

Ciencia Latina
Internacional

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2024,
Volumen 8, Número 1.

DOI de la Revista: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1

**ÉTICA PARA LA COMPRENSIÓN:
ESTRATEGIA INCLUSIVA EN LAS
DINÁMICAS EDUCATIVAS**

**ETHICS FOR UNDERSTANDING: A STRATEGY
FOR INCLUSION IN EDUCATIONAL DYNAMICS**

Jhovana Alexandra Vásquez Rangel
Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10426

Ética para la comprensión: Estrategia Inclusiva en las Dinámicas Educativas

Jhovana Alexandra Vásquez Rangel¹

javasquezr@upn.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-3847-0554>

Multiversidad Mundo Real Edgar Morin
México

RESUMEN

Este artículo forma parte de una investigación más extensa sobre el fenómeno de la exclusión en la educación básica secundaria, la cual se centró en una escuela rural de Colombia con altos índices de exclusión en trayectorias educativas debido a una combinación de factores internos. El objetivo de la investigación fue diseñar una ruta metodológica que disminuyera la deserción escolar con una orientación multidimensional a partir de los principios del pensamiento complejo. De igual forma, el enfoque de la investigación fue mixto, con un componente de recolección de datos históricos; y cualitativo, con entrevistas semiestructuradas. En el contexto del paradigma de la complejidad, se examinaron los testimonios de estudiantes repitentes, desertores, resilientes y con un alto riesgo de reprobación, lo que demostró la influencia de las narrativas de aula, la sexualidad y las percepciones de los estudiantes para la toma de decisiones sobre el abandono escolar. El análisis descriptivo y de interacciones en grupos focalizados permitió identificar los factores relevantes en la disminución del progreso académico. De esta manera, se evidenció que educar en la ética para la comprensión a través del bien pensar y la introspección, permite enfrentar la problemática de la inclusión escolar con diálogo y empatía efectivamente.

Palabras clave: deserción escolar, educación inclusiva, método de enseñanza, ética

¹ Autor principal.

Correspondencia: javasquezr@upn.edu.co

Ethics for Understanding: a Strategy for Inclusion in Educational Dynamics

ABSTRACT

This article is part of a more extensive investigation on the phenomenon of exclusion in basic secondary education, which focused on a rural school in Colombia with high rates of exclusion in educational trajectories due to a combination of internal factors. The objective of the research was to design a methodological approach aimed at reducing school dropout rates through a multidimensional perspective based on the principles of complex thinking. Similarly, the research approach was mixed, incorporating both a historical data collection component and qualitative semi-structured interviews. Within the context of the complexity paradigm, the study examined testimonies from repeating students, dropouts, resilient individuals, and those at high risk of failing. These testimonies highlighted the influence of classroom narratives, sexuality, and student perceptions in decision-making related to school abandonment. Through descriptive analysis and interactions in focused groups, relevant factors contributing to academic progress decline were identified. The research demonstrated that educating for ethical understanding, emphasizing critical thinking and introspection, effectively addresses the challenges of inclusive education with dialogue and empathy.

Keywords: dropping out, inclusive education, teaching method, ethics

Artículo recibido 20 enero 2024

Aceptado para publicación: 28 febrero 2024



INTRODUCCIÓN

La educación es un fenómeno complejo donde confluyen situaciones sociales, económicas y culturales que, si bien fijan las propuestas públicas de intervención en estos espacios, se quedan cortas en su alcance. Las dinámicas escolares a menudo generan exclusión y contribuyen a que los estudiantes interrumpen su trayectoria educativa. Según Melendro et al. (2021), la educación “se perfila como una actividad compleja ocupada en la construcción de un modelo humano y social diferente, inmerso en los nuevos patrones que impone el fenómeno de la globalización” (p. 94). Ante esto, Morin (2019) la destacó como un enfoque renovado y revitalizado del humanismo donde se debe priorizar la conciencia de lo social y la conexión compartida con el planeta y todos sus habitantes, con lo que se desarrolla un sentido de pertenencia colectiva, con todas sus complejidades y riesgos.

Siguiendo la influencia de estos patrones en los cambios progresivos de la educación moderna, se encuentra que los profesores se enfrentan diariamente a situaciones de convivencia en las aulas que reflejan un escaso control de las emociones, lo que dificulta la creación de ambientes propicios para el aprendizaje. En cuanto a los estudiantes, la percepción de la vida con oportunidades limitadas lleva a que muchos de ellos no cumplan sus compromisos académicos, rechacen la educación como un medio para resolver sus conflictos sociales y se aparten del propósito escolar.

En Colombia, la mediación de los conflictos escolares se realiza a través de lo consignado en los manuales de convivencia, y estos se elaboran con base en las normas legales vigentes, aunque pierden validez en la medida en que se da apertura a nuevas comprensiones de las libertades expresadas en la Constitución Política y en las sentencias de las altas cortes. Sin embargo, estos actúan como una doctrina “invulnerable a cualquier crítica que denuncie sus errores” (Morin, 1999a, p. 6). En consecuencia, dichos manuales se expresan con un formulismo rígido aparentemente consensuado, donde no se prioriza la condición humana del estudiante como sujeto de derechos, por eso este texto termina convirtiéndose en un simple conjunto de reglas contradictorias a su bienestar.

De ese modo, Ortega (2008) afirmó que “la convivencia transita en la escuela en forma de libreto normativo en el que todo está estipulado y reglamentado” (p. 7).

Así, no se trata de permisibilidad, sino de educación en responsabilidad, de forma que el estudiante se apropie de las herramientas para asumir su libertad con liderazgo y conciencia, a fin de aprovechar su



tiempo y reducir la posibilidad de verse excluido o autoexcluido.

Ahora bien, con respecto a la educación en contextos rurales, como sucede con la Institución Educativa Colomboy en el municipio de Sahagún, Córdoba, se observa que aproximadamente un 65 % de los estudiantes abandona la escuela por cohorte, y quienes finalizan la trayectoria educativa de la básica secundaria y media tardan, en promedio, más de siete años. En consecuencia, surgen preguntas sobre las posibilidades de cambio para las generaciones que ingresan cada año. Si bien se atribuyen las causas a factores sociales, es importante destacar que el mayor impacto en el abandono escolar obedece a causas endógenas y exógenas en el aula que contribuyen al rezago y a los bajos rendimientos académicos.

Por su parte, Morin (2011) relacionó estas causas con la falta de un “interés que responda a sus interrogantes, sus curiosidades y sus necesidades” (p. 153), el cual puede relacionarse con la jerarquía de las necesidades de Maslow (1954), que da un valor prioritario a las necesidades biológicas al definir aspectos en un orden de importancia para los seres humanos. Asimismo, para Naranjo (2009), el comportamiento está íntimamente relacionado con la motivación, lo que se refleja en los procesos de aprendizaje.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que le corresponde a la institución educativa una revisión de sus procesos cuando la falta de motivación se conjuga con comportamientos y conductas de estudiantes a menudo percibidos como indisciplinados. La atención a estas situaciones reiterativas no debe basarse en correcciones punitivas, sino en una transformación estructural de las prácticas educativas, lo que se conoce como sanciones pedagógicas. No obstante, estas sanciones no siempre son coherentes ni resocializadoras.

Por lo tanto, es fundamental abordar estas conductas de manera más constructiva. Morin (2011) argumentó que las situaciones aparecen porque, en su relación con los profesores, “los enseñantes sufren faltas de respeto, arrogancia y desprecio, pero los adolescentes ven en sus órdenes indicadores de irritación y exasperación y en los castigos, falta de respeto, desprecio y humillación” (p. 155).

Además, en el diario vivir de los estudiantes, es común escuchar palabras que no ayudan a su desarrollo personal; muchas de estas forman parte de su contexto, y otras se ven relacionadas con la actividad profesor-estudiante, pero están cargadas de reproches producto de la necesidad del profesor del orden



y del comúnmente llamado dominio de grupo.

Consecuentemente, en coherencia con el objetivo de la presente investigación de diseñar una ruta pedagógica transdisciplinar, es importante recolectar toda la información pertinente para el análisis y la modelación del estado de inclusión-exclusión, por lo que se toma como base el hecho de que la investigación, al ser no causal, busca los elementos que contribuyan a la permanencia en la escuela. Igualmente, para la comprensión del fenómeno de exclusión educativa, la escuela debe revisar la forma en que por sí misma impacta a través del lenguaje, y debe considerar la interacción de las narrativas con los comportamientos de los estudiantes en el aula, de modo que su análisis conduzca a su transformación al incidir en los resultados académicos grupales y personales.

De otra parte, para Calvo y Verdugo (2012), establecer una educación inclusiva es un proceso que requiere la participación de múltiples agentes sociales, sin limitarse a la teoría o las leyes. Esta necesita de un análisis autocrítico por parte de familiares, profesores, centros y administraciones para potenciar la inclusión no solo escolar, sino trascendente para los contextos social y laboral. Garantizar el derecho a una educación de calidad depende de esta participación y del análisis de los factores que dificultan la inclusión; y, además, se puede destacar la importancia del suministro de recursos, capacitación y diseño de procesos inclusivos que inviten a la reflexión y el mejoramiento.

Producto de esta reflexión, este artículo presentó los hallazgos en la Institución Educativa Colomboy como referente rural en relación con la exclusión escolar, debido a los comportamientos disruptivos de los estudiantes. Al respecto, cabe mencionar que el paradigma de la complejidad propone una intervención a través de la educación en la ética de la comprensión, a fin de fomentar la empatía y el diálogo como herramientas para abordar conflictos escolares. Además, se sugiere la participación de los estudiantes en la construcción de soluciones y la integración de los principios del pensamiento complejo para promover una educación más inclusiva y orientada hacia su desarrollo integral.

METODOLOGÍA

La investigación de la que forma parte este artículo es de tipo mixto y cuenta con un diseño fenomenológico con un enfoque en la experiencia subjetiva. Para Martínez (2005), la complementariedad es relevante como forma de reconocer la realidad multifactorial de la que se enriquece el conocimiento. Este autor aseguró que la realidad es compleja y que solo a través del diálogo



se puede alcanzar una visión más integral que supere la fragmentación. Es así que la población de estudio de una escuela rural se caracterizó de forma cuantitativa como insumo para el desarrollo de la etapa cualitativa.

Por otro lado, la revisión documental de la matrícula inicial de la Institución Educativa Colomboy, en la zona rural de Córdoba, correspondiente al año 2023, incluyó un total de 998 estudiantes. Adicionalmente, las actas de la comisión de evaluación y promoción del año 2022, registraron una tasa de reprobación del 18.6 %, donde el 76.1 % estaba conformado por estudiantes de básica y media. A partir de esta información, se obtuvieron los datos de los estudiantes repitentes, desertores y resilientes (estudiantes con repitencia mayor a un grado), quienes fueron el objeto de estudio.

Aunado a lo anterior, la estructura institucional de egreso de las escuelas rurales es piramidal y, para el caso de la Institución Educativa Colomboy, esta es de cuatro grupos en primer año de secundaria, generalmente numerosos, que finalizan la media con dos grupos reducidos. Por lo tanto, se espera que los estudiantes no promovidos anualmente reemplacen a los estudiantes con rezago; no obstante, los datos de matrícula evidencian que cerca del 10 % no ingresaron para este año y que los grupos escolares se redujeron. Este patrón se repite de grado en grado, lo que finalmente contribuye a un índice acumulado de exclusión que se acerca al 65 %.

Con base en la lista de estudiantes excluidos o rezagados en los dos cohortes de referencia (2012/17 - 2017/22), se realizó la selección de estudiantes bajo estas condiciones de estudio para la aplicación de cuestionarios de percepción con preguntas abiertas y entrevistas semiestructuradas individuales. Además, se empleó el análisis de contenido para identificar las esencias o estructuras fundamentales, así como las recurrencias relacionadas con la exclusión, la deserción y la inclusión. De igual modo, se utilizaron categorías y subcategorías predefinidas en la Tabla 1, y en el transcurso de la investigación se incluyó como obstáculo la conceptualización errada, entendida como la acción de reducir algo a una representación mental que no es básicamente la dirección del cuestionamiento. Por su parte, Hernández (2006), a partir del análisis del informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), y con relación a los resultados, expresó que el alumno:

No es que no lo sepa, sino que la forma de presentárselo puede inducirle a errores, pues reclama de él o de ella no solo su atención, sino volver una y otra vez sobre el texto o el problema en cuestión para



interpretarlo con propósitos diferenciados. (p. 361)

Lo anterior sugiere que la comprensión de los estudiantes podría ser limitada o errónea, lo que sucede debido a que estos no entienden, en primera instancia, lo que se les pregunta.

Tabla 1. Construcción de categorías de análisis

Ámbito temático	Problema de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Trayectorias educativas	Falta de reconocimiento por parte de los estudiantes de la educación como una herramienta para abordar y resolver conflictos personales, colectivos y sociales.	Proponer un modelo universal complejo (MUC) en la educación básica secundaria y media de la Institución Educativa Colomboy, en Sahagún, que permita un enfoque multidimensional a partir de los principios y enfoques del pensamiento complejo para promover la inclusión y el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes.	Definir los aspectos multidimensionales del conocimiento pertinente que sean aplicables a la diversidad en el aprendizaje. Recolectar la información de caso concreto para el análisis y la proyección del estado de inclusión y exclusión en la Institución Educativa Colomboy. Revisar los argumentos pedagógicos y didácticos que sustentan el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y que deberían ser aplicados al grueso de la población estudiantil de la Institución Educativa Colomboy.	Aspectos multidimensionales del conocimiento. Estado de inclusión y exclusión en la Institución Educativa Colomboy. Argumentos pedagógicos y didácticos del DUA.	Tipos de conocimiento pertinente. Dimensiones del conocimiento relevante. Contextos de aplicación del conocimiento pertinente. Factores que contribuyen a la resiliencia Factores que contribuyen a la exclusión. Fundamentos teóricos del DUA. Aplicación del DUA en el contexto de la Institución Educativa Colomboy, en Sahagún. Comparación del DUA con la propuesta del MUC.



Diseñar la ruta metodológica que permita la transformación del currículo con base en el conocimiento pertinente para la educación secundaria y media como parte de un proceso transdisciplinar.	Transformación del currículo.	Componentes del currículo a transformar. Evaluación de la efectividad de la transformación curricular.
---	-------------------------------	--

Nota. Elaboración propia.

Finalmente, para evitar estas deficiencias en la información, se establecieron grupos focales con el propósito de evitar una conceptualización incorrecta. Asimismo, se efectuó una comparación de los datos procedentes de diversas fuentes para validar y respaldar los hallazgos obtenidos, así como para evaluar su impacto en la propuesta de intervención. Este enfoque combinado de análisis cualitativo y cuantitativo proporcionó una comprensión integral del fenómeno de la exclusión educativa en la institución como referente de la situación rural.

RESULTADOS

En este apartado se describen los resultados del trabajo de investigación doctoral en relación con la categoría *estado de la inclusión y la exclusión en la Institución Educativa Colomboy* y la subcategoría *factores que contribuyen a la exclusión*, las cuales motivaron la discusión teórica sobre la ética de la comprensión como tema central del artículo.

En primer lugar, se debe resaltar que, para los estudiantes, el sistema solo está funcionando con represión, la cual ocasiona en sí misma rezago, desánimo, enemistad y autoexpulsión, puesto que los eventos al interior del aula ocurren como una espiral que conducen al caos. En la Tabla 2 se observa cómo las conductas anormales se arraigan en la continuidad de las dinámicas escolares, que terminan por convertirse en prácticas normales. Al respecto, los estudiantes reconocieron que los lenguajes del aula durante su permanencia en la institución educativa se presentaron en forma de refuerzos negativos que influyeron en su motivación, y evaluaron los castigos como incoherentes con las acciones. Estos



señalaron que los castigos no pueden seguir siendo severos, porque deben dar lugar a la palabra, para entender las necesidades del otro. De acuerdo con sus apreciaciones, la escuela dejó de ser una opción y algunos comportamientos saludables dejaron de convertirse en hábitos por la oposición innecesaria fundamentada en la escasa educación con responsabilidad y autocuidado.

Lo anterior coincidió con la visión de Ortega (2008), quien presentó la escuela como un entorno fragmentado y conflictivo, donde las normativas rigurosas rigen la convivencia, lo que se refleja en estructuras disciplinarias y en la percepción de esta institución como una ciudadela cerrada. Además, este autor resaltó que las interacciones sociales de los estudiantes se ven influenciadas por su sensibilidad, corporeidad, consumo y experiencia de vida, constantemente negociadas con sus pares y modelos de referencia.

Tabla 2. Lectura relacional y codificación axial

Categoría	Subcategoría	Texto codificado (patrones)
Estado de inclusión o exclusión	Factores que contribuyen a la resiliencia.	1. Falta de respeto y de consideración hacia los profesores.
	Factores que contribuyen a la exclusión.	2. La percepción de un ambiente desagradable y desordenado en el aula. 3. Desinterés y baja motivación de los estudiantes en la clase. 4. Dinámica negativa entre los estudiantes y profesores. 5. Desafíos personales y familiares.

Nota. Elaboración propia.

De la misma manera, los estudiantes que formaron parte de la investigación incluso señalaron que los comportamientos escolares que deberían fortalecerse, como la participación y la lucha por los derechos, terminan por apagarse; por eso la escuela dejó de ser vivificable para convertirse en una cárcel. Estos cuestionaron el manual de convivencia con relación a que el libre albedrío solo debería ser corregido cuando se sobrepasa el límite de la sana convivencia, y no como un puro reproche.

Ante esto, cabe preguntarse: ¿cómo educar en límites sin que se caiga en la prohibición? Hay una delgada línea entre el límite y la prohibición, por lo que la disciplina no solo se debe abordar desde la



perspectiva del maestro, sino desde la otredad del sujeto que recibe las normas para aplicar. A propósito, Ramírez (2023) y Gómez (2020) refirieron que imponer castigos no enseña a largo plazo ni disciplina de manera efectiva, y que valores como la dignidad indican que humillar a los niños no justifica enseñar límites. En ese sentido, la responsabilidad recae en educarlos para enfrentar el mundo con respeto, y enfrentar situaciones límite conlleva reflexiones sobre la propia consciencia, lo que trasciende las limitaciones del “yo” para dar sentido a la vida.

Puede ser por esta razón que los estudiantes reclaman validación en su discurso, pues los estudiantes resilientes ven que la disciplina es relativa, dado que esta selecciona y estigmatiza; así, esta es necesaria para vivir, pero difícil de transmitir. Por consiguiente, los estudiantes se preguntan cómo los maestros desean reproducir comportamientos en ellos, si estos no son claros aún para los adultos. En suma, se trata de un fenómeno que debe ser observado, analizado y comprendido desde el paradigma de la complejidad. En este sentido, Maturana y Varela (2003) consideraron que los fenómenos en el ámbito de las experiencias de los observadores, sin necesidad de suponer previamente la existencia de un mundo objetivo independiente del observador, cuestionan la imposición de límites desde un punto de vista autoritario y destacan la importancia de comprender las experiencias y perspectivas individuales. Ahora bien, con relación al papel resocializador del profesor, en los resultados del grupo focal se indagó por las cualidades del docente, y para ello se entrevistó al profesor de mayor aceptación según los estudiantes, a fin de conocer su perspectiva sobre las formas en que la educación es impartida a los estudiantes. Este relató:

Considero que el asombro y las emociones a la hora de enseñar son tan importantes como el conocimiento y es que, si el docente no está un poco “loco” por lo que se transmite, el estudiante nunca valora realmente lo que aprende. Ahora, estas emociones no deben ser como una desaforada descarga de energía, la disciplina debe ser quien las guíe, y más aún la autodisciplina y la exigencia sobre uno mismo. Dentro de esta disciplina está el aprovechamiento del tiempo, el cual es el único recurso no renovable que tenemos los seres humanos, y que hay que aprovechar hasta el último segundo de nuestras vidas y mejorar. Por lo tanto, el asombro, la autodisciplina y el aprovechamiento del tiempo son las bases en las cuales debe ser soportada la educación. (Entrevista personal, 17 de agosto de 2023)



En consecuencia, el profesor reconoció que “lo humano permanece cruelmente dividido, fragmentado en pedazos de un rompecabezas que perdió su figura” (Morin, 1999a, p. 21), y es su deber trabajar en su deconstrucción; este encontró un punto estable para la compleja línea entre el libre albedrío estudiantil y los límites establecidos por el fantasioso manual de convivencia. Sin embargo, en los relatos de los docentes se encontró frustración, debido a la forma en que se manejan los conflictos al interior de la escuela: “he hecho este reporte, pero eso queda en nada” (entrevista personal, 17 de agosto de 2023), lo que hace referencia a la desprotección en los casos reiterativos de convivencia escolar. Igualmente, existen estudiantes que acumulan reportes y que hacen alarde en clases: “si me hace un reporte no pasa nada, y si lo llega a hacer no sabe en qué se va a convertir su clase” (entrevista personal, 17 de agosto de 2023), lo que demuestra una actitud desafiante que desarma al profesor.

En este mismo trabajo con el grupo focal, los resultados de la percepción de los estudiantes frente a estos hechos y a su incidencia en las causas internas que desencadenan sus resultados académicos refieren el comportamiento de sus pares. Por lo tanto, en este análisis se evidenció un cuestionamiento al papel de los directivos respecto al cumplimiento de los manuales de convivencia: ¿cuál es el propósito de una sanción?, ¿cuándo se resocializa?, ¿se actúa de una forma poco coherente por desconocimiento o malinterpretación?, ¿se trata de un manual de convivencia no inclusivo que no llega a su apropiación?, ¿cuál debe ser la medida de una sanción?

Por otra parte, con respecto a la forma en la que sanción se constituye en pedagógica, propositiva y no autoexcluyente, se señaló que sancionar a un estudiante que violenta su propio derecho y el de sus pares no ressignifica un manual de convivencia orientado hacia el humanismo, la pedagogía y la inclusión, por lo que no se puede respetar el sistema. En ese sentido, el manual debe ser un modelo de aprendizaje que refuerce los valores y cualidades del ser humano. Por ese motivo, se formuló la propuesta de realizar un experimento social que demostrara la viabilidad de una educación responsable en beneficio de docentes y estudiantes.

Al inicio de la investigación se presumía que el currículo y las prácticas al interior del aula necesitaban una reestructuración, y uno de los objetivos que se planteó fue diseñar la ruta metodológica para la transformación de este con base en el conocimiento pertinente para la educación secundaria y media



como parte de un proceso transdisciplinar. Así, la trayectoria de la investigación mostró que el currículo solo es una parte del todo que conduce a la exclusión.

Aunado a lo anterior, los estudiantes resilientes incluidos en esta categoría de estudio presentaron una disminución en la adquisición de competencias por cada año reprobado, y su desempeño colectivo desmejoró por las conductas negativas repetitivas, que en algunos casos fueron involuntarias. Sin embargo, ellos reconocieron la influencia del profesor dictador, quien anuló sus necesidades orgánicas básicas al comprometer su bienestar para mantener el orden y al no permitir el autocontrol. Inicialmente, cada situación que se presentó en el aula estuvo enmarcada en el respeto, pero todo ello tendía al caos y se reflejaba en conflictos de convivencia.

Finalmente, los hallazgos en la investigación mostraron que “la escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los más meritorios; debe preocuparse también por la suerte de los vencidos” (Dubet, 2005, p. 14). En el caso de los estudiantes resilientes que forman parte del grupo de estudio, se halló que el comportamiento y la participación en todos los ámbitos de su vida escolar propiciaron ambientes de éxito o fracaso, por lo que se entiende que todo propósito de transformación a un modelo humanista que sea inclusivo y se fundamente en los principios del pensamiento complejo debe fomentar la educación en el control, es decir, la interacción entre el bien pensar y la introspección como un autolímite que requiere la convivencia y la construcción de un aprendizaje perdurable. Para Celin (2012):

Debemos generar propuestas educativas pertinentes, donde se considere posible el evaluar todas las dimensiones de los estudiantes en una unidad compleja, reconociendo en él su autonomía e individualidad y no anteponer la nuestra, sino buscar el punto de quiebra de nuestros paradigmas y consensuar con la posición del otro-yo. Y esta es precisamente la postura compleja, que nos provee de una visión conciliadora, de múltiples realidades en el cual el centro es el sujeto, pero en diálogo con la sociedad y la humanidad. (p. 87)

Así las cosas, el propósito de vincular la ética de la comprensión al estudio de la exclusión parte de los hallazgos en función de las perspectivas por categoría, y la interrelación entre las unidades generadas en los códigos abiertos supone una dialógica. En otras palabras, una intervención debe responder a la interconexión entre estos elementos como factores relevantes para la inclusión efectiva. Por otro lado,



se tiene que la ética de la comprensión se basa en factores exógenos (el bien pensar y la buena fe) y endógenos (autoconciencia, autocrítica y autorreflexión), por lo que puede asumirse:

La calidad de las relaciones entre enseñantes y alumnos, es decir, el ambiente de la clase tiene un impacto considerable en las dificultades y el éxito de unos y otros. Está demostrado que allí donde el ambiente es bueno, el aprendizaje también lo es. Recordemos aquí la importancia crucial de la enseñanza secundaria destinada a los adolescentes, una edad decisiva en la cual se forma la personalidad. (Morin, 2011, p. 153)

De ese modo, la autoconciencia es esencial para establecer los límites, por eso la frontera entre el hacer que construye (libertad y derechos) y el hacer que genera exclusión (incumplimiento de deberes) está en construcción. Un ejemplo de esto se encuentra en el relato de un par de niños que se encuentran dentro de la categoría de resilientes: estos cursan el grado sexto y cuentan cómo se reúnen y deciden ir al campo a recoger limón, cocos, mangos, corozo o cereza. Ellos se encargan de dichas ventas para suplir sus necesidades escolares, por lo que no dan el dinero ganado a sus padres, pero sí cuentan con su autorización; luego, se distribuyen el dinero y lo usan de forma eficiente. Cabe mencionar que dichas ventas no son diarias, pues se busca no reducir el tiempo para sus compromisos escolares, por lo que las ganancias son temporales. En consecuencia, a través de esta actividad se observa que el desarrollo de relaciones puede tener un propósito incluyente; sin embargo, este par de niños no alcanza las competencias en asignaturas como Matemáticas o Castellano, lo que significa que la educación no cobra sentido en sus vidas y que el profesor no está preparado. Algo contrario muestra la visión de Joaquín y Ortiz (2020):

Estar dispuesto y tener competencias importantes para convertir el aula en un entorno de aprendizaje valioso, haciendo partícipe a los estudiantes de la solución de conflictos dentro del ambiente educacional y de aprendizaje, pues cuando el discípulo se siente partícipe y responsable, comienza a surgir un rasgo de madurez y de crecimiento personal y comunitario. (p. 160).

DISCUSIÓN TEÓRICA

En Colombia, los procesos de inclusión se encuentran regulados por el Decreto 1421 de 2017, que definió como primera estrategia de educación inclusiva el DUA, que se entiende de la siguiente forma:



[...] Diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. [...] Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los alumnos, educandos a través por medio de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados, partiendo de sus capacidades y realidades. (artículo 2.3.3.5.1.4, numeral 6)

Este se concibe como un primer paso en la búsqueda de esa inclusión real que reconozca los ritmos y formas de aprendizaje de los estudiantes. Según el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, 2008), el DUA, a partir del reconocimiento de las necesidades del educando, le proporciona oportunidades para aprender a través de la flexibilización de los currículos. Freire (2003) enfatizó que tanto el estudiante como el profesor aprenden en la relación dialógica de este proceso, “de tal manera que quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender” (p. 40). Así, se destaca la noción de interretroacción en el proceso educativo. Ante esto, se debe mencionar que Freire (2003) señaló que el estudiante y el profesor participan activamente en la relación dialógica durante este proceso, lo que implica una interacción constante entre enseñar y aprender, de modo que aquel que enseña también está aprendiendo, y viceversa.

En este orden de ideas, Díaz et al. (2020) coincidieron con los argumentos presentados ante la necesidad de abordar las características específicas de cada institución y los sistemas que la rodean, para lo cual se consideró relevante la oportunidad que la educación inclusiva genera para la inclusión social, al permitir la flexibilidad en los modelos educativos. Aun así, se requiere de una implementación gradual que garantice el acceso, la permanencia y la calidad educativa de todos los estudiantes.

De esa forma, se puede afirmar la enseñanza y el aprendizaje son procesos interconectados y dinámicos que ocurren simultáneamente en el contexto del diálogo educativo. Freire (2003) subrayó la importancia de reconocer esta reciprocidad, y desafió la noción tradicional de que la enseñanza es una acción unilateral del educador sobre el educando, por lo que destacó la coconstrucción del conocimiento a través de la interacción y la participación de ambos actores en el proceso educativo.

A pesar de esto, el DUA es, ante todo, una actitud, una predisposición a pensar en las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado (no solo los de aquellos estudiantes considerados “especiales”), asumiendo que la carga de los ajustes necesarios para garantizar la participación y el aprendizaje de



cualquier estudiante, debe estar situada primero en el currículo y no en el aprendizaje. (Echeita, 2016, p. 6)

Por consiguiente, para la comprensión integral de los factores determinantes del fenómeno de la exclusión educativa, es importante reconocer la complejidad como estrategia, dado que la educación forma parte de un sistema que afecta su comportamiento. En esta búsqueda, la complejidad presentada como una “teoría, estudia situaciones o fenómenos atípicos donde debe considerar todos los factores interrelacionados en un todo para poder definirlo como sistema y lograr atender conflictos inmersos en ellos” (Salgado y Parra, 2021, p. 38). Por tanto, esta perspectiva se enfoca en la demostración de la interconexión y la interdependencia sin separación de los elementos como partes de un sistema.

En relación con la educación y los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje como parte de este todo sistémico, estos se identificaron como multidimensionales y multivariantes, inseparables de sus partes: “la complejidad es el desafío, no la respuesta” (Morin, 1999b, p. 143). Es decir, no se puede esperar que las intervenciones a nivel educativo presenten resultados favorables si únicamente se piensa en el estudiante como un asimilador de contenidos. Para Lipman (1998), “la educación no ha de ser la mera adquisición de habilidades cognitivas, sino su mejora y consolidación” (p. 82). Asimismo, el autor aseguró que, si se siguen formando estudiantes poco reflexivos sobre los conocimientos que adquieren, “entonces no serán los ciudadanos reflexivos que necesitan las democracias auténticas, así como tampoco se convertirán en individuos productivos y con suficiente autoestima” (p. 68).

Cabe resaltar que los cambios que ocurren en los elementos del sistema suponen una reforma del pensamiento que “exige, por su parte, un pensamiento capaz de relacionar los conocimientos entre sí, de relacionarlas partes con el todo y el todo con las partes y viceversa” (Morin, 1999a, p. 137). En el espacio escolar, las transformaciones e intervenciones deben ocurrir en la mediación entre factores y actores, y es en este punto donde “la unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables fundantes de la educación” (Morin, 1999a, p. 77).

Por otro lado, los procesos educativos se encuentran inmersos en el sistema complejo educativo y responden a la autoorganización, de modo que “las acciones que realiza la organización siempre serán efecto del entorno y van a repercutir en este” (Torres y Vargas, 2021, p. 44). De igual manera, la retroalimentación es entendida como la existencia de “una continua comunicación de forma



bidireccional que lleve a ampliar la comprensión de la realidad, de los conocimientos” (p. 133); esto, si se tiene en cuenta que en el sistema pueden aparecer características no consideradas por aparte o en conjunto (Morin, 1986).

Ahora bien, en el contexto del paradigma de la complejidad, los desafíos que presenta la educación deben responder a un compromiso: “Es evidente la enorme importancia que adquiere el desarrollar proyectos curriculares y pedagógicos que eduquen para el juicio. [...] plantearnos el pensamiento como un hecho social y cuestionarnos el tipo de fenómeno social que representa” (Lipman, 1998, p. 99). Así, siguiendo el pensamiento complejo como método, la educación debe enfocarse en la comprensión completa y profunda de la realidad global, entendida como un impacto en el contexto local desde su participación en el mundo globalizado.

En suma, la educación se reconoce en el paradigma de la complejidad como un sistema dinámico en el que existen diversidad de elementos y perspectivas, y en el ámbito de las dinámicas escolares aparece la necesidad de balancear las habilidades cognitivas con las habilidades socioemocionales que tienen fundamento en el principio dialógico que articula estas habilidades lejos de la “racionalización abstracta, unidimensional” (Morin, 2006a, p. 85). Freire (2003) afirmó que la práctica educativa no puede separarse de la ética, y subrayó la importancia de las consideraciones éticas en la educación, en lo que coincidió con Morin (2006a), pues resulta esencial incorporar la ética de la comprensión como mecanismo para regular las incidencias de los comportamientos humanos en los procesos escolares.

Lo anterior “permite comprender la existencia simultánea y complementaria del orden y el desorden que posibilita la información como elemento organizador, y la complementariedad entre permanencia y cambio, base de la estabilidad dinámica del sistema” (Bonil et al., 2004, p. 13). En consecuencia, al analizar la complejidad en las perspectivas y experiencias que permean el tejido social en los ámbitos escolares para las relaciones estudiante-estudiante y estudiante-docente, se encuentra la autoética como “consustancial al conocimiento complejo y nos lleva a la comprensión y a la tolerancia” (Briceño et al., 2021, p. 34).

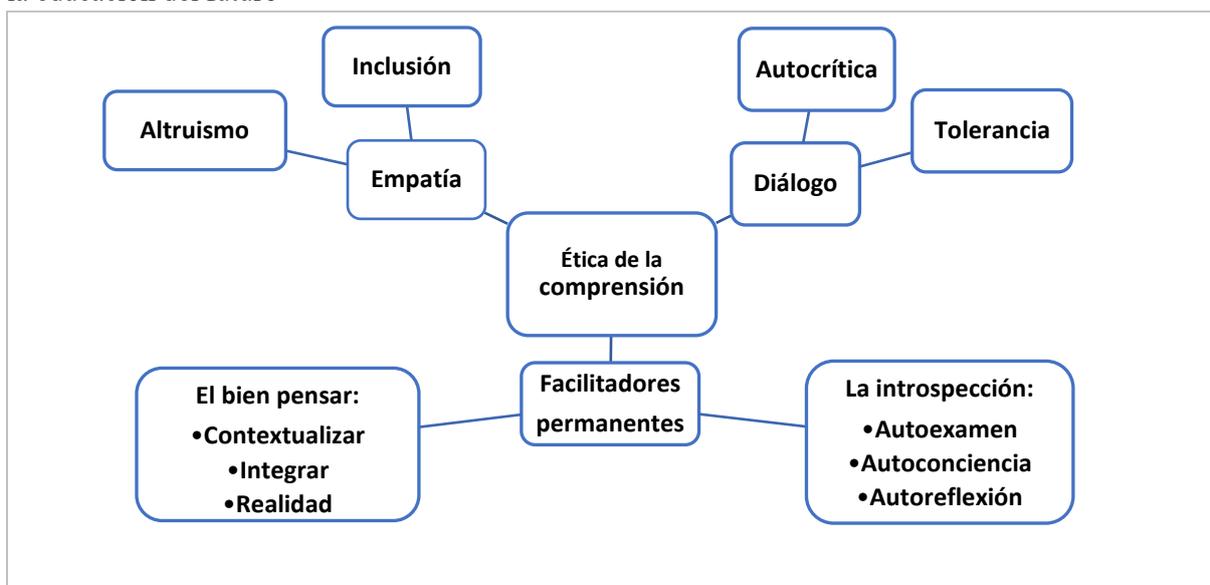
Por lo tanto, la ética de la comprensión pretende superar los juicios simplistas con empatía y apertura, a fin de acercar a los estudiantes al objetivo de comprender sus trayectorias educativas desde su perspectiva. Para ello, se debe tener claro que “es necesario un cambio de perspectiva, que oriente



nuevas maneras de abordar el conocimiento de la realidad y que permita tomar decisiones para construir nuevas maneras de afrontar la vida” (Bonil et al., 2004, p. 10). En consecuencia, la complejidad respecto a la ética de la comprensión sugiere una complementariedad en el campo del comportamiento humano en la sociedad que puede soportar la exploración y el diálogo en el aula. Tal exploración parte del desafío de ser una emergencia (Morin, 2006b, p. 99), con el propósito de labrar un camino hacia una educación más inclusiva y enriquecedora. De este modo, “el conjunto social [puede] beneficiarse de las estrategias, iniciativas, inventos o creaciones individuales” (Morin, 1995, p. 106), para que el estudiante sea “un ser autónomo siendo, al mismo tiempo, dependiente” (Morin, 1999b, p. 97).

En otras palabras, el paradigma de la complejidad invita a priorizar la integración de todos los aspectos para la reflexión constante sobre la práctica educativa, a fin de desarrollarlos antes de diseñar el modelo pedagógico. Esto asegura que “si sabemos comprender antes de condenar estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas” (Morin, 1999a, p. 51), y por ello se propone la ética de la comprensión como punto de partida para cualquier análisis, lo que muestra cómo la comprensión supera todas las barreras que excluyen y evidencia la transformación. En la Figura 1 se señalan las características de la ética para tenerlas en cuenta en la propuesta de intervención.

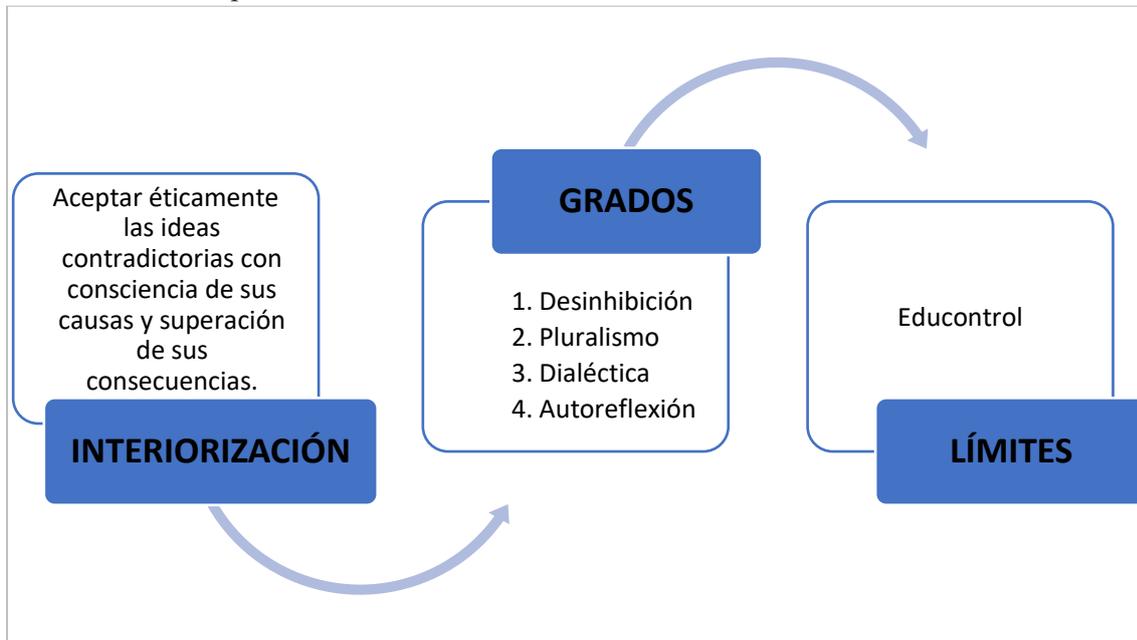
Figura 1. Características de la ética de la comprensión. Adaptado de Los siete saberes necesarios para la educación del futuro



Morin, 1999a, pp. 50-51.

Finalmente, Morin (1999a) usó la palabra *polidisciplinario* para hacer referencia a la amplitud de los problemas que se enfrentan por la fragmentación del saber; por tanto, en la escuela, se ven situaciones cada vez más complejas que requieren abordajes complejos. Así, la solución no puede ser menos coherente ni de menor magnitud, sino que debe obedecer a un entramado polidisciplinario. De acuerdo con esta proposición, el conocimiento en contexto hace la diferencia como parte individual y colectiva de un todo global. En concordancia, Lipman (1998) propuso la “educación filosófica temprana” (p. 78), y Morin (1999a) propuso ocuparse de la ignorancia y la falta de comprensión (Figura 2) a través de la interiorización de la tolerancia como salida a este desconocimiento, lo que resumió en la “simbiosofía, la sabiduría de vivir unidos” (p. 37).

Figura 2. Bases de la transformación educativa con relación a la convivencia. Adaptado de Los siete saberes necesarios para la educación del futuro



Morin, 1999a, p. 52.

Al respecto, se debe plantear una pregunta: ¿cómo practicar la simbiosofía en el ambiente escolar? Esta es la respuesta para la búsqueda de un modelo de vida educativo que permita transformaciones perdurables, de forma que las sanciones resocialicen, y que haya un tránsito y un límite entre lo que se considera anormal y lo que obedece a una ceguera del conocimiento. Para Bonil et al. (2004):

La acción ciudadana, situada en la perspectiva de la complejidad, define un modelo de vida que entiende la libertad como responsabilidad, un modelo de convivencia orientado hacia la democracia participativa, y la acción en la comunidad como una forma de proyectarse hacia la globalidad. (p. 15).

CONCLUSIONES

La exclusión en la educación básica secundaria es un fenómeno que debe estudiarse desde el contexto del paradigma de la complejidad; ello, a fin de dar solución al objetivo de investigación previo al diseño de la ruta metodológica, de forma que se disminuya la deserción escolar. Por tanto, se debe construir de forma transversal una propuesta de intervención que eduque en la responsabilidad y la cultura de la convivencia, sin idealismos, y considerando estas como fundamentales para la formación y la interpretación de la vida. En otras palabras, los desafíos de la educación requieren de la adopción de modelos flexibles y diversificados que contemplen las interacciones con las comunidades a las que los miembros involucrados pertenecen.

Ante esto, los hallazgos de la investigación revelaron que los factores críticos de intervención corresponden a las narrativas del aula, la sexualidad y las percepciones, las cuales están influenciadas por las situaciones de convivencia que resultan cada vez en un menor aprovechamiento del tiempo en la escuela, por lo que se piden medidas efectivas en las situaciones de convivencia. A su vez, los estudiantes afectados notan cómo en Colombia cada vez se tienen menos herramientas efectivas para resolver conflictos en la convivencia escolar, con el propósito de garantizar la no repetición; por consiguiente, se propone que estas sean resocializadoras en lugar de punitivas, excluyentes y poco coherentes. Por otro lado, considerando que la escuela debe contribuir al desarrollo del estudiante como sujeto social, se espera que el profesor sea un compañero de exploración, de ese periodo de experimentación estudiantil en el cual se escogen los principios que permiten formar el libre albedrío que ha de observarse por el resto de la vida.

Así las cosas, es importante trabajar en la prevención del abandono de la trayectoria educativa, y el docente ejerce un papel importante para el crecimiento y el desarrollo del estudiante, por lo que debe incorporar estrategias para descubrir y enfrentar oportunamente los factores de riesgo. En este sentido, el maestro participa en el proceso de selección y autoselección que indica quiénes culminarán su trayectoria educativa. Visto desde la perspectiva de un tercero, se puede decir que un profesor no solo enseña conceptos básicos o disciplinares, sino que aporta mucho más al desarrollo del libre albedrío de los estudiantes, y debe velar porque estos no generen daños irreversibles en su bienestar, puesto que los menores no miden las consecuencias de sus acciones.



Adicionalmente, en las dinámicas del aula, es importante tanto para el profesor como para el estudiante que este último comprenda la disciplina y la procrastinación como factores emergentes de su condición escolar. Por esta razón, la implementación de un enfoque ético debe iniciar desde una temprana edad, antes de su ingreso a la básica secundaria.

Finalmente, transformar y flexibilizar la educación para que esta se adapte a los contextos requiere de religar las relaciones entre estudiantes, profesores, familia y comunidad dentro de un marco práctico que tome los aspectos básicos del DUA al incorporar la simbiosofía; esto quiere decir que la ruta metodológica a implementar debe responder a la sana convivencia. Este sistema ha de evaluar, monitorear y ajustar los procesos al integrar los principios del pensamiento complejo, de forma que se superen las barreras comportamentales y cognitivas con una educación equitativa y significativa que promueva un ambiente inclusivo bajo las premisas del diálogo y la empatía.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Legis.
- Bonil, J., Sanmartí, N., Tomás, C., & Pujol, R. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Revista Investigación en la Escuela*, 53, 5-19. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11441/60999>
- Briceño, J., Lobo, H., & Daboin, F. (2021). *Educación y complejidad*. Pimenta Cultural.
- Calvo, M., & Verdugo, M. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*(41), 17-30. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12466/742>
- Celin, M. (2012). Evaluar desde el paradigma de la complejidad: un reto para la educación del nuevo milenio. *Escenarios*, 10(1), 83-88. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11619/1614>
- Centro de Tecnología Especial Aplicada [CAST]. (2008). *Guía para el diseño universal del aprendizaje*. CAST.
- Díaz, A., Bravo, C., & Sierra, G. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 265-290. doi: <https://doi.org/10.19053/01227238.9823>
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.



- Echeita, G. (2016). Educación inclusiva: de los sueños a la práctica del aula. *Cuaderno de Educación*(75), 1-9. Obtenido de <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/10201/txt1466.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Gómez, D. (2020). La responsabilidad pedagógica ante la experiencia del límite en la infancia: la introducción a la cultura en la escuela. *Educação em Revista*, 36, 1-2. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698221449>
- Hernández, F. (2006). El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria. *Revista de Educación*, 1, 357-379. Obtenido de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68750/00820073007049.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Joaqui, D., & Ortiz, D. (2020). La educación bajo el signo de la complejidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*(29), 157-180. doi: <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.05>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*, vol. 10. Ediciones de la Torre.
- Martínez, M. (2005). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Trillas.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Prabhat Prakashan.
- Maturana, H., & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen.
- Melendro, M., De Juanas, Á., & Rodríguez, A. (2021). *Pedagogía social: retos y escenarios para la acción socioeducativa*. Editorial UNED.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017. Diario Oficial de 29 de agosto de 2017. [Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad]. Bogotá.
- Morin, E. (1986). *El método II: la vida de la vida*. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (1995). *Mis demonios*. Editorial Kairós.
- Morin, E. (1999a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.



- Morin, E. (1999b). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2006a). *Tierra-patria*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2006b). *El método 6: ética*. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós, Estado y Sociedad.
- Morin, E. (2019). Educar en la paz para resistirse al espíritu de la guerra. *Quaderns de la Mediterrània*, 28(29), 310-312. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7285329>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Ortega, P. (2008). La escuela, ¿un espacio de inclusión? *Nodos y Nudos*, 3(25), 4-12. doi: <https://doi.org/10.17227/01224328.1142>
- Ramírez, S. (2023). *Límites sin gritos ni castigos: educando para la autodisciplina*. Útero Libros.
- Salgado, M., & Parra, J. (2021). La teoría de la complejidad y el entorno educativo. *Revista Ciencias de la Complejidad*, 2, 37-44. doi: <https://doi.org/10.48168/ccee012021-004>
- Torres, L., & Vargas, G. (2021). *¿Por qué y para qué el pensamiento complejo?* Editorial Universidad El Bosque.

