

Escuela, maestro y territorio: una tríada virtuosa para pensar las geopedagogías

School, teacher and territory: A virtuous triad to think about geopedagogies

Escola, professor e território: uma tríade virtuosa para pensar geopedagogias

Giovanni Alberto Zapata Cardona

Universidad de Antioquia, Colombia

giozapacar@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4694-5803>

Dora Inés Arroyave Giraldo

Universidad de San Buenaventura-Medellín, Colombia

dora.arroyave@usbmed.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-0913-4841>

Recepción: 08 Enero 2024

Revisado: 02 Junio 2024

Aprobación: 07 Julio 2024



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente texto plantea una serie de reflexiones en torno a lo problemático que sería asumir los discursos que pretenden delinear el sistema educativo actual sin la suficiente reflexión sobre la concepción de la escuela, el rol del maestro y el territorio en los procesos formativos. Es así como se estructuran tres partes: en la primera, se exponen las implicaciones que tiene pensar el papel de la escuela desde paradigmas emergentes, las demandas actuales y su papel histórico en la sociedad. En la segunda parte, se exponen una serie de aristas en torno al vínculo entre la reflexión y la práctica pedagógica. Para, finalmente, poner sobre la mesa el papel del territorio en los procesos formativos y cómo, desde el enfoque de la geopedagogía, se puede encontrar un campo pertinente y válido a partir del cual pensar la formación y la educación en la actualidad.

Palabras clave: escuela, maestro, práctica pedagógica, territorio, geopedagogía.

Abstract

This text raises a series of reflections on how problematic it would be to assume the discourses that seek to outline the current educational system, without sufficient reflection on the conception of the school, the role of the teacher and the territory in the training processes. This is how three parts are structured, in the first, the implications of thinking about the role of the school from emerging paradigms, current demands and its historical role in society are exposed. In the second part, a series of aspects are exposed around the link between reflection and pedagogical practice. To, finally, put on the table the role of the territory in the training processes and how, from the geopedagogy approach, a relevant and valid field can be found from which to think about training and education today.

Keywords: school, teacher, pedagogical practice, territory, geopedagogy.

Resumo

Este texto suscita uma série de reflexões sobre o quão problemático seria assumir os discursos que buscam delinear o sistema educacional atual sem uma reflexão suficiente sobre a concepção de escola, o papel do professor e do território nos processos de formação. É assim que se estruturam três partes, na primeira são expostas as implicações de pensar o papel da escola a partir dos paradigmas emergentes, das demandas atuais e do seu papel histórico na sociedade. Na segunda parte, são expostos uma série de aspectos em torno da ligação entre a reflexão e a prática pedagógica. Para, por fim, colocar em cima da mesa o papel do território nos processos formativos e como, a partir da abordagem da geopedagogia, se pode encontrar um campo relevante e válido a partir do qual pensar a formação e a educação hoje.

Palavras-chave: escola, professor, prática pedagógica, território, geopedagogia.

Introducción

El desafío consiste en atreverse no solo a pensar el territorio como entorno, vehículo y contenido de los aprendizajes, sino también a desarrollar innovaciones educativas que permitan modificar las prácticas educativas, pedagógicas y didácticas para dejar entrar el territorio en los diferentes niveles del desarrollo curricular.

(Acosta y Ángel, 2020, p. 59)

La efímera percepción sobre el tiempo, acompañada de los fenómenos sociales, políticos, económicos, ambientales y culturales a nivel global, de manera cada vez más rápida, aumentan las incertidumbres y la falta de solidez en la dinámica del mundo contemporáneo. Un espacio en el que los organismos supranacionales, en su deseo de mantener y perpetuar las lógicas neoliberales, racionalizan los ámbitos de la sociedad en los que la tecnología prevé la organización formal y burocrática bajo discursos de calidad, eficiencia y eficacia que deben asumirse para que las cosas funcionen desde el paradigma de la mejora continua. A lo anterior, se le suma el hecho de que:

La pandemia se constituyó en el acelerador más importante de las transformaciones en la estructura económica global y también de cambios generalizado en los patrones de trabajo, de educación y consumo. Está impulsando las lógicas de acceso y de la sociedad en red, que se visualizan como los ejes dominantes de la sociedad moderna que se está conformando a escala global. (Rama, 2021, p. 79)

Situación que se ve reflejada dentro de todos los niveles de la educación como práctica y la pedagogía como campo disciplinar y profesional, donde cada vez es más el conocimiento que se produce como forma de entender, comprender, analizar y ampliar las incertidumbres. Tejen aristas de un ámbito en constante crisis, en el que hoy aparecen discursos como el de la cuarta revolución industrial, el capitalismo cognitivo, la inteligencia artificial, el enfoque STEAM —Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics—, la era digital, la educación híbrida y, con ello, las habilidades y competencias para el siglo XXI, que se fundamentan en aparentes soluciones al problema sobre la desconexión entre los sistemas educativos y el mercado laboral (Arias *et al.*, 2021).

En razón de lo anterior, resulta preciso plantear una serie de reflexiones en torno a lo problemático que sería asumir ese tipo de discursos sin la suficiente deliberación sobre la concepción de la escuela, el rol del maestro y el territorio en los procesos formativos. En ese sentido, se estructura el artículo en tres apartados. El primero denominado “La escuela y los desafíos ante el mundo contemporáneo”, donde se exponen las implicaciones que tiene pensar el papel de la escuela desde paradigmas emergentes, las demandas del mundo actual y su papel en la sociedad. La segunda parte propone el tema “El maestro entre las paradojas de lo actual y su práctica”, donde se exponen algunas aristas en torno al vínculo entre la reflexión y la práctica pedagógica. Finalmente, el apartado “Geopedagogías como transformación territorial”, que pretende poner sobre la mesa el papel del territorio en los procesos formativos y cómo, desde el enfoque de la geopedagogía, se puede encontrar un campo pertinente y válido a partir del cual pensar la formación y la educación en la actualidad.

La escuela y los desafíos ante el mundo contemporáneo

El problema de la calidad educativa pasa por numerosos factores

de orden no solo económico y de infraestructura, sino por el impacto de orientaciones exógenas que sugieren procesos de enseñanza y aprendizaje lejanos a las prácticas sociales, a las necesidades, las ideas y la cultura

de las poblaciones (...) en sus diversos territorios.

(Londoño y Maluche, 2023, p. 187-188)

Crisis, pandemia y nuevos paradigmas

La pandemia COVID-19 fungió como un punto de inflexión que hizo repensar asuntos que, como humanidad, habíamos dejado relegados a ciertos círculos intelectuales. Ese antes y después estableció una serie de preguntas que se instalaron en el anaquel, pero que la misma historia se encargará de ponerlos de manifiesto. Es el caso de lo afirmado por Morín (2020), quien planteó, a modo de desafíos, una serie de interrogantes sobre la manera en que asumimos diversos asuntos del entramado social:

¿Volveremos a la pulsión consumista, estimulada por la publicidad omnipresente? ¿la economía paralizada por el confinamiento retomará el mismo curso de antes? ¿seremos presa de una crisis planetaria gigantesca de la cual se puede temer una salida que nos suma en la barbarie? ¿Abrazaremos los principios de una economía basada en el new deal de recuperación ecológica y de reforma social que haga retroceder el hipercapitalismo y disminuya las desigualdades? (Morín, 2020, p. 44-45)

Hoy, tres años después del virus, el panorama parecería incierto y ambiguo frente a lo enunciado por el padre de la complejidad y, en la voz de algunos, pareciera que se estuviera en regresión o en un mantenimiento del *status quo*. En definitiva, podemos afirmar que

Todavía nos queda mucho por recuperar de la experiencia de la pandemia en término de la transformación de las subjetividades (...). Es crucial poder comprender qué nos transformó o cómo nos transformamos, en cuestión de tiempos, espacios, prácticas y experiencia de vida. (Villamayor, 2023, p. 423)

En virtud de lo anterior, la palabra crisis se ha apoderado del discurso de muchos de los frentes: lo ambiental, lo social, lo político, lo económico, lo cultural; constituyendo más un signo negativo que positivo. Sin embargo, autores como Leonardo Boff, consideran que:

Debido a la crisis actual, se está desarrollando una nueva sensibilización para con el planeta en cuanto totalidad. De ahí surgen nuevos valores, nuevos sueños, nuevos comportamientos, asumidos por un número cada vez más creciente de personas y comunidades. Es de esa sensibilización previa de donde nace, según T. Kuhn, un nuevo paradigma. Aún está en período de gestación. No ha nacido totalmente. Pero está dando las primeras señales de existencia. Comienza ya una nueva relación de diálogo con el universo. (2011, p. 10)

Es así como se habla de la aparición de paradigmas alternativos que impliquen nuevos modos de concebir el mundo, que se piense la realidad inmediata más allá de patrones de la racionalidad moderna y colonial, tal y como lo menciona Santos (2009), cuando postula la categoría de pensamiento postabismal y la necesidad de renunciar a una epistemología general y acudir a una diversidad epistemológica, puesto que,

A lo largo del mundo, no solo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo. (p. 183)

De esta manera, y partiendo de la relación entre saber-poder, el contexto actual brinda condiciones a partir de las cuales materializar otras maneras posibles. Del mismo modo, coincidiendo con Morín (2020), que ya había postulado la esperanza de regenerar el proyecto humanista a través de lo que denomina como “cambio de Vía” (2011), no podemos sucumbir en la pérdida de utopías como motor de transformación social y apuestas formativas. Lo que, en sus palabras, Najmanovich (2014) evidencia cuando refiere la necesidad de una transformación educativa que exige que “se considere la compleja red de relaciones que ligán la configuración espacio temporal, el estilo vincular y la concepción del conocimiento, las epistemologías subyacentes y la ética emergente” (p. 9).

La escuela como institución abocada al cambio

Hacer alusión a paradigmas emergentes tendrá de base la idea de que la escuela, como lugar de reproducción ideológica y producto de la modernidad, vendría a ser considerada un eje estratégico para la transformación y,

en su interior, la pedagogía como campo que piensa su actuar no solo desde la dinámica interna de institución, sino su relación con el contexto al que pertenece.

Los debates contemporáneos en pedagogía en Colombia dan cuenta de tensiones, continuidades, discontinuidades y rupturas entre tres perspectivas que han pretendido fortalecer su base teórico-histórica-epistemológicamente, a saber: el campo conceptual de la pedagogía (Zuluaga y Echeverry, 2003); el campo conceptual y narrativo de la pedagogía (Echeverry y Zambrano, 2013); y el campo profesional y disciplinar de la pedagogía (Runge *et al.*, 2015). Como resultado del último aspecto, hay que indicar que supone un movimiento que ubica lo formativo más allá de lo escolar, marco desde lo cual aparecen asuntos como la pedagogía hospitalaria, la pedagogía museística, pedagogía laboral, pedagogía ciudadana, entre otros, considerados como áreas de la pedagogía (Runge *et al.*, 2015).

En este sentido, una escuela que se siga quedando en la fragmentación del conocimiento, una escuela que siga privilegiando desde áreas como las ciencias sociales un asunto eurocéntrico y una violencia epistémica, una escuela que siga llevando su tarea a espaldas de la comunidad y lo comunitario, una escuela que no reconozca el contexto, los problemas de su contexto y esas prácticas discursivas que se generan a partir de esas dinámicas no puede ser una escuela que desde lo local asuma lo global y mucho menos una escuela que sea parte de transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que hoy se exigen. Dicho de otra manera, en la contemporaneidad, asistimos al proceso de exterminio del ostracismo:

Porque se destruye la idea de que la escuela es la única que educa y se sustituye por la de una sociedad educadora, pero, además, porque inevitablemente obliga a salir de la zona de confort en la que muchas veces sitúa a la escuela en el erróneo pensamiento de tener el monopolio de la acción educativa en el territorio. (Acosta y Ángel, 2020, p. 77)

En consecuencia, se erige una segunda premisa, que tiene que ver con que la transformación que la escuela requiere implica, necesariamente, pensar mundos posibles desde las condiciones del presente con un dinamismo que ponga en evidencia los problemas de la modernidad, puesto que, como plantea Díaz (2010),

La escuela moderna privilegió e instaló un sentido de historia neutra, objetiva, homogénea y lineal que se limitó al simple registro y recuento aséptico de hechos que conformaron el pasado glorioso y heroico de los pueblos civilizados, o de aquellos que asumieron la afrenta de subsumirse en ellos. Muy poco se interesó por vincular la historia con el presente y por descubrir críticamente que ésta se produce también a partir de las experiencias, memorias y relatos de quienes tienen otros códigos culturales que fueron y aún son obturados por las prácticas dominantes de occidente. (p. 223)

Situación que, en términos de aquellos que reclaman desde el sur global un ejercicio de reivindicación y decolonialidad, como Santos (2009), denuncian como “un epistemicidio masivo en los últimos cinco siglos, por el que una inmensa riqueza de experiencias cognitivas ha sido perdida” (p. 188). De tal forma, se postula la ecología de saberes desde la traducción intercultural como una posible salida al problema, entendiéndola “sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. [Lo cual] implica renunciar a cualquier epistemología general” (Santos, 2009, p. 183).

Es ahí donde entra de nuevo el papel de la escuela y la formación de subjetividades, puesto que una escuela que soporte su actuar desde esa diversidad epistemológica producirá subjetividades que impliquen el reconocimiento de un sujeto, en palabras de Betancur (2021), colocado y recolocado. Es decir, sujetos que se definen como entidades históricas; constructores de la consciencia que les permite ascender y apropiarse de sí mismo, de su identidad; que emergen en lo cotidiano que está en medio y es consciente de su historia (que no es lineal, sino centrada en escenarios multivariados y discontinuos). Una construcción consciente que hace el sujeto, desde la potencia (como praxis) y la posibilidad, abordando la realidad y la crítica en pro de la transformación.

De ahí que el proceso de formación o subjetivación se conciba como el resultado de las habilidades diarias expresadas en la configuración y reconfiguración que lo sitúa y le da forma. Lo cual brinda una colocación que,

en lo concreto, está determinada por la propia historia que hace consciente de sí. En ese constante movimiento de colocación y recolocación, que no tiene un punto de llegada, sino de retorno, la producción de sentidos que hace a partir de esas formaciones discursivas que caracterizan lo cotidiano, donde no hay división entre la teoría y la práctica, llevan al sujeto a que rompa las limitaciones de la lógica y se distancie de la razón instrumental. Por consiguiente,

La ecología de saberes está constituida por sujetos desestabilizadores, individuales o colectivos, y es, al mismo tiempo, constitutiva de ellos. Esto es, una subjetividad dotada con una especial capacidad, energía y voluntad para actuar con clinamen. La construcción social de tal subjetividad debe suponer experimentar con formas excéntricas o marginales de sociabilidad o subjetividad dentro y fuera de la modernidad occidental, esas formas que han rechazado ser definidas según criterios abismales. (Santos, 2009, p. 194)

Al hilo de lo expresado, resulta necesario afirmar que el maestro, como sujeto que reconoce la pedagogía como su saber fundante, comprenderá, entonces, que las prácticas discursivas que hacen que el sujeto emerja y constituya su subjetividad podrán ser un elemento para crearle las condiciones, acompañarlo y, desde allí, dejarlo en su posibilidad de pensarse desde lo cotidiano, en primera instancia. Reconociendo así que, “La razón instrumental no es la única forma de uso de nuestra capacidad intelectual. Existe también la razón simbólica y cordial y el uso de todos nuestros sentidos corporales y espirituales” (Boff, 2011, en Arroyave, 2023, p. 13).

En segunda instancia, un maestro que se asume con un accionar político que, en coherencia con Castro (2023), está convencido de que “frente a la novedad neoliberal, consistente en la fragmentación y la naturaleza polimorfa de los dispositivos de poder que colonizan la subjetividad, (...) [surge] una acción política determinada por un saber territorial y temporal” (Castro, 2023, p. 73).

En esa lógica, puede decirse que, teniendo en cuenta lo escolar y su relación con la comunidad (Machuca, 2021), desde las tensiones, rupturas, continuidades y discontinuidades en el escenario de lo territorial, tendrá una pertinencia absoluta pues, como lo manifiesta Meza (2022),

Es posible considerar el conocimiento que se produce en los propios territorios desde la cultura y las prácticas del día a día, como emergencias de las nuevas sapiencias que se deconstruyen en las comunidades y que permiten conservar aquellos saberes propios de los grupos humanos en espacios situados. (p. 94)

En ese orden de ideas, la metamorfosis de la escuela contemporánea estará dada desde la concepción de la formación, desde el lente de la complejidad, como lo refiere Arroyave (2003). Lo educativo como un sistema complejo que posee subsistemas con componentes y elementos que interactúan y generan causalidades que se manifiestan en encuentros externos e internos, con interrelaciones que fecundan reorganizaciones, cambios y transformaciones. En efecto, resulta innegable que:

En el mundo educativo se producen tensiones entre esos imaginarios creados, entre las necesidades, los deseos y las expectativas de los seres humanos y el encuentro con una escuela que no los ha asumido porque aún se mantiene encerrada en el conocimiento academicista y fragmentado, aislado del contexto y poco relacionista entre lo local, y desconectada de lo universal. (Arroyave, 2003, p. 362)

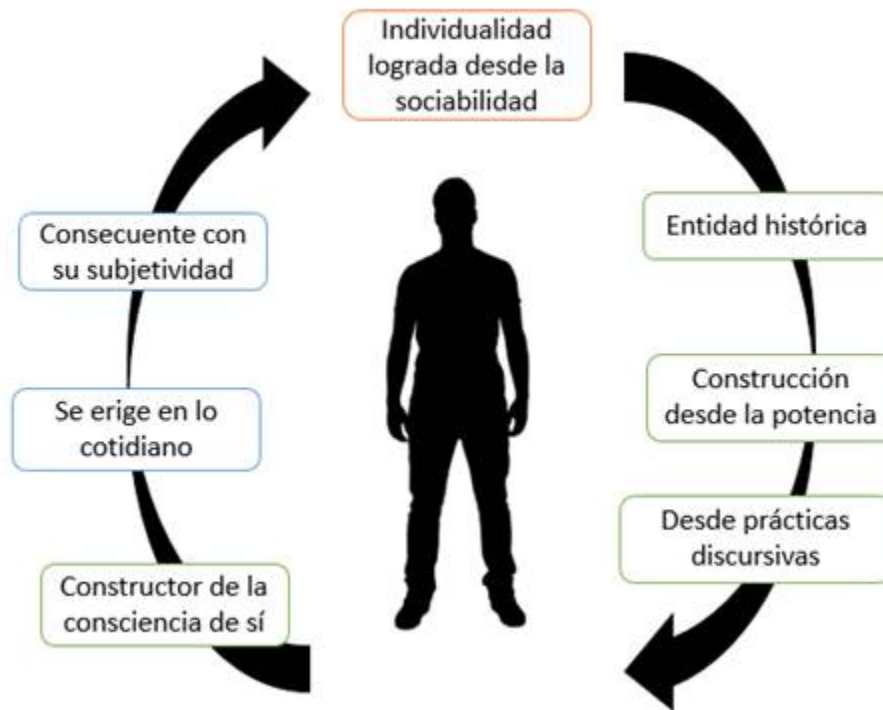


Figura 1
Elementos para pensar los cambios en la escuela
elaboración propia

El maestro: entre las paradojas de lo actual y su práctica

La reinvenición permanente del pasado y la aspiración siempre incompleta del futuro, de las que se componen las tareas que concebimos como “el presente”, han pasado a formar parte de la contemporaneidad.

(Santos, 2021, p. 39)

Atendiendo a lo anteriormente expuesto, podemos admitir que la escuela como agente de formación institucionalizada se va volviendo un campo de tensiones en el entramado de una dinámica compleja que sitúa los sujetos, las interacciones y los procesos en una red de conflictos, insertos en paradojas con las que tienen que lidiar desde su cotidianidad. Por ello, la práctica del maestro queda supeditada en permanentes encrucijadas constantes que dan cuenta, entre otras, de las dinámicas del mundo social global, de las realidades de los contextos escolares, de las demandas de las políticas educativas y, finalmente, de los interrogantes que lo sitúan como sujeto de saber en el campo de la pedagogía.

Entre el hacer, el ser y el saber del maestro

La práctica pedagógica como práctica profesional implica “la capacidad del maestro para pensarse en sus múltiples relaciones con el saber, la ciencia y la cultura, al tiempo que el espacio para producirse de maneras diversas, desde la enseñanza” (Rodríguez, 2006, p. 24), ante lo cual, afirman Montoya y Arroyave (2023), “la reflexión frente a la práctica no solo oscila entre la tensión entre lo conceptual y lo procedimental, sino también, en el escenario de su aplicación, es decir, entre el contexto escolar y la cultura” (p. 5). Esto configura una cuestión trazada por las políticas educativas que reclaman la necesidad de adaptar la educación a las nuevas demandas desde reformas curriculares, que pretenden “dotar a los estudiantes de recursos personales, intelectuales y morales para adaptarse a las nuevas circunstancias (...) lo cual supone garantizar sólidos fundamentos y elevados estándares para todos” (López, 2020, p. 149).

Pese a que se enuncia la importancia de concebir la reforma curricular como vía predilecta para alcanzar el sistema educativo que la sociedad del siglo XXI requiere, es posible leer entrelineas la manera en la que se asume el rol del maestro en la reproducción de estas lógicas, en donde:

Las políticas basadas en el profesorado, orientadas hacia un fortalecimiento de la profesión docente, influirán de un modo principal y directo, sobre el logro de los objetivos de las reformas curriculares del siglo XXI. Pero ese ejercicio de implicación profesional terminará enriqueciendo su cualificación en una suerte de círculo virtuoso. (López, 2020, p. 154)

Un llamado círculo virtuoso que pretende delinear unas maneras del hacer educativo a través de dispositivos, como los libros de texto y las tecnologías digitales, como herramientas educativas que han pretendido convertirse en largos recetarios a partir de las cuales configurar la práctica pedagógica alineada con los objetivos del milenio.

En este sentido, cabría la pregunta sobre quién reflexiona sobre la escuela, concibiendo al maestro como mero reproductor y los problemas mal planteados entre la separación de la teoría de la práctica, donde son en exceso los profesionales de otras áreas o campos los que le dicen al maestro qué hacer, dicotomía reflejada en:

La tensión vigente entre una praxis educativa casuística, situada y concreta, más adecuada al juego de interacciones en la vida escolar, y una praxis fundada en criterios de estandarización de contenidos, indicadores de logros, eficiencia y control de calidad, importados de la organización industrial. (Runge-Peña y Murillo-Arango, 2018, p. 411)

Estaríamos, entonces, en una encrucijada sobre el tipo de práctica pedagógica. Por un lado, una práctica condicionada por aspectos instrumentales en la configuración curricular, en las que el maestro se ve como sujeto reproductor de la lógica económica; por otro lado, un maestro que se asuma como intelectual y sujeto productor de saber, donde asuntos como el pensamiento reflexivo constituye el fundamento de su ser, saber y hacer. Ubicados bajo esta perspectiva, superando la lógica reproductorista que, por lo general, se pretende desde la política educativa, nos trasladamos a otro punto de la reflexión en la que dicha tensión se concebirá desde la pedagogía en que:

No supone reducir la figura del educador a mero reproductor y anular su capacidad reflexiva al momento de responder a la contingencia propia de la práctica educativa. Al contrario, esta convierte al educador en un agente de toma de decisiones, que requiere de formación disciplinar para mantener cierto control sobre el proceso educativo. (Hincapié et al., 2023, p. 18)

Lo que configura, así, un *continuum* de toma de decisiones desde el actuar educativo en el que entran en juego aspectos desde la teoría que validan y legitiman las decisiones que se toman, en donde la reflexión aparece como condición inherente a ese actuar. Incluso en un doble juego, que pone Bolívar (2021) en debate, cuando señala que debe tenerse cuidado de no dejar capturar el discurso de la práctica reflexiva por las lógicas de la sociedad del rendimiento, mostrando que ha habido una serie de críticas a este enfoque frente a las formas de apropiación que han mostrado límites y posibilidades, entre las cuales destaca:

1. Sobre el objeto de la reflexión. 2. Sobre el tiempo que necesita un proceso reflexivo. 3. Sobre la apropiación de las ideas de Dewey y Schön. 4. Sobre la persistencia de la racionalidad técnica. 5. Sobre la individualización de la reflexión. 6. Sobre los procesos de formación en la Práctica Reflexiva. 7. Sobre la prescripción de la reflexión. 8. Sobre la pretensión de alcanzar la emancipación. 9. Sobre el cambio aparentemente discursivo. (Bolívar, 2021, p. 112)

La importancia de asumir la práctica educativa del maestro desde una perspectiva reflexiva que incluso llega a caer en la fabricación misma de un tipo de maestro si no se tienen en cuenta algunos asuntos que, desde el conocimiento, se ciernen sobre esto. De allí que:

Pensar críticamente no puede confundirse con una oposición continua a toda propuesta, por no hablar del sin sentido de la descalificación. La autonomía e independencia frente a la masa que nos posibilita el pensamiento crítico no significa la completa desvinculación de todo principio, pues la crítica se fundamenta precisamente en criterios de evaluación asumidos libremente por el individuo con los que se encuentra de alguna manera comprometido. (Sánchez-Pérez y Gómez, 2021, p. 121)

En definitiva, podemos afirmar que, entre el hacer, el ser y el saber del maestro “es necesario priorizar la reflexión y el pensamiento crítico” (Urrea-Solano *et al.*, 2023, p. 237), pues, sin lugar a duda, al llevarlos a la práctica constante, se promueve el ver nuevas formas de pensar, de actuar con empatía y con responsabilidad ante los problemas del presente y del mañana de las diferentes comunidades y territorios de una región.

El llamado hacia la reflexión pedagógica

Queda en evidencia el viejo debate sobre si la prelación de la formación escolar debe darse a conocimientos de tipo académico o a asuntos vinculados a estrategias de comportamiento, emociones, sentimientos, formas de razonar y actuar con otros. Es decir, la reflexión del maestro no solo puede estar dada en términos de lo didáctico, pues la escuela es más que eso. Incluso, la formación rebasa los límites físicos de esta. Respecto a lo cual, la escuela, más allá de lo burocrático, permitirá:

Avanzar hacia docentes concebidos como sujetos políticos y trabajadores intelectuales, con proyectos transformadores para las comunidades, que favorecen los procesos significativos de aprendizaje y que asumen sus tareas educativas como profesionales; que investigan y reflexionan los procesos de enseñanza como asuntos diversos y complejos; que deciden y recrean sus métodos y técnicas de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de los alumnos; que conciben su función de enseñar y aprender como algo permanente, inserta en instituciones y contextos educativos pluridiversos y, por tanto, elaboran con otros estrategias educativas, proyectos colaborativos, trabajan en equipo, con colegaje, con la familia, con otras organizaciones. (Arroyave, 2021, p. 26)

En razón de esto, es válido, también, cuestionar los límites que se encuentra el maestro para su reflexión, por nombrar algunos, el caso del tiempo —basta remitirse a la reflexión sobre el *cronos*, como el transcurrir del tiempo, que “va a nuestras clases y las alborota con sus prisas, tanto que apenas disfrutamos de la belleza de nuestra tarea. Nos hace falta escuchar mejor, pensar, mirar despacio a los ojos de otro ser humano, a los de un niño” Guaita (2015, p. 12). De ahí que sea necesario concebir el tiempo en educación desde el *kairos* como una manera de derruir las consecuencias del tiempo como principal obstáculo para la reflexión del maestro.

¿No será que hoy día muchos profesores son menos reflexivos —por falta de tiempo, por falta de condiciones, por exceso de material didáctico pre-preparado, por deslegitimación frente a los universitarios y a los expertos— que muchos de sus colegas que ejercieron la docencia en un tiempo en que todavía no se hablaba del “profesor reflexivo”? En una palabra, no vale la pena continuar insistiendo en intenciones que no se plasmen de un modo concreto en compromisos profesionales, sociales y políticos. (Novoa, 2009, en Bolívar, 2021, p. 122)

Por su parte, ofertas de nuevas metodologías activas que hacen mella en discursos de innovación y creatividad. Esto por hablar del maestro en ejercicio, cuestión que es una cara de la moneda cuando los maestros noveles ingresan a la carrera y, en la práctica, continúan reclamando que la universidad no los formó para lo que se encontrarían en la práctica de ejercicio, pues es evidente que:

Los profesores regularmente se enfrentan a problemas inciertos, únicos y complejos para los cuales no existen soluciones preestablecidas, sino, que deben ser construidas mediante procesos deliberativos. Estos procesos se encuentran orientados por acciones prácticas de naturaleza técnica, interpretativa y crítica, que están fundamentadas por la toma de decisiones intencionales, la elección de la heurística metodológica y el marco teórico mejor ajustado a las necesidades y antecedentes socioculturales de unos estudiantes singulares. (Candela, 2023, p. 343)

De ahí que la trama de reflexión implique procesos de orden superior que no pueden ser reducidos a acciones fragmentadas y superficiales. La pandemia como un asunto que, suponía, iba a cambiar las relaciones;

hoy, son pocas las escuelas que han asumido esos desafíos en serio, puesto que hubo un retorno a la seguridad y a la certeza que genera la educación tradicional. Un ejemplo de ello ha sido que se olvidó de nuevo el verdadero sentido de un currículo escolar que va más allá de su significado instrumental:

Vale la pena apreciar que la organización de los contenidos debe basarse en la interrelación entre aspectos considerados en las áreas y la vinculación de esos contenidos trabajados con los problemas y situaciones reales, más o menos próximas al contexto de los alumnos y a la cotidianidad propia, es decir, si un contenido muy específico y formalizado no se presenta relacionado con aquello que el alumno conoce y puede atribuirle algún significado, solo sirve para crear barreras, cada vez más infranqueables entre los conocimientos personales, los contenidos escolares y los saberes académicos que se acercan poco a poco a los llamados conocimientos científicos escolares. (Arroyave, 2021, p. 31)

Es, pues, el llamado a asumir las necesidades que constituyen el contexto que condiciona la especificidad de la cultura escolar y, en ese sentido, ese contexto como el principal detonante de la práctica reflexiva. En esa medida, no es resistir simplemente por hacerlo, sino salir en defensa del rol social, político y ético del maestro en términos de sujeto de saber y reconocer que las nuevas demandas que se le hacen al campo educativo exigen, en el caso de la educación híbrida, “una estrategia más amplia de transformación del sector educativo para lograr que sea efectiva” (Arias *et al.*, 2021, p. 22), donde la práctica reflexiva del maestro tendrá mucho que ver en la manera en que se asume este tipo de discursos.



Figura 2

Práctica pedagógica reflexiva
elaboración propia

Geopedagogías como posibilidad de transformación territorial

La transformación educativa [...] es la que ocurre día a día en los territorios vivos del enseñar y el aprender, en los cuales las comunidades educativas van elaborando sus problemáticas, tanto en su formulación como su solución, sin atenerse a reglamentos ni documentos marco.

(Najmanovich, 2019, p. 148)

Embates entre lo global y lo local

Las características de la sociedad actual parten de reconocer una serie de necesidades de transformación en los sujetos, que no implique solamente adaptarse a las nuevas condiciones, sino develar, desde posturas críticas,

lo que puede acarrear y hacerse consciente del papel que, como sujeto unido con otros, tiene en su realidad, donde aparece “la urgencia de la tarea educativa con intereses específicos y la necesidad de movilización de los actores excluidos para que puedan representarse en el nuevo escenario y disputar en lo público sus intereses” (Mejía, 2019, p. 53). Frente a lo cual se precisa la participación activa de todos los miembros de una colectividad, pues es innegable que

No existen certezas para los nuevos caminos ni seguridad en los pasos a recorrer; y, en ese sentido, aventurarse en una idea de transformación significa ante todo la capacidad de gestar nuevas prácticas colectivas que necesitan hoy de otras condiciones y de otras lecturas, incluso, necesitan de articular, deseos, de ligar lo racional y lo no racional, de organizar a partir de los individuos, de tejer con base en las aspiraciones, y, en muchas ocasiones, de recomponer lo no posible en el pasado como gérmenes de la nueva acción colectiva. (Mejía, 2019, p. 65)

Es en este marco donde aparecen propuestas de diversa índole, desde las cuales se defiende, justamente, el hecho de que la escuela abra sus puertas a las dinámicas de las comunidades que entretejen su contexto. Y, desde allí, reconocer, en el movimiento social y en las luchas situadas, un caldo de cultivo que permita materializar principios de formación y constitución de subjetividades que impliquen una colocación de sujetos, entendida como la necesidad de ubicación desde su consciencia histórica (Betancur, 2021). Lo cual deriva en “la tarea principal de reconstruir una multitud de racionalidades locales ubicadas sobre territorios específicos, adecuando esas necesidades locales a los procesos, de tal manera que se conviertan en potencialidades transformativas” (Mejía, 2019, p. 66).

Potencialidades, en todo caso, enmarcadas en la lógica de la posibilidad, “propia de la conciencia crítica, [que] comprende la historicidad construyéndose a partir del enfrentamiento de las situaciones límite que se presentan en la vida social y personal” (Freire, 2015, p. 37), ante lo cual el espacio juega un papel central, puesto que:

En la aldea global existe el peligro de construir lo territorial y lo local referenciados en los procesos de universalización y globalización gestados en la economía y en la cultura de masas. Lo territorial nos construye una base cultural que no es la cerrada cultura popular de la década de los 70, pero si es el nuevo instrumento que crea una identidad particular en lo territorial específico y en la autonomía política local, intentando su apertura al mundo desde su especificidad. (Mejía, 2019, p. 71)

De este modo, valdría la pena retomar la propuesta de inteligencia territorial, desde la base de comprender el espacio como territorios reales, pensados y posibles (Bozzano, 2000), en la que entren en juego asuntos no solo de identidad, sino de trabajo mancomunado. Este debiera ser capaz de hacer resistencia a esa individualidad, unidad empresarial, competitiva y pasiva propia del educapital denunciado por Martínez-Boom (2019), en donde se pongan en juego asuntos que vayan ligados a “una idea de ciudadanía colectiva en la cual la educación siendo parte de la lucha, es en sí misma un movimiento cultural que permite la construcción de la idea de ciudadanía al interior de la práctica social” (Mejía, 2019, p. 54).

La geopedagogía como apuesta

La geopedagogía implicará justamente eso que se ha querido esbozar en estas líneas, la unión de la escuela con la comunidad y, de ese modo, la búsqueda del vínculo en lo cotidiano en pro de lo formativo, pues, ciertamente, la geopedagogía

Se refiere a las conexiones entre las prácticas pedagógicas de los maestros, la vida de las poblaciones, y las condiciones históricas y culturales de los territorios en los cuales trabajan. Más allá de ello, expresa los interrogantes, las problematizaciones y las propuestas que surgen en esa relación. (Unda y Gutiérrez, 2015, p. 9)

Asunto que exige pensar un currículo situado que tenga como eje de reflexión lo que hace tiempo se le pide a la escuela en relación con unos contenidos que estén vinculados a la realidad cotidiana del estudiante. Esa

experiencia en la que entren en juego metodologías activas, coincidiendo, así, con Barreto y Arroyave (2020) cuando aducen que:

Representa el reto de trascender los contenidos curriculares en función del contexto, asunto posible cuando los estudiantes tienen la viabilidad de pensarse y repensarse en función de sus realidades, apoyándose en los conocimientos que son socializados en el aula y que cobran preponderancia cuando están dados en un espacio de diálogo, de construcción colectiva y de interacción con el otro. (p. 84)

En esencia, es un llamado a una recuperación de lo territorial para que asuma los múltiples espacios del quehacer educativo-político en los que la educación-otra, la formal, la educación popular y el movimiento social se fundamente desde la experiencia y las prácticas discursivas identitarias. Desde esa lógica, puede decirse que está fuera de duda que:

La geopedagogía en la escuela, no se refiere solamente al contexto institucional, sino a los espacios conceptuales subjetivos, valóricos y de poder. La pedagogía acumulada es solo un punto de partida para esa reconfiguración de la pedagogía y la escuela. Asistimos así, a un momento de creación de una nueva relación de sentido entre el maestro, el estudiante y la escuela, ante todo, en instantes en que las nuevas tecnologías, el mundo en red, la información virtualizada y los nativos digitales, presionan la transformación de esta institución consolidada en la modernidad. (Jiménez, 2018, p. 154)

De ahí que, la colaboración entre maestros, estudiantes y la comunidad se convierte en un espacio propicio para repensar y reconfigurar las estrategias pedagógicas, fomentando un aprendizaje más integral y contextualizado. Este enfoque colectivo no solo enriquece la práctica educativa, sino que también promueve una comprensión más profunda y significativa del territorio, entendiendo este como un espacio dinámico y cargado de significados culturales, históricos y sociales.

Al involucrar a todos los actores educativos en un proceso reflexivo y analítico, se fortalece la capacidad de otorgar sentido al territorio en el cual se desarrollan las prácticas formativas. Esta perspectiva permite reconocer y valorar la diversidad de experiencias y saberes presentes en el entorno, integrándolos de manera coherente en el currículo y en las actividades pedagógicas. Así, el docente no solo actúa como un mediador de contenidos, sino también como un facilitador de experiencias que conectan a los estudiantes con su entorno, promoviendo una educación más pertinente y relevante. Esta visión integral del rol docente contribuye a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su comunidad, capaces de valorar y transformar su realidad local en beneficio del bien común.

Esto último exige que el maestro contemporáneo reconfigure su práctica, en términos de tejer de nuevo su relación con los territorios, con la escuela, con los estudiantes y con las nuevas lógicas de aprendizaje. Pensando, así, tanto en las necesidades locales como en los asuntos de interculturalidad, abordando problemas sociales relevantes y dialogando desde las opciones ético-políticas esas potencialidades transformativas en términos de utopía, es decir, “como necesidad fundamental del ser humano. Es parte de su naturaleza -constituida histórica y socialmente- que hombres y mujeres no prescindan, en condiciones normales, de los sueños y de la utopía” (Freire, 2015, p. 69).



Figura 3
Geopedagogías como posibilidad de transformación territorial
 elaboración propia

Conclusiones

Ante los retos de adaptación-existencia-reexistencia que exigen los cambios en el mundo contemporáneo, la educación sigue siendo uno de los ámbitos con mayor incidencia en la configuración de subjetividades que respondan a esas transformaciones desde posturas críticas. De esta manera, nos alejamos de aquellos postulados que continúen reivindicando políticas economicistas aplicadas a la educación bajo promesas de calidad, innovación y eficiencia, para ubicarnos en posturas que vayan dirigidas a pensar la justicia cognitiva global, que piensen la formación desde la base y el contexto en el que se materialice lo pedagógico.

Muchas instituciones educativas disponen de límites y posibilidades en torno a vincularse con la comunidad desde la lectura y la acción. Situación que es más visible en contextos de vulnerabilidad social, en los que va emergiendo un sujeto colocado en su realidad histórica, producto de condiciones que lo van poniendo de frente en tensiones, continuidades, discontinuidades y rupturas en un movimiento que parte desde el adentro. Pero que, desde la acción y los modos de estar, impactan en la escuela; por lo cual, dicha institución no puede ser ajena y tendrá que dar lugar a transformaciones que conversen con esas lógicas.

El rol del maestro desde su práctica pedagógica, supeditada en permanentes encrucijadas entre: a) las dinámicas del mundo social global: fenómenos como la pandemia, la globalización y el neoliberalismo van delimitando su rango de acción a través de políticas educativas; b) las realidades de los contextos escolares, donde está la necesidad latente de lectura de contexto y, en el mismo sentido, respuesta a ello desde la problematización, desde el pensar y el habitar de lo local; c) las demandas de algunas de las políticas educativas, como ya se dijo, desde paradigmas de mercado que ven la educación como institución reproductora; y d) los interrogantes que lo sitúan en el campo de la pedagogía, donde se piensa desde lo reflexivo y crítico su papel, considerando límites y posibilidades de dicha reflexión.

La importancia de seguir pensando la práctica pedagógica reflexiva en la formación de maestros como una manera de fortalecer y defender el papel que socialmente cumplen y hacer frente a las tensiones y las paradojas en los que se ve envuelto su accionar. Esto implica pensar el asunto de la pedagogía y la formación, más allá de la educación escolarizada, y reconfigurar la mirada hacia el potencial de la educación popular y los movimientos sociales como ejes que, vinculados a la tarea escolar, se erijan en propuestas geopedagógicas

pensadas en y desde los territorios, como espacios comunes, pero dinámicos, en los que se explore el potencial transformativo de las realidades sociales.



Paisaje pampeano
acrílico sobre papel
Ana María Martín

Referencias bibliográficas

- Acosta Valdeleón, W. y Ángel Pardo, N. C. (2020). Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial. Universidad de la Salle.
- Arias, E., Dueñas, X., Elacqua, G., Giambruno, C., Mateo, M. y Pérez, M. (2021). Hacia una educación 4.0: Módulos para la implementación de modelos híbridos. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Arroyave, D. (2003). La revolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento: un encuentro entre el pensamiento moriniano y la pedagogía. En *Manual de Iniciación Pedagógica al pensamiento complejo* (pp. 360-382). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131357>
- Arroyave, D. (2021). Roles, prácticas, dinámicas de la gestión educativa, pedagógica y didáctica en tiempos de cambio. En *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia*, Bonaventuriana (pp. 18-43). Editorial Bonaventuriana.
- Arroyave, D. (2023). Seminario de Línea II y III: Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo. Guía de Estudio y Trabajo. Doctorado en ciencias de la educación [Documento de apoyo con fines didácticos exclusivamente de circulación interna]. Universidad de San Buenaventura, seccional Medellín.
- Barreto, M. y Arroyave, D. (2020). Educando desde la paradoja: un desafío frente a un contexto donde lo más estable es el cambio. En D. Arroyave (Comp), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo. Lecturas desde la complejidad*. (pp. 70-94). Editorial Bonaventuriana.
- Betancur, J. (2021). Una lectura situada a la constitución del sujeto. Aportes a las pedagogías críticas en Latinoamérica. Editorial Bonaventuriana.
- Boff, L. (2011). Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres. Trotta.
- Bolívar, R. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura. Encuentro educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, 2(1), 104-132. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/4948>
- Bozzano, H. (2000). Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles. Aportes para una Teoría Territorial del Ambiente. Espacio.
- Candela, B. (2023). Elementos de la práctica reflexiva en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (54), 339-354. <https://doi.org/10.17227/ted.num54-16421>
- Castro Orellana, R. (2023). Dispositivos neoliberales y resistencia. Herder Editorial.
- De Sousa Santos, B. (2021). El futuro comienza ahora: De la pandemia a la utopía. Ediciones AKAL.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, (13), 217-233. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf>
- Echeverry, J. y Zambrano, I. (octubre de 2013). Un campo conceptual y narrativo de la pedagogía. Congreso Investigación y Pedagogía. Tunja, Colombia. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/6019/campo_conceptual_narrativa_pedagogia.pdf;jsessionid=8ED14359275D1D46D3230EF4A207040A?sequence=1
- Freire, P. (2015). Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia. Siglo veintiuno.
- Guaita, C. (2015). Cronos va a mi clase. PPC.

- Hincapié-García, A., Cossio-Sepúlveda, D. L. y Giraldo-Urrego, L. M. (2023). Fundamentación pre-liminar de la pedagogía como campo disciplinar y profesional. *Pedagogía y Saberes*, (59), 7-20. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17615>
- Jiménez, A. (2018). Historia del pensamiento pedagógico colombiano: una mirada desde los maestros e intelectuales de la educación. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Londoño Orozco, G. y Maluche Aguilera, E. (2023). Capítulo 8. La formación del maestro/maestra rural: una mirada desde el ecoliderazgo. En Acosta y Rodríguez (Eds), *Ecoliderazgo y educación rural* (pp. 183-203). Universidad de la Salle.
- López, F. (2020). Las reformas curriculares para el siglo XXI. En *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias* (pp. 147-169). Narcea.
- Machuca, I. (2021). Repensar las relaciones escuela-comunidad. Una perspectiva desde la educación popular. En *Comunicación (es) - educación (es) desde el sur* (pp. 195-213). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/produccion/repensar_las_relaciones_escuela-comunidad._una_perspectiva_desde_la_educacion_popular.pdf
- Martínez-Boom, A. (2019). ¿Para qué nos educamos hoy? Escolarización y educapital. En Noguera-Ramírez y Rubio (Comps.), *Genealogías de la pedagogía* (pp. 273-304). Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía, M. (2019). Reinventar la transformación social y Los nuevos desafíos de la educación popular y los movimientos sociales. En M. Mejía, *Acción social colectiva y pedagógica* (pp. 35-94). Universidad Oberta de Catalunya.
- Meza, J. (2022). Los saberes cotidianos como una forma de producir sentido desde los territorios. En D. Arroyave (Comp.), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo, para abrir lugar a saberes otros* (pp. 91-112). Editorial Bonaventuriana.
- Montoya, N. y Arroyave, D. (2023). La práctica pedagógica como fundamento de ser maestro. *Actualidades Pedagógicas*, (79), e1659. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.4>
- Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Morín, E. (2020). *Cambiamos de vía, lecciones de la pandemia*. Planeta.
- Najmanovich, D. (2014). Desmurallar la educación. Hacia nuevos paisajes educativos. <https://www.dropbox.com/s/d6kaipwh52s3s7f/Desamurallar%20la%20Educacion.doc?dl=0>
- Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber*. Noveduc.
- Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. Cuadernos de Universidades, UDUAL. https://www.udual.org/principal/wpcontent/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isb_n_interactivo.pdf
- Rodríguez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y Saberes*, (24), 19-25. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys19.25>
- Runge, A., Garcés, J. y Muñoz, D. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente. En J. A. Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía* (pp. 201-222). Siglo del Hombre Editores.
- Runge-Peña, A. y Murillo-Arango, G. (2018). Profesión maestro y cultura escolar: relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, 3(8), 397-415.
- Sánchez-Pérez, Y. y Gómez, J. (2021). ¿Es necesario un pensamiento crítico para la era digital? En M. González, J. Zaldivar y G. Olmeda (Eds.), *Condiciones del pensamiento crítico en el contexto educativo del inicio del siglo XXI* (pp. 115-126). Fahren House.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Clacso-Siglo veintiuno.

- Unda, M. y Gutiérrez, A. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 4(39), 7-26. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/4362>
- Urrea-Solano, M., Merma-Molina, G. y Gavilán-Martín, D. (2023). Educación para el desarrollo sostenible en la enseñanza universitaria: el uso de las metodologías activas. En Pizà-Mir, B; Fernández, J; Cortés, M; Garcia, O. y Baena, S. Coords.), *Currículum, didáctica y los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Reflexiones, experiencias y miradas* (pp. 224-247). Dykinson.
- Villamayor, C. (2023). Las radios y la continuidad educativa en el contexto de aislamiento social. Relevamiento, diagnóstico y orientaciones para repensar la comunicación, la educación y la conectividad en Argentina. En F. Peirano (Eds.), *PISAC COVID-19: la sociedad argentina en la postpandemia: tomo III: Salud y género. Educación* (pp. 373-441). CLACSO.
- Zuluaga, O. y Echeverry, J. (2003). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico – posibilidades, complementos y diferencias. En Zuluaga, O; Sáenz, J.; Quiceno, H; Martínez, A; Echeverri, J. y Álvarez, A *Pedagogía y Epistemología* (pp. 111-126). Cooperativa Editorial Magisterio.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153179275015>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Giovanni Alberto Zapata Cardona, Dora Inés Arroyave Giraldo

**Escuela, maestro y territorio: una tríada virtuosa para
pensar las geopedagogías**

**School, teacher and territory: A virtuous triad to think
about geopedagogies**

**Escola, professor e território: uma tríade virtuosa para
pensar geopedagogias**

Praxis Educativa (Arg)

vol. 28, núm. 3, p. 1 - 17, 2024

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

iceii@humanas.unlpam.edu.ar

ISSN: 0328-9702

ISSN-E: 2313-934X

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280315>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**