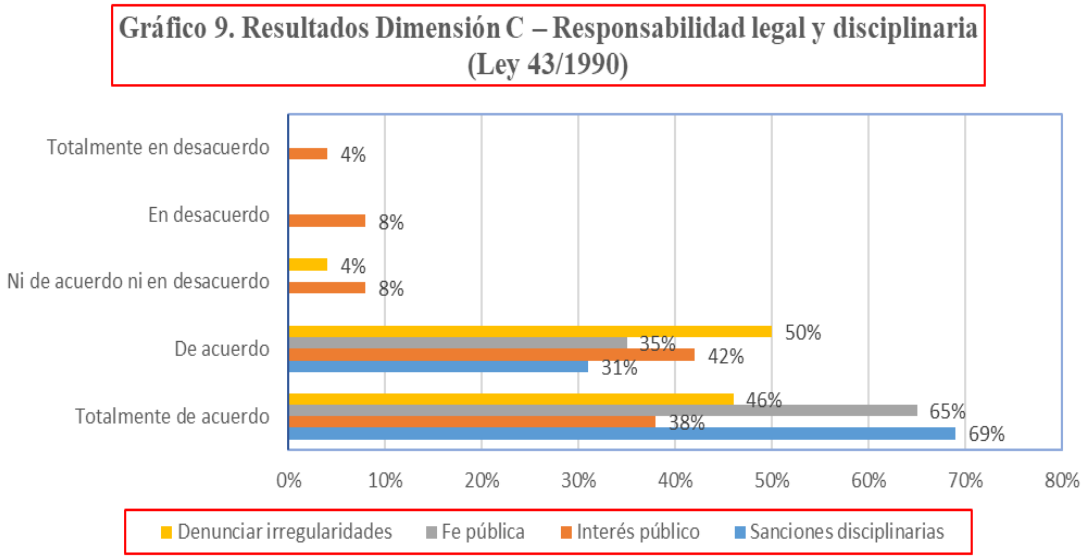


Figura 9. Resultados Dimensión C- Responsabilidad legal y disciplinaria (Ley 43/1990)

Los resultados muestran un nivel muy alto de reconocimiento de las responsabilidades legales y sociales del contador público.

Promedio aproximado: totalmente de acuerdo: 60%; De acuerdo: 38% y Neutral o desacuerdo: 2%

Especialmente elevados son los resultados en: responsabilidad social de la fe pública (100% acuerdo) y conocimiento de sanciones disciplinarias (100%)

Los estudiantes muestran alto reconocimiento del carácter público de la profesión contable, elemento central de la Ley 43 de 1990.

Los resultados evidencian que los estudiantes comprenden que:

- El contador público ejerce una función social basada en la fe pública.
- El interés público debe prevalecer sobre intereses particulares.

Existen consecuencias disciplinarias por incumplimiento del código de ética.

La fe pública contable implica que la sociedad deposita confianza en el contador como garante de la veracidad de la información financiera. Desde la perspectiva de Morin, este resultado refleja una convergencia entre dimensión normativa y dimensión social de la profesión, donde la ética no se percibe solo como obligación individual, sino como responsabilidad frente al interés público.

Sin embargo, la pregunta sobre denunciar irregularidades con riesgo personal muestra un pequeño nivel de neutralidad, lo que evidencia el clásico dilema entre ética profesional y autoprotección laboral.

Dimensión D- Contexto colombiano y hallazgos ROSC 2021

Esta dimensión analiza la percepción de los estudiantes frente al contexto ético del ejercicio contable en Colombia.

Tabla 10. Resultados Dimensión D- Contexto colombiano y ROSC 2021

N° pregunta	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1 Ética vs técnica	54%	35%	8%	4%	
2 Debilidad supervisión	58%	38%	4%		
3 Educación ética práctica	46%	46%	8%		
4 Tolerancia social	15%	42%	19%	19%	4%
5 Ética mejora auditoria	77%	23%			

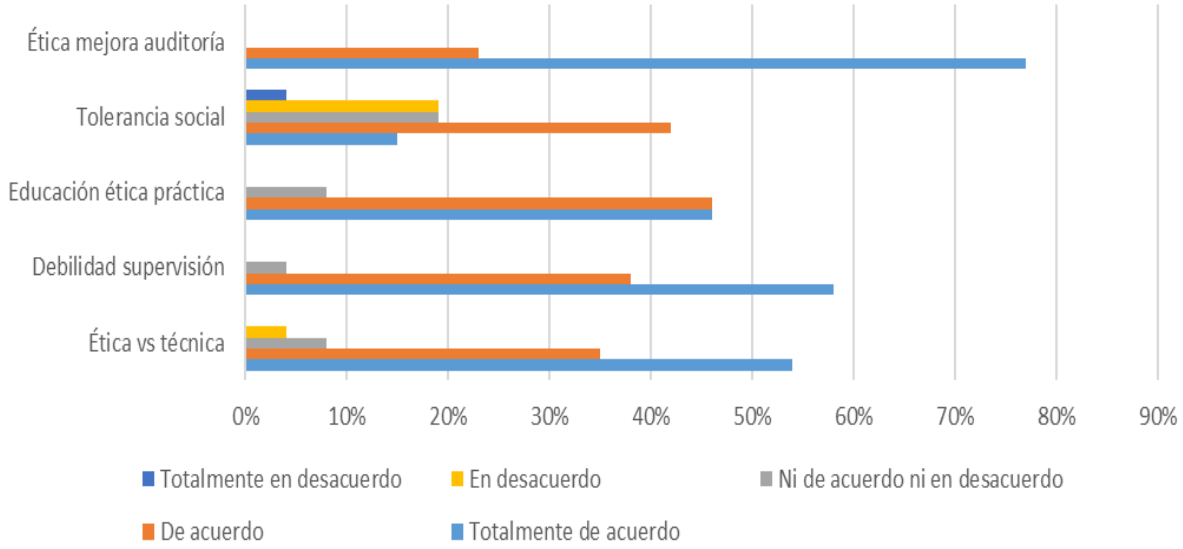


Figura 10. Resultados Dimensión D- Contexto colombiano y ROSC 2021

Los resultados muestran alto reconocimiento de la importancia de la ética en la calidad de la información financiera. Reflejando un promedio aproximado de: Totalmente de acuerdo: 47%; de acuerdo: 41%; Neutral: 7% y en Desacuerdo: 5%

Entre los resultados más relevantes están:

Ética tan importante como cumplimiento técnico (88% acuerdo)

Debilidad en supervisión afecta confianza (96%)

Necesidad de más casos prácticos en educación (92%)

La pregunta con mayor polarización es: tolerancia social frente a prácticas indebidas

Los estudiantes evidencian conciencia crítica del contexto institucional colombiano, así mismo reconocen que la ética es un factor determinante para la credibilidad de la información financiera, alineándose con los diagnósticos del informe ROSC.

El informe ROSC identifica que, pese a la adopción formal de estándares internacionales, existen retos en: supervisión efectiva; cultura de cumplimiento y fortalecimiento de la ética profesional

Desde el pensamiento complejo, esto demuestra que la ética contable no depende únicamente de la normatividad técnica, sino de factores culturales, institucionales y educativos.

La polarización respecto a la tolerancia social hacia prácticas indebidas refleja una percepción heterogénea del entorno profesional, lo que indica que la cultura ética del país aún presenta contradicciones y tensiones sociales.

También existe consenso en que las debilidades en supervisión y control afectan la confianza en los estados financieros.

Sin embargo, se observa polarización respecto al uso de casos prácticos en la enseñanza, lo que puede reflejar:

Experiencias educativas heterogéneas.

Diferentes percepciones sobre la efectividad de los métodos pedagógicos utilizados.

Además, una parte importante de los estudiantes percibe que existe cierta tolerancia social frente a prácticas contables indebidas cuando no existen consecuencias, lo que refleja una percepción crítica del entorno institucional y cultural.

Dimensión E- Juicio profesional y toma de decisiones éticas

Esta dimensión evalúa la disposición de los estudiantes para actuar éticamente en situaciones de presión profesional.

Tabla 11. Resultados Dimensión E- Juicio profesional y toma de decisiones éticas

N° pregunta	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1 mantener ética ante presión Preparación para amenazas	65%	35%			
2 éticas	27%	35%	35%	4%	

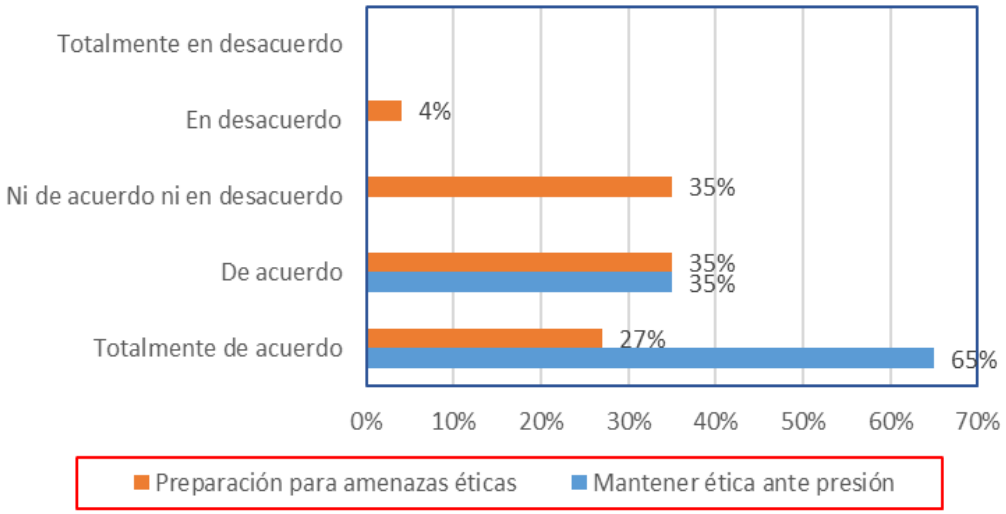


Figura 11. Resultados Dimensión E- Juicio profesional y toma de decisiones éticas

Los resultados muestran una fuerte inclinación hacia decisiones éticas.

El promedio aproximado lo representa: Totalmente de acuerdo 46%; de acuerdo 38%; neutral 35% y en desacuerdo: 4%

El resultado más relevante es que el 84% afirma que mantendría la ética aun perdiendo empleo o cliente, sin embargo, el 35% muestra dudas sobre su preparación para enfrentar dilemas éticos reales.

Esta dimensión revela una brecha entre convicción ética y confianza profesional.

Los estudiantes expresan una alta intención ética declarada, pero menor seguridad en su capacidad para enfrentar situaciones reales.

Los estudiantes manifiestan una alta intención ética frente a presiones para manipular información financiera, lo cual refleja una actitud profesional alineada con los principios del código de ética.

No obstante, el porcentaje significativo de respuestas neutrales respecto a sentirse preparados para enfrentar amenazas éticas indica que, aunque existe voluntad ética, puede haber inseguridad sobre cómo actuar en situaciones reales, lo cual evidencia una brecha entre conocimiento teórico y aplicación práctica.

Desde el enfoque de pensamiento complejo, esto evidencia la necesidad de integrar: conocimiento técnico, formación ética, desarrollo de juicio profesional y aprendizaje basado en dilemas. Tal brecha es común en la transición entre formación académica y práctica profesional, donde la toma de decisiones se vuelve más ambigua y contextual.

Análisis general

La encuesta aplicada a estudiantes de séptimo semestre del programa de Contaduría Pública permitió evaluar las percepciones sobre ética profesional a partir de cinco dimensiones relacionadas con los principios del código de ética internacional, la regulación nacional y el contexto institucional colombiano.

El promedio general del instrumento fue alto, evidenciando un alto nivel de acuerdo con los principios éticos que orientan la profesión contable.

Este resultado sugiere que los estudiantes han internalizado de manera significativa los valores fundamentales que orientan el ejercicio profesional.

En términos generales, los resultados sugieren que los estudiantes poseen una base ética sólida a nivel conceptual, pero presentan retos en la aplicación práctica de los principios éticos en escenarios profesionales complejos.

De manera global, los resultados muestran que los estudiantes presentan las siguientes fortalezas y debilidades:

Tabla 13. Percepción de las fortalezas y debilidades que muestran los estudiantes

Fortalezas	Debilidades
1. Alta valoración de la integridad y la objetividad profesional. 2. Reconocimiento del interés público como eje del ejercicio contable. 3. Conciencia sobre las consecuencias disciplinarias del incumplimiento ético. 4. Disposición a mantener principios éticos incluso ante presiones laborales. 5. 5. Percepción clara de la importancia de la ética en la calidad de la auditoría y la información financiera.	1. Confusión conceptual sobre el principio de confidencialidad. 2. Dificultad para aplicar el marco conceptual de amenazas y salvaguardas. 3. Sensación moderada de preparación para enfrentar dilemas éticos reales. 4. Percepción de tolerancia social hacia prácticas contables indebidas.

Tabla 14. Análisis interpretativo por dimensiones desde la perspectiva del pensamiento complejo

Dimensión	Resultados cuantitativos	Interpretación desde pensamiento complejo	Implicación ética
A. Principios fundamentales	Promedio alto	Los estudiantes reconocen los principios normativos del código de ética. La ética se percibe como marco de referencia profesional.	Robusta interiorización normativa
B.Independencia y conflictos de interés	Promedio medio alto	Se evidencia tensión entre teoría normativa y escenarios prácticos donde intervienen relaciones personales o incentivos.	Riesgo de racionalización ética en contextos reales
C.Responsabilidad legal	Promedio alto	Existe conciencia del rol social del contador como garante de confianza pública.	Alto compromiso de la profesión
D.Contexto colombiano	Promedio alto	Los estudiantes identifican debilidades institucionales del entorno contable nacional	Conciencia sistemática del entorno profesional
E. Juicio profesional	Promedio alto, pero con incertidumbre	Brecha entre convicción ética declarada y seguridad para aplicarla.	Necesidad de fortalecer competencias éticas práctica.

A continuación, se presentan algunos estudios relevantes que respaldan y contextualizan los resultados del presente análisis.

Tabla 15. Investigaciones comparadas sobre ética contable

Autor	País	Hallazgo principal
Rest (1986)	Estados Unidos	El desarrollo moral se construye mediante procesos cognitivos y sociales.
Armstrong et al. (2003)	EE.UU	La educación ética mejora la capacidad de juicio profesional
Dellaportas (2006)	Australia	El análisis de casos éticos fortalece el razonamiento moral en contabilidad.
Bernardi & Bean (2007)	EE.UU	Los estudiantes tienden amostrar actitudes éticas más idealistas que los profesionales.
Sánchez & Ruiz (2015)	España	La formación ética debe integrarse en todo el currículo contable.

López y Vargas (2018)	México	Los estudiantes reconocen la importancia de la ética, pero perciben presión organizacional.
Quintero (2019)	Colombia	La ética contable se relaciona con la confianza pública en la información financiera.
Torres y Castaño (2020)	Colombia	Existe necesidad de fortalecer la formación ética práctica.
García y Gómez (2021)	Chile	El aprendizaje basado en dilemas mejora la toma d decisiones éticas.
IFAC (2022)	Internacional	La educación ética debe desarrollar juicio profesional.
World Bnak (2021)	Colombia	La ética profesional es clave para mejorar la calidad de la auditoria.

En conjunto, estos estudios respaldan la idea de que la formación ética debe evolucionar desde el aprendizaje normativo hacia el desarrollo de competencias de juicio profesional.

Interpretación sistémica. Desde la perspectiva de Morin, el fenómeno ético se explica por la interacción de tres niveles:

Nivel individual: valores personales, desarrollo moral y capacidad de juicio profesional

Nivel institucional: regulación profesional, supervisión y educación contable

Nivel socioeconómico: cultura organizacional, presiones del mercado y confianza pública.

Los resultados de la encuesta evidencian que la formación ética se encuentra bien consolidada en el plano normativo, pero aún requiere fortalecimiento en el plano aplicado y contextual.

El análisis sistémico permite identificar tres patrones principales:

1. Alta interiorización normativa de la ética: los estudiantes reconocen ampliamente: principios del IESBA; responsabilidad pública del contador e importancia de la ética para la confianza financiera.

2. Brechas entre conocimiento ético y práctica profesional: Se evidencian zonas de incertidumbre en: independencia en escenarios complejos; manejo de amenazas éticas y denuncia de irregularidades.

3. Conciencia crítica del contexto institucional colombiano: Los estudiantes perciben que: la ética influye en la calidad de la auditoría; existen debilidades institucionales y la formación ética debe fortalecerse mediante casos reales.

Desde la teoría de sistemas complejos, estos resultados muestran que la ética profesional contable emerge de interacciones entre individuo, normas, instituciones y cultura organizacional.

DISCUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación demuestran una forma positiva en las percepciones éticas de los estudiantes de contaduría pública de la Universidad Militar Nueva Granada, en concordancia con los principios éticos establecidos en el Código de Ética del IESBA, que plantea la integridad, la objetividad, la competencia profesional, la confidencialidad y el comportamiento profesional.

Los altos niveles de acuerdo en relación con la integridad y la objetividad establecen que los estudiantes resaltan la importancia de mantener la veracidad de la información financiera incluso frente a presiones externas, siendo consistente con la literatura académica descrita que señala que la formación universitaria desempeña un papel fundamental en el desarrollo de valores éticos de los profesionales en formación.

De igual forma, los resultados relacionados con la dimensión de responsabilidad legal reflejan un alto reconocimiento del rol social del contador público, lo cual coincide con los principios establecidos en la Ley 43 de 1990, donde se establece que el contador público ejerce una función social basada en la fe pública.

Con respecto a las percepciones de los estudiantes sobre el contexto colombiano demuestran una conciencia crítica respecto a las debilidades institucionales que pueden afectar la confianza en la información financiera. Este resultado es coherente con los diagnósticos presentados en el ROSC sobre Normas y Códigos de Contabilidad y Auditoría en Colombia 2021, que señala la necesidad de fortalecer los mecanismos de supervisión profesional y la formación ética en el país.

Los resultados también reflejan ciertas debilidades en la comprensión de algunos principios éticos, particularmente en lo relacionado con la confidencialidad y la aplicación práctica del marco conceptual de amenazas y salvaguardas. Por lo que se sugiere que, aunque los estudiantes poseen conocimientos teóricos sobre ética profesional, aún se requiere fortalecer el desarrollo del juicio profesional mediante metodologías pedagógicas orientadas a la resolución de dilemas éticos en contextos reales.

De manera general, los resultados de este estudio confirman la importancia de fortalecer la educación ética en el programa de contaduría pública en la Universidad Militar Nueva Granada, no solo desde una perspectiva normativa, sino también desde un enfoque práctico que permita a los futuros profesionales enfrentar adecuadamente los desafíos y dilemas éticos del ejercicio profesional.

Discusión académica con literatura científica

Los resultados del estudio evidencian que los estudiantes de contaduría presentan altos niveles de acuerdo con los principios éticos fundamentales, especialmente aquellos relacionados con integridad, confidencialidad y responsabilidad social del contador. Estos

resultados coinciden con investigaciones internacionales que señalan que los estudiantes de contaduría pública suelen manifestar actitudes éticas favorables en el plano declarativo, aunque con mayor indeterminación cuando se enfrentan a dilemas complejos.

Estudios de Rest (1986) sobre desarrollo moral profesional plantean que el juicio ético se construye a partir de cuatro procesos: sensibilidad moral, juicio moral, motivación y carácter morales. En el caso de los estudiantes analizados, se observa una alta sensibilidad hacia la importancia de la ética, pero cierta incertidumbre en el momento de aplicar estos principios en contextos de presión profesional.

Investigaciones realizadas en América Latina muestran resultados similares. Algunos estudios en universidades mexicanas y chilenas han evidenciado que los estudiantes reconocen la importancia de la ética profesional, pero presentan dificultad para enfrentar conflictos de interés, dilemas o presiones organizacionales en el ejercicio profesional.

En el contexto colombiano, estos hallazgos evidenciados en el estudio se relacionan con las conclusiones del informe ROSC 2021, el cual identifica que, a pesar de la adopción de estándares internacionales de contabilidad y auditoría, persisten desafíos en aspectos como: supervisión profesional, independencia del auditor y cultura ética en las organizaciones.

Bajo la dimensión del pensamiento complejo de Morin, la ética profesional no puede analizarse solo desde una dimensión normativa, pues requiere la interacción entre: valores individuales, formación profesional, normativas reguladoras, factores económicos y cultura organizacional.

Este panorama permite la comprensión del por qué los estudiantes pueden manifestar altos niveles de compromiso ético en términos declarativos, pero al mismo tiempo padecer de incertidumbre cuando se encuentran frente a escenarios reales donde intervienen factores como el empleo, las relaciones jerárquicas o la presión de los clientes.

Discusión comparada con investigaciones en América Latina

Los resultados obtenidos son consistentes con estudios realizados en diferentes contextos latinoamericanos que analizan la formación ética en programas de contaduría.

Investigaciones en universidades de México, Chile y Perú han demostrado que los estudiantes de contaduría suelen presentar altos niveles de acuerdo con los principios éticos, pero presentan mayor incertidumbre cuando se enfrentan a dilemas éticos.

En estudios realizados por la International Federation of Accountants, se ha identificado que uno de los principales desafíos en la formación ética contable consiste en transformar el conocimiento normativo en juicio profesional aplicado.

De manera similar, el informe ROSC 2021 del Banco Mundial realizado en Colombia, señala que en Colombia el fortalecimiento de la ética profesional es un componente clave para mejorar la calidad de la auditoría y la confianza en los mercados financieros.

Desde el panorama del pensamiento complejo propuesta por Edgar Morin, la ética contable no puede entenderse solo como cumplimiento normativo, sino como el resultado de la interacción entre: formación universitaria; cultura organizacional; estructuras regulatorias y presiones económicas del mercado.

En este sentido, los resultados del estudio muestran que los estudiantes poseen una base ética sólida, pero requieren mayores espacios pedagógicos que les permitan desarrollar capacidades de análisis ético en situaciones reales de incertidumbre o enfrentamiento a dilemas éticos.

Aportes del pensamiento complejo al perfil del contador público

La adopción del pensamiento complejo en proceso formativo de los estudiantes complementa representativamente el perfil del contador público. Algunos de sus aportes primordiales fomentan el desarrollo de un pensamiento y juicio críticos, capacidad para manejar la incertidumbre y enfrentar los dilemas éticos, sensibilidad frente a los impactos sociales y éticos de la información financiera, transparencia en el ejercicio profesional y autonomía moral y ética para tomar decisiones adicional cumplimiento normativo, que fortalece la confianza pública.

CONCLUSIONES

El análisis de la encuesta aplicada a estudiantes de séptimo semestre del programa de Contaduría Pública de la Universidad Militar Nueva Granada permitió identificar las percepciones predominantes sobre la ética en el ejercicio profesional del contador público, considerando los principios establecidos en el Código de Ética del IESBA, la Ley 43 de 1990 y los hallazgos del ROSC sobre Normas y Códigos de Contabilidad y Auditoría en Colombia 2021.

En primer lugar, se evidenció que los estudiantes presentan una percepción positiva frente a los principios fundamentales de la ética profesional, en especial con los con los principios éticos de integridad, objetividad y la competencia profesional. Los resultados que la mayoría de los estudiantes reconocen la importancia de mantener la veracidad de la información financiera incluso frente a presiones.

En segundo lugar, la dimensión relacionada con responsabilidad legal y disciplinaria reflejo los niveles de acuerdo más altos, lo que refleja que los estudiantes comprenden el carácter social de la profesión contable y la responsabilidad que implica la fe pública otorgada

al contador público. Asimismo, se evidenció una fuerte aceptación de la responsabilidad sobre la cual el interés público debe prevalecer sobre intereses particulares.

En tercer lugar, los resultados muestran que los estudiantes reconocen la importancia de la independencia en el ejercicio profesional, aunque se reflejó dificultad de interpretación en situaciones relacionadas con amenazas, dilemas éticos y establecimiento de salvaguardas.

Adicionalmente, se evidenció que los estudiantes poseen una percepción crítica del contexto colombiano, pues reconocen que existen debilidades en la supervisión y control ético que pueden afectar la confianza en la presentación de la información financiera. Este aspecto se relaciona estrechamente con los diagnósticos presentados en el informe ROSC sobre la necesidad de fortalecer la cultura ética y los mecanismos de supervisión profesional.

Finalmente, aunque los estudiantes expresaron una gran disposición en la actuación ética frente a presiones profesionales, también se observó cierta inseguridad para enfrentarlas en la práctica real del ejercicio profesional, por lo que se hace necesario e importante establecer pedagogías activas de análisis de casos éticos donde se aplique el juicio profesional, el análisis crítico y la toma de decisiones en estos contextos reales.

El pensamiento complejo se puede considerar como un enfoque necesario y pertinente en el proceso de formación profesional del contador público, integrando la dimensión ética con la praxis en el ejercicio profesional del Contador Público.

El currículo del programa de Contaduría Pública de la Universidad Militar Nueva Granada presenta fortalezas en valores institucionales como la disciplina y la responsabilidad, pero requiere avanzar hacia una pedagogía integradora, sustentada en el pensamiento complejo, para fortalecer la dimensión ética de la formación profesional.

La aplicación del pensamiento complejo en el proceso de formación profesional del contador público complejo ofrece un marco epistemológico solido para repensar la formación profesional en Contaduría Pública requiere de una transformación, en el que se incorpore estrategias pedagógicas como la casuística, el aprendizaje basado en problemas, la aplicación del análisis crítico y el juicio profesional en una reflexión ética situada, que permita fortalecer la responsabilidad y compromiso social que debe desarrollar el contador público en el ejercicio profesional y su integración en el currículo universitario.

REFERENCIAS

Banco Mundial. (2021). Reporte de Observancia de Normas y Códigos (ROSC) – Contabilidad y Auditoría: Colombia. Washington, DC: Banco Mundial.

Congreso de la República. (1990). Ley 43 de 1990. Por la cual se organiza y regula el ejercicio de la profesión de Contaduría Pública en Colombia.

International Federation of Accountants (IFAC). (2018). Código Internacional de Ética para Profesionales de la Contaduría (IESBA Code). Nueva York, NY: IFAC.

González, J. H. (2018). Epistemología compleja y educación superior: retos para la formación profesional. Revista Educación y Desarrollo Social, 12(2), 45–58.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.

Maldonado, C. E. (2013). Complejidad de los sistemas sociales: un reto para las ciencias sociales. Bogotá: Universidad del Rosario.

Mejía, M. (2009). Ética profesional del contador público. ECOE Ediciones.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020). Lineamientos para la formación ética en programas de Contaduría Pública. MEN.

Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740

Morin, E. (2001). El método I. La naturaleza de la naturaleza. Cátedra.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

Morin, E. (2005). La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Nueva Visión.

Rest, J. R. (1986). Moral development: Advances in research and theory. Praeger.

Restrepo, B. (2007). Ética y contabilidad: una mirada desde la formación profesional. Revista Contaduría Universidad de Antioquia, (51), 27–42.

https://revistas.udea.edu.co/index.php/cont/article/view/2602

Rodríguez, J. (2018). La formación ética en contaduría pública: un enfoque crítico. Revista Contaduría Universidad de Antioquia.

Sousa Santos, B. de. (2009). Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI Editores.

Universidad Militar Nueva Granada. (2023). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá: UMNG.

CAPITULO 5. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS NORMAS DE INFORMACIÓN FINANCIERA EN COLOMBIA

Lizardo Yepes Marulanda

RESUMEN

Este es un artículo de reflexión que desde la perspectiva crítica de la contabilidad y bajo un enfoque teórico presenta el proceso de adopción del modelo IFRS en Colombia y la estructura de la regulación contable en este país, para luego ubicar la regulación internacional de información financiera IFRS como un instrumento útil a la financiarización y los intereses de los grandes capitales en tanto que no entiende el interés público como interés general sino como el interés de inversores y acreedores. Así mismo, cuestiona el objetivo de homogeneidad, y la pertinencia de la obligatoriedad de estas normas para las organizaciones colombianas, en su mayoría pymes. Se identificó una coherencia de los propósitos de la fundación IFRS y su regulación con el fenómeno de la financiarización internacional, que privilegia las lógicas de evaluación de inversionistas y acreedores sobre intereses de los Estados, las comunidades y otras partes interesadas de las organizaciones, bajo el entendimiento del interés público desde la perspectiva neoliberal. En consecuencia, estas normas resultan pertinentes para contextos donde existe un alto desarrollo y participación de los mercados bursátiles y las empresas que participan en ellos, lo cual no es el caso de la gran mayoría de la población de entidades colombianas, en donde según estadísticas a la fecha esta población en su gran mayoría está integrada por medianas y pequeñas empresas.

Palabras clave: IFRS / NIIF, Normas de información financiera, Adopción contable, Contabilidad crítica, financiarización, interés público

INTRODUCCIÓN

En Colombia con la ley 1314 de 2009 se inició un proceso de adopción de normas internacionales de contabilidad y aseguramiento. En 2012 se definieron los grupos de entidades y de normas que éstas aplicarían, determinando que las normas de información financiera (NIF) serían las NIIF plenas para el grupo 1, la NIIF para pymes para el grupo 2 y la contabilidad simplificada para el grupo 3.

Desde una perspectiva crítica, que entiende la contabilidad como un instrumento político no neutral y pretende poner de relieve el deber ser para garantizar el bienestar social, vale la pena seguirse preguntando por los intereses que favorece el modelo de la regulación de la IFRS que se adoptó en Colombia y su pertinencia para el país.

Por ello, este texto en una primera sección tratará del alcance de las NIIF a lo largo del mundo, el apoyo que han recibido por parte de organismos multilaterales, los tipos de adopción y los beneficios que se han prometido con su acogida. El segundo apartado realiza

un recorrido histórico de la adopción en Colombia, con antecedentes desde 1999 y que finalmente se materializó a partir de 2012 en los tres grupos normativos nombrados.

Por último, se recogen algunos de los argumentos críticos frente a esta regulación, identificando el fenómeno de la financiarización como el originador del enfoque de estas normas hacia los mercados de capitales, inversionistas y acreedores; se identifica este conjunto normativo como instrumento para el direccionamiento del capital hacia las grandes empresas, se reflexiona sobre el concepto de interés público en este contexto, que no se refiere al interés general; se cuestiona la prometida homogeneidad que se promete con la aplicación de las NIIF; y por último, se realiza una reflexión en torno a la pertinencia de esta adopción para los diferentes grupos de empresas en Colombia.

DISCUSIÓN

La adopción de IFRS

La misión de la Fundación IFRS está direccionada al servicio de los mercados financieros alrededor del mundo a través de la emisión de normas que brinden transparencia, rendición de cuentas y eficiencia (IFRS, 2019). Actualmente 144 jurisdicciones requieren el uso de las IFRS y 86 requieren o permiten el de la IFRS para Pymes; en toda América solo dos ni requieren, ni permiten el uso de NIIF y cuatro tienen la misma condición respecto a la norma para Pymes (IFRS, 2018). Desde los 90s la IFRS logró legitimar internacionalmente sus normas contables con el apoyo de la IOSCO, la Comisión Europea, el G20, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, las Big Four, y los emisores de normas alrededor del mundo. La siguiente tabla muestra los convenios que ha firmado con organizaciones internacionales de alto impacto en el mercado global y la contabilidad internacional, lo cual ha fortalecido el apoyo al proceso de adopción de sus estándares a nivel global.

Tabla 1. Convenios de cooperación con la IFRS

Fecha	Organización
Marzo 2014	Consejo Internacional de Normas de valoración-IVSC
Abril 2014	Foro Internacional de emisores de Normas contables
Noviembre 2014	Consejo internacional de reportes integrados
Marzo 2015	Federación internacional de contadores- IFAC
Abril 2015	Asociación internacional de actuarios
Mayo 2016	Organización internacional de comisiones de valores-IOSCO
Octubre 2016	Autoridad Europea de valores y mercados
Mayo 2017	Banco mundial
Septiembre 2017	Comité de supervisión bancaria de Basilea

Fuente: (IFRS, 2019)

La literatura identifica que los procesos de adopción de las IFRS fueron inicialmente voluntarios, y posteriormente obligatorios. Las adopciones voluntarias se aceleraron en los 90s dadas las necesidades de inversión de capital extranjero de las organizaciones, que obligaban a cumplir con requerimientos de información en determinados mercados que se inclinaban por las IAS; además desde finales de los 80s las IAS, hoy IFRS, en respuesta a las críticas y requerimientos de organismos como la SEC, disminuyeron la posibilidad de elección de tratamientos contables, lo cual pretendía disminuir la posibilidad de gestión de las ganancias, y así aumentar la confianza en la información producida bajo esta normativa (Paixão, Saur, & Carmo, 2015).

Las adopciones obligatorias se han dado a medida que los estados requieren la aplicación de IFRS para determinadas organizaciones. Un evento muy relevante para este proceso fue la decisión en 2002 por parte de la Unión Europea de exigir el uso de IAS a partir de 2005; esto brindó mayor legitimidad a la normativa, que junto con el apoyo de las organizaciones nombradas anteriormente, ha logrado la adopción obligatoria en muchas latitudes (Giner & Mora, 2001).

El éxito de este conjunto de normas se atribuye a factores como ser un sistema basado en principios en lugar de basado en reglas y brindar una flexibilidad que permite su uso en diversos entornos (Carmona & Trombetta, 2008); lograr la homogeneidad de la información, disminuir la gestión de ganancias, el costo de capital, los errores de pronóstico y la asimetría de la información, y aumentar el valor relevancia y las revelaciones (Ashbaugh & Pincus, 2001; Barth, Landsman, & Lang, 2006; Kaaya, 2015; Paixão, Saur, & Carmo, 2015).

No obstante, la perspectiva crítica cuestiona estos beneficios para la sociedad en general, teniendo en cuenta otros actores más allá de los mercados de capitales, e incluso la objetividad y confiabilidad de la información que se produce bajo esta regulación para los mercados de capitales. Algunos de estos argumentos se presentarán en el tercer apartado.

Revisión histórica del proceso en Colombia

El proceso de adopción de IFRS en Colombia se clasifica como adopción obligatoria. Se podría ubicar como primer antecedente el artículo 64 de la ley 550 de 1999, llamada comúnmente “Ley de quiebras”, que comprometió al Gobierno a proponer una modificación de la regulación contable, de auditoría, de revisoría fiscal y de divulgación de información con base en parámetros internacionales, lo cual debía realizarse en los cinco años siguientes de acuerdo con la vigencia de la ley. En 2003, en concordancia con una propuesta del gobierno para promulgar una ley que adoptara los estándares internacionales de contabilidad y auditoría, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional emitieron el informe ROSC -Informe de Observancia de Estándares y Códigos- para Colombia, en su componente de Contabilidad y Auditoría, que identificó diversas problemáticas en cuanto a la reglamentación, la profesión, la educación, el control y la calidad de la información, a partir

de las cuales estableció ocho recomendaciones que incluyen la adopción de los estándares de la fundación IFRS –Estándares Internacionales de Reportes Financieros- y la IFAC –Federación Internacional de Contadores-, así:

Hacer que se cumplan los IAS y los ISA. La ley debería incluir las disposiciones adecuadas que le permitan al Consejo Superior adoptar oficialmente los IAS/IFRS y las interpretaciones del IASB como normas de obligatorio cumplimiento por ley, aplicables a la preparación de los estados financieros de las personas jurídicas, así como a los estados financieros consolidados de todas las entidades de interés público. La auditoría de los estados financieros preparados por las entidades de interés público se debería desarrollar de conformidad con los ISA y con otros pronunciamientos de la IFAC. Únicamente las entidades de interés público estarían sujetas a una auditoría anual obligatoria utilizando los ISA. Para las entidades de interés púbico, el Consejo Superior debería adoptar plenamente los IAS/IFRS y los ISA, sin ninguna modificación, así como preparar y divulgar la traducción oficial de estas normas. De igual manera debería ordenar el cumplimiento del Código de Ética de la IFAC para Contadores Profesionales por parte de todos los contadores públicos registrados. (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, 2003).

Motivados por el informe ROSC, con la emisión de la Ley 1314 de 2009 se dio lugar a la convergencia hacia estándares internacionales de aceptación mundial, sin identificar cuáles serían exactamente tales normas, aunque ya se consideraban básicamente dos posibilidades: las emitidas por IFAC o las emitidas por IFRS. Esta ley determinó la separación entre la contabilidad financiera y la contabilidad tributaria, y estableció que los reguladores de las normas de contabilidad y aseguramiento para el sector privado serían los Ministerios de Hacienda y Crédito Público y de Comercio, Industria y Turismo, y el Consejo Técnico de la Contaduría Pública CTCP fungiría como organismo de normalización técnica para proponer proyectos de normas a los nombrados ministerios.

En 2011 el Consejo Técnico de la Contaduría Pública entró a hacer parte del Grupo Latinoamericano de Emisores de Normas de Información Financiera GLENIF y presentó al gobierno el Direccionamiento Estratégico del proceso de convergencia donde determinó tres grupos de empresas de acuerdo con su tamaño (grandes, pyme y microempresas) y seleccionó las NIIF emitidas por el IASB del IFRS para el conjunto de empresas que se denominó grupo 1. Entonces, el Decreto 4946 de 2011 (modificado luego por los Decretos 403 y 1618 de 2012) estableció un periodo opcional de prueba de la aplicación de NIIF durante el año 2012 para este grupo y la posibilidad de adherirse a la aplicación voluntaria para empresas del grupo 2.

Sin embargo, fue hasta 2012 que el CTCP emitió la versión final del Direccionamiento Estratégico, proponiendo tres grupos de normas a aplicar:

Las Normas de Información Financiera – NIF, compuestas por por las NIIF del IFRS incluyendo la NIIF para Pymes, y el sistema de sistema de contabilidad simplificada y de

emisión de estados financieros y revelaciones abreviados (una adaptación de las normas propuestas por la UNCTAD).

Las Normas de Aseguramiento de la Información – NAI, conformadas por las emitidas por la IFAC. Entre ellas, las Normas Internacionales de Auditoría (ISA), las Normas Internacionales sobre Trabajos de Revisión Limitada (ISRE), las Normas Internacionales sobre Trabajos de Aseguramiento (ISAE), las Normas Internacionales sobre Servicios Relacionados (ISRS), las Normas Internacionales de Control de Calidad para los servicios incluidos en los Normas del IAASB (ISQC), las Normas Internacionales sobre Prácticas de Auditoría (IAPS) y el Código de Ética para Contadores Profesionales.

Las Otras Normas de Información Financiera – ONI, relacionadas con el sistema de documentación contable y de reporte de información mediante XBRL. Así mismo, propuso tres grupos de aplicación, resumidos en la siguiente tabla:

Tabla 1. Grupos de aplicación propuestos por el Direccionamiento Estratégico del CTCP

Grupo	Características	Normas por aplicar
1	a) Emisores de valores; b) Entidades de interés público6; c) Entidades que tengan Activos totales superiores a treinta mil (30.000) SMMLV o planta de personal superior a doscientos (200) trabajadores; que no sean emisores de valores ni entidades de interés público y que cumplan además cualquiera de los siguientes requisitos: i. ser subordinada o sucursal de una compañía extranjera que aplique NIIF; ii. ser subordinada o matriz de una compañía nacional que deba aplicar NIIF; iii. Realizar importaciones (pagos al exterior, si se trata de una empresa de servicios) o exportaciones (ingresos del exterior, si se trata de una empresa de servicios) que representen más del 50% de las compras (gastos y costos, si se trata de una empresa de servicios) o de las ventas (ingresos, si se trata de una compañía de servicios), respectivamente, del año inmediatamente anterior al ejercicio sobre el que se informa, o iv. ser matriz, asociada o negocio conjunto de una o más entidades extranjeras que apliquen NIIF.	NIIF plenas ISA ISRE ISAE ISRS ISQC IAPS Código de Ética
2	a) Empresas que no cumplan con los requisitos del literal c) del grupo 1; b) Empresas que tengan Activos totales por valor entre quinientos (500) y treinta mil (30.000) SMMLV o planta de personal entre once (11) y doscientos (200)	NIIF para Pymes / NIIF plenas por adopción voluntaria ISA

[6] Entidades que captan, manejan o administran recursos del público.

	trabajadores, y que no sean emisores de valores ni entidades de interés público; y c) Microempresas que tengan Activos totales excluida la vivienda por un valor máximo de quinientos (500) SMMLV o Planta de personal no superior a los diez (10) trabajadores, y cuyos ingresos brutos anuales sean iguales o superiores a 6.000 SMMLV.	ISRE ISAE ISRS ISQC IAPS Código de Ética
3	(a) Personas naturales o jurídicas que cumplan los criterios establecidos en el art. 499 del Estatuto Tributario (ET) y normas posteriores que lo modifiquen. Para el efecto, se tomará el equivalente a UVT, en salarios mínimos legales vigentes. (b) Microempresas que tengan Activos totales excluida la vivienda por un valor máximo de quinientos (500) SMMLV o Planta de personal no superior a los diez (10) trabajadores que no cumplan con los requisitos para ser incluidas en el grupo 2 ni en el literal anterior.	Contabilidad simplificada /NIIF para Pymes por adopción voluntaria Aseguramiento de la información de nivel moderado

Fuente: Elaboración propia con base en CTCP (2012).

A partir del año 2012 se emitió toda la reglamentación para los tres grupos (ver Ilustración 1), compilada posteriormente por el Decreto Único Reglamentario 2420 de 2015. Se estableció un año de transición en el que se debía generar un balance de apertura bajo NIF y estados financieros tanto bajo la anterior normativa colombiana como NIF: los grupos 1 y 3 tuvieron su transición en 2014 y el grupo 2 en 2015. En el siguiente año se tendría el periodo de aplicación que generaría estados financieros comparativos: el grupo 1 debió presentar sus primeros estados financieros comparativos bajo NIIF plenas el 31 de diciembre de 2015; el grupo 2, bajo NIIF para Pymes el 31 de diciembre de 2016; y el grupo 3, bajo el modelo de contabilidad simplificada, el 31 de diciembre de 2015.

Adicionalmente, las Superintendencias han hecho requerimientos especiales sobre la información que deben presentar sus vigiladas, especialmente para las entidades financieras y de economía solidaria, de manera que los estados financieros preparados bajo estos criterios, aunque cumplen con la mayoría de los requerimientos, no pueden contener una declaración de cumplimiento de NIIF plenas o NIIF para Pymes.

Vale la pena mencionar que respecto a las ONI no ha habido un desarrollo de regulación particular; están vigentes los requerimientos del Código de Comercio y otras normas relacionadas, particularmente en tanto la contabilidad tiene un carácter probatorio.

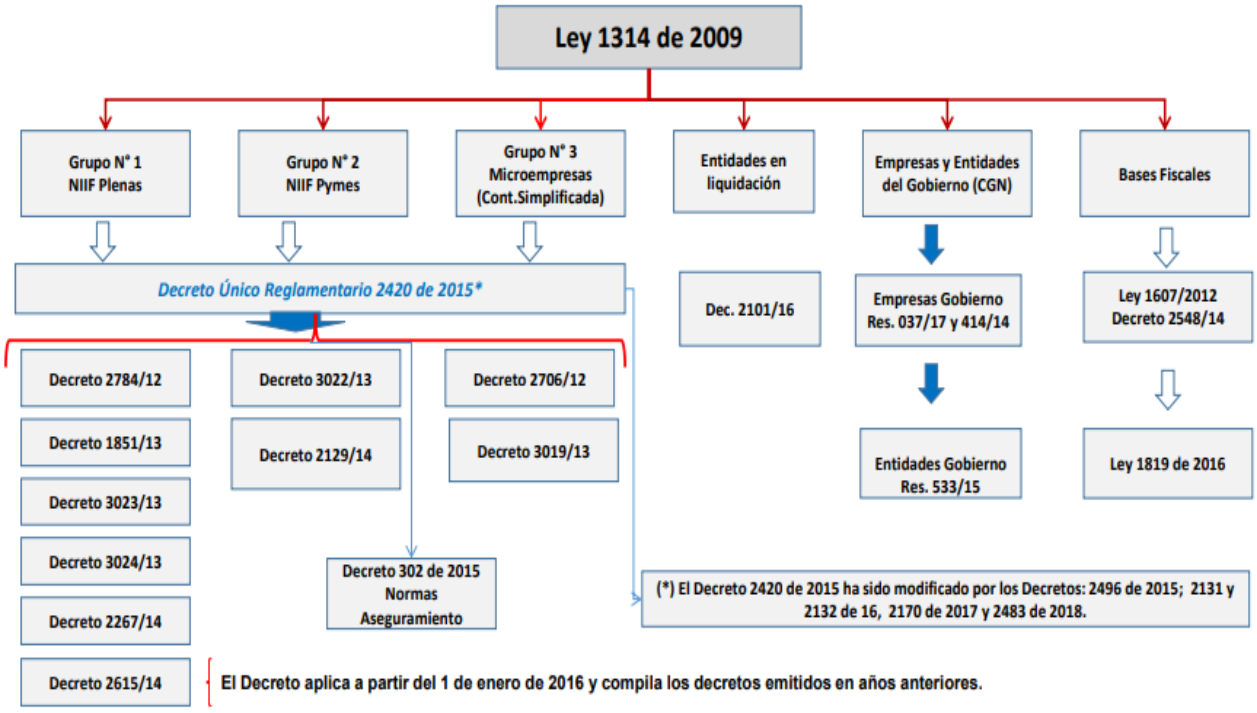


Figura 1. Normas emitidas en desarrollo de la ley 1314 de 2009
Fuente: CTCP (2018)

En 2018 el CTCP publicó un informe de aplicación de la Herramienta para el Desarrollo de la Contabilidad, proyecto ejecutado con el apoyo de la UNCTAD y la Pontificia Universidad Javeriana y la participación de 22 stakeholders del sector público y privado. Este estudio aporta recomendaciones en relación con la misma herramienta, la articulación interinstitucional, la responsabilidad social empresarial y el gobierno corporativo, la formación, la estructura de la profesión, la codificación de las normas y el establecimiento de un depósito central de información financiera, que muy posiblemente redundarán en nuevos desarrollos normativos en los próximos años (Consejo Técnico de la Contaduría Pública, 2018).

Algunas reflexiones críticas a la adopción de las IFRS en Colombia

La corriente crítica de la investigación probablemente nació a partir del trabajo de Anthony Hopwood, quien desarrolló los aspectos sociales y comportamentales de la contabilidad desde los 60s y fundó la revista Accounting, Organization and Society, que incluye estudios positivistas y críticos. A partir de este momento comenzaron a aparecer investigaciones que tomaban como referentes a Derrida, Foucault, Habermas, Marx, Deleuze, Guattari y otros filósofos de corriente crítica. Adicionalmente en los 1979 se publicó el texto “Paradigmas sociológicos y análisis organizacional” de Burrell y Morgan, que frente a la investigación

funcionalista propuso el paradigma interpretativo y crítico. En 1989 se crea Accounting, Auditing and Accountability Journal y en 1990 Critical Perspectives on Accounting, revistas que privilegian la investigación crítica, lo cual ha promovido la permanencia de este tipo de investigación (Baker, 2011).

La perspectiva crítica considera que la contabilidad no es neutral: "es una disciplina esencialmente normativa, de ahí que sea imposible su neutralidad epistemológica, ideológica y política" (Sosa, 2015, pág. 18). En efecto, se constituye como un instrumento para el mantenimiento de las posiciones de poder, normalmente asociadas a la riqueza, y el mantenimiento y la legitimidad de las inequidades (Deegan & Unerman, 2011), "Porque a partir de la contabilidad se regularizan comportamientos, se controlan formas de actuar y se construye la realidad que organiza y determina formas de actuar de agentes, organizaciones y la sociedad en general" (Gómez, 2004, pág. 126).

Entiende que la realidad social no debe ser estudiada con los métodos de las ciencias naturales, y que no es suficiente explicar cómo es el mercado, sino que falta referirse a cómo debería ser para garantizar el bienestar (Gómez, 2004). Teniendo en cuenta el contexto social, establece la diferencia entre el deber ser y lo que realmente es, promoviendo la posibilidad de una mejor sociedad (Deegan & Unerman, 2011).

En esta perspectiva este apartado, lejos de ser exhaustivo, se dedicará a presentar algunos argumentos desde una perspectiva crítica frente a la adopción de las IFRS en Colombia. Para ello, se ubicará en primer lugar esta regulación como instrumento de la financiarización, que otorga altísima relevancia a los mercados de capital; luego, la identificará como un instrumento de asignación de capitales; se reflexionará respecto al concepto de interés público en este contexto; se cuestionará el difundido objetivo de homogeneidad de la información; y, por último, se analizará la pertinencia de la adopción para las organizaciones colombianas.

Normas para el mercado de capitales y la financiarización

La fundación IFRS es explícita en su misión respecto al propósito de servir a los mercados de capitales (IFRS, 2019), lo cual es coherente con el modelo y los objetivos de su regulación. Estas normas se han diseñado para entidades que participan de tales mercados y específicamente para apoyar la toma de decisiones de inversores y acreedores que también participan de ellos. No obstante, Colombia es un país donde la Bolsa de Valores cuenta tan solo con 67 emisores de acciones y 210 en total si se incluyen otros valores (Bolsa de Valores de Colombia, 2019), cifra casi irrelevante, si se observan datos como que para 2017 había 437.063 empresas con NIT en el país (DANE, 2019), y que en el primer semestre de 2018 se crearon 37.440 sociedades en el país (Confecamaras, 2018).

En un país donde el desarrollo del mercado bursátil es tan bajo, los procesos de adopción de IFRS deberían ser voluntarios (Giner & Mora, 2001; Paixão, Saur, & Carmo, 2015) en

tanto que los requerimientos de las bolsas donde las compañías desean participar implican la aplicación de esta regulación. ¿Qué sentido tiene entonces obligar a grandes, pequeñas y medianas empresas a cumplir con estos estándares, si no participan de mercados de capitales nacionales ni internacionales?

La financiarización es entendida al menos en dos ámbitos: como un proceso de transformación del capitalismo donde el capital financiero es altamente relevante, y como la aplicación de la lógica financiera a todos los cálculos, métodos y evaluaciones económicas. La transformación del capitalismo se ha dado por el acelerado crecimiento de los mercados financieros propiciado por la desmaterialización de los mercados que facilita la operatividad internacional, la desintermediación bancaria, la innovación tecnológica, etc. En este escenario la contabilidad es la base sobre la cual se determinan diversos derechos como el interés sobre la deuda, los impuestos, los dividendos y bonificaciones por resultados obtenidos, entre otros (Chiapello, 2016).

El modelo IFRS obedece a la lógica de la financiarización que se ha incorporado a la contabilidad a través del modelo estático (Aglietta & Rebérioux, 2009) donde el valor de los activos no es dado por la actividad productiva, sino por la dinámica de los mercados, de forma que privilegia los precios de liquidación o precios de salida. Este tipo de valuación se materializa en el valor razonable, que es el instrumento técnico de la contabilidad financiarizada (Dixon & Frolova, 2013), en la cual se privilegia la valoración subjetiva, caracterizada por expresar pronósticos en lugar de hechos en detrimento del principio de prudencia, lo cual permite la manipulación de ganancias y aumenta la volatilidad dando lugar a nefastas consecuencias como las experimentadas en la crisis financiera de 2008 (Richard, 2009; Baker, 2016; Casta & Ramond, 2016). Este tipo de valoración es ampliamente extendida inclusive sobre activos que no tienen el propósito de ser vendidos o negociados en el mercado, como es el caso de los activos fijos, lo cual resulta impertinente.

En coherencia con tales lógicas, la Nueva Arquitectura Financiera Internacional, incluye las IFRS como regulación para la información financiera, con el fuerte apoyo de instituciones multilaterales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la IOSCO, la FSB y el G20. Precisamente, en Colombia, el informe ROSC emitido por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, se constituye como uno de los antecedentes más importantes del proceso de adopción, que expresa la presión de estas entidades por acelerar tal decisión.

Adicionalmente se identifican retos frente a los cuales las IFRS se quedan cortas, por su orientación exclusiva a los mercados financieros. Por ejemplo, el capital ambiental y humano debe encontrarse en el foco de los reportes corporativos, y mientras las IFRS solo se concentran en el mantenimiento del capital financiero únicamente, generan la oportunidad de presentación de ganancias ficticias y su subsecuente repartición a través de dividendos. El cambio de orientación de la regulación, en el cual se incluyera lo socio-ambiental, requeriría la reestructuración de los emisores de regulación, actualmente capturados por el capital financiero (Richard, 2009; Baker, 2016).

Las IFRS como instrumento de asignación de capital

En la contabilidad financiarizada el papel protagónico lo tienen inversores y acreedores, en tanto que la información que produce resulta ser un insumo evaluado en la toma de decisiones de asignación de sus recursos. Franco (2008) resalta que las normas contables tienen la capacidad de direccionar la inversión hacia ciertos tipos de empresas, en tanto generan barreras de participación en el mercado para pequeñas y medianas entidades. Por ejemplo, la NIC 38, que regula los activos intangibles, establece que las erogaciones relacionadas con la fase de investigación deben llevarse al gasto, mientras que las de desarrollo se pueden activar; una empresa que no tenga un fuerte músculo financiero, no podría ubicarse en actividades de innovación de alto nivel que impliquen una costosa fase de investigación, pues llevar al gasto todas las erogaciones correspondientes podría generar pérdidas importantes o incluso a cumplir con causal de disolución.

Adicionalmente, la Sección 18 de la NIIF para Pymes, correspondiente también a intangibles, establece que las erogaciones tanto de la fase de investigación como la de desarrollo, se deben llevar al gasto, colocando así una carga aún más fuerte respecto a los resultados para las Pyme que quieran desarrollar actividades de este tipo. En este panorama, un inversor interesado en tales actividades evaluará la viabilidad financiera del negocio y las empresas de mayor tamaño y mayores recursos serán las favorecidas, aun cuando, frente a otras entidades tuviera los mismos recursos humanos y tecnológicos.

Vale la pena adicionar otro elemento a esta consideración: la valoración subjetiva, en tanto que el principal criterio de medición de esta regulación es el valor razonable. Cuando las mediciones son estimaciones (que siempre son opiniones, con un soporte técnico, pero opiniones), se genera una apertura para la gestión de las ganancias, la volatilidad de los valores, lo que inclusive ha generado la identificación del uso de la valoración subjetiva como causante de crisis financieras como la de 2008 (Badenhorst, 2014; Fargher & Zhang, 2014; Goh, Li, Ng, & Yong, 2015; Majercakova & Skoda, 2015)

Esto evidencia que lejos de ser neutral, la regulación contable permite el mantenimiento e inclusive la ampliación de las desigualdades al favorecer los intereses de los grandes capitales (Deegan & Unerman, 2011).

El concepto de interés público

La IFRS declara desarrollar su trabajo en defensa del interés público. Para comprender tal declaración es preciso ubicar qué se entiende por interés público para ellos. Baker (2005) distingue tres concepciones: 1) la neoliberal centra su interés en el mantenimiento del funcionamiento ordenado del comercio, y actualmente, de manera especial, los mercados financieros, por lo cual existe la presunción de que los intereses de los inversionistas y acreedores representan el interés general de la sociedad, es decir, el interés privado representa al interés público. 2) la social demócrata liberal, equivale al “equilibrio y los contrapesos

para regular a los individuos más fuertes o con mayor poder" (Gómez, 2010, pág. 78), en el que el funcionamiento de los mercados es solo uno de los elementos a considerar, pero no el único. Y 3) la social demócrata crítica, la cual representa los intereses de los débiles, la clase trabajadora y los pobres, en una fuerte oposición entre interés privado e interés público.

En este panorama se identifica que el concepto de interés público defendido por la IFRS y su regulación es el neoliberal, donde prevalece el peligroso supuesto de que el interés de los financiadores corresponde al interés de la comunidad en general. Esto difícilmente tiene cumplimiento aún en sociedades donde existe un alto grado de desarrollo y participación de los mercados financieros, puesto que existen múltiples tenciones entre los diversos actores sociales: el estado, la sociedad civil, los empresarios, los trabajadores, etc., e inclusive, el medio ambiente. Todavía más inverosímil es su aplicación en sociedades como la colombiana, donde, como se indicó anteriormente, existe una participación minúscula en el mercado de capitales (Ocampo & Restrepo, 2018).

Sea cual sea el nivel de desarrollo del mercado financiero, el interés público debe ser entendido como el interés común o bienestar general, en el que las necesidades e intereses de los múltiples actores son consideradas y defendidas bajo criterios de justicia y equidad. Este es un reto para la regulación contable.

La imposibilidad de la homogeneidad

Uno de los argumentos para la extensión del uso de las IFRS ha sido la homogeneidad y comparabilidad de la información. Sin embargo, establecer una única regulación no es suficiente para ello dado que multitud de factores hacen diferente la contabilidad en las distintas latitudes: los sistemas legales, políticos, fiscales, culturales, el entorno económico, las características organizacionales, el desarrollo del mercado bursátil, los proveedores de financiación, las instituciones, el desarrollo de la profesión, las prácticas contables, etc. (Jarne, 1997; Jeanjean & Stolowy, 2008; Nobes, 2014; Kaaya, 2015; Ocampo & Restrepo, 2018).

En este sentido, el propósito de homogeneidad contable solo tiene sentido para entidades de características muy similares, en contextos muy similares. Aun así, a pesar del propósito de eliminar la posibilidad de elección de tratamientos contables (IFRS, 2010), las normas presentan opciones para la medición, presentación y reconocimiento de las partidas, cuya selección es discrecional para las entidades. Esto genera que los estados financieros de distintas entidades sean preparados sobre diversas bases. Así mismo, el uso de mediciones con perspectiva interna, como en la aplicación de técnicas del ingreso para la medición del valor razonable, disminuye la comparabilidad (Casta & Ramond, 2016).

La pertinencia para las empresas colombianas

En 2011 la Superintendencia de Sociedades, con base en una consultoría realizada por BDO y Baker Tilly, publicó un informe de los resultados del examen de los estados financieros de apertura bajo NIIF de una muestra de empresas del sector real. Éste evidenció un impacto negativo en el patrimonio con respecto a la información que se generaba bajo COLGAAP (principios contables generalmente aceptados en Colombia):

La implementación de los estándares internacionales de información financiera –IFRS genera, con alta probabilidad, impactos adversos o de disminución patrimonial de las empresas supervisadas por la Superintendencia de Sociedades, en la fecha de transición, que pueden llegar a representar efectos superiores al 7% del patrimonio bajo ColGaap, tomando como base la información disponible de las empresas de la muestra al 31 de diciembre de 2010 y dependiendo del escenario y modelo aplicado.

Analizando estos mismos resultados en la población de las empresas que reportan información a la Superintendencia de Sociedades, aplicando las inferencias estadísticas con los niveles de confianza y margen de error definidos en cuerpo técnico del presente documento, se encuentra que la disminución patrimonial se aumenta a niveles que superan el 15% del patrimonio reportado bajo normas locales (Superintendencia de Sociedades; BDO; Baker Tilly, 2011, pág. 92).

Además, el informe después de evidenciar los impactos que tendría la adopción de IFRS para las empresas de la muestra y clasificarlos entre individuales y sistémicos, altos y bajos, recomendó al Gobierno Nacional realizar estudios en el entorno regulativo y empresarial, para determinar la pertinencia de la adopción:

Sin perjuicio de considerar que esta directriz tiene sentido para las empresas de interés público o del mercado de valores, es evidente que será necesario resolver los efectos trasversales que implica la aplicación los estándares internacionales en un contexto integral que incorpora efectos en la regulación comercial, tributaria, de supervisión y control que se tratan como orígenes de orden sistémico en las conclusiones.

Por su parte, en materia de las empresas de interés privado que incorpora el presente estudio económico, financiero y fiscal que se desarrolló durante el período 2011 para la Superintendencia de Sociedades, en el marco de la formulación de una herramienta de simulación, se pone en evidencia la necesidad de considerar varias condiciones de temporalidad y estudio regulatorio para evitar efectos contraproducentes en las empresas colombianas que no son de interés público, así como en los ingresos fiscales del Gobierno Nacional, por lo menos en el corto plazo (Superintendencia de Sociedades; BDO; Baker Tilly, 2011, pág. 115).

En la revisión realizada por el autor no se encontraron otros estudios y las simulaciones sugeridas para el país, lo cual acrecienta el interrogante frente a los impactos de la adopción

en la gestión empresarial y el mercado. Por lo tanto, al menos se puede identificar los siguientes grupos de empresas para los cuáles se puede considerar su pertinencia.

Empresas que participan de los mercados de valores (grupo 1): Las bolsas de valores generan los requerimientos de información de acuerdo con la regulación contable que hayan adoptado, que en muchos casos es la IFRS. En este caso, la adopción de la regulación se da de forma voluntaria así no fuese obligatoria en el país.

Empresas que pertenecen a grupos que reportan información bajo IFRS (grupo 1): Aunque no se encontraran obligadas individualmente, para generar información consolidada, sí deberían atender esta regulación.

Empresas grandes que realizan importaciones o exportaciones que representan más del 50% de las compras o de las ventas y no son parte de un grupo empresarial que reporta bajo IFRS, ni participan de mercados de valores (grupo 1): Este grupo cumple con la definición de la NIIF para pymes, la cual expresa que las pymes son aquellas que no tienen obligación pública de rendir cuentas y publican estados financieros de propósito general (IFRS, 2015). En este sentido, si no existe algún requerimiento de mercado que los obligue o los incentive a generar información bajo NIIF, deberían aplicar la Niif para pymes, u otra regulación ajustada a su necesidad y contexto, lo cual sería más apropiado que las NIIF plenas, que actualmente deben aplicar.

Empresas grandes y medianas que no son parte de los tres grupos nombrados anteriormente (grupo 2): Este grupo también pertenece a lo que la Niif establece como pyme. En tanto que no son públicas (en el sentido de no tener acciones ofertadas en los mercados de capitales) sería apropiado evaluar si la información que generan es principalmente para inversionistas y acreedores, lo cual es la orientación del modelo IFRS; de lo contrario, se podría considerar otra regulación ajustada al contexto y las necesidades que presentan; incluso, para las de menor tamaño medio por ingresos y activos podría ser pertinente el modelo de contabilidad simplificada que hoy aplica al grupo 3.

Microempresas (grupo 3): Estas empresas deben aplicar el modelo de contabilidad simplificada, que es, como su nombre indica una simplificación del modelo NIIF para pymes, con un mayor nivel de confiabilidad en tanto el principal criterio de valoración es el costo histórico (valoración objetiva), y con requerimientos de medición y revelación mucho más sencillos. Sin embargo, el autor no encontró un estudio que revele cómo ha sido la adopción por parte de estas entidades.

En suma, existen aún interrogantes frente a la estructura de grupos de aplicación de las NIIF en tanto algunas empresas que podrían clasificarse a la luz del mismo modelo IFRS como Pymes, para Colombia son grandes, y algunas Pymes desde la regulación contable colombiana, no tienen la necesidad de preparar información bajo NIIF para Pymes en tanto su estructura de capital y gobierno podría permitirles ubicarse como microempresas. Esta

condición requiere de estudios empíricos que presenten las percepciones y condiciones del sector empresarial frente a la estructura de la regulación.

CONCLUSIONES

Este artículo reflexionó acerca de la regulación de información financiera de mayor relevancia a nivel internacional: las NIIF, su proceso de adopción en Colombia y algunos argumentos críticos de tal proceso. Se identificó una coherencia de los propósitos de la fundación IFRS y su regulación con el fenómeno de la financiarización internacional, que privilegia las lógicas de evaluación de inversionistas y acreedores sobre intereses de los Estados, las comunidades y otras partes interesadas de las organizaciones, bajo el entendimiento del interés público desde la perspectiva neoliberal. En consecuencia, estas normas resultan pertinentes para contextos donde existe un alto desarrollo y participación de los mercados bursátiles y las empresas que participan en ellos, lo cual no es el caso de la gran mayoría de la población de entidades colombianas.

Preocupa el papel que la regulación tiene en el direccionamiento de la inversión, que genera barreras para las pequeñas y medianas empresas para incursionar en negocios de alta innovación o alta inversión, así como la estructura de grupos de aplicación, que desde esta visión no es pertinente a las necesidades de las organizaciones, y más bien pudo ser una forma de dar cumplimiento a los requerimientos de adopción por parte de entidades multilaterales como el FMI y el Banco Mundial, sin realizar y divulgar un estudio juicioso del contexto colombiano que considerara las necesidades y usos de la información contable en distintas organizaciones y para diversos actores sociales.

Lo anterior no implica que se sugiera que la anterior regulación era más pertinente, pero sí que más que una adopción el país requería un proceso armonizador, como el que se realizó para el sector público en la década de los 2000, que revisara diversos referentes y hubiese considerado las estructuras, características y dinámicas del universo empresarial determinando la población que requería adoptar la regulación IFRS en beneficio de su participación en los mercados.

Quedan muchos cuestionamientos desde esta perspectiva que invitan al desarrollo posterior de investigaciones aplicadas que revelen la relación costo-beneficio de este proceso para el país y las empresas, por parte de investigadores independientes interesados en conocer la realidad del país más que apoyar iniciativas privadas o institucionales que puedan sesgar los resultados.

REFERENCIAS

Aglietta, M., & Rebérioux, A. (2009). El capitalismo financiero a la deriva. (F. Arbeláez, Trad.) Universidad Externado de Colombia.

Archer, S., Delvaille, P., & McLeay, S. (1995). The measurement of harmonisation and the comparability of financial statement items: Within-country and between-country effects. Acrounling and Business Researc, 25(98), 67-80.

Ashbaugh, H., & Pincus, M. (2001). Domestic Accounting Standards, International Accounting Standards, and the Predictability of Earnings. Journal of Accounting Research, 39(3), 417-434.

Badenhorst, W. M. (2014). Fair Value Measurements of Control Premiums. Accounting Perspectives, 13, 173-188.

Baker, C. R. (2005). What is the meaning of "the public interest"? Examining the ideology of the American public accounting profession. Accounting, Auditing & Accountability Journal, 18(5), 690-703.

Baker, C. R. (2011). A genealogical history of positivist and critical accounting research. Accounting History, 16(2), 207-221.

Baker, C. R. (2016). Accounting and Economic Systems: A Tribute to the Work of Jacques Richard. En D. Bensadon, & N. Praquin (Edits.), IFRS in a Global World. International and Critical Perspectives on Accounting (págs. 17-27). Springer.

Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional. (2003). Report On The Observance Of Standards And Codes (Rosc) - Colombia - Accounting And Auditing.

Barth, M. E., Landsman, W. R., & Lang, M. H. (2006). International Accounting Standards and Accounting Quality. Working Paper. Stanford University and University of North Carolina.

Bolsa de Valores de Colombia. (2019). Listado de emisores. Obtenido de Bolsa de Valores de Colombia: https://www.bvc.com.co/pps/tibco/portalbvc/Home/Empresas/Listado+de+Emisores

Carmona, S., & Trombetta, M. (2008). On the global acceptance of IAS/IFRS accounting standards: The logic and implications of the principles-based system. Journal of Accounting and Public Policy, 27(6), 455-461.

Casta, J. F., & Ramond, O. (2016). Financial Reporting and Fair Value: Where Do We Stand? En D. Bensadon, & N. Praquin (Edits.), IFRS in a Global World. International and Critical Perspectives on Accounting (págs. 57-69). Springer.

Chiapello, E. (2016). How IFRS Contribute to the Financialization of Capitalism. En D. Bensadon, & N. Praquin (Edits.), IFRS in a Global World. International and Critical Perspectives on Accounting (págs. 71-84). Springer.

Choi, F. D., & Meek, G. K. (2011). International Accounting (Séptima ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Confecamaras. (2018). Informe de dinámica empresarial en Colombia - I semestre 2018. Obtenido de https://incp.org.co/Site/publicaciones/info/archivos/Informe-de-Dinamica-Empresarial-2018-16072018.pdf

Congreso de Colombia. (1999). Ley 550 de 1999.

Congreso de la República. (2009). Ley 1314 de 2009.

Consejo Técnico de la Contaduría Pública. (2012). Direccionamiento Estratégico. Del proceso de convergencia de las normas de contabilidad e información financiera y de aseguramiento de la información, con estándares internacionales.

Consejo Técnico de la Contaduría Pública. (2018). Informe Final - Herramienta para el Desarrollo de la Contabilidad en Colombia.

Consejo Técnico de la Contaduría Pública. (2018). Prospectiva de las Normas de Información Financiera y Aseguramiento. Obtenido de Consejo Técnico de la Contaduría Pública: http://www.ctcp.gov.co/publicaciones-ctcp/presentaciones/2019/presentacion-prospectiva-de-las-nif-y-de-las-nai/dia-del-contador-bmanga

DANE. (2019). Boletín técnico. Directorio estadístico DEST - junio de 2019. Obtenido de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/dest/2019-06-DEST-Boletin-tecnico.pdf

Deegan, C., & Unerman, J. (2011). Financial Accounting Theory. New York: Mc Graw Hill.

Dixon, J., & Frolova, Y. (2013). Accounting for good governance: the fair value challenge. Corporate Governance: The international journal of business in society, Vol. 13 Issue: 3, 318-331.

Fargher, N., & Zhang, J. Z. (2014). Changes in the measurement of fair value: Implications for accounting earnings. Accounting Forum, 38(3), 184-199.

Franco, R. (2008). La contabilidad como un saber estratégico. En FENECOP, XIX Congreso Nacional de Estudiantes de Contaduría Pública de Colombia (págs. 47-66). Medellín: FENECOP.

Giner, B., & Mora, A. (2001). El proceso de armonización contable en europa: análisis de la relación entre la investigación contable y la realidad económica. Revista española de financiación y contabilidad, 30(107), 103-128.

Goh, B. W., Li, D., Ng, J., & Yong, K. O. (2015). Market pricing of banks' fair value assets reported under SFAS 157 since the 2008 financial crisis. J. Account. Public Policy, 33, 129–145.

Gómez, M. (2004). Breve introducción al estado del arte de la orientación crítica en la disciplina contable. Contaduría Universidad de Antioquia (45), 113-132.

Gómez, M. (2010). Interés público y ejercicio de la contaduría pública: Miradas al contexto internacional y aprendizaje para la profesión en Colombia. Revista Unimar(54), 77-91.

IFRS. (2010). Prólogo a las Normas Internacionales de Información Financiera.

IFRS. (2015). Norma Internacional de Información Financiera para Pequeñas y Medianas Entidades (NIIF para las PYMES).

IFRS. (2018). Use of IFRS Standards around the world. Obtenido de https://www.ifrs.org/-/media/feature/around-the-world/adoption/use-of-ifrs-around-the-world-overview-sept-2018.pdf

IFRS. (2019). Obtenido de IFRS: https://www.ifrs.org/

Jarne, J. I. (1997). Clasificación y evolución internacional de los sistemas contables. Madrid: AECA.

Jeanjean, T., & Stolowy, H. (2008). Do accounting standards matter? An exploratory analysis of earnings management before and after IFRS adoption. Journal of Accounting and Public Policy, 27(6), 480-494.

Kaaya, I. D. (2015). The Intenational Financial Reporting Standards (IFRS) and Value Relevance: A Review of Empirical Evidence. Journal of Accounting Research, 3(3), 37-46.

Majercakova, D., & Skoda, M. (2015). Fair value in financial statements after financial crisis. Journal of Applied Accounting Research, 16(3), 312-332.

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2011). Decreto 4946 de 2011.

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2012). Decreto 403 de 2012.

Mueller, G. (1965). Whys and Hows of International Accounting. The Accounting Review, 40(2).

Mueller, G. G. (1967). International Accounting, Part I. New York: Macmillan.

Nobes, C. (2014). International classification of financial reporting (Tercera ed.). Taylor and Francis.

Nobes, C., & Parker, R. (2008). Comparative International Accounting (Décima ed.). Essex: Pearson Education Limited.

Ocampo, J. Z., & Restrepo, K. (2018). Descripción del sistema contable colombiano de acuerdo con la propuesta de Jarne. Revista En-contexto, 6(8), 143-169.

Ocampo, J., & Restrepo, K. (2018). Lo público en Contaduría Pública. El caso colombiano. Revista de Investigación Aplicada en Ciencias Empresariales, 7(1), 125-144.

Paixão, A. M., Saur, I., & Carmo, G. M. (2015). IFRS Adoption and Accounting Quality: A Review. Journal of Business & Economic Policy, 2(2), 104-123.

Radebaugh, L., Gray, S., & Black, E. (2006). International accounting and multinational enterprises. New York: NY: Wiley.

Richard, J. (2009). The IFRS are both obsolete and dangerous. Obtenido de CREFIGE: http://www.crefige.dauphine.fr/recherche/actualite/richard1.htm

Soderstrom, N. S., & Jialin, K. (2007). IFRS Adoption and Accounting Quality: A Review. European Accounting Review, 16(4), 675 –702.

Sosa, E. (2015). Las transformaciones del pensamiento contable en el desarrollo del capitalismo financiero: financiarización de la contabilidad y valor razonable. Revista Pensamiento Actual, 15(25), 15-26.

Superintendencia de Sociedades; BDO; Baker Tilly. (2011). Diagnóstico sobre los impactos contables y financieros de los estándares internacionales de contabilidad e información financiera en las empresas del sector real. Bogotá.

CAPÍTULO 6. PROYECTO AMBIENTAL ESCOLAR (PRAE) Y EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA COMPLEJIDAD: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS CON LAS ORIENTACIONES CURRICULARES COLOMBIANAS

Ivone Ximena Cárdenas Aldana, Edisson Yesid Rodríguez Naranjo

RESUMEN

Este artículo de investigación tiene como objetivo identificar los puntos de encuentro y desencuentro entre las orientaciones curriculares de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) en Colombia y aspectos conceptuales de la educación ambiental desde la complejidad, donde se retoman principios del pensamiento complejo. Metodológicamente, se realiza un análisis documental de documentos que tratan sobre las orientaciones curriculares que se refieren al PRAE y a la educación ambiental se contrastan las concepciones de Educación ambiental allí propuestas con elementos conceptuales de la educación ambiental desde la complejidad. Este trabajo hace parte de uno de los aspectos explorados en una investigación doctoral en curso, la premisa que lleva que conectar este estudio con la complejidad y el PRAE, tiene como punto de partida el hecho de que las orientaciones curriculares explicitan este término para referirse a las problemáticas ambientales; es por ello que se considera que hay unas fuertes conexiones entre la educación ambiental propuesta en las orientaciones curriculares con la educación ambiental desde la complejidad. De este modo, se plantea como pregunta central ¿Cuáles son los principales encuentros y desencuentros que se dan entre los prae y la educación ambiental desde la complejidad dentro del marco de las orientaciones curriculares colombianas?

Palabras clave: Epistemología, ambiente, complejidad, educación, orientaciones curriculares.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo hace parte de una investigación doctoral adelantada por la autora principal, en un primer momento se busca examinar como se concibe la educación ambiental en las orientaciones curriculares, específicamente en decretos y leyes sobre educación ambiental en Colombia, lineamientos curriculares de las ciencias naturales y educación ambiental, documentos clave como la política nacional ambiental de Colombia y el texto La dimensión ambiental: un reto para la nueva sociedad. A partir de esta exploración, se contrasta la concepción de la educación ambiental en las orientaciones curriculares con la educación ambiental desde la complejidad, en este ejercicio se relacionan conceptos como dialogo de saberes y transdisciplinariedad; así como principios del pensamiento complejo con elementos propuesto por la EA en las orientaciones curriculares, incluyendo el papel del PRAE y su articulación, con el fin de ampliar la comprensión sobre problemáticas ambientales complejas. El estudio se centra en responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles

son los principales encuentros y desencuentros que se dan entre los PRAE y la educación ambiental desde la complejidad dentro del marco de las orientaciones curriculares colombianas?

La educación ambiental en Colombia se establece con la ley 115 de 1994, ley general de educación, en esta ley la mirada del ambiente se centra en la protección de la naturaleza y el ambiente, la preservación de los recursos naturales, así como su valoración y conservación. Esto aspectos se fomenta para la educación ambiental y por tanto para las instituciones educativas, y se vinculan con la formación ética y moral sobre el ambiente, aspectos que se incluyen en el currículo del Proyecto Educativo Institucional PEI. De acuerdo con el artículo 23 de la ley 115, una de las áreas obligatorias dentro del currículo y el PEI, es la ciencias naturales y educación ambiental, por tanto, la formación e incorporación de esta área es el primer mecanismo de incorporar la formación ambiental a la escuela en Colombia.

El segundo mecanismo para promover la educación ambiental a nivel escolar es la creación del PRAE o proyecto ambiental escolar, y se instituye con el decreto 1743 de 1994 del congreso de la república de Colombia:

Decreto 1743 de 1994, "por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente" (MEN, 1994, pág. 1)

En el decreto 1743 de 1994, en el artículo 1 se señala que "de acuerdo con los lineamientos curriculares que defina el Ministerio de Educación Nacional y atendiendo la Política Nacional de Educación Ambiental, todos los establecimientos de educación formal del país, tanto oficiales como privados, en sus distintos niveles de preescolar, básica y media, incluirán dentro de sus proyectos educativos institucionales, proyectos ambientales, escolares, en el marco de diagnósticos ambientales, locales, regionales y/o nacionales, con miras a coadyuvar a la resolución de problemas ambientales específicos". (MEN, 1994, pág 1)

Interesa señalar que el PRAE es un proyecto trasversal que se incluye en las intuiciones educativas y se orienta a la resolución de problemas ambientales, que según los lineamientos curriculares del área de ciencias naturales y educación ambiental los definen de la siguiente manera:

Los problemas ambientales son complejos; su abordaje en consecuencia debe hacerse desde la perspectiva de múltiples disciplinas. En la educación básica y media los problemas ambientales deben tratarse no solo desde la biología, la química, la física o la ecología, sino también desde la ética, la economía, la política, la historia, la geografía, intentando siempre construir marcos de referencia integrales, producto de la hibridación entre las ciencias. Esto quiere decir que la educación ambiental no solo debe considerarse ligada a las ciencias naturales, como una asignatura o un área obligatoria y fundamental del plan de estudios según

el artículo 23 de la Ley General de Educación, sino que el currículo como un todo. (MEN, 1998, pág. 46)

Cuando se conciben los problemas ambientales como complejos, es este punto que hay una primera conexión con una mirada ambiental desde la complejidad que puede tener elementos para enriquecer por cómo se comprende la problemática ambiental que es compleja. Por otro lado, el hecho de tratar el problema ambiental desde diferentes áreas del conocimiento también muestra el reconocimiento del ministerio de educación de entender que hay una complejidad que no tiene respuesta desde la fragmentación de saberes o de una disciplina sino desde un ejercicio interdisciplinar que en términos de complejidad también se puede vincular con la posición que se tiene de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en pensadores que abordan estos términos desde la complejidad. de este modo se comienzan a vislumbrar elementos comunes pero que tienen sus particularidades y el análisis documental es posible hallar aquellos puntos de encuentro y desencuentro entre lo que se plantea de EA en las orientaciones curriculares y la educación ambiental desde la complejidad.

ANTECEDENTES

Investigaciones sobre el PRAE: Estados del arte

En los repositorios digitales de la universidad pedagógica nacional, se encuentra un estudio realizado por (Espinoza et al.,2022), sobre el estado del arte en investigaciones en proyectos ambientales, ellos encuentran 6 categorías de investigación sobre el PRAE, (Espinoza, et al 2022) p. 44

En dichas categorías este trabajo se enmarca en la categoría de “artículos de reflexión y análisis de documentos”; dado que se realiza un análisis documental en el que las orientaciones curriculares sobre educación ambiental se contrastan para identificar los puntos de encuentro y desencuentro en relación con el PRAE y la educación ambiental desde la complejidad.

Frente a esta categoría, los autores Oyaga et al. (2014, citado en Espinoza et al., 2022), en la práctica los docentes y quienes aplican el PRAE, desconocen de la normatividad o filosofía que los sustenta. Aunque en la práctica un grupo poblacional de docentes desconozca la normatividad u orientaciones curriculares del PRAE, este tipo de trabajos que parten de análisis documental genera conocimientos que pueden transformar de forma directa la practica educativa de ahí su pertinencia.

Investigaciones sobre PRAE y orientaciones curriculares

(González & Castro, 2023), en su trabajo “Los proyectos ambientales escolares (PRAE) y la educación ambiental comunitaria (EAC): encuentros y desencuentros con las orientaciones curriculares colombianas”, hallaron que no existen trabajos que relacionen la educación ambiental de los lineamientos curriculares con la perspectiva de educación ambiental comunitaria. Para ello, realizaron un análisis documental buscando puntos de encuentro y desencuentro entre ambos marcos teóricos, basándose en documentos como: ley general de educación de 1994, Decreto 1743 de 1994 sobre la creación de los PRAE, dimensión ambiental: un reto para la nueva sociedad, Política nacional de educación ambiental de 2003.

Para los fines de esta investigación, se retoman los mismos textos sobre orientaciones curriculares anteriormente mencionados, realizando de igual manera un análisis documental, pero en este caso con una perspectiva de educación ambiental desde complejidad.

Investigaciones sobre PRAE y Educación ambiental compleja

Tras una revisión de la literatura en bases de datos como, Repositorios de tesis de la universidad pedagógica nacional, Scielo, Google académico, y Scoopus no se encontraron investigaciones que vinculen los términos “educación ambiental compleja” y “PRAE”, o “Educación ambiental desde la complejidad” y “PRAE”, “educación ambiental compleja y orientaciones curriculares”, en el contexto colombiano entre los años 2020 y 2025.

MARCO TEÓRICO

Epistemología Ambiental Compleja

La epistemología ambiental compleja es un enfoque opuesto a formas tradicionales de asumir el conocimiento como un fragmento de la realidad. En su lugar, contempla la interrelación de saberes y se basa en los principios de la complejidad.

Desde un enfoque epistémico complejo es necesario precisar lo que se entiende por ambiente, como plantea Leff (2006):

> "El ambiente es una realidad empírica; si, pero en una perspectiva epistemológica es un saber; un saber sobre las estrategias de apropiación del mundo y la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento. Allí se configura un pensamiento que ha tomado al ambiente como su objeto de reflexión, yendo a su encuentro, descubriendo en su búsqueda que éste desbordaba los marcos epistemológicos que intentan nombrarlo, codificarlo, circunscribirlo y administrarlo dentro de los cánones de la racionalidad científica y los instrumentos económicos del desarrollo sostenible." (Leff, 2006 pág. 4)

Así, lo ambiental adquiere un carácter complejo al no limitarse a una única epistemología. Este saber se define desde una multiplicidad de perspectivas, lo que demuestra su constante construcción.

> "El saber ambiental no es la retotalización del conocimiento a partir de la conjunción interdisciplinaria de los paradigmas actuales. Por el contrario, es un saber que, desde la falta de conocimiento de las ciencias, problematiza a sus paradigmas, generando un haz de saberes en los que se enlazan diversas matrices de racionalidad, órdenes de valor y vías de sentido." (Leff, 2006 pág. 6)

Esta crítica de los paradigmas y la construcción de saberes interdisciplinares invitan a formular preguntas que cuestionan las bases lógicas de las disciplinas. Estas preguntas no se responden desde un solo saber, sino que surgen precisamente desde aspectos no explorados aún. El saber ambiental no está directamente en una sola ciencia, sino que se construye como un objeto de estudio que emerge desde preguntas de diferentes perspectivas y saberes. Por esta razón, la epistemología ambiental plantea la construcción de nuevas formas de comprender la relación entre la sociedad y la naturaleza reconociendo los límites que impone la naturaleza como la capacidad de los ecosistemas para producir recursos y procesar residuos. Así, como afirma Leff: “la epistemología ambiental da curso a un nuevo saber; un saber que emerge desde la marca de un límite, de una ley-límite de la naturaleza, de la ineluctable ley de la entropía." (Leff, 2006 pág. 11)

Desde la complejidad, los conocimientos emergentes sobre lo ambiental se oponen a miradas reduccionista del mundo, en lugar de fragmentar la realidad, se asume su interacción dinámica con el mundo y el conocimiento.

> "La abstracción y el confinamiento racional de esferas o áreas de la realidad como entes autónomos e independientes, no es suficiente para conocer la realidad, ya que las relaciones organizadas que resultan de la interacción dinámica determinan que el comportamiento de la parte sea distinto, según se examine aisladamente o en el interior de un todo (Bertalanfffy, 1956, citado en Kosik, 1967, p. 58) citado en (Cardona, 2015 pág.194)

Reconocer en lo ambiental que el conocimiento parte de la interacción dinámica de realidades y no de entes independientes, afecta la forma en que se construye el saber. Esto conlleva a pensar que, más que la abstracción, se busca comprender lo ambiental desde una lógica de interrelación de saberes y realidades. Lo cual implica determinar hasta qué punto se afecta el comportamiento de las partes y del todo, es decir cómo se afecta la realidad al ser observada.

Un ejemplo de cómo se afecta la realidad de lo ambiental en una observación, es examinarla en su carácter económico:

La epistemología ambiental al pensar en el carácter económico desde una teoría crítica del ambientalismo, es una estrategia conceptual que emancipa frente a ideologías, que manejan

un discurso científico, técnico, practico y político del desarrollo sostenible […]la crítica de los discursos se encamina hacia la naturalización de los discursos políticos sobre lo ambiental, que pueden ejercer desde la idea de poder, relaciones de dominación al subsumir a la sociedad como subsistema de un ecosistema global, que neutralizan la conciencia social al pensar en los individuos como iguales con futuros comunes(Leff, 2006)

Las políticas y la economía concebidas para abordar lo ambiental pueden ejercer un rol de dominación, como lo plantea Leff. Esta idea enfatiza la necesidad de asumir críticamente las dualidades u opuestos que, en lugar de complementar el saber, separan la interdependencia entre las personas y la naturaleza.

Una característica en la complejidad ambiental es la capacidad de afrontar dualidades, como la de sociedad naturaleza, así como las estructuras de conocimiento entre las ciencias sociales y las ciencias naturales (Cardona, 2015). La propuesta para diluir las dualidades y las divisiones del conocimiento es el dialogo de saberes:

> "La división de las ciencias con objetos de estudio definidos y delimitados, se pone en tela de juicio a la hora de comprender lo ambiental, vislumbrando la necesidad de un diálogo de saberes sobre bases adversas a las tradicionales. Es así como la complejidad ambiental a la vez que hace una crítica a las maneras de conocer también señala que la distancia aparente entre ciencias sociales y ciencias naturales no es tan cierta a la hora de estudiar lo ambiental, a lo que se le suma entender el problema ambiental como una crisis civilizatoria." (Cardona, 2015 pág. 208)

Continuar la dualidad y establecer un límite entre las ciencias naturales y las ciencias sociales no tiene sentido, porque la comprensión del problema ambiental requiere la mirada articulada de distintos saberes. Esto se debe a que, de trasfondo, se trata de la naturaleza y del ser humano no como entes separados, sino en relaciones de interdependencia.

En síntesis, la epistemología ambiental compleja es un saber que busca dar nuevas perspectivas a la realidad. "La crisis ambiental lleva así a repensar la realidad, a entender sus vías de complejización […] para desde allí abrir nuevas vías del saber en el sentido de la reconstrucción y la reapropiación del mundo y de la naturaleza" Leff(2006a). Esta visión demuestra como la complejidad para Leff(2006a) traspasa los límites impuestos por la racionalidad dominante y el mundo economizado, por ello:

> "El saber ambiental, más que una hermenéutica de lo olvidado, más que un método de conocimiento de lo consabido es una inquietud sobre lo nunca sabido, lo que queda por saber sobre lo real, el saber que propicia la emergencia de lo que aún no es. En este sentido, el saber ambiental lleva a construir nuevas identidades, nuevas racionalidades y realidades." (Leff, 2006a)

Educación Ambiental desde la Complejidad

> "La educación ambiental está muy ligada a la concepción de ambiente de quien enseña; sin embargo, es necesario asumir el ambiente desde una visión compleja, ampliando el pensamiento ecologista y reduccionista que excluye el hombre y la cultura (Quintero, 2015; Toro, 2005, citado en Solarte et al., 2023)

Aquella mirada ambiental que separa la relación del hombre con la naturaleza para estudiar el ambiente es reduccionista porque al focalizar el estudio de lo ambiental en uno u otro aspecto sin ver el todo, excluye componentes que intervienen, es así que, sí en las escuelas los maestros y comunidad se enfocan únicamente en estudiar las problemáticas ambientales y su comprensión, olvidan el papel del sujeto priorizando generalmente temas del medio ambiente en lo escolar. Esta fragmentación trae efectos para la enseñanza:

> "Sus efectos se perciben en las prácticas de los maestros en sus instituciones educativas, al promover una educación ambiental basada en la enseñanza de contenidos, de este modo, asumen que están haciendo educación ambiental. El ambiente no es un tema, es una realidad cotidiana y vital, es un proyecto de desarrollo humano, que no se reduce a educar para "conservar la naturaleza", "concienciar personas" o "cambiar conductas" (Álvarez, 2005; Sauvé, 2004; García, 2004), su tarea es más profunda y comprometida, pues está asociada al cambio social." (Solarte et al., 2023)

Asumir la educación ambiental, donde lo ambiental es una realidad, un proyecto de desarrollo humano, invita a pensar que:

> "La educación ambiental no puede reducirse a reconocer los problemas ambientales, es necesario desarrollar competencias para el análisis crítico que permita comprender las relaciones de interdependencia del hombre con su entorno, de la realidad biofísica, social, política, económica y cultural, para generar en la comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente (Torres, 2012)." (Solarte et al., 2023)

La comprensión de las problemáticas ambientales y la formación en competencias conduce a reflexionar sobre la crisis ambiental, en cómo el humano a través del cambio de pensamiento y de su actuar puede crear nuevas formas de relacionarse con el ambiente, considerando que el problema no es solo ecológico, sino de comprensión de la realidad y del conocimiento.

Esta crisis es resultado de las formas de conocimiento a través de las cuales la humanidad ha construido el mundo y lo ha destruido por su pretensión de universalidad, generalidad y totalidad; por su objetivación y cosificación del mundo. La crisis ambiental no es una crisis ecológica generada por una historia natural." (Leff, 2006a)

Para abordar esta crisis es necesario que la educación ambiental asuma el dialogo de saberes y la integración de diversas epistemologías, esto implica trascender enfoques

tradicionales de enseñanza y asumir enfoques interdisciplinarios y transdiciplinarios para la educación ambiental.

> "Entender la realidad como totalidad concreta y desde la dialéctica, implica una ruptura con la concepción de las ciencias que se había configurado desde los albores de la modernidad. Es así que la complejidad ambiental se erige como un asunto que empieza a poner en cuestión las divisiones que desde antaño han existido en las ciencias, tanto al interior de las ciencias sociales como la división entre las ciencias sociales y naturales. Dichas antinomias se presentan como falsas y, de hecho, como una limitante para seguir conociendo la realidad." (Cardona, 2015)

El saber ambiental, se construye en un dialogo de saberes que propicia el encuentro de la diversidad cultural en la construcción de la realidad, superando el reduccionismo y las dicotomías.

> "El saber ambiental se construye en un diálogo de saberes propiciando un encuentro de la diversidad cultural en el conocimiento y construcción de la realidad. Pero al mismo tiempo plantea el problema de la apropiación de conocimientos y saberes dentro de diferentes racionalidades culturales e identidades étnicas." (Leff, 2006a)

La interdisciplinariedad facilita este diálogo, al permitir que los saberes y las identidades se encuentren, superando la relación teórica con la realidad e incluyendo al ser humano y su cultura.

> "La interdisciplinariedad se abre así hacia un diálogo de saberes en el encuentro de identidades conformadas por racionalidades e imaginarios que configuran los referentes, los deseos y las voluntades que movilizan a actores sociales; que desbordan a la relación teórica con lo real hacia un diálogo entre lo material y lo simbólico en contextos ecológicos, políticos y culturales diferenciados." (Leff, 2007)

Este enfoque se centra en la realidad en contexto reconociendo que los problemas ambientales tienen un espacio, lugar, tiempo, una historia, y requieren soluciones desde múltiples perspectivas. Donde se dé cuenta del “ambiente de una forma integral, es decir, de manera que tengan en cuenta el diálogo de saberes, la interdisciplinariedad, las cosmovisiones de las comunidades, los asuntos socioculturales, las relaciones sistémicas, así como la construcción de conocimientos científicos (Solarte et al., 2023, p83)

Para complementar la perspectiva, se plantean unos principios de la complejidad de forma conceptual y se considera que en el análisis documental pueden enriquecer las interpretaciones, puntos de encuentro y desencuentro.

Principios de la complejidad desde el pensamiento complejo

Para la investigadora Columbie Puig 2011, basándose en los planteamientos de Edgar Morin, considera cuatro principios que se relaciona con una cultura ambiental, pero que en

este trabajo se incorporan como parte de una concepción ambiental que permite pensar el ambiente desde la complejidad.

1º Principio de autonomía/dependencia (auto-eco-organización): significa que los seres humanos se autoproducen al establecer una intrincada relación entre todos sus componentes para formar esquemas periódicos como sistema complejo adaptable, se auto-organizan en un todo ordenado y al hacerlo comienzan a adquirir nuevas propiedades.

Las estructuras esenciales del sistema alcanzan proporciones cualitativas, pero no pueden valorarse esos cambios como la formación de un nuevo sistema porque se deja de reconocer las continuidades inherentes al surgimiento, es decir la dinámica de la complejidad.

2º El principio dialógico, representa el nacimiento de una nueva filosofía en la que todo ser es una organización, en la que orden y desorden se entremezclan de manera complicada, se relacionan en jerarquías generando nuevas formas de ser, tal filosofía facilita la aproximación de las ciencias de la naturaleza a las ciencias del hombre y de la sociedad, en concordancia unas y otras con el espíritu de la época, una época del movimiento, del cambio generalizado, de lo aleatorio y de las incertidumbres. El orden y el desorden pueden ser concebidos en términos dialógicos, producen la organización y la complejidad, los contrarios coexisten sin dejar de ser antagónicos. El principio dialógico asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas, permite mantener la dualidad en el seno de la unidad.

3º El principio de la recursividad organizacional, proceso en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que les produce. El efecto se vuelve causa, la causa se vuelve efecto. La sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad una vez producida retroactúa sobre los individuos y los produce; los productos son productores, el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos.

4º El cuarto es el principio hologramático, donde no reduce el todo a las partes, ni las partes al todo, ni lo uno a lo múltiple, ni lo múltiple a lo uno, sino que concibe todas estas nociones, de forma a la vez complementaria y antagonista. Este principio supera el paradigma científico formulado por Descartes, regido por los principios de disyunción, reducción y abstracción y que separó el sujeto pensante y la cosa extensa, separando así la filosofía de la ciencia. La idea entonces del holograma trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes y al holismo que no ve más que el todo. El principio hologramático ve el todo en las partes y estas en el todo. (Columbie, 2011, página 4)

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló con el método de análisis documental, para (Aranda et al, 2024) este método consiste en la revisión de documentos para generar nueva información al resolver un interrogante, consta de 8 pasos: 1) búsqueda, 2) selección, 3) recolección, 4) clasificación, 5) organización, 6) análisis, 7) interpretación y 8) presentación

A partir de la pregunta ¿Cuáles son los principales encuentros y desencuentros que se dan entre los PRAE y la educación ambiental desde la complejidad dentro del marco de las orientaciones curriculares colombianas? Se realizo una búsqueda y se seleccionaron los siguientes documentos de orientaciones curriculares:

1. Ley general de educación de 1994, texto que describe la regulación de la educación en Colombia. También denominada la Ley 115 de 1994.
2. Decreto 1743 de 1994 – Reglamenta la instauración de los Proyectos de educación ambiental escolar PRAE.
3. La dimensión ambiental: un reto para la nueva sociedad, de 1996, este texto muestra aspectos generales sobre los lineamientos del PRAE, marcos conceptuales para el diseño y aplicación de este proyecto.
4. Política Nacional de Educación Ambiental, del 2003. Este documento muestra un marco conceptual que orienta acciones educativas entre el sector educativo y ambiental.

Posteriormente a la búsqueda, selección de los documentos en la fase de recolección que se encontraron cada uno en la web, se identificaron, con el título, autor, fecha de publicación. En la fase de clasificación y organización se analizaron en una plantilla de Excel, seleccionando aquellos fragmentos que se vinculaban con el marco teórico propuesto, ya sea por palabras comunes, y tendencias donde se evidenciaron puntos de encuentro y desencuentro entre el marco y los documentos de orientaciones curriculares.

RESULTADOS

1. Ley general de educación de 1994

Encuentros

Esta ley tiene de base para la educación ambiental el concepto de educación, en el primer el Articulo 1, la define como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana” para la educación contempla varias dimensiones para formación de las personas, al igual que la educación ambiental desde la complejidad de ahora en adelante EAC , es acorde al proponer una visión “contempla su interacción dinámica con el mundo y el conocimiento”, este es un primer punto de encuentro.

Para la educación ambiental promueve sobre la EA en el Articulo 5, “la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida", en la EAC "el desafío de la educación ambiental no se trata solo de

reconocer los problemas ambientales, sino de desarrollar competencias de análisis crítico que permitan comprender las relaciones complejas entre el ser humano y su entorno".

En cuanto al conocimiento, la ley no especifica el termino dialogo de saberes, pero en su artículo 23, relaciona como áreas obligatorias las “ciencias naturales y la educación ambiental” aunque no se explicite son dos áreas que no se dan por separado sino de forma conjunta, de allí ya se puede generar una primera interrelación entre saberes, estas áreas a nivel curricular deben articularse.

En el artículo 5, se hace explicita la idea de cambio social, con el fomento de “la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país" en la EAC no solo se trata de comprender problemáticas ambientales sino que la tarea es “más profunda y comprometida, pues está asociada al cambio social"

Desencuentros

se observa que la ley 115, con el articulo 23 estructura áreas obligatorias y fundamentales, incluyendo a las ciencias naturales y la educación ambiental, en contraste la epistemología ambiental que “el saber ambiental no es la retotalización del conocimiento a partir de la conjunción interdisciplinaria de los paradigmas actuales”. Leef(2006a)

2. Decreto 1743 de 1994- PRAE

Encuentros

En la epistemología ambiental compleja, se opone a miradas reduccionistas y busca “contemplar su interacción dinámica con el mundo”. De forma análoga, En el artículo 1 se incluye el PRAE en el PEI, esto implica incluirlo en el currículo escolar, en una relación dinámica en la que intervienen varios campos de saber, lo ambiental, lo curricular, lo didáctico y lo pedagógico, entre otros.

Por otro lado, la epistemología ambiental propone el “dialogo de saberes” para diluir dicotomías entre las ciencias y abordar la realidad ambiental. Este decreto en el Articulo 1, hace un llamado a la “participación de la comunidad educativa” y la “articulación con la sociedad” este llamado permite el intercambio de conocimientos de diversas personas implicadas en el PRAE, promoviendo una educación que integra a la comunidad y el saber.

Finalmente, en la educación ambiental desde la complejidad se reconoce “el aspecto social y cultural” no como aspectos separados sino interrelacionados con otros, de la misma manera se hace para la educación ambiental en el para las Artículo 2 para las comunidades étnicas debe considerar “sus características culturales, sociales y naturales atendiendo a sus propias tradiciones”; si bien, este es un punto de encuentro es solo parcial porque solo se menciona esta relación para la población étnica, no en general.

Desencuentros:

La epistemología ambiental, desde Leff, plantea que el saber ambiental "Problematiza sus paradigmas", Se trata de un cuestionamiento radical a las bases de las disciplinas. En el decreto 1743 de 1994, se inserta en lo preestablecido por la ley 115 de 1994, esto implica una adhesión de paradigmas en lugar de una crítica a los mismos.

3. La dimensión ambiental: un reto para la nueva sociedad. Proyectos ambientales escolares, de 1996

Encuentros

Este texto sobre (PRAE) hace referencia a que "el ambiente se considera como una arquitectura de sistemas naturales y sociales que se intrincan unos con otros, se superponen y jerarquizan en diferentes niveles de organización, en un juego permanente de flujos, dependencias e intercambios" Esta mirada del ambiente como sistema natural y social, conecta al ambiente como una unidad ya que se considera que "Todos los sistemas naturales y todos los grupos humanos del planeta son interdependientes". Este fragmento se relaciona con en la complejidad y sus principios de la siguiente manera:

Principio de autonomía y dependencia: La idea de sistemas que se intrincan invita a pensar en el sistema tiene su propia (autonomía), pero esta idea se complementa al proponer la interdependencia, los flujos e intercambios, que se asocia con interconexión y dependencias entre el sistema.

Principio Dialógico: Cuando se menciona "se superponen y jerarquizan en diferentes niveles de organización" puede presentar un orden, mientras que el fragmento "juego permanente de flujos, dependencias e intercambios" alude a la idea de desorden. El "juego" entre estos dos aspectos es lo que produce complejidad en el ambiente.

Principio de recursividad organizacional: Cuando se menciona" juego permanente de flujos dependencias e intercambios" entre los sistemas, este "juego" implica que las acciones de un sistema afectan a las de otro sistema produciendo ciclos continuos de reorganización.

Principio Hologramático: Cuando se menciona la idea de sistemas que, sin interdependientes, significa que cada parte como sistema contiene, en su propia génesis contiene la interconexión y la dinámica del ambiente, donde al afectar una parte se afecta el todo, y afirma la visión holística del ambiente cuando se menciona "arquitectura de sistemas" asumiendo el todo.

Sobre la mirada crítica y la acción, en el texto sobre PRAE, señala la formación de "nuevos ciudadanos, responsables, críticos, reflexivos y capaces de tomar decisiones" para abordar problemas. Por otro lado, la epistemología compleja argumenta que uno de los desafíos de la educación ambiental es "desarrollar competencias de análisis crítico que permitan comprender las relaciones complejas entre el ser humano y el entorno"

Sobre la escuela y la comunidad, el texto sobre PRAE, se tiene la intención de “proyectar la escuela a la comunidad” y abordar “la problemática ambiental como cotidiana, particular y local, en un marco global”. Esto es acorde con la epistemología ambiental compleja en el “Dialogo de saberes” y en la idea de que “el proceso educativo se desarrolla en la familia, en el establecimiento educativo, en el ambiente y en la sociedad”

Desencuentros

Sobre el conocimiento, el texto PRAE, al ser parte de un proyecto transversal institucional dentro del PEI, busca la “inclusión de la dimensión ambiental en el currículo escolar” y el desarrollo de “conocimientos significativos” en la escuela. La epistemología ambiental compleja, de otra manera concibe el “saber ambiental” como algo que “desborda los marcos epistemológicos que intentan nombrarlo, codificarlo, circunscribirlo y administrarlo”.

Sobre la mirada de educación, el texto PRAE define la educación como un medio para una “nueva conciencia” y una estrategia para la “inclusión de la dimensión ambiental en la escuela”. Aunque se propone que este proceso es dinámico, se enmarca en un currículo escolar. Por otro lado, la epistemología ambiental compleja plantea un saber que es una “inquietud sobre lo nunca sabido, lo que queda por saber sobre lo real” lo que propone una exploración constante que va más allá de la estructura formal educativa.

4. Política Nacional de Educación Ambiental, del 2003

Puntos de Encuentro

Desde la perspectiva de la educación ambiental desde la complejidad, se propone una concepción de ambiente sistémica donde interviene e interactúa, lo natural, social y cultural, asumiéndolo como elementos interdependientes. De la misma manera en la Política Nacional de Educación Ambiental lo señala al afirmar que "la problemática que pretende solucionar y las potencialidades que quiere desarrollar, rebasan las fronteras locales y nacionales y se sustentan en una concepción del mundo como globalidad" (p. 10).

En relación con una perspectiva crítica de la educación, la epistemología ambiental destaca la importancia de desarrollar "competencias de análisis crítico". En concordancia, la Política Nacional de Educación Ambiental define la educación ambiental como un proceso "orientado a la formación de personas críticas y reflexivas, con capacidades para comprender las problemáticas ambientales de sus contextos" (p. 79).

La educación como cambio cultural, se asume en ambos textos la educación como un cambio social y de valores. La Política Nacional de Educación Ambiental señala que la educación debe ser "la estrategia fundamental de cambio" (p. 10) para "la construcción de un espacio de reflexión y acción permanentes, para un nuevo ethos y una nueva cultura" (p. 10)

Sobre el dialogo de saberes en contexto, ambos textos promueven el valor del dialogo y diversidad de conocimientos. La epistemología ambiental propone el “dialogo de saberes”,

mientras que esta política promueve el “dialogo entre las diversas formas de conocimiento y que reconozca en lo ancestral y tradicional una base fundamental de información sobre saberes y prácticas” pág. 41

Desencuentro

La principal diferencia reside en la naturaleza de los documentos. El texto de Epistemología Ambiental Compleja es un análisis crítico que deconstruye y cuestiona los paradigmas del conocimiento. La Política Nacional de Educación Ambiental, en contraste, es un documento normativo y de gestión. Su propósito es "promover una propuesta para la incorporación del tema no sólo en el sector formal, sino también en los sectores no formal e informal de la educación" (p. 8).

Sobre el conocimiento, la Política Nacional de Educación Ambiental se centra en la “apropiación social del conocimiento y la información” pág.42 por el contrario la epistemología ambiental “desborda los marcos epistemológicos, que intentan nombrarlo, codificarlo, circunscribirlo y administrarlo dentro de los cánones de la racionalidad científica”, lo que implica una crítica a la estructuración formal que la política busca implementar.

DISCUSIÓN

Del análisis documental se deriva que los PRAE, como estrategia pedagógica, reflejan la intención del sistema educativo colombiano de incorporar la dimensión ambiental de manera transversal. Los resultados demuestran que los PRAE, tal como se presentan en el documento oficial, comparten algunos principios clave con la epistemología ambiental compleja, como la búsqueda de una educación integral, crítica y ligada al contexto, que promueva la participación activa de los estudiantes y la comunidad. Esto muestra un esfuerzo por superar el reduccionismo y la fragmentación del conocimiento, sin embargo, su carácter formal y normativo genera tensiones con el saber ambiental, de la naturaleza formal y normativa de los PRAE y el saber ambiental desde la complejidad.

Los hallazgos de este análisis coinciden en que se presentan limitaciones de los enfoques curriculares tradicionales para abordar la complejidad de la crisis ambiental. Investigadores como Enrique Leff (2006a) han señalado que el saber ambiental "desborda" los marcos epistemológicos convencionales. Aunque la implementación de los PRAE es una estrategia viable, puede verse limitada por su necesidad de encajar en una estructura escolar preexistente, lo que puede limitar su capacidad para cuestionar de manera profunda los paradigmas dominantes frente lo ambiental. En este sentido, la epistemología ambiental compleja se consolida como una herramienta teórica importante para analizar estas tensiones entre la formalización del conocimiento y su carácter emergente y dinámico.

La Ley 115 y la Política Nacional de Educación Ambiental actúan como el marco normativo que legitima y estructura la educación ambiental en Colombia. Dentro de este marco, los PRAE se configuran como la herramienta metodológica para implementar la "dimensión ambiental" en las instituciones educativas. Por otro lado, la "Epistemología Ambiental Compleja," no es marco normativo, sino una perspectiva critica que permite analizar y cuestionar los fundamentos de estas políticas.

Los PRAE, al igual que el enfoque de la complejidad, promueven una comprensión del ambiente que va más allá de lo ecológico, integrando la dimensión natural, social, y cultural. Asimismo, ambas perspectivas destacan la importancia de formar sujetos críticos, reflexivos y participativos, capaces de intervenir en la resolución de problemáticas ambientales y de superar enfoques centrados en la transmisión de contenidos ecológicos o la conservación. En este sentido, se reconoce el valor del contexto, la participación comunitaria y el diálogo de saberes propuesto desde enfoques complejos de lo ambiental.

No obstante, aunado a los puntos de encuentro, el estudio refleja desencuentros significativos. El principal radica en que la epistemología ambiental compleja propone una transformación profunda del conocimiento, mientras que los PRAE, al operar dentro de un marco curricular formal como la Ley 115, funcionan como instrumentos de gestión que, si bien son flexibles, deben ser sistematizados y evaluados. Esta condición entra en tensión con el carácter abierto y dinámico basado en el dialogo de saberes propios de la complejidad.

En esta misma perspectiva, se observa que, aunque el PRAE se concibe como un proyecto transversal, su implementación puede verse limitada por la estructura disciplinar tradicional de la escuela. La fragmentación curricular, la organización por áreas, los tiempos escolares y las lógicas de evaluación dificultan la construcción de procesos genuinamente inter y transdisciplinarios. así mientras la complejidad propone desbordar las fronteras rígidas entre disciplinas y cuestionar las dicotomías entre naturaleza y sociedad, sujeto y objeto, teoría y práctica, las orientaciones curriculares analizadas, aun reconociendo parcialmente estas relaciones, permanecen ancladas a una mirada que la organización formal del saber.

Otro aspecto relevante es que la educación ambiental desde la complejidad plantea la necesidad de una transformación más profunda en las formas de conocer, de enseñar, y de relacionarnos con el mundo. Desde esta perspectiva, la crisis ambiental no se entiende solamente como un problema ecológico, sino como una crisis del conocimiento, de la racionalidad y de las formas de relación entre los seres humanos y la naturaleza. frente a ello, los documentos curriculares muestran avances al incorporar la idea de integralidad, participación y criticidad, sin embargo, no siempre alcanzan a cuestionar de manera radical los supuestos epistemológicos modernos que sostienen la fragmentación del conocimiento y la separación entre la cultura y naturaleza.

En consecuencia, los hallazgos sugieren que las orientaciones curriculares del PRAE contienen potencial significativo para dialogar con la educación ambiental desde la

complejidad, pero dicho potencial no se encuentra plenamente desarrollado en las orientaciones curriculares. Más que una coincidencia acabada, lo que se identifica es una relación tensionada entre una política educativa que intenta ampliar la compresión de ambiente y un enfoque teórico que exige una reconfiguración profunda de la escuela, del currículo y de las formas de producción de conocimiento. En este sentido, la complejidad opera como lente crítica para valorar tanto los alcances como las limitaciones de los PRAE dentro del marco curricular en Colombia.

Finalmente, esta discusión permite ubica el debate más allá de la simple implementación normativa de la educación ambiental. No se trata únicamente de constatar si los PRAE existe o si cumplen con los lineamientos establecidos, sino de interrogar el tipo de educación ambiental que promueven, las concepciones de ambiente que los sustentan y las posibilidades reales que ofrecen para formar sujetos capaces de comprender e intervenir en problemáticas ambientales. Desde esta perspectiva, el análisis aporta a la reflexión sobre la necesidad de fortalecer el PRAE no solo como instrumento pedagógico, sino como escenario de articulación crítica entre la escuela, comunidad, territorio y saberes diversos.

CONCLUSIONES

El estudio evidencia que los PRAE, dentro de las orientaciones curriculares colombianas, incorporan elementos afines a la educación ambiental desde la complejidad, como la integralidad del ambiente, la interdisciplinariedad, la participación y contextualización de los procesos educativos, abriendo la posibilidad del dialogo de saberes que da apertura a vinculares saberes inter y transdisciplinares.

La epistemología ambiental compleja en el PRAE, permite pensar y asumir la educación ambiental con principios epistemológicos de diversas marcos teóricos entre estos la complejidad con principios como el hologramatico, recursividad y dialógico, para repensar y deconstruir conceptos asociados al ambiente, y partir de los puntos de encuentro y desencuentro con las normatividad en educación ambiental para así tomar una postura crítica sobre la forma en que se piensa la educación ambiental desde cada PRAE.

REFERENCIAS

Álvarez, M. A. (2005). La educación ambiental: una dimensión necesaria para el desarrollo sostenible.

Aranda, A., et al. (2024). Método de análisis documental.

Cardona, A. (2015). Educación ambiental desde la complejidad: un diálogo de saberes.

Columbie, G. (2011). Educación Ambiental: una propuesta desde la complejidad.

Congreso de la República de Colombia. (1994a). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.

Congreso de la República de Colombia. (1994b). Decreto 1743 de 1994. Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal.

Espinoza, A., et al. (2022). [Título del artículo]. En [Nombre de la revista] (Volumen, Número, Páginas).

García, E. (2004). La Educación Ambiental, ¿una dimensión educativa o un nuevo campo de conocimiento?.

González, J., & Castro, A. (2023). Los proyectos ambientales escolares (PRAE) y la educación ambiental comunitaria (EAC): encuentros y desencuentros con las orientaciones curriculares colombianas. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (54), 84-101.

Leff, E. (2006a). Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. Siglo XXI Editores.

Leff, E. (2006). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares de las ciencias naturales y educación ambiental.

Ministerio de Educación Nacional & Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. (2003). Política Nacional de Educación Ambiental.

Ministerio de Educación Nacional & Ministerio del Medio Ambiente. (1996). La dimensión ambiental: un reto para la nueva sociedad.

Oyaga, et al. (2014). [Título del artículo]. En [Nombre de la revista] (Volumen, Número, Páginas).

Quintero, M. (2015). La educación ambiental en la escuela: una aproximación desde la complejidad.

Sauvé, L. (2004). La educación ambiental: perspectivas y retos.

Solarte, D., et al. (2023). La educación ambiental desde la complejidad: una revisión de la literatura.

CAPÍTULO 7. LA DINÁMICA COMUNITARIA EN LA PRESERVACIÓN DE LA FAUNA SILVESTRE Y LA DISMINUCIÓN DEL TRÁFICO ILEGAL. CASO DE ESTUDIO EN LA LOCALIDAD DE SAN CRISTÓBAL DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

Yanneth Cristina Buitrago Amarillo

RESUMEN

Este artículo es producto de la investigación "Metodología de trabajo comunitario VITA para la preservación de la fauna silvestre: Caso de estudio sobre el tráfico ilegal de especies silvestres en la localidad de San Cristóbal de la ciudad de Bogotá." En el desarrollo de la investigación surgió la siguiente pregunta: ¿el conocimiento de la dinámica comunitaria permite reconocer factores que generan el delito del tráfico ilegal de fauna silvestre?

Para dar solución se realizó una investigación cualitativa con elementos de trabajo participativo tal y como lo plantea Balcázar (2003). Las técnicas que se emplearon fueron entrevistas semiestructuradas bajo la mirada de IAP (Rahman y Borda, 1988), en búsqueda de identificar formas satisfactorias para la sociedad, y de acción para transformar realidades.

La investigación permitió evidenciar que cada uno de los individuos de una comunidad ha establecido contacto con la fauna silvestre desde distintos ámbitos, el preventivo y el restaurador a fin de promover en la comunidad y al interior de cada uno de los individuos la movilización social a partir de la comprensión del fenómeno, el tráfico ilegal de fauna silvestre, en donde solo a partir del conocimiento y la reflexión se posibilita la toma de acciones en torno a la protección de la fauna silvestre, su cuidado y su corresponsabilidad, lo que favorece el apoyo de la comunidad a las autoridades ambientales a partir del cumplimiento normativo.

Palabras clave: Trabajo comunitario, participación comunitaria, fauna silvestre, tráfico ilegal de especies silvestres

INTRODUCCIÓN

Colombia es un país biodiverso, su ubicación en la zona tropical favorece la presencia de ecosistemas de distintos climas, situación que contribuye a la existencia de gran variedad de especies, por lo que ocupa el primer puesto en aves y anfibios y el segundo en flora y mariposas. Sin embargo, el contar con esta riqueza natural ha ocasionado que se convierta en el blanco del tráfico ilegal de fauna silvestre (Minciencias, 2020). Este tráfico pone en peligro la seguridad de los países, obstaculiza el desarrollo sostenible social y económico, destruye la riqueza natural y presenta un riesgo para la salud, por lo que se hace necesario llegar a la esencia de la problemática que radica en cambiar el comportamiento de las personas que

consumen, ofertan y de una u otra forma se benefician del tráfico ilegal de especies. (Universidad Militar Nueva Granada, 2018).

En la protección del recurso fauna, se aborda la problemática respecto a la tenencia y tráfico ilegal de fauna silvestre. Los animales silvestres son aquellos que viven de forma natural en los diferentes ecosistemas naturales, son considerados capital biológico del mundo, en la cadena trófica, los hábitos alimenticios de dichos organismos hacen las veces de controles biológicos y cumplen variedad de funciones que proveen equilibrio a los ecosistemas.

A pesar de que la Constitución Política de 1991 consagra el ambiente como un derecho y su protección como una función de todos los colombianos, nos encontramos con la comisión del delito de tráfico ilegal de fauna silvestre (Rodríguez y Páez, 2012), conducta que ha sido perseguida por las autoridades ambientales del país, las cuales cuentan con un margen de discreción bastante amplio para aplicar sanciones.

Teniendo en cuenta lo afirmado por la entonces ministra de ambiente, vivienda y desarrollo territorial Beatriz Uribe Botero, "la multa como la sanción, buscan un cambio en el comportamiento del infractor, presionándolo y persuadiéndolo para que asuma una responsabilidad ambiental y cumpla con las normas y obligaciones legales" (Universidad Militar Nueva Granada, 2011, párr. 1). Se destaca que la sanción tiene como función evitar la continuación o realización de acciones en contra del medio ambiente, y se observa que a pesar de contar con el trabajo comunitario como sanción a aplicar, la que predomina es la multa, lo que evidencia una desestimación de la sanción del trabajo comunitario, como oportunidad valiosa para la promoción, prevención y preservación de los recursos naturales (Sentencia C-703/10).

Se evidencia la importancia de contrarrestar el origen de la comisión del delito de tráfico ilegal de especies y la necesidad de fortalecer la responsabilidad ambiental que tiene todo ciudadano, de cumplir con la correspondiente normatividad. Sin embargo, dicho ordenamiento no es acogido y aceptado por la comunidad, debido a la falta de participación en procesos de formación, prevención y protección de los recursos naturales lo que desencadena que toda norma ambiental pierda efectividad y fracase al cometerse el delito (Martinez, 2001).

El no hacer uso de la sanción del trabajo comunitario como estrategia que favorece la protección del ambiente, trae consigo un desgaste en la administración de justicia: se multa al infractor y se deja de lado la formación, el fortalecimiento y la participación de la comunidad, aspectos de gran envergadura y significado. Se parte del llamado que hace la autoridad ambiental a la ciudadanía para que denuncie los casos de comercialización de fauna silvestre (secretaria Distrital de Ambiente, s.f.), toda vez que el tráfico de vida silvestre "es un delito que crece ante la indiferencia" (Tráfico de animales silvestres: un delito que crece ante la indiferencia ciudadana, s.f.). En consecuencia, la comunidad juega un papel muy

importante, en el llamado que se realiza a partir de campañas de sensibilización y mesas de trabajo para controlar la venta de animales silvestres en las plazas de mercado (La FM, s.f.).

Ante la preocupación frente al incremento en las conductas y actividades que causan afectación ambiental, es vital promover el sentido de pertenencia por el territorio en los habitantes que facilite el cumplimiento de la normatividad ambiental; a la vez que estimule los espacios de participación que conlleven al consenso de los diferentes actores, los cuales a partir de su acción podrán transformar realidades con la toma de conciencia sobre la importancia de preservar la fauna silvestre al generar movilización social.

Fundamentos y propósito del estudio, utilizando las citas bibliográficas más relevantes. No se incluirán datos o conclusiones del trabajo que se presenta.

METODOLOGÍA

La presente investigación cualitativa se enfoca en el estudio de la dinámica comunitaria, orientada hacia la formulación de una metodología de trabajo comunitario que proteja la fauna silvestre y combata el tráfico ilegal de especies, supuesto que en adelante se consolida como instrumento conceptual.

El diseño metodológico implicó la aplicación de una categorización y codificación de datos, entendida como el proceso mediante el cual se fracciona el contenido de información en subconjuntos de datos ordenados por temas para describir, analizar e interpretarles; este proceso surte las siguientes etapas en su respetivo orden, construcción de las categorías apriorísticas, (LTCA) Lectura Temática y Codificación Abierta, (LRCA) Lectura Relacional y Codificación Axial y por último, la Codificación Selectiva.

Es entonces que, a partir de los objetivos específicos se obtienen los tópicos de investigación, que posteriormente se materializan en el sistema categorial apriorístico utilizado para definir las categorías y subcategorías apriorísticas, las cuales se detallaron hasta llegar a micro aspectos reconocidos como palabras clave. Dichos tópicos orientan y direccionan la construcción de los siguientes instrumentos recopiladores de información, entrevista semiestructurada y taller de sensibilización.

Con la finalidad de recoger las percepciones y realizar un abordaje más acertado a la temática en estudio, se desarrolló un taller de sensibilización y una entrevista semiestructurada basada en un guion, conforme las características específicas de los grupos de interés previamente establecidos, dentro de los cuales se destacan los siguientes estamentos: La (CAL) Comisión Ambiental Local, el Observatorio ciudadano de la Localidad de San Cristóbal, Laicos de la Vicaria Episcopal Territorial de San José de la Arquidiócesis de Bogotá, estudiantes de la Institución Educativa Rafael Núñez, empresarios de la zona junto con profesionales de fauna silvestre y representantes de organizaciones del tercer sector.

El ejercicio de toma de información buscó actuar con los participantes de forma natural no instructiva, por lo que, bajo el propósito de comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia, persiguió experimentar la realidad tal y como ellos la experimentan (Taylor, Bogdan, 2000).

Se destaca respecto a la actividad desarrollada con el grupo de Laicos y Estudiantes que la dinámica grupal le permitió a los participantes responder a las opiniones e ideas de los otros, de allí que tal y como lo expone Viñas (2013) es posible acceder a nuevas líneas o perspectivas de análisis, que no hubieran sido identificadas con una encuesta estructurada; dado que, basados en la discusión y en la conversación con el fin de promover la participación y el sentido de pertenencia y favorecer la comunicación y la visión de cambio, se ponen en juego capacidades y competencias interpersonales (Villalva y Fierro, 2017).

Tabla 1. Sistema categorial apriorístico

Categorías	Subcategorías	Palabras clave
Tráfico ilegal de fauna silvestre	Trafico ilegal de especies silvestre (1)	✓ Factores generadores ✓ Especies silvestres afectadas ✓ Uso de la fauna silvestre ✓ Dinámica territorial
	Biodiversidad (2)	✓ Efectos sobre biodiversidad ✓ Daños al ecosistema ✓ Estrategias de prevención
Elementos de la dinámica comunitaria	Participación incidente (3)	✓ Conocimiento de la problemática ✓ Prácticas de mayor valor ✓ Prácticas no relevantes
	Objetivos comunitarios (4)	✓ Que los motiva a proteger ✓ Factores que favorecen los procesos
	Productos comunitarios (5)	✓ Lideres, lideresas y organizaciones ✓ La comunidad estaría interesada

Fuente: Elaboración propia

Posterior a la toma de información se efectuó el ejercicio de análisis de datos cualitativos, en el que se realizó una reducción de datos según la organización, interpretación y categorización de la información mediante el empleo del sistema categorial apriorístico conforme se describe en la Tabla 1. Sistema categorial apriorístico. A partir de los objetivos específicos se crearon las categorías: tráfico ilegal de fauna silvestre y elementos de la dinámica comunitaria y de estas surgieron las siguientes subcategorías, tráfico ilegal de

especies silvestre y biodiversidad; así como participación incidente, objetivos y productos comunitarios, cuya delimitación oriento la identificación de palabras clave.

Posteriormente se realizó el ejercicio de Lectura Temática y Codificación Abierta (LTCA), que evidencio las siguientes situaciones:

De la subcategoría participación incidente, el tema prácticas no relevantes tiene más relación con los factores generadores de la subcategoría tráfico ilegal de especies silvestres, conforme el fundamento teórico abordado, en consecuencia, dicho tema se agrupó en la subcategoría tráfico Ilegal de especies silvestres en la palabra clave factores generadores.

En la subcategoría tráfico Ilegal de especies silvestres, se propuso cuatro palabras clave que posteriormente son reducidas a tres; pues se agruparon factores generadores, dinámica territorial y prácticas no relevantes procedente de la subcategoría Participación Incidente. Lo anterior obedece a que las palabras clave convergen en ser generadores de la conducta de tráfico ilegal de fauna silvestre, agrupándose en la palabra factores generadores.

En la subcategoría Biodiversidad, se agruparon las palabras clave efectos sobre biodiversidad y daños al ecosistema, quedando como palabra clave efectos sobre la biodiversidad, en el entendido de que al aplicar el instrumento entrevista semiestructurada las respuestas se relacionan y atienden a una misma sentencia, toda vez que los efectos son negativos y en consecuencia se genera un daño. De igual forma, sobre esta subcategoría los resultados sugieren unir la palabra clave estrategias de prevención con prácticas de mayor valor, propia de la subcategoría Participación Incidente, quedando como palabra clave definitiva prácticas de mayor valor en esta última subcategoría.

Acto seguido se realizó la Lectura Relacional y Codificación Axial (LRCA), diligenciando la respectiva matriz en la que en torno a las palabras clave se enfrentaron los testimonios de los participantes, en frases o líneas que correspondían o se relacionaban con dicha palabra. Una vez se obtuvo la matriz con las palabras clave y los conceptos enfrentados de los participantes, se procedió a realizar una lectura analítica que permitiera identificar patrones o textos que con otras palabras tratan de expresar la misma idea. Se analizó texto por texto, evidenciando patrones que permitieran reconocer la relación presente entre las respuestas.

Al hacer la relación en cada subcategoría se tendió a disminuir la cantidad de textos que respondían a la interpretación y propiedades de la información, ejemplo de ello fue como la subcategoría tráfico ilegal de especies silvestres, conto inicialmente con 126 textos y se aplicó una reducción a 94.

Una vez terminada la LRCA se determinó que, las palabras clave factores generadores, especies silvestres afectadas, usos de la fauna silvestre y dinámica territorial, permitieron caracterizar el tráfico ilegal de fauna silvestre; en tanto las palabras efectos sobre biodiversidad, daños al ecosistema y estrategias de prevención, favorecieron identificar las consecuencias del tráfico ilegal sobre la biodiversidad.

Respecto a las subcategorías participación incidente, objetivos y productos comunitarios fue posible obtener el análisis de los elementos de la dinámica comunitaria, a partir de las palabras clave conocimiento de la problemática, prácticas de mayor valor, prácticas no relevantes, qué los motiva a proteger, factores que favorecen los procesos, líderes, lideresas y organizaciones y la comunidad que estaría interesada.

Después de concluida la fase de codificación axial, se procedió a realizar la codificación selectiva en donde se determinó la reducción de palabras clave que produjo el insumo de las subcategorías, tal y como se exhibe en la figura 1.

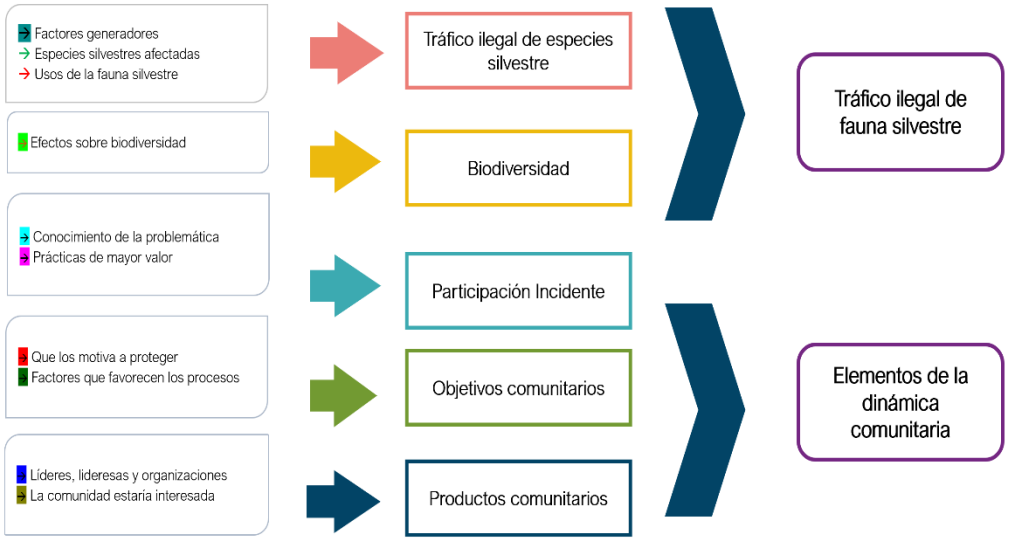


Figura 1. Codificación selectiva
Fuente: Elaboración propia

En el análisis de los datos, se hizo uso del proceso de triangulación y convergencia de la información, toda vez que la triangulación permite confrontar y someter a control recíproco los relatos de diferentes informantes, para obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiadas; la triangulación brindó fortalezas como animación, creatividad, flexibilidad y profundidad en la recolección y en el análisis de los datos (Arias, 2000) frente a lo que se logró un efectivo ejercicio de interpretación y análisis.

La triangulación como procedimiento de investigación heurístico está orientado a documentar y contrastar información según diferentes puntos de vista (Rodríguez, Pozo, Gutiérrez, 2006), para el presente estudio se utilizó la triangulación metodológica, entendida como la combinación de varias estrategias de recogida y análisis de datos para acercarse a la realidad investigada, abordando el tema en su globalidad y considerando los distintos actores con la finalidad de contemplar su percepción. Es entonces que se buscó recopilar información desde distintas perspectivas que enriquecieran el proceso de investigación, lo que brindó resultados con mayor relevancia y fiabilidad (Navarro, Pasadas y Ruiz, 2003).

Finalmente, se obtuvo la determinación de los principales elementos de la dinámica comunitaria con el fin de aportar a la construcción de una metodología de prevención de fauna silvestre.

RESULTADOS

Teniendo en cuenta lo expuesto por los estamentos contemplados y los distintos participantes, la dinámica comunitaria es abordada desde una mirada social, ambiental e institucional, lo que permite evidenciar la información pertinente y relevante respecto al tema de estudio.

Dinámica comunitaria

La determinación de los elementos de la dinámica comunitaria contempló inicialmente hacer uso de una entrevista semiestructurada como único instrumento en la investigación cualitativa; sin embargo, tras contar con la participación de los estudiantes del Colegio Rafael Núñez de Bogotá, se empleó un taller de sensibilización sobre el tráfico ilegal de fauna silvestre como medio propicio para que los niños aportaran creaciones gráficas, dibujos que permitieron inferir la ausencia de conocimiento sobre la fauna silvestre de Colombia, en cuanto se observa que les es familiar la fauna exótica al visualizar dibujos de animales como hipopótamos y leones.

Es prudente mencionar que el delito de tráfico ilegal de fauna silvestre genera diversidad de preocupaciones en los individuos entrevistados, de allí que se pongan de manifiesto reflexiones frente a cómo se debería interpretar el derecho de propiedad y el sentido de pertenencia respecto a la fauna silvestre, de modo que fuese posible que la población se apropie del recurso y desempeñe su papel de defensor cuando perciba que este es objeto de tráfico, pues tal y como lo argumenta un testimonio “entiendes este sentido de propiedad en la medida en que se es consciente y dueño del conocimiento, de manera que se está empoderado de todo el recurso y no tienes que tenerlo allí para saber qué es tuyo” (ABS comunicación personal, 23 de julio 2020).

Cabe resaltar que los integrantes del observatorio ciudadano participantes en la investigación señalaron como ejes clave de trabajo, el reconocimiento de la autoridad y la posibilidad de entablar acciones conjuntas con la población civil para favorecer la protección de la fauna silvestre, pues según se testimonia, es importante que los individuos tengan a la mano recursos apropiados en función de proteger la fauna y estar en contacto permanente con la policía y demás autoridades (JJL comunicación personal, 10 de agosto 2020). Situación que fue reafirmada en el trabajo con los niños, quienes ante la ocurrencia de actividades de extracción y compra de fauna silvestre, afirmaron “eso es ilegal, lo mejor que hubiera podido hacer, era llamar a la policía” (ECRN comunicación personal, 6 de agosto 2020).

Avanzando en el tiempo encontramos que una característica del tráfico ilegal de fauna silvestre es que el fenómeno persiste a pesar de ser de conocimiento público. De allí que surjan distintos cuestionamientos frente a lo que desencadena esta situación y la forma en que puede ser superada.

La discusión grupal alude al trabajo con los grupos de comunicaciones de las autoridades ambientales como una labor de gran impacto para detener la repetición de esta conducta ilegal (ABS comunicación personal, 23 de julio 2020), de tal forma que se unifiquen criterios y se favorezca el modo de comunicar; enfocándose en sensibilizar a las personas para que aprendan a apreciar la fauna silvestre en su hábitat. Lo anterior, sobre la base de la relevancia que cobran las campañas orientadas al consumidor final, en tanto la cadena posee varios eslabones y si se está traficando fauna es porque alguien la está demandando (JH comunicación personal, 23 de julio 2020). Razón por la cual se invita a la población a emprender iniciativas que articulen la mayoría de los sectores posibles, desde la academia a las instituciones del Estado y en especial el sector privado (DM comunicación personal, 2 de julio 2020). Se testimonia que la iniciativa privada es muy valiosa, ya que en los países en donde hay menos protección sobre la biodiversidad es en donde menos iniciativa privada existe (PMD comunicación personal, 3 de septiembre 2020).

Las instancias de participación confirman la importancia de la academia en el diario vivir de la comunidad, se afirma que, si las universidades llegaran al territorio e impartieran una catedra sobre la protección de los recursos naturales, se generaría interés entre sus miembros (JJL comunicación personal, 10 de agosto 2020). En consecuencia, ese encuentro favorecería un ambiente propicio para experimentar las bondades de la ciencia participativa, al propiciar un diálogo de saberes entre la comunidad científica, académica y la población. Interlocución que favorece el gestar procesos a través de la creación de semilleros de participación, cuyo quehacer sostenible posibilita la construcción de una curva de aprendizaje en torno a la evolución de los ecosistemas, pues la premisa clave para la protección es la posesión del conocimiento (JC comunicación personal, 10 de julio 2020).

Es pertinente destacar que, en la comunidad se posibilita la realización de procesos que redundan en beneficio para los habitantes, dentro de los que se encuentran el monitoreo comunitario “visto desde dos ópticas; una al interior de la comunidad, vinculada con la toma de información, vigilancia y control” (JH comunicación personal, 23 de julio 2020) como procesos valiosos para la reflexión colectiva sobre la conducta del tráfico, tal es el caso de los infantes que afirman la urgencia de señalar y reprochar la conducta negativa (ECRN comunicación personal, 6 de agosto 2020). Son estas deliberaciones las que originan identidad, preocupación y posibilitan emprender acciones y cuestionamientos sobre “cómo le reportó a quienes efectivamente pueden sancionar y pueden implementar acciones para que el tema del tráfico ilegal se acabe, se disminuya o se mitigue” (JH comunicación personal, 23 de julio 2020).

Una segunda óptica del monitoreo comunitario, es reconocer la importancia que tiene la fauna silvestre en la vida de los ecosistemas, lo que sugiere contar con " estrategias muy claras de información, formación, conformación y transformación" (ACA comunicación personal, 21 de septiembre 2020), capaces de garantizar el análisis de la conducta del tráfico y sus repercusiones; ya que no basta con solo impartir conocimiento, el individuo debe experimentar reflexión y compromiso, de manera que se desenvuelva como agente activo en los procesos de cuidado del recurso. En razón a ello, se constata el desempeño de los individuos como factores de transformación de la realidad, esto, a través de la implementación de buenas prácticas que conlleven el cumplimiento normativo; soportado en apreciaciones que denotan la puesta en contexto de los individuos consultados dentro de las que se encuentran: la fauna silvestre "es como una vida que le da más vida el ser humano" (LRR comunicación personal, 10 de agosto 2020) y "yo trabajaría con folletos, es una forma de dar a conocer los peligros que corre la fauna silvestre y sirve tanto aquí en la ciudad como en los campos" (LVETSJ comunicación personal, 13 de agosto 2020).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para el análisis de los resultados obtenidos se procede a realizar una matriz de corresponsabilidad, esto, en el marco de los elementos identificados producto de las categorías apriorísticas, que a su vez permitieron identificar la existencia de los siguientes aspectos, actitudes y valores, necesidades y satisfactores, conocimiento y comprensión de las necesidades, formas de relación, experiencias, objetivos comunes, identificación psicológica, alcance individual, cumplimiento normativo, iniciativa de sumar, legado natural, tipos de líderes y el proceso de intervención como una condición ineludible.

Posteriormente, los aspectos relacionados permitieron clasificar las apreciaciones de los distintos grupos de interés dentro de las que se destacan, el sentido de pertenencia, el favorecimiento de la protección de la fauna silvestre, la importancia de la educación ambiental y la comunicación en el mensaje que se ha impartido; así como la necesidad de articulación de los sectores, la creación de nodos y redes de comunicación, el diálogo de saberes, la creación de semilleros de participación y la utilidad del monitoreo comunitario en materia de protección.

Es entonces que los hallazgos exponen las necesidades y satisfactores de las personas frente a la conducta de tráfico ilegal de fauna silvestre. Acto seguido se procede a establecer la relación existente entre los diferentes factores o elementos con la finalidad de comprender su interacción. Dicho ejercicio posibilitó acceder a una gran variedad de interpretaciones por parte de la comunidad, dentro de las que cabe resaltar:

Reflexiones sobre el ecoturismo como una práctica que debe delimitarse, en el entendido de la existencia de territorios en Colombia donde lo más pertinente es no llegar a ellos. Por lo que se hace la invitación a protegerlos para que no se conviertan en sitios turísticos y en

cambio, los lugares considerados turísticos someterlos a una revisión, con el fin de redirigir a los visitantes y aumentar su potencial turístico. Esto dado que, hay ciertos territorios del país que deben ser protegidos y requieren la implementación de acciones integrales, que además de contar con la participación de la comunidad, mitiguen los daños ocasionados por la falta de educación ambiental y generen a futuro recursos capaces de garantizar la conservación de la biodiversidad (Cruz y Courtalon, 2017).

Respecto a la vejez, la comunidad expresa la necesidad de impartir una catedra sobre "la importancia de los árboles, y la importancia de los pajaritos y los servicios que nos dan los árboles para las personas de avanzada edad" (JJL comunicación personal, 10 de agosto 2020) en donde se hace una solicitud expresa a la academia a incursionar en los territorios, brindar conocimiento y promover prácticas de protección a los ecosistemas. Se observa que el asistencialismo reemplazó la interacción entre los miembros de una comunidad en donde cada uno de los integrantes hacía lo que podía y todos participaban en todo, se aludía a un esfuerzo centrado en el trabajo comunitario (Barrault, Chena, Muro, Plaza y Diaz, 2015).

Sumado a las ya descritas reflexiones sobre la fauna silvestre, se encuentra la posición de la población de la tercera edad, la cual atribuye a la existencia de la naturaleza y al recurso fauna la satisfacción de sus necesidades en términos de calidad de vida y responsabiliza al Estado por la conducta de tráfico ilegal. Declaración que permite observar un cambio contundente en su actuar, toda vez que tiempo atrás se trabajaba mancomunadamente por la protección de los recursos, cada uno de los integrantes de la comunidad hacia lo que podía y todos participaban en todo, exaltando el esfuerzo en el trabajo comunitario. En cambio, en la actualidad, se resta importancia a su quehacer y la protección de los recursos termina siendo relegada a las autoridades debido a que la presencia de fenómenos asistencialistas ha procurado el cambio en la interacción entre los miembros de la comunidad (Barrault, Chena, Muro, Plaza y Diaz, 2015).

Se evidencia la importancia que cobra el sentido de pertenencia por el territorio y surge la necesidad de proteger el legado natural. Por ello, se invita a comprender el daño que se ocasiona a la fauna silvestre y el sufrimiento de los animales en términos de bioética. Este análisis fue producto del ejercicio de reflexión en torno a fragmentos de historias clínicas aportadas por los individuos consultados en la investigación, en donde se mencionan apartes de evaluaciones veterinarias, como el que sigue "en el momento el animal permanece postrado no camina ni vuela, se desplaza con dificultad para alimentarse" (CR comunicación personal, 20 de julio 2020); lo anterior permitió inferir como concepto veterinario, la realización de la eutanasia por bienestar del animal y por calidad de vida, al presentar una discapacidad permanente que le impide efectuar comportamientos normales para un ave migratoria.

Es significativo comprender la importancia del medio ambiente como interés general y objetivo común, alcanzable a partir de la protección que merece la estructura ecológica principal; dicha protección será posible si se promueve el conocimiento en educación

ambiental y se posibilita el entendimiento de la necesidad que se tiene en esta materia; ya que el hombre podrá reconocer el papel que puede cumplir si promueve la creación de identidades organizativas permanentes vinculadas a la institucionalidad, que implementen procesos de veeduría en donde se conciba el proceso de intervención como una condición ineludible para materializar el monitoreo comunitario.

Por lo anterior, es pertinente mencionar que los menores que formaron parte de la investigación no reconocen la fauna silvestre colombiana, sin embargo, a pesar de su corta edad exponen un afecto genuino hacia la fauna exótica, lo que los incita a planear formas de protección y a establecer compromisos. En consecuencia, resulta imperativo abordar la importancia de la fauna silvestre colombiana desde las aulas, en el desarrollo del currículo y de esta forma contribuir para que las futuras generaciones, reconozcan la fauna silvestre de forma temprana y esto posibilite su protección.

Ahora bien, aunque la comunidad identifica el papel que cumple la autoridad ambiental, el ejercicio de liderazgo no se percibe, se busca crear iniciativas de sumar acciones para favorecer los procesos, pero se carece de políticas e instrumentos de planeación que visualicen una solución a los interrogantes ¿para qué?, ¿cómo? y ¿qué?, que permita encadenar sectores, que involucren a la iniciativa privada, la parte institucional y la academia. Dado que se observa una debilidad sustancial en la comunicación que termina por entorpecer la finalidad de protección, por lo que se sugiere emplear un mismo lenguaje y la creación de una articulación entre las diferentes autoridades ambientales, para promover campañas que lleven un mensaje contundente y asertivo a la comunidad.

Cabe destacar que, se relaciona la fauna silvestre con el amor a la vida y la importancia de los vínculos de cuidado, situación que debe reflejarse en la vivencia de actitudes y valores que promuevan en las personas convertirse en factores de transformación, con un sentir hacia la naturaleza, que favorezca su cuidado y protección al asumir la normatividad ambiental con más convencimiento y menos imposición. Lo anterior, permite interpretar la necesidad de protección de la fauna silvestre y plantear estrategias a partir de las experiencias que se pueden obtener en áreas de importancia ecológica y como resultado posibiliten la creación de semilleros que alcancen la sostenibilidad, en el entendido que se fortalezcan capacidades y de forma continua se promuevan nuevos liderazgos a partir de actividades como diálogo de saberes, pasantías en la comunidad y la promoción de procesos de investigación de acción transformadora, en los cuales cada habitante sea co - constructor.

Al mismo tiempo se evidencia reflexión en cuanto a las responsabilidades con las generaciones futuras y se analiza el legado natural que se deja en términos de daño a la fauna silvestre, por lo que se hace necesaria la revisión de criterios para la cuantificación del daño en la fauna silvestre, en donde se estudie la impronta, el sufrimiento en el animal y la importancia de la bioética en términos de biopolítica y soberanía en la protección de las especies.

Lo anterior expone cómo la población se concibe como un factor de transformación, al que le importa el interés general y expresa el amor a la vida, así como que hacia la fauna silvestre. Se deben fomentar vínculos de cuidado basado en la unión de las diferentes experiencias y su reflexión. Sin embargo, frente a esta expectativa, se presenta como constante la falta de conocimiento sobre la importancia de la biodiversidad y la desarticulación percibida producto de actividades aisladas, una carente planeación y la existencia de administraciones distantes de las necesidades en materia de vida silvestre por parte del gobierno nacional. De ahí la importancia que tiene la gestión participativa, la cual se puede definir por las relaciones establecidas entre diferentes actores sociales que cuentan con poderes y responsabilidades en la mediación de intereses y conflictos, y se constituye como un modelo recomendado para resolver conflictos en áreas de protección ambiental (Cerati y Queiroz, 2019).

Se estima que, si se parte de un enfoque basado en el aprendizaje experiencial y se evidencia que los actores comunitarios se convierten en parte de la mejora, se requiere escenarios reales de participación que permitan cambiar la percepción frente a las intervenciones del estado ante "el imaginario del asistencialismo, entendido como la respuesta a una carencia" (Galeano, 2018, p. 103). Por ello, se plantea que propuestas como la estrategia educativa desde la base comunitaria sea sostenible, máxime cuando en muchos casos la participación se reduce a buscar la ejecución presupuestal de obras, por lo que se debe propender porque las comunidades tengan la oportunidad de participar comprometidas en la toma de decisiones sobre su territorio y de este modo favorecer procesos educativos que puedan mejorar la calidad de vida de los habitantes, con el rol de la comunicación como eje estructurador de los escenarios de participación (Galeano, 2018).

Al respecto conviene decir que, la ausencia de una curva de aprendizaje por parte de la autoridad ambiental respecto a la eficiencia en la aplicación de la sanción de trabajo comunitario se convierte en un obstáculo que hace que su papel no satisfaga las necesidades en una sociedad que demanda estrategias que favorezcan la protección de los ecosistemas (Jaramillo y Suárez, s.f.).

Finalmente, cabe resaltar la importancia y el papel que cumple el gobierno nacional en permitir la incidencia de las comunidades y organizaciones sociales en la materialización del trabajo comunitario, mediante el establecimiento de este a través de una adecuada planificación que favorezca interpretar, en qué casos procede, los límites que debe tener respecto a garantías en derechos fundamentales y constitucionales, aunado a la necesidad de adaptarse a un escenario en constante cambio, donde los recursos naturales son estrictamente finitos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El abordar la conducta de tráfico ilegal de fauna silvestre genera desafíos para la sociedad global, en primera instancia, si se promueve el trabajo comunitario se potencializa el (ODS) Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro, que garantiza la educación y promueve oportunidades de aprendizaje para proteger la fauna silvestre, de tal forma que se contribuye a gestar los demás ODS. En tanto en una segunda instancia, si no se implementan estrategias válidas para enfrentar el delito, se estará ante implicaciones ecológicas decisivas en la pérdida de biodiversidad y el alcance de los (ODS) Objetivos de Desarrollo Sostenible 14, 15 y 16, los cuales contemplan además de la fauna otros recursos como la flora, los ecosistemas terrestres y la justicia y paz en las comunidades.

Es necesario preparar a las comunidades para combatir el tráfico ilegal de fauna silvestre, a partir del fomento de educación que permita evidenciar el impacto del tráfico sobre distintas especies y su calidad de especímenes en riesgo, dadas las potencialidades que tienen diferentes animales y las necesidades a satisfacer por parte de la población.

La importancia de percibir autoridad en el territorio expone cómo el tráfico se incrementó en el periodo de pos-acuerdo, dado que los miembros de cuerpos armados se retiraron de territorio y dejaron de ejercer dominio y control sobre extensiones de tierra con variedad de ecosistemas y sobre rutas de tránsito usadas por traficantes de fauna silvestre.

Se debe buscar el cumplimiento del ordenamiento jurídico desde el convencimiento y lejos del temor, basados en el seguimiento y judicialización oportuna como elementos precursores de buenas prácticas por parte de la autoridad ambiental, capaces de minimizar la corrupción y el distanciamiento con la comunidad en búsqueda de educar más y castigar menos, en cuanto la corrupción y criminalidad son el escenario de acción del tráfico ilegal de especies silvestres, que propicia la vulneración de los derechos, afecta el interés general y compromete el bienestar de las futuras generaciones.

Se reconoce el ejercicio de veeduría como una posibilidad para socializar la problemática del tráfico ilegal de especies silvestres, como medio apto para viabilizar el dialogo y la intervención de la comunidad, a partir del análisis y reconocimiento de las consecuencias que se estiman con la comisión del delito, de tal manera que se propicie la movilización social en torno a la protección de la fauna silvestre.

La participación en materia ambiental demanda formación, reflexión y conocimiento por lo que debe tener una consideración especial respecto a los retos que enfrenta, debe partir de convocatorias para voluntarios con la finalidad de crear semilleros de protección que, materialicen la participación incidente, fomenten redes de aprendizaje y establezcan redes de contactos entre la empresa privada, entidades públicas y líderes comunitarios.

Se observa un vacío jurídico en el cumplimiento del parágrafo del artículo 49 de la ley 1333 de 2009 modificada por la Ley 2387 de 2024, el cual dispone que el Gobierno Nacional reglamentará las actividades y procedimientos que conlleva la sanción de trabajo comunitario

en materia ambiental; la constitución política de Colombia en el artículo 115 dispuso “El Gobierno Nacional está formado por el Presidente de la República, los ministros del despacho y los directores de departamentos administrativos.”. Por lo anterior, los actos administrativos proferidos por las (CAR) Corporación Autónoma Regional y autoridades ambientales en este tema, están viciados de incompetencia debido al grado y por ende la competencia es ilegítima. De allí que, no se atienda a la potestad reglamentaria, función administrativa atribuida por la Constitución Política al Gobierno Nacional por lo que se sugiere realizar el correspondiente desarrollo normativo.

Además, se sugiere legislar el trabajo comunitario, a través de una debida conceptualización que, contemple las dimensiones preventiva y sancionatoria, especifique los casos en los cuales procede su imposición, establezca la necesidad que debe satisfacer su ejecución y determine los límites que debe estimar desde un enfoque garantista que respete la dignidad humana como valor, como derecho fundamental autónomo y como principio constitucional (Naranjo, 2018). Por lo que se deben tener en cuenta las competencias y habilidades del individuo que desarrollara la labor, de tal manera que se favorezcan las mismas y la actividad de trabajo comunitario enaltezca su quehacer.

En el marco de políticas e instrumentos de planificación ambiental, se deben atender las necesidades de la comunidad, comprender su dinámica mediante el reconocimiento de la gobernanza local y favorecer su incidencia en la materialización del trabajo comunitario en términos de inversión de tiempo y riqueza social para la preservación de la fauna silvestre.

REFERENCIAS

Agar Corbinos, L. (2004). La ética de la investigación en ciencias sociales en el contexto de la globalización: de la investigación cuantitativa a la cualitativa. Acta Bioethica, 10(1), 65–68. https://doi.org/10.4067/s1726-569x2004000100008

Arias Valencia, M. M. (2000). La Triangulación metodológica: sus principios,alcances y limitaciones. In Archives of Neurology And Psychiatry (Vol. 69, Issue 1, p. 129). https://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1953.02320250135014

Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos En Humanidades, 7, 59–77.

Ballesteros, J. (1995). Ecologismo personalista. 267–274.

Barrault, O., Chena, M., Muro, J., Plaza, S., & Diaz, I. (2015). Consideraciones sobre el trabajo Comunitario desde la perspectiva de equipos estatales y ONG. Psicología, Conocimiento y Sociedad, 5(2), 7–33.

Bru Martín, P., & Basagoiti R, M. (n.d.). La Investigación-Acción Participativa como metodología de mediación e integración socio-comunitaria.

Capítulo 51. Intervenciones humanas y cambios globales | Biología, 7ma edición. (n.d.). Retrieved March 29, 2020, from http://www.curtisbiologia.com/node/1831

Caracoles, corales y anfibios fueron incautados en la plaza del Restrepo - Archivo de noticias - Secretaria Distrital de Ambiente. (n.d.). Retrieved March 29, 2020, from http://ambientebogota.gov.co/gl/archivo-de-noticias/-/asset_publisher/5PPa/content/caracoles-corales-y-anfibios-fueron-incautados-en-la-plaza-del restrepo?redirect=http%3A%2F%2Fambientebogota.gov.co%2Fgl%2Farchivo-de-noticias%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_5PPa%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-2%26p_p_col_pos%3D1%26p_p_col_count%3D2%26_101_INSTANCE_5PPa_advancedSearch%3Dfalse%26_101_INSTANCE_5PPa_keywords%3D%26_101_INSTANCE_5PPa_delta%3D10%26_101_INSTANCE_5PPa_cur%3D94%26_101_INSTANCE_5PPa_andOperator%3Dtrue

Caride Gómez, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. Teoria de La Educacion, 29(1), 245–272. https://doi.org/10.14201/teoredu2017291245272

Cerati, T. M., & Queiroz de Souza, A. (2019). Participación social en la gestión ambiental: estudio de caso en una unidad de conservación urbana en el municipio de Sao Paulo , Brasil. 31(1), 87–113.

CICE. (2019). Rúbricas para la medición y la evaluación educativa. Cartilla Pedagógica, 9, 3. Obtenido de http://www.cise.espol.edu.ec/sites/cise.espol.edu.ec/files/pagina-basica/Cartilla%20n.%C2%BA%209.%20-%20Ru%CC%81bricas%20para%20la%20medicio%CC%81n%20y%20evaluacio%CC%81n%20educativa_1.pdf

Colombia, el segundo país más biodiverso del mundo | Minciencias. (n.d.). Retrieved March 30, 2020, from https://minciencias.gov.co/sala_de_prensa/colombia-el-segundo-pais-mas-biodiverso-del-mundo

Concejo de Bogotá alerta sobre aumento de tráfico y comercialización de fauna silvestre en plazas de mercado | La FM. (n.d.). Retrieved March 29, 2020, from https://www.lafm.com.co/bogota/concejo-bogota-alerta-aumento-trafico-comercializacion-fauna-silvestre-plazas-mercado

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. (2009). Ley 1333 de 2009. Diario Oficial No. 47.417 de 21 de Julio de 2009. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1333_2009.html

Cruz, D. P., & Courtalon, P. (2017). Usos y percepciones de la fauna silvestre por pobladores de dos barrios aledaños a la Reserva Natural Otamendi, Campana, Argentina. Ecologia Austral, 27(2), 242–251. https://doi.org/10.25260/ea.17.27.2.0.311

DECRETO 1608 DE 1978. (n.d.). Retrieved March 29, 2020, from http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1318164

Delgado, A. N., & Mesa, J. (2004). El trabajo comunitario y la formación del sujeto moral. Santiago, 104, 86–101.

Estrada Cely, G. E., Gaviria Henao, A., & Pacheco Murcia, J. D. (2017). Estudio del marco normativo de la fauna silvestre en Colombia. Estudios de Derecho, 72(162), 107–139. https://doi.org/10.17533/udea.esde.v73n162a05

Fariñas, M. (2014). Normas de papel. La cultura del incumplimiento. EUNOMÍA. Revista En Cultura de La Legalidad, 1, 185–188. https://doi.org/10.20318/eunomia.2016.2171

Federación Andaluza de Municipio y Provincias. (2012). Guía práctica para la elaboración de proyectos de educación ambiental en lo local. 78. http://www.famp.es/recsa/Documentos/Guia_Practica_EAFAMP.pdf

Ferrer, J., Álamo, J. M., Morín, L. M., & Marchioni, M. (2017). El diagnóstico social en trabajo social comunitario. Revista de Treball Social. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, 211, 103–115.

Foxley Valdivieso, A., & Blanco Wells, G. (2017). Educación ambiental en Chile: (des)territorialización de una política pública. La Política Del Ambiente En América Latina: Una Aproximación Desde El Cambio Ambiental Global, 207–238. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=1240&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=1180

Galeano Martínez, k. (2018). Procesos comunicativos que subyacen en la estrategia educativa para la gestión del riesgo con énfasis en la prevención de incendios forestales implementada por la cvc en el valle del cauca, 2010-2015 (Issue 1). https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Galera, A. (2005). El concepto biológico de naturaleza: un intrumento cognitivo. Endoxa, 1(19), 359–371. https://doi.org/10.5944/endoxa.19.2005.5115

González Avila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. Revista Ibero Americana, 29, 85–103. https://doi.org/10.1007/BF01405439

Jaramillo Montoya, S. P., & Suárez Marín, L. A. (n.d.). Lecciones aprendidas de los impactos ambientales en los proyectos de generación de energía hidráulica en el Oriente antioqueño: una transición de las grandes centrales a las pequeñas centrales de generación de energía hidroeléctrica.

López, L., & Covarrubias, S. (2010). Manual de Trabajo Comunitario. Postas de Salud Rural.

Lora, A. M., Muñoz, L. M., & Rodríguez, G. A. (2008). Manual de acceso a la información y a la participación ambiental en Colombia.

Martinez Guzman, A. M. (2001). Aproximación al concepto de participacion de los actores socilaes del barrio El Dorado de la ciudad de Pereira. In 2001. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130405122559/TA ngelaMariaM.pdf

Mastrangelo, A. V. (2009). Análisis del concepto de recursos naturales en dos estudios de caso en Argentina. Ambiente & Sociedade, XII, 341–355.

Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1986). Desarrollo a escala Humana una opción para el futuro. (C. F. Jold, Ed.) Santiago, Chile.

Morata, M. (2011). De la animación sociocultural al desarrollo comunitario : su incidencia en el ocio. REIRE : Revista d'innovació i Recerca En Educació.

Naciones Unidas Derechos Humanos. (2010). www.ohchr.org. doi:ISBN 978-2-923696-50-8

Naranjo Mesa, V. (2018). Teoría constitucional e instituciones políticas.

Navarro Ardoy, L., Pasadas del Amo, S., & Ruiz Ruiz, J. (2003). La triangulación metodológica en el ámbito de la investigación social: Dos ejemplos de uso. Consejo Superior De Investigaciones Cientificas., 4, 1–10. https://doi.org/10.1021/am402266z

Pineda, Á. G. (2010). Problemas y propuestas para el trabajo comunitario. 1–15.

¿Qué es la CITES? | CITES. (n.d.). Retrieved June 26, 2019, from https://www.cites.org/esp/disc/what.php

Rahman, M. A., & Borda, O. F. (1988). Romper el monopolio del conocimiento: situación actual y perspectivas de la Investigación-Acción Participativa en el mundo. Análisis Político, 0(5), 46–55.

Recursos Naturales | ZonaEconomica. (n.d.). Retrieved March 29, 2020, from https://www.zonaeconomica.com/definicion/recursos-naturales

Relevo, O., Collazos, C. A., & Jiménez, J. A. (enero-abril de 2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñamza/ aprendizaje de la programación. Revista digital Autores y Tecnológicas, 21(41). doi:ISSN-p 0123-7799 ISSN-e 2256-5337

Rodríguez, G. A., & Páez Páez, I. A. (2012). Temas de derecho ambiental: una mirada desde lo público Colección Textos de Jurisprudencia. https://editorial.urosario.edu.co/pageflip/acceso-abierto/temas-de-derecho-ambiental.pdf

Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., & Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa, 12(2), 289–305.

Taylor, S. ., & Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos. In Introducción a los métodos cualitativos de investigación (p. 301). https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Tráfico de animales silvestres: un delito que crece ante la indiferencia ciudadana. (n.d.). Retrieved March 29, 2020, from https://sostenibilidad.semana.com/medio-ambiente/articulo/trafico-de-animales-silvestres-un-delito-que-crece-ante-la-indiferencia-ciudadana/42503

Tunnermann , C. (enero-marzo de 2011). El constructivismo el aprendizaje y los estudiantes. (48). Distrito Federal, Organizmo Internacional. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005

Universidad Militar Nueva Granada. (2018). El tráfico ilegal de especies comparable a drogas o armas. Ambientalex.Info. https://umilitar-ambientalex-

info.ezproxy.umng.edu.co/noticias/detalle/el-trafico-ilegal-de-especies-comparable-a-drogas-o-armas-13578

Villalva, M., & Fierro, I. (2017). El liderazgo Democrático: Una Aproximación Conceptual. INNOVA Research Journal, 2(4), 155–162.

Viñas, V. (2013). El uso de técnicas cualitativas en la evaluación de programas Los programas de desarrollo regional financiados por la Unión Europea. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 95(95), 155–177.

2026