



DOI: <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i1.104>

Efectos de la neguentropía educativa sobre los desafíos de inclusión en la escuela rural

Maestra, Jhovana Alexandra Vásquez Rangel¹

RESUMEN

El artículo es producto del ejercicio reflexivo de una investigación que aborda las dinámicas escolares relacionadas con la exclusión y abandono de las trayectorias educativas, con el objetivo de diseñar una ruta metodológica desde una perspectiva multidimensional basada en el pensamiento complejo que permita la culminación de las trayectorias educativas modificando los procesos internos e incorporando estrategias de comprensión de la educación integral. La metodología de tipo mixto parte de la selección de categorías exógenas y endógenas para estudiar los datos históricos e información obtenida con instrumentos cualitativos, de forma que se identificaran los desafíos a que son sometidos un grupo de estudiantes con alta repitencia, desertores, resilientes y probables reprobados en una escuela rural colombiana con altos índices de exclusión. El análisis identifica factores recurrentes en la disminución del progreso académico, así como la necesidad de autorreflexión del papel de profesores y estudiantes. Se concluye con la necesidad de sustitución de las prácticas pasivas – neguentropicas por una visión humanista compleja que aboga por una educación inclusiva que mitigue la desigualdad, destacando el diálogo y la empatía como herramientas efectivas para abordar la problemática de la inclusión escolar.

Palabras clave: *educación inclusiva; deserción escolar; actitud del docente.*

¹-Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México javasquezr@upn.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-4056-5861>

Effects of educational negentropy on the challenges of inclusion in rural schools

ABSTRACT

The article is the result of the reflective exercise of a research that addresses school dynamics related to the exclusion and abandonment of educational trajectories, with the aim of designing a methodological route from a multidimensional perspective based on complex thinking that allows the completion of the trajectories. educational by modifying internal processes and incorporating strategies for understanding comprehensive education. The mixed-type methodology is based on the selection of exogenous and endogenous categories to study the historical data and information obtained with qualitative instruments, so that the challenges to which a group of students with high repetition, dropouts, resilient and probable are subjected. failed in a rural Colombian school with high exclusion rates. The analysis identifies recurring factors in the decline in academic progress, as well as the need for self-reflection of the role of teachers and students. It concludes with the need to replace passive - negentropic practices with a complex humanistic vision that advocates for an inclusive education that mitigates inequality, highlighting dialogue and empathy as effective tools to address the problem of school inclusion.

Keywords: *education inclusive; dropping out; teacher attitudes.*

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de exclusión educativa responde a múltiples variables entre las que se encuentra las narrativas del aula, los prejuicios y la sexualidad, propias de las dinámicas escolares. No obstante, en este conjunto de variables se incluye el profesor como actor quien desempeña un rol fundamental en la experiencia educativa ofrecida, de esta relación puede resultar un profesor que contribuya o favorezca la culminación exitosa de las trayectorias educativas o por el contrario permanezca en una zona de confort que le asegure grupos de estudiantes homogéneos. Resulta imperativo:

Pensar en la inclusión educativa con nombres y apellidos, aquí y ahora, en lo que ocurre en nuestras aulas, o centros educativos concretos con nuestros estudiantes. Empezar por cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos (Echeita, 2013, p.110).

La educación inclusiva debe romper las barreras, no puede limitarse a la transmisión de contenidos, debe procurar que se cumpla el objetivo 4 de la agenda 2030 de educación equitativa con justicia (Cepal, 2018). Sin embargo, persiste la exclusión, ya que la educación inclusiva debe ser multidimensional y trascender más allá de simplemente acomodar a los diferentes en aulas regulares.

Dificultan los procesos la falta de conexión entre los niveles educativos, la ausencia de directrices prácticas claras, la escasa formación de los profesores y la poca reflexión que conduzca a una reforma paradigmática. La pregunta de investigación parte de la negativa de los estudiantes de reconocer la educación como un medio para resolver conflictos sociales y, su influencia en la necesidad del diseño de un modelo universal complejo (MUC) para la educación básica secundaria y media de la ETC - Sahagún. Se plantea sobre la hipótesis de la contribución significativa del pensamiento complejo y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la promoción de la inclusión y el mejoramiento de la calidad del aprendizaje. El estudio es relevante para comprender los desafíos que enfrentan los estudiantes, garantizando oportunidades educativas equitativas. Tiene como objetivo transformar el currículo, al mejorar la

pertinencia de la educación. Así mismo, contribuir significativamente a la promoción de la inclusión en el ámbito educativo con una perspectiva enfocada en un contexto territorial específico (ETC - Sahagún), lo que agrega relevancia al considerar las características y desafíos locales. Esto permite diseñar intervenciones más contextualizadas y pertinentes. Y la aplicación del pensamiento complejo y enfoques transdisciplinarios no solo tiene implicaciones para la educación, sino que también puede tener repercusiones en otros sectores y contribuir a una comprensión más holística de los fenómenos sociales y educativos.

METODOLOGÍA

En una investigación bajo el paradigma emergente de la complejidad, es necesario entender el fenómeno a investigar como un todo integrado. Con el objetivo de integrar el todo y establecer el significado de la complejidad, no es posible dejar de lado la existencia de lo cuantificable y lo cualificable, pues se requiere de una intensa reflexión. “El verdadero problema no es, pues, «hacer lo transdisciplinar», sino «¿qué transdisciplinar hay que hacer?»” (Morin, 1984, p. 312).

Se trata así, de una investigación de corte fenomenológico en el ámbito educativo que adopta un enfoque fenomenológico empírico dentro del paradigma emergente de la complejidad, con un método mixto y una orientación predominantemente cualitativa. En este sentido, el componente cuantitativo se empleó para revisar documentos con información sobre el estado histórico y actual de la inclusión/exclusión educativa, no obstante, se especifica con mayor influencia del método cualitativo, lo que se centra en la experiencia de diversos participantes, como estudiantes excluidos, repitentes y resilientes. Además, la población de estudio se caracteriza cuantitativamente como parte de la preparación para la fase cualitativa.

Circunstancias contextuales

Luego de revisar los procesos de la Institución Educativa Colomboy de carácter rural que se encuentra en

la cobertura de la ETC – Sahagún del municipio de Córdoba, Colombia; se trata de una Institución que cuenta con un aproximado de 998 estudiantes provenientes de diversas regiones, lo que determina desafíos para mantener la continuidad del proceso educativo. En los últimos años, la disminución en la población estudiantil ha reflejado obstáculos relacionados con barreras para el aprendizaje y la participación. Además, el desarrollo socioemocional de los estudiantes se ve afectado por el contexto, donde la pandemia por Covid-19 agravó los problemas emocionales, con manifestaciones en comportamientos apáticos, ansiedad, desmotivación y otros desafíos.

Selección de informantes

La selección de informantes incluyó a 156 estudiantes repitentes de los grados sexto a 10 del periodo 2022 y un grupo de desertores de las cohortes de análisis. Para el caso de los estudiantes reprobados en el año 2022, se aplicaron cuestionarios abiertos y dos sesiones de trabajo en ambientes externos, es decir, tipo reunión con invitación a participar. En el caso de los desertores excluidos del sistema, se localizaron mediante llamadas telefónicas y visitas presenciales, con colaboración de estudiantes de trabajo social asignados por la institución; así, se entrevistó a quienes quisieron participar del proceso.

Respecto con el personal docente, se consideraron los 62 docentes de la institución educativa en los trabajos formativos, como la única forma de propiciar reformas al interior de la escuela, así como un directivo docente coordinador que colaboró en el diagnóstico de la situación del aula. Para la observación dialogante, se seleccionó a los grupos con mayor pronóstico de reprobación para 2023, los grados 6C y 8C, debido a las diversas situaciones que se vivían en esa aula y la educación diferencial que debían recibir.

Con el propósito de evitar sesgos en la información, se designó como colaborador en el proceso de observación dialogante a un egresado de la institución educativa, quien es estudiante de licenciatura. Debido a que el investigador tiene intereses en el proceso como profesor de esta institución, se buscó una aproximación metodológica con los estudiantes, donde se incluyó al profesor de mayor aprobación en sus prácticas para recibir observaciones de su parte.

Recolección de la información

La investigación fenomenológica se enfoca en la profundidad de los hallazgos más que en la muestra a investigar, por lo tanto, la selección no es aleatoria, pues responde a criterios específicos y decisiones de campo derivadas del análisis de la búsqueda de información. En cualquier caso, tener en cuenta la multiplicidad de la realidad representa una ventaja. En este estudio, la información cuantitativa y cualitativa contribuyeron a la comprensión del fenómeno; la forma en que se recolectó la información se expone a continuación.

Información cuantitativa: los datos de la revisión documental de la matrícula inicial de la Institución Educativa Colomboy aluden a un marcado descenso que requiere la verificación de las condiciones de inclusión. Para el 2021, la matrícula contó con 1 167 estudiantes, para el 2022 con 1 080 estudiantes y para el 2023 se redujo a 998 educandos. Así, se seleccionó de la población total solo a la perteneciente a básica secundaria y media, entre otras, porque los estudiantes que ingresan a grado 0 no completan la matrícula total de cupos para grado sexto, es decir, un porcentaje de la población por cohorte proviene de veredas y corregimientos cercanos, y no cursaron la básica primaria, por lo que no se tiene una referencia del comportamiento de exclusión completo para contrastar.

Por otra parte, las actas de la comisión de evaluación y promoción del año 2022, que registran una tasa de reprobación del 18,6 %, donde el 76,1 % pertenece a estudiantes de básica y media, indican una mayor incidencia del fenómeno en este ciclo. A partir de esta información, se obtuvieron los datos de estudiantes repitentes, desertores y resilientes (estudiantes con repitencia mayor a un grado) objeto de estudio.

Asimismo, la estructura institucional de egreso es piramidal de cuatro grupos en primer año de secundaria, generalmente numerosos, lo que finaliza en la media con dos grupos reducidos. En el sistema, se espera que, año a año, los estudiantes no promovidos reemplacen los educandos con rezago, pese a ello, los datos de matrícula evidencian que cerca del 10 % no ingresó para este año y los grupos escolares se redujeron. Este patrón se repite de grado en grado, lo que contribuye a un índice acumulado de

exclusión que se acerca al 65 %.

Con base en la lista de estudiantes excluidos o rezagados de dos cohortes de referencia (2012/17 – 2017/22), se realizó la selección de estudiantes con algunas de las condiciones de estudio para la aplicación de cuestionarios de percepción con preguntas abiertas y entrevistas semiestructuradas individuales.

Del listado de estudiantes matriculados por cohorte en grado sexto para el año 2012 y en grado sexto para el año 2012, se extrajeron los educandos trasladados, y de las promociones 2017 y 2022. Con los estudiantes restantes, se inició el trabajo de ubicación para los participantes denominados “excluidos”.

Por otra parte, de los 202 estudiantes en condición de repitencia para el año 2023 denominados “resilientes” para este estudio, se trabajó con 156 que pertenecen a los grados sexto a 11. Como grupo focal, se consideró a 20 estudiantes de grado 8-C y 30 de grado 6-C por su alto pronóstico de reprobación, a quienes se entrevistó y se observó en la cotidianidad de sus actividades académicas.

El histórico institucional visibiliza la disminución paulatina del número de estudiantes y las situaciones de estos a partir de 2012 a 2023, lo que contribuyó a elaborar la hipótesis acerca del fenómeno de exclusión representado en esta escuela rural.

Información cualitativa: con la determinación y la definición del fenómeno en relación con los hechos documentales propios del objeto de estudio, se recabaron los datos sobre las experiencias de diversos participantes— estudiantes repitentes “resilientes” y estudiantes desertores “excluidos”—, posteriormente, se analizaron los comportamientos y narrativas personales para una perspectiva general de las experiencias.

Para ello, se empleó un análisis de contenido a los relatos para identificar al agrupar las esencias o estructuras fundamentales, así como recurrencias vinculadas con la exclusión, la deserción y la inclusión. Igualmente, se efectuó una comparación y contraste de los datos procedentes de diversas fuentes para

distinguir las unidades de significado, temas y patrones.

En relación con la selección de categorías, el enfoque central de la investigación que, aunque no pretende establecer relaciones causales, reconoce que el problema amplifica las situaciones del contexto. En este contexto, los educandos no perciben la educación como un medio para la nivelación económica y el ascenso social.

A partir de esta premisa, se deriva el objetivo general, con la finalidad de buscar un modelo universal no basado en el enfoque de diseño universal para el aprendizaje [DUA] (diferenciación, uso de herramientas y adaptación), sino establecido bajo el paradigma de la complejidad y los principios del pensamiento complejo. De este objetivo general se desprenden los objetivos específicos:

1. Definir los aspectos multidimensionales del conocimiento pertinente que sean aplicables a la diversidad en el aprendizaje.
2. Recolectar la información de caso concreto para análisis y proyección del estado de inclusión y exclusión en la ETC.
3. Revisar los argumentos pedagógicos y didácticos que sustentan el DUA y deberían ser aplicados al grueso de la población estudiantil de la ETC.
4. 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.

En este sentido, se plantearon objetivos específicos para analizar el fenómeno de exclusión y desarrollar una propuesta de intervención. Al definir los aspectos multidimensionales del conocimiento pertinente, es posible comprender qué es lo que debería aprenderse, cómo debería aprenderse y cuál es el propósito de dicho aprendizaje. Con esta claridad, se procedió a la recolección de información sobre el fenómeno en sí, donde se exploraron las situaciones internas que la escuela puede manejar y llevan a la exclusión de estudiantes, dejando sus trayectorias educativas inconclusas.

Con los hallazgos de los dos primeros objetivos específicos, se obtuvieron suficientes argumentos pedagógicos y didácticos fundamentales para la transformación del currículo, con orientación hacia uno más pertinente. Por ello, se busca desarrollar un modelo universal complejo que genere la ruta metodológica como el impulso para las reformas educativas en la escuela rural.

Integración de la Información

En la búsqueda de resultados de calidad, a través de la combinación de información de datos cualitativos obtenidos de las entrevistas y cuestionarios, así como del trabajo con el grupo focal, la observación del trabajo por fuentes externas (egresado) y perspectivas teóricas, se obtuvo información que puede ser contrastada mediante triangulación para que, con la descripción de las experiencias, se produzca conocimiento, con una narrativa que combine con los constructos y la esencia de la experiencia como propuesta de intervención para la transformación del modelo educativo actual.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La observación dialogante con los estudiantes y el observador inmerso en el aula, presenta a la institución educativa como producto de un sistema educativo ambivalente que se muestra frágil/fuerte - dos extremos de un mismo ámbito-, conservando la fragilidad que deriva de un sistema burocrático donde los profesores se sitúan en una zona de confort determinada por los privilegios que subyacen a la carrera administrativa y las falencias del contexto como parte del sistema no son su injerencia. Por el otro lado, se cree fuerte con una resistencia innata al cambio, lo que Morin (2002) define como una considerable máquina caracterizada por estar rígida, endurecida, coriácea y burocratizada, donde “muchos docentes se instalaron en sus costumbres y sus soberanías disciplinares” (p.103). Así, sus estructuras no son las adecuadas, pues subsiste el tradicionalismo pedagógico que se instaura en el tiempo.

Para Robles y Ortiz (2020), el profesor “enfrenta un desafío muy grande en su práctica diaria puesto que se ve impelido a dar cuenta de los factores intervinientes en los fenómenos por lo cual, debe alejarse de esquemas simplistas y reduccionistas de tipo ‘causa-efecto’” (p. 159). Esto ubica al profesor en un rol

distinto al tradicional, donde su experiencia sumada al conocimiento del contexto le permita potenciar las habilidades de sus estudiantes.

Los relatos del observador en este contexto de la institución educativa muestran la existencia de una situación compleja donde se yuxtapone la falta de respeto hacia el profesor, la falta de interés en aprender por parte de los estudiantes, con las prácticas de los profesores. Esta relación sirve como base para tomar medidas o decisiones vinculadas con el entorno educativo y la inclusión de los estudiantes.

Con base en el relato, se expone la siguiente clasificación situacional:

- **Inclusión y comportamiento de los estudiantes:** el aula como entorno de refuerzos negativos donde se conjugan el desorden de los estudiantes con lenguajes inadecuados hacia docentes y pares, bajo interés en el aprendizaje, una distribución espacial incorrecta que beneficia al bucle de eventos que llevan a la exclusión.
- **Impacto emocional:** existe una desconexión entre las necesidades básicas de aprendizaje y las ventajas que supone el éxito educativo, lo que desmotiva al profesor y el estudiante.
- **Profesores y relación con los estudiantes:** se denota un daño psicológico hacia el profesor que se manifiesta en su proceder, por ende, se siente maniatado y poco apoyado, lo que suscita dificultades para la enseñanza.

De este modo, se requiere que el profesor abandone su zona de confort entendida como el lugar donde ha quedado relegado frente a las situaciones mencionadas; para Batista y Torralba (2019), la escuela agrupa estudiantes como buenos y malos, de forma que “es común la asignación de profesores y profesoras con más experiencia a los grupos “buenos”, así como territorios con mejores condiciones” (p. 7). Esta ubicación situada de los profesores respecto con el desempeño y el comportamiento de sus estudiantes genera acomodamiento y pasividad en lugar del cambio de rol deseado.

Morin es partidario de una reforma profunda del pensamiento, una reorganización del saber que conduzca a su democratización, en vista de que el sistema persiste con discursos que durante décadas

hicieron parte del diario del aula y son complejos de transformar, es decir, corrientes pedagógicas de otros tiempos que cimentaron esta resistencia en contra de los cambios sociales, los avances tecnológicos y los nuevos paradigmas, como señaló Lipman (2016):

Cuando la educación era considerada como transmisión de información sobre el mundo, la forma en que se enseñaba no parecía tener mucha importancia. Pero cuando el proceso cognitivo empezó a ser considerado un objetivo de la interrelación educativa, las antiguas prioridades fueron quedando obsoletas y hubo que reemplazarlas por otras totalmente nuevas. (parte I, p. 2)

Profundizar en el cambio paradigmático se relaciona con la resistencia del sistema, con el cuestionamiento a su rigidez, del *status quo* y el surgimiento de nuevas ideas transformadoras de adaptación y cambio constante. El principio hologramático determina que cada una de las partes del sistema está impregnada del todo, lo que deja esta reorganización no solo en manos del profesor, sino en la comunidad educativa en general, pues las reformas deben hacer una lectura integral de la escuela. Por lo tanto, debe existir la disposición de profesor, la participación de los estudiantes y la consideración del conocimiento como fundamental en el proceso.

Si no existe la trilogía *disposición/participación/co-aprendizaje*, los procesos educativos no serán coherentes con las demandas del contexto, lo que produce desigualdad y exclusión. Para Dubet (2015), “los grupos sociales y los segmentos del sistema escolar que sacan ventaja de esas desigualdades consideran que no es posible tocar la arquitectura de un sistema, que según dicen, ha dado cuentas de su valía” (p. 34). El negacionismo en sí de un sistema educativo que no aporta lo suficiente al cambio hace necesario abordar los desafíos educativos desde múltiples perspectivas y considerar la educación desde la complejidad, lo que busque la integralidad comprendida como una fuerza dinamizadora multidisciplinar desde la entropía.

Dubet expone estas dinámicas de exclusión y desigualdad en la educación, e invita a la reflexión sobre los

factores que hacen parte de esta investigación y la deconstrucción del sistema educativo para el replanteamiento de reformas estructurales. Bourdieu (1997) se refiere a esto como políticas y prácticas escolares que favorecen a ciertos grupos únicamente, lo que es coherente con los planteamientos de Ziperovich (2004; 2010) y Lipman (1998), quienes analizaron a la escuela como contradictoria al reproducir desigualdades, representando al estudiante como un receptor unilateral de conocimiento producto del profesor, del que sabe al que no sabe.

Por su parte, Echeita (2013) sugiere que, al interior de la escuela, deben generarse procesos que impliquen lo siguiente:

Acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad - incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión-, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado. (p. 108)

Para ellos, el cambio en los órdenes educativos que desarrollen el pensamiento crítico en los estudiantes es una utopía al interior de las instituciones, lo que solo puede ser vinculante en todas sus dimensiones cuando no se reduce a una única explicación y se revela como *coexistencia de paradigmas*, un posible diálogo exploratorio entre paradigmas estándar/reflexivo. Morin (1999b) planteó la necesidad de la construcción de identidades y pertenencia de los estudiantes, el abordar la problemática de estos al interior de la escuela para impulsar la equidad con la concepción del sistema como un ente complejo y multidimensional, bajo un paradigma que permita el conocimiento complejo.

Conforme con Albadan (2020), “la composición del campo educativo se da al vincular diversos sistemas (el escolar, el educativo, el organizacional, el social, el cultural, el político y el económico, entre otros) y su interacción en diversos órdenes” (p. 135). Es incorrecto esperar que los resultados de los estudiantes obedezcan solo a factores inherentes a su desarrollo cognitivo, en virtud de que el fenómeno de exclusión es multivariable, lo que corresponde con la conjugación de debilidades en cada uno de los elementos que

lo componen.

La labor de capacitación realizada con los profesores de la Institución Educativa Colomboy de la ETC Sahagún a partir de 2015 denotó una arraigada resistencia a cambiar la forma en que realizan sus labores, debido a, en parte, la ausencia de iniciativas de cambio; mientras algunos profesores actúan de manera proactiva, otros continúan con enfoques más pasivos. Además, se identificó la falta de respaldo por parte de los directivos y algunos profesores que no perciben resultados tangibles más allá de la carga de trabajo adicional.

Por ello, la estructura organizativa preestablecida tiende hacia el conductismo, lo que limita la posibilidad de introducir cambios en los procesos internos de la escuela. Esta dinámica contribuye a perpetuar las desigualdades sociales al no permitir una transformación significativa. Para la conservación del sistema, es pertinente que la organización reproduzca y legitime estas prácticas establecidas.

La complejidad del fenómeno se intensifica con la presencia de estudiantes carentes de motivación para permanecer en el sistema educativo, los que muestran poca o ninguna adaptación debido a expectativas no alineadas con los requisitos académicos, lo que genera experiencias de exclusión y un sentimiento de frustración que permea las prácticas docentes. Los relatos observacionales evidencian que muchos estudiantes carecen de motivación para aprender, por lo que optan por buscar los vacíos normativos o eludir sus compromisos, lo que suscita un desgaste en los docentes reflejado en los resultados. La apatía del estudiante hacia su propio aprendizaje se ve exacerbada por políticas institucionales respaldadas por entidades territoriales que impulsan el facilismo, pues les permiten pasar de año sin mayores esfuerzos.

Desde la perspectiva de Bourdieu (1997), esto adquiere un significado particular expresado en el concepto de *Habitus*, definido como el "principio generador y unificador que traduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario" (p. 14). El *Habitus* se manifiesta como la disposición del estudiante que determina sus posibilidades de éxito, las que se ven limitadas por un sistema que promueve méritos superficiales. Esto contrasta con la realidad de educandos urbanos en

colegios privados, quienes parecen tener asegurado su éxito en comparación con sus pares en entornos rurales.

Para Dubet (2015), se asegura el éxito en la trayectoria escolar al elegir establecimientos educativos con un nivel que fortalezca los aprendizajes de sus alumnos, así no sea coherente con la igualdad de oportunidades, por lo que estudiantes con estos atributos son merecedores de “desigualdades lo más “justas” posible” (p. 12). La brecha de la educación público/privada deshumaniza la educación al actuar seleccionando estudiantes, puesto que clasifica y favorece a los que tienen ventajas, lo que es evidente en el paso a la educación superior y las dificultades de acceso aun cuando las políticas de gratuidad se han establecido.

Uno de los elementos que ha sustentado estos comportamientos durante casi una década es el Decreto 230 de 2002 y sus rezagos luego de ser sucedido por el Decreto 1290 de 2009, ambos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN); el primero faculta a las instituciones solo para reprobado un 5 % de estudiantes durante el año escolar, no obstante, es la sumatoria de factores la que perjudica al sistema, así, las instituciones son medidas por índices de reprobación y deserción que parecen incrementar el mérito, pero juegan con la burocracia. Es imperativo “rescatar la dimensión humana de lo humano porque las prácticas de educación en todos los niveles mantienen marginados los sentimientos, y el racionalismo expositivo por parte del docente sigue siendo el rey” (Domínguez, 2018, p. 70). Respecto con humanizar un sistema educativo que prefiere permanecer y tiende a la inmutabilidad, ¿cómo superar las dinámicas de exclusión y desigualdad?, ¿cómo generar una transformación que brinde oportunidades?

Por un lado, existe el falso mérito de estudiantes promovidos sin competencias para ampliar las estadísticas de aprobación y, por el otro, profesores que se ven agredidos por el sistema de trámites que castiga que sus estudiantes no alcancen las competencias, lo que influye, negativamente, en sus juicios valorativos. Finalmente, estos estudiantes terminan rezagados en su trayectoria educativa año tras año hasta que sucumben al peso de sus falencias; algunos se salvan al culminar sin éxito su trayectoria

secundaria educativa, sin ningún propósito que sugiera la continuación a la educación superior y otro porcentaje se pierde en el camino.

Para Bourdieu (1997), este método de selección por méritos no tiene validez, por ende, lo define como *ficticio*, puesto que parece haber surgido de un mundo utópico. En realidad, aparenta igualdad y equidad, pese a ello, los estudiantes, los profesores y la sociedad tienen conocimiento de su incapacidad. En cualquier caso, estos *perdedores* o *vencidos* también deben ser acogidos por la escuela.

“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). Esta meritocracia que prefiere el éxito en las valoraciones censales sobre el sujeto aprendiente le conduce a la exclusión y el abandono de la trayectoria educativa, en tal marco, se trata de un sistema piramidal que año tras año descarta estudiantes que terminan por alejarse de su trayectoria educativa sin ningún seguimiento ni sentimiento de culpabilidad por parte de la institución educativa.

Las políticas públicas no están alejadas de esta realidad, debido a que no pasan de ser escuetas, no contribuyen a la mejora de la calidad educativa² a pesar de que buscan ampliación de cobertura, gratuidad y estrategias de permanencia, sin embargo, menosprecian el capital cultural³, lo que incrementa la desigualdad. No se ajustan a los contextos, por ello, el rol de la meritocracia selecciona a estudiantes y centrifuga a todos los que no son *competentes*, sin considerar que son excluyentes, aunque procuren mantener el orden y la eficiencia del sistema.

² Educación de calidad “entendida como «eficacia»: una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender [...], «relevancia» en términos individuales y sociales. En este sentido, una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona - intelectual, afectiva, moral y físicamente-, y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad -el político, el económico, el social –”. La calidad es entendida como procesos: “desde esta perspectiva una educación de calidad es aquella que ofrece a niños y adolescentes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc.” (Toranzos, 1996, pp. 64-65).

³ Bourdieu (1997) lo denominó capital cultural, el que depende del estrato social familiar. Las personas de mejor situación económica, con acceso a educación de calidad y cultura, transmiten a sus generaciones ventajas para desempeñarse con competencias y habilidades, lo que se traduce en mejores oportunidades. En el caso contrario, las familias de menores ingresos y menor acceso estarán siempre en desventaja y perpetuarán las desigualdades. Para el sociólogo, existe la necesidad de abordar las estructuras y mecanismos que conducen a la reproducción de la exclusión y la desigualdad en los sistemas educativos.

Si se ejecuta un análisis minucioso sobre el resultado de estas estrategias, no es suficiente proponerlas cuando no hay un acompañamiento, es decir, solo alimentar y transportar no basta. Las estrategias no comprenden la prevención de situaciones y la detección de posibles dificultades, por lo que no responden a las necesidades del grueso de la población.

Para Díaz (2019), “la educación que tenemos extendida por el mundo en la actualidad, no prepara para vivir en la sociedad que existe, pareciera preparar a las personas para vivir en una sociedad que ya no existe” (p. 25). Es preciso aludir a la neguentropía en educación para cuestionar las prácticas obsoletas, revisar y examinar los procesos al interior de la escuela, así, los currículos definidos pretenden una comunidad organizada que no permite tener otra visión del estudiantado, una organización que se aparta de la diversidad, la dimensión, social, emocional y cognitiva del sujeto, lo que no posibilita el reconocimiento de este en su contexto individual y colectivo en lo político y cultural. “El argumento educativo dialógico del currículo y modelo pedagógico facilita la interacción de actores educativos con la cultura, lo que conduce a la transformación ciudadana en el ámbito personal y social (Cruz y Hernández, 2021a). La comprensión de este proceso en las dinámicas escolares inicia en la reflexión de la complejidad, para limitar el enfoque reduccionista que ha dominado en la educación tradicional.

En cuanto a los profesores, se identificó el establecimiento de conductas pedagógicas que fortalecen paradigmas en obsolescencia que deben ser reemplazados, pues los que se ha fundado con el trabajo de la escuela trabajan para la estabilidad de esta, pero expulsan a los sujetos. Ainscow (2023) señaló que “existe una dinámica incorporada que enfrenta a los docentes cara a cara con una discordancia entre su práctica rutinizada y las respuestas reales de sus estudiantes” (p. 23). Los estudiantes contraparte del sistema no tienen claridad sobre lo que esperan de la escuela, lo que implica entender qué habilidades quieren desarrollar o profundizar y si la escuela puede, o no, responder a estos requerimientos.

Al dirigir la mirada a la escuela, esta debe gestionar la educación desde la integralidad; “cuando se estudia la comunicación desde la posición del investigador o del educador (en pedagogía), y no se estudia desde

la posición del que habla (el alumno, por ejemplo), se produce una construcción reduccionista de las interpretaciones” (Colom y Ballester, 2020, p. 23). Es pertinente la participación de todos los actores en búsqueda de respuestas a las necesidades del contexto que no serán absolutas, donde la ambivalencia que se sostiene al inicio se enriquezca para establecer el modelo que más se ajuste a esta situación.

Para encontrar este punto de oportunidad emergente, se determinó un grupo focal como proceso intermedio en el estudio, organizado este por repitentes/no repitentes de un grado de básica secundaria con pronóstico de reprobación del 100 %. La idea para desarrollar en el grupo focal fue establecer un plan no meritocrático que valore las expectativas de los estudiantes y sus resultados se analizaron como fuente complementaria en el apartado de análisis preliminar. Para lograr la operatividad de este grupo, se esperó superar la resistencia al cambio de estudiantes y docentes a través de prácticas lúdicas como punto de partida en la indagación para la elaboración del modelo.

Según el trabajo con estudiantes, al indagar sobre las causas de los resultados en los procesos de aprendizaje respecto con las dinámicas de aula, aproximadamente un 82 % de los educandos del grupo considera que las causas son exógenas, por lo que su control corresponde con el profesor; coinciden en la importancia del componente cognitivo que asegura su competencia frente a otros estudiantes. Sin embargo, señalaron que debe disminuir la valoración cognitiva respecto con la valoración actual y el profesor debe hacer un énfasis en la evaluación formativa, para garantizar una valoración mayor a la participación y el comportamiento de los estudiantes, lo que influya en los cambios al interior del aula.

Es interesante la percepción de las cualidades de un profesor en las preguntas: ¿tienes un profesor que consideres inspirador, escribe su nombre? ¿Qué deberían aprender de él en su forma de enseñar? Más de la mitad de los estudiantes del grupo coincidieron en su selección y escribieron que tenía una forma de enseñar diferente, con conocimiento de los temas que trata y su explicación de una forma fácil, así como una actitud positiva y divertida que se debería reproducir.

Indiferente de la selección de profesor inspirador, en una reunión posterior con el consolidado de los

datos, se les preguntó por las cualidades (positivas o negativas) del profesor seleccionado de una lista de 50 con sus definiciones, así, los estudiantes del grupo coincidieron en: puntualidad, responsabilidad, autoexigencia, orden y pulcritud, optimismo, proactividad, flexibilidad mental, tolerancia, falta de atención (un poco) y a veces irritable.

En general, esperan ver el profesor como un ejemplo, quien predica y aplica. El tipo de profesor afecta, directamente, a los estudiantes en una posición de vulnerabilidad, sobre todo, cuando se trata de los educandos invisibles, con situaciones académicas o socioemocionales que disminuyen su rendimiento, sin embargo, pasan desapercibidos al sistema.

Asimismo, se procedió a valorar si la preparación académica posgradual del profesorado en educación es suficiente, y cómo se ve reflejado en el aporte a las dinámicas de la escuela, donde se trabaja en contracorriente con el estudiantado, lo que debería ser recíproco y manifestar procesos reflexivos continuos, con prácticas pedagógicas que se sometan a bucles recursivos con cambios constantes producto de la entropía⁴ del sistema. Sin embargo, coexiste el “nadie es profeta en su propia tierra” como el recelo a las capacidades del cuerpo docente propio, una desconfianza a la preparación de sus pares, con un desconocimiento de la importancia de las oportunidades de formación y capacitación en nuevas metodologías.

Dentro del proceso reflexivo de las dinámicas escolares, un aparte clave son los efectos de la neguentropía que pueden ser beneficiosos cuando el profesor, con su hoja de ruta entre orden/desorden, genera prácticas innovadoras que resultan efectivas producto del ensayo y error en el trabajo del aula, con una planeación eficiente de estas, pero con una propuesta basada en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en un entorno de aprendizaje dialógico.

Educar en el paradigma de la complejidad es introducirnos en un desierto de desiertos, en

⁴ La entropía es entendida como una perturbación y desequilibrio del sistema. Para Velilla (2002), es “una fuente inagotable de recursos que posibilitan la supervivencia y el cambio del sistema” (p. 17).

ambientes de curiosidad para llegar al conocimiento exacto de la verdad, en un mundo donde no hay hallazgos sin pérdida, aprendizaje sin des aprendizaje, cambio de paradigmas sin resistencias, respuestas sin el surgimiento de nuevas preguntas, o comprobaciones sin incertidumbres. (Pérez et al, 2019, p. 12)

Por ello, evitar la neguentropía no es la solución a los procesos de exclusión, puesto que la neguentropía es relevante, así, la resistencia al desorden puede ayudar a su coherencia, siempre que la escuela evolucione bajo una visión integral y holística.

Para Íñiguez (2021), en la búsqueda de la solución, es pertinente que las intervenciones partan de “una perspectiva transformadora de la inclusión, que parta del análisis crítico de las estructuras económicas, sociales, educativas y culturales que son jerárquicas y que establecen barreras para la participación y el pleno desarrollo de las personas” (p. 216).

Por su parte, Albadan (2020) propuso “comprender la enseñanza como recursión compleja, que permite vivenciar experiencias de aprendizaje en los otros y en mí, que perturba el sistema, generando conocimiento nuevo” (p. 150), con el fin de que la ausencia o carencia de recursos en las instituciones educativas no sea la que determine dinámicas y procesos metodológicos en el aula, la resistencia en los profesores deje de ser proporcional a estas necesidades para no terminar como más tradicionales de lo que se esperaba, y sus prácticas se desliguen de esa relación con la baja motivación que conduce a una zona de poca exploración e iniciativa.

Para que se dé un cambio positivo, se debe promover la educación integral, donde el componente socioemocional y el cognitivo sean considerados, con influencia en la flexibilización como camino hacia la innovación, el reconocimiento de la individualidad y la colectividad del estudiante como sujeto, así como de la necesidad de inclusión y equidad.

CONCLUSIONES

En el periodo 2022-2023, la matrícula descendió drásticamente en las instituciones educativas de la ETC

por la falta de adaptación de las escuelas a propuestas novedosas que diversifiquen y flexibilicen los currículos, y la disminución paulatina de las estrategias de permanencia que cada vez son sobre focalizadas. Una escuela en estas condiciones tiende a desaparecer y perder el impacto en los proyectos de vida de los estudiantes, lo que ocasiona el abandono de su trayectoria educativa. De este modo, es primordial proponer cambios que incluyan o mejoren la participación e involucren la tecnología tanto como sea posible y flexibilicen la evaluación con oportunidades de formación, con la colaboración como parte del aprendizaje.

En este sentido, innovar no hace referencia a la capitalización del recurso físico y tecnológico, sino a la potencialización del recurso humano que cuenta con las capacidades para desarrollar estrategias pedagógicas dentro del aula, para mostrar un lado más humano acompañado de los procesos dialógicos. Los cambios no deben darse de forma abrupta, con un efecto contrario, sino con una evolución gradual con un enfoque colaborativo que suscite resultados positivos que prevalezcan en el tiempo.

La relación entropía/neguentropía puede beneficiar a los estudiantes si genera equilibrio entre las perspectivas del ámbito educativo, lo que depende de la disposición a la adaptación y la transformación para garantizar la evolución del sistema para responder a los desafíos educativos contemporáneos. Así, el pensamiento complejo puede actuar como una fuerza de cambio frente a esa desigualdad justa y falsa meritocracia que plantea Dubet, lo que invita a la comprensión del fenómeno como endógeno multivariable con causas exógenas similares.

La educación entendida como sistema complejo la replantea, lo que facilita la comprensión y la aceptación de que las oportunidades educativas no son iguales para todos, así las políticas públicas se escriban bajo ese supuesto. “El pensamiento complejo nos invita a relacionar nuestro conocimiento, nuestra acción y nuestros valores éticos para imaginar y construir futuros alternativos más prósperos y sustentables para la vida, la humanidad y el planeta” (Rodríguez, 2021, p. 45). De este modo, la escuela debe ser incluyente, con el desarrollo de las potencialidades de sus estudiantes, sus profesores y de la comunidad contextual,

para influir en las trayectorias educativas del sujeto de forma integral.

LISTA DE REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2023). Research-practice partnerships: a strategy for promoting educational recovery. *Perspectiva Educacional*, 62(1). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.1-Art.1424>
- Albadan, J. (2020). Identidad profesional docente como religación entre el pensamiento complejo y el campo educativo. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (29), 127-156. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/sophia/n29/1390-3861-soph-29-00127.pdf>
- Batista, P., & Torralbas, J. E. (2019). Construyendo mejores sociedades: los grupos escolares y el proceso de inclusión-exclusión educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 680-699. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35471>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Cepal, N. U. (2018). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Colom, A. J., & Ballester, L. (2020). La epistemología de la Complejidad en Ciencias Sociales y de la Educación: debates, modelos de análisis y aplicaciones. *Perspectivas Desde la Complejidad y Ciencias Sociales*, 17. <https://cietmexico.com.mx/wp-content/uploads/2021/02/Perspectivas-desde-la-complejidad-y-las-ciencias-sociales-Libro-Gratuito.pdf#page=17>
- Cruz, P., & Hernández, L. (2021a). La relación dialógica entre el currículo y modelo pedagógico. *Revista Educación*, 19(19), 182-201. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2021.19.201>
- Díaz, C. J. D. (2019). Reinventar la educación desde el pensamiento complejo. *Revista Científica Orbis Cognita*, 3(2), 20-40. https://revistas.up.ac.pa/index.php/orbis_cognita/article/view/744/676
- Domínguez, E. (2018). *Contra la evanescencia del criterio. El octavo saber: Diálogos con Edgar Morin*. Editorial Multiversidad.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa (Título original: L'ecole des chances; traducción: Margarita Polo).
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2).

<https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.005>

Íñiguez, A. A. R. (2021). Consideraciones conceptuales en la investigación sobre inclusión educativa dentro del contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 211-230. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.010>

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (Vol. 10). Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación: Textos de Matthew Lipman*. Ediciones Octaedro.

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

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Seix Barral.

Pérez, J.H., Sepúlveda, J.S., Fuentes, E.R., Cabrera, M.S., & Ramírez, R.C. (2019). Dialogando con la sociedad sobre Complejidad, Educación, Salud y Vida. *Revista Vida, Una Mirada Compleja*, 1(1), 1–49. <https://doi.org/10.36314/revistavida.v1i1.1>

Robles, D. J., & Ortiz, D. N. (2020). La educación bajo el signo de la complejidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (29), 157-180. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.05>

Rodríguez, L. (2021). *Los principios de un conocimiento pertinente*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377795>

Toranzos, L. (1996). Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (10), 63-78.

Velilla, M. (2002). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior y UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131357>

Ziperovich, C. (2004). *Comprender la complejidad del aprendizaje*. Educando Ediciones. Córdoba.

Ziperovich, C. (2010). *Aprendizajes: aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Brujas.

Presidencia de la República de Colombia. Decreto 230/02 [Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional], 11 de febrero de 2002.

Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1290/09 [Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media], 16 de abril de 2009.