



CAPÍTULO

DOCENCIA, EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIAL, PERSPECTIVAS DESDE EL CURSO ECDF II

Autores:

Álvaro Jesús Belalcázar Belalcázar

Mg. En Educación de Adultos

Correo electrónico: alvaro.belalcazar@unad.edu.co

ajbelalcazar@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7593-1465>

Google académico

<https://scholar.google.es/citations?user=0M461G0AAAAJ&hl=es>

Gloria Cecilia Agudelo Alzate

Mg. En Educación Matemática

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

riaglo99@gmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9848-858X>

Google académico

<https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=3NbmPe0AAAAJ>

Neyla Lucely Gómez Guamanga

Mg. En Gestión del Conocimiento Educativo

Correo electrónico: neyla.gomez@unad.edu.co

lucely.gomez@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4731-1119>

Google académico

<https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=Ocd5vHkAAAAJ>



El problema no reside en si las escuelas deben participar en la formación de una nueva sociedad sino en si deben hacerlo ciega e irresponsablemente o empleando toda la inteligencia con la mayor valentía y responsabilidad posibles.

John Dewey

Introducción

El presente capítulo busca mostrar la relación entre la triada docencia, educación y cambio social. Para ello aborda dos tesis fundamentales: la primera de ellas es, el ejercicio de la docencia desde una visión y práctica socio-crítica, que permite un cambio social con perspectiva de desarrollo sostenible; y la segunda, la formación humana en el ámbito de las instituciones educativas, demanda de los docentes, en el marco de sus competencias profesionales criterios éticos, inclusivos, disciplinares y humanizantes.

Estas dos tesis serán sustentadas desde las reflexiones teóricas de diversos autores, que han abordado el tema educativo y pedagógico, en relación con la formación por competencias, con el cambio social, el desarrollo sostenible y la educación como agente de cambio social. Igualmente, se tendrán en cuenta las reflexiones de los formadores (tutores) y de los maestros estudiantes participantes del curso ECDF II. Es desde este contexto que se pretende abordar el desarrollo de este capítulo.

Desarrollo

En relación con el desarrollo de la primera tesis que implica resignificar el rol docente, es decir, que permita responder al siguiente interrogante: ¿cómo debería ejercer el docente su acción educativa y pedagógica, desde una visión y práctica socio-crítica que permita un cambio social con perspectiva de desarrollo sostenible?

Esta pregunta conlleva a la emergencia de otros cuestionamientos ¿cuál es el sentido que el maestro-estudiante del curso ECDF otor-

ga a su profesión?, ¿qué implica para él ser educador? y desde esta concepción, ¿cómo debe resignificar su práctica docente?

Con base en estas preguntas, se plantea que las demandas de la sociedad en el siglo XXI en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo son impartir un saber disciplinar, desarticulado y atomizado, alejado de la idea de que este se construye en comunidad, con sus colegas, padres de familia y estudiantes, y procura satisfacer las necesidades e intereses. En consecuencia, lo ubica en un nuevo escenario de actuación que implica diálogo, trabajo en equipo, investigación, creatividad y ante todo compromiso académico y social.

En este contexto cobró sentido un discurso de cambio, para transformar las prácticas pedagógicas hacia la generación de culturas institucionales y sociales incluyentes, acogedoras y respetuosas de la diversidad como condición natural de la sociedad. Estos discursos emergentes se vieron reflejados en la reflexión sobre la práctica, que hacen los docentes en el marco del curso ECDF II.

Para mencionar algunas de estas perspectivas es evidente que surgen nuevas concepciones en los maestros-estudiantes participantes del curso, referidas a la justicia educativa y el principio de equidad. La concepción de interculturalidad va más allá del reconocimiento de las etnias y los estudios de género, sin tener que soslayarlos en el currículo oculto o el proyecto de sexualidad, las narrativas de la comunidad educativa como estrategia de acercamiento a la escuela y la conformación de redes de apoyo, para un acompañamiento efectivo por parte de las familias, entre muchas otras concepciones que hicieron de la praxis pedagógica, un espacio de reflexión profunda.

Reflexiones del participante **DE1**, curso ECDF II, proyecto de resignificación que logra a partir de la estrategia “Los retos y acertijos matemáticos, estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico” co-crear y generar actividades conjuntas entre los estudiantes y los maestros para lograr las metas y expectativas de aprendizaje que tiene con el grupo.

Para realizar una buena práctica pedagógica es muy importante una adecuada y oportuna lectura del entorno y condiciones de las estudiantes. Estoy seguro que todos los maestros tenemos la capacidad de llegarle a los estudiantes, pero nos falta la capacidad de identificar sus necesidades. (Salazar, 2019, p. 4)

Las afirmaciones anteriores del docente, se reafirman en la percepción de González (2008) sobre el contexto de formación:

El carácter educativo de una experiencia se define por su capacidad para iniciar nuevas reflexiones, emociones y relaciones entre los participantes, que los estimule a asumir una posición dentro de un espacio social que le integre a un camino de intercambio, crítica y reflexión, dentro del cual se desarrolla tanto la persona como el espacio social en cuestión. (González, 2008, p. 17)

Un segundo aspecto, sobre la resignificación del sentido de ser docente y del cambio de su práctica pedagógica es la praxis que hacen de sí mismos. El maestro-estudiante del curso ECDF II empieza a reconceptualizar aspectos del desarrollo cognitivo, ético, político, socio-afectivo, estético y creativo, entre otras dimensiones del sujeto, como parte constitutiva de la formación integral; va dejando de lado los contenidos como centro de la enseñanza y la formación, para pasarlos a un lugar de pretexto para el desarrollo del potencial humano.

En consecuencia, fruto de esta praxis y de la contextualización de su acción educativa se estaría *ad portas* de un nuevo docente, por así decirlo, un docente reflexivo que, con la resignificación de su propia práctica pedagógica, posibilita el cambio social, se preocupa por formar seres integrales capaces de convivir en sociedad, líderes autónomos, tolerantes, respetuosos y solidarios; parten de experiencias de la vida cotidiana y tienen en cuenta los conocimientos previos, para introducir lo desconocido y generar impacto en el resultado final. Es así como cautiva con espíritu innovador el interés y brilla en el corazón de sus estudiantes, involucra el compromiso

de sus compañeros docentes y posibilita una participación activa y significativa de los padres de familia.

El educador del siglo XXI es un agente enamorado de la educación, que en su lucha diaria busca transformar y reencantar sus propias prácticas pedagógicas, establecer fuertes lazos entre colegas, estudiantes, padres de familia, y comunidad educativa en general, para enfrentar y responder a diferentes retos presentes en su contexto educativo. Bryk y Schneider (2002), de la Universidad de Chicago, consideran que “sin relaciones de confianza entre profesores, directores, padres, madres y estudiantes, cualquier esfuerzo por mejorar la calidad de los aprendizajes y la gobernabilidad de la escuela pueden fracasar” (p. 534). Por tanto, la responsabilidad para mejorar no solo dependerá del docente sino de los compromisos que asume cada actor implicado en este campo.

En esta perspectiva, desde el curso ECDF II, la participante **DE2**, viene implementando su proyecto de aula: Leer juntos, los talleres de lectura dirigida con padres de familia, como estrategia pedagógica para motivar los procesos de lectura en los niños y niñas del grado 4, grupo 01 de la Institución Educativa Rural Cajete, del Municipio de Popayán; proyecto significativo que además de impactar en su grupo, traspasa, conmueve, y es acogido por la comunidad educativa de la institución; es evidente en el desarrollo de su práctica pedagógica la integración, participación y colaboración de otros estudiantes de grados superiores e inferiores, así mismo, compañeros docentes, coordinador y padres de familia. **DE2** manifiesta:

La integración de los padres de familia en el desarrollo de los talleres motivó a los estudiantes en los procesos de lectura y escritura, desde la construcción de relaciones basadas en la afectividad y el diálogo [...] El desarrollo de los talleres en grado 4, grupo 01, motivó la participación de los demás niños de la Institución en procesos de lectura, escritura de narraciones, creación de maquetas, títeres, vinculando por iniciativa propia a algunos padres de familia de los otros cursos. Los estudiantes lograron involucrar a

los docentes de otros grados quienes les permitieron presentar los trabajos en las respectivas aulas donde orientan. En los padres de familia el proyecto tuvo un impacto positivo, ya que generó compromisos en el acompañamiento de estos frente a los procesos de lectura en los niños. (Orozco, 2019, p. 34) [Cierra cita]

Finalmente, un último argumento frente a la primera tesis es el ejercicio de la docencia con criterio de responsabilidad social, para un desarrollo sostenible. En consecuencia, es necesario conceptualizar qué es el desarrollo sostenible.

Se empieza entonces afirmando que la toma de conciencia a nivel mundial, sobre la estrecha relación existente entre el desarrollo económico y el medio ambiente, tuvo su expresión en 1983, con la creación de la Comisión de Desarrollo y Medio Ambiente, por parte de las Naciones Unidas; la Comisión está integrada por un grupo de personalidades del ámbito científico, político y social, representativo de los diversos intereses existentes en la comunidad internacional. En abril de 1987, la Comisión publicó y dio a conocer su informe titulado “Nuestro futuro común” (“Our common future”, en idioma inglés) conocido también como “Informe Brundtland”, en el cual se introduce el concepto de desarrollo sostenible, definido en estos términos: “Está en manos de la humanidad asegurar que el desarrollo sea sostenible, es decir, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (Brundtland, G.H., 1987, citado por Gómez, s.f., p. 19).

Actualmente existen múltiples interpretaciones del concepto de desarrollo sostenible y coinciden en que, para lograrlo, las medidas a considerar deberán ser económicamente viables, respetar el medio ambiente y ser socialmente equitativas.

Al respecto, se puede decir que hablar del ejercicio docente con responsabilidad social, para lograr el desarrollo sostenible, no sería posible sin hacer una lectura del entorno de la praxis pedagógica de los maestros y maestras, que dejaron ver en sus escritos algunas experiencias fijadas en los contextos inmediatos de su región.

Para nombrar alguno de tantos, un grupo de participantes **DE3** del municipio de Puerto Berrio Antioquia, visibilizan desde su proyecto “Matemáticas de mi puerto”, cómo devolver la esperanza de conservación del río Magdalena, como fuente primaria de sustento en la región. Es así, que involucran a los pescadores y recuperadores en el proceso formativo de los estudiantes, a través de problemas asociados a la pesca, la recolección y manejo de residuos sólidos.

Frente a la responsabilidad social que plantean los docentes para el desarrollo sostenible en los ámbitos económico, social y ambiental, se retoman los retos que refieren los participantes del grupo **DE3** en la propuesta denominada: “Fortaleciendo la cultura ambiental de los estudiantes, padres de familia y docentes de preescolar y primaria en la Institución Educativa Normal Superior Pio XII DE Pupiales y Gabriel García Márquez de Ipiales mediante la implementación de estrategias lúdico pedagógicas”.

La propuesta ha sido para nosotros un escenario para el desarrollo de competencias de tipo ambiental más allá de las academicistas. Las actividades desarrolladas son un punto de partida para problematizar, desde el interés pedagógico y formativo, todas las acciones que se llevan a cabo dentro y fuera del aula con el propósito de mejorar la cultura ambiental. En esta medida se resalta cómo desde la misma sistematización y registro, emergen de forma más visible situaciones que ameritan todo un proceso de reflexión y que, en muchas ocasiones, estábamos dejando pasar desapercibidas. (Bastidas y Muñoz, 2019)

Se puede inferir la necesidad de cambiar paradigmas y hacer que nuestra labor dentro del aula responda a las necesidades específicas y los retos de la comunidad frente al fortalecimiento de la cultura ambiental, esto implica que tanto los estudiantes, padres de familia y los otros docentes muestren mayor disposición y adquieran protagonismo frente a las acciones formativas, permitiendo que el contexto escolar

llegue a adquirir mayor significación e impacto. (Bastidas y Muñoz, 2019, p. 4)

Dichas concepciones vislumbran un nuevo rostro de la educación y es el ejercicio de la docencia, desde una reflexión de la práctica intencionada social y crítica, que hace posible elevar las expectativas hacia un cambio social con perspectiva de desarrollo sostenible. Otros ejemplos de la relación entre docencia, cambio social y desarrollo sostenible son los proyectos desarrollados en la ciudad de Pasto indicados a continuación.

Figura 1. Stand del proyecto “Reflexionando y árboles sembrando, mi bosque nativo estoy salvando”



Fuente: Feria pedagógica curso ECDF II. Pasto, 31 de agosto de 2019.

Figura 2. Stand del proyecto “Juego, aprendo y demuestro cultura ambiental”



Fuente: Feria pedagógica Curso ECDF II. Pasto, 31 de agosto de 2019.

Estos proyectos mejoraron la cultura ambiental, reciclaje, aprovechamiento de residuos sólidos, mejor uso de agua, eliminación de basura y recuperación de bosque y plantas nativas. Vincularon comunidad educativa.

Figura 3. Stand del proyecto “Las escuelas de formación deportiva y ciudadana, como escenarios pedagógicos generadores de comportamientos solidarios”



Fuente: Feria pedagógica Curso ECDF II. Pasto, 31 de agosto de 2019.

Este proyecto fortaleció la comunicación asertiva, lo cual fomentó la convivencia y el uso adecuado del tiempo libre de los estudiantes del grado décimo. Mejoró la convivencia, fortaleció la expresión cultural y habilidades deportivas, y desligó a los jóvenes del conflicto social que se vive en Samaniego.

Figura 4. Stand del proyecto “De cultura del emprendimiento café y piña”



Fuente: Feria pedagógica Curso ECDF II. Pasto, 31 de agosto de 2019.

Este proyecto fortaleció el emprendimiento empresarial de los estudiantes y de la comunidad educativa, aprovechando la capacidad endógena del departamento del Putumayo. Hoy los jóvenes elaboran proyectos productivos, comercializan algunos productos y procuran formalizar ideas de negocio.

Así como estos proyectos hay muchos más que los maestros-estudiantes del curso ECDF II del país generaron, como resultado de la resignificación de la práctica pedagógica. Cada proyecto atendió las problemáticas de sus entornos en el orden económico, social o ambiental, en otras palabras, tuvieron un enfoque hacia el cambio social y el desarrollo sostenible.

Una vez realizados los argumentos para la primera tesis de este capítulo, es necesario ahora referir el tratamiento de la segunda, a saber: la formación humana en el ámbito de las instituciones educativas, demanda de los docentes, en el marco de sus competencias profesionales, criterios éticos, inclusivos, disciplinares y humanizantes.

Para ello, es prioritario mencionar qué es formar por competencias. La formación por competencias surge en la sociedad actual como necesidad de mejorar permanentemente la calidad y pertinencia de la educación y formación del talento humano, frente a la dinámica social del mundo global, en aspectos como: avance de la tecnología, crisis socioeconómica y axiológica, producción, competitividad y dinámica ambiental, entre otros elementos. Esto plantea el reto al docente de comprender su contexto, resignificar sus currículos, tornarlos hetero estructurales y aplicar nuevas didácticas que faciliten y fortalezcan la vinculación entre educación, familia, sociedad, trabajo, empresa y desarrollo, como espacios inmediatos en los que el estudiante aprende y se desarrolla; por ello, resulta urgente fomentar una cultura de educación para toda la vida, que sea flexible, de calidad y coherente con las necesidades del individuo y su contexto local, regional y nacional. Así lo refieren Barderas y Bienzobas (2009) cuando expresan:

La educación por competencias debe dar sentido a los aprendizajes al basarse en la resolución de problemas o proyectos y acercan al estudiante a la realidad en la que debe actuar. Debe hacer a los estudiantes más eficaces al permitir que se distinga entre lo que es esencial y al establecer nexos entre los conceptos. Debe inducir a la adquisición de aprendizajes ulteriores ya que los estudiantes deben poseer estrategias que les permitan gestionar nuevos aprendizajes y suplir la obsolescencia de los saberes adquiridos en su entrenamiento. (Barderas y Bienzobas, 2009, p. 371)

En consecuencia, la formación humana en el ámbito de las instituciones educativas demanda una adecuada y significativa formación por competencias con criterios éticos, inclusivos, disciplinares y humanizantes. Partiendo de esta premisa se estaría hablando de flexibilidad curricular en el marco de justicia educativa, la cual pretende una inclusión con calidad y equidad para aquellos colectivos vulnerables en riesgo de exclusión, especialmente cuando son tratadas y atendidas todas sus necesidades educativas, de manera igualitaria, sin considerar las diferencias individuales.

En palabras de Philippe Van Parijs:

La igualdad equitativa de oportunidades, por su parte, no se reduce a la posibilidad puramente formal para cualquiera de acceder a cualquier función en la sociedad. Exige que el origen social no afecte en nada las posibilidades de acceso a las diferentes funciones y requiere, pues, la existencia de instituciones que impidan una concentración excesiva de riqueza y que, a talentos capacidades iguales, aseguren a los individuos, surgidos de todos los grupos sociales, las mismas oportunidades de accesos a los diferentes niveles de educación. Desde mediados del siglo anterior, se hace un llamado a la equidad educativa, no obstante a partir de 1994 con la ley 115 hoy compilada en el decreto único reglamentario 1075 de 2015, se hace una invitación a resignificar los currículos con criterios de pertinencia según el contexto y las poblaciones de cada región, pretendiendo cerrar la brecha entre los que aprenden y los que no, la invitación se resume a tener en cuenta una equidad valorativa a la hora de impartir conocimientos especialmente para aquellas minorías que por raza, condición, género u otra diversidad no acceden en igualdad de condiciones al sistema educativo o a los currículos adoptados por las mismas. (Van-Parijs, 1993, p. 73)

Durante el curso de formación docente, fueron múltiples las experiencias compartidas que surgieron de prácticas resignificadas, reflexionadas y sistematizadas por los docentes del curso ECDF II y que se acercan a los criterios de inclusión con equidad y calidad. Para nombrar una de tantas, se refiere a continuación: “Prácticas Ludo-corporales en el territorio”.

La reflexión de la mencionada experiencia, giró alrededor de los siguientes aspectos:

- Sexismo, derivado de concepciones estereotipadas de sexo-género, en lo relacionado con las prácticas ludo-corporales.
- Visión deportivista en las prácticas ludo-corporales comunitarias, caracterizadas por la hegemonía del fútbol de salón. La visión deportivista naturaliza y afianza concepciones sexistas, competitivas, selectivas y por tanto excluyentes.
- Usufructo desmedido de los recursos naturales del territorio. Prácticas poco amigables con el medio ambiente. Esto debido, posiblemente, a la falta de reconocimiento y valoración del territorio y de las posibilidades que brinda.
- Concepciones mecanicistas y utilitaristas del cuerpo, que impiden el disfrute pleno de las capacidades de cada sujeto.

Antonio Bolívar (2005) señala que:

Se podría acuñar dichas problemáticas con las expresiones de Sen, A. Nobel (1992) de economía en 1998, quien en su libro “Nuevo examen de la igualdad” lanza la pregunta si efectivamente somos iguales, cerrando con un interrogante ¿igualdad de qué? Afirma el autor que frente a un igualitarismo ingenuo, hay una diversidad o heterogeneidad en los humanos, así como una multiplicidad de variables (riqueza, felicidad, libertad, oportunidad, derechos, recursos, utilidades y bienes elementales, entre otros) las cuales sitúan al individuo en un espacio de capacidades e invitan a las instituciones a una evaluación desde dichas capacidades, para poder conseguir el máximo potencial de las personas y así convertir sus recursos en libertades que sean correspondientes a las capacidades básicas que vienen dadas por los distintos desempeños. (Bolívar, 2005, p. 45) [Cierra cita]

La valoración del potencial humano y no del déficit, como condición principal del enfoque de capacidades, se hace visible en los logros que refiere una participante **DE4** en la resignificación de su

práctica: "Las escuelas de formación deportiva y ciudadana como escenarios pedagógicos generadores de comportamiento solidario basados en la comunicación asertiva para fortalecer la convivencia y el uso adecuado del tiempo libre en los grados decimos de la IE Policarpa Salavarrieta del municipio de Samaniego Nariño"

Los logros que son observados por mí y relatados por los estudiantes en conversatorios grupales, se sintetizan en tres aspectos:

1) Consolidación de la competencia motriz: los estudiantes resuelven situaciones que emergen en las prácticas ludo-corporales en el territorio, evidenciando progresos notorios en componentes de la coordinación, de las capacidades físicas y del pensamiento táctico estratégico, a la vez que descubren potencialidades que desconocían.

2) Desarrollo paulatino de competencias ciudadanas relacionadas con la participación y toma de decisiones, el reconocimiento de la otredad en sus múltiples matices, respeto por la diferencia, reflexión sobre las normas y cuidado del entorno, este último dado desde el conocimiento del territorio, su valoración y la identificación de acciones humanas que lo afectan negativamente.

3) Movilidad paulatina en concepciones de género y de corporeidad; dándose algunas rupturas con modelos hegemónicos y estereotipos. (Melo y Cuastuza, 2019, p. 4)

Se infiere en los relatos de la participante, que desde su práctica acercó a los estudiantes al desarrollo de las capacidades y valores referidos a la solidaridad y acogida del otro, desde otras capacidades y diversidades, los cuales resume en la categoría de otredad, pensar en el otro como sujeto en igualdad de derechos y con libertad de decidir y acceder a las oportunidades que lo equiparen en las competencias básicas desde su potencial.

Entre los aportes que rescatan los participantes de resignificación de su práctica están:

La posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica es relevante en el quehacer del maestro. Este proyecto de resignificación me ha permitido observar la cotidianidad de la escuela y de mis clases, con lentes diferentes, me ha permitido extrañar lo naturalizado, analizar la realidad local y comprenderla desde su lógica interna. Aspectos indispensables para mejorar la intervención pedagógica. En este caso concreto, me ha posibilitado, además, la incorporación de prácticas alternativas en el área de educación física, que correspondan al contexto territorial, cuestionando enfoques tradicionales. (Melo y Cuastuza, 2019, p. 4)

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta, es la sistematización de la práctica, la cual permite el ejercicio escritural, que debería incorporar todo maestro en su cotidianidad. Compartir las experiencias pedagógicas puede contribuir a mejorar el desempeño de otros maestros y se convierte en una forma de producir saber. Escribir implica reflexionar sobre lo vivido y proyectar nuevas formas de intervención.

Conclusiones

El principal factor para el desarrollo sostenible es el educativo, ello implica que los docentes se asuman no solo como transmisores del saber, sino como actores sociales; en consecuencia, deben resignificar su práctica pedagógica, esto es, revisar su didáctica, los ambientes de aprendizaje que generan, determinar el uso significativo de los recursos didácticos, realizar una praxis de su rol docente y sus prácticas de formación y evaluación. Implica además que el docente comprenda y aprehenda los intereses, necesidades y problemáticas de su entorno escolar y comunitario, para intervenirlos con el compromiso de su comunidad y las competencias logradas en sus estudiantes para gestar calidad educativa y cambio social. Por lo cual, el docente debe contextualizar su currículo y generar capital social que comprenda y transforme su entorno social, cultural, económico, político y educativo, aprovechando las oportunidades del entorno, así como el saber y la

experiencia de directivos, docentes, padres de familia y agentes externos públicos y privados, para generar cambios positivos de índole económico, social y ambiental.

La formación por competencias procura que los estudiantes aprehendan saberes, los apliquen en contextos significativos asumiendo una actitud crítica, axiológica y propositiva. Este tipo de enfoque educativo posibilita que los estudiantes tomen adecuadas decisiones y resuelvan problemas. Por eso, el docente debe replantear su rol y su forma de gestar pedagogía; en consecuencia, hoy debe procurar metodologías, enfoques pedagógicos, didácticas problemáticas, investigación educativa y pedagógica y el uso responsable y creativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para que sus estudiantes sean competentes, es decir, se debe lograr que los estudiantes realicen acciones demostradas con suficiencia, usen significativamente lo que saben y lo apliquen en pro de su construcción personal y de sus compañeros, por ello, la formación humana en el ámbito de las instituciones educativas demanda una adecuada y significativa formación por competencias con criterios éticos, inclusivos, disciplinares y humanizantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Barderas, A. y Bienzobas, C. (2009, julio). La enseñanza por competencias. *Educación química*, 20(3), 369-372. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-quimica-78-articulo-la-ensenanza-por-competencias-S0187893X18300387>
2. Bastidas, L. E. y Muñoz, J. (2019). Fortaleciendo la cultura ambiental de los estudiantes, padres de familia y docentes de preescolar y primaria en la Institución Educativa Normal Superior Pio XII DE Pupiales y Gabriel García Márquez de Ipiales mediante la implementación de estrategias lúdico pedagógicas.
3. Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 3(2), 42-69. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5555>
4. Bryk, A. y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610440967>
5. Gómez, C. (s. f.). *Desarrollo sostenible: conceptos básicos, alcance y criterios para su evaluación*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Cap3.pdf>
6. González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas - Perspectivas en psicología*, 4(2), 225-243. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n2/v4n2a02.pdf>
7. Melo, H y Cuastuza, S. (2019). Las escuelas de formación deportiva y ciudadana como escenarios pedagógicos generadores de comportamiento solidario basados en la comunicación asertiva para fortalecer la convivencia y el uso adecuado del tiempo libre en los grados decimos de la IE Policarpa Salavarrieta del municipio de Samaniego Nariño.
8. Orozco, A. (2019). Los talleres de lectura dirigida con padre de familia, como estrategia pedagógica para motivar los procesos de lectura en los niños y niñas del

grado cuarto, grupo 01 de la Institución Educativa Rural Cajete del municipio de Popayán.

9. Salazar, A. (2019). Los retos y acertijos matemáticos, estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico.
10. Sen, A. (1992). Nuevo examen de la desigualdad. Alianza Economía. https://www.academia.edu/12117299/Sen_Amartya_Nuevo_Examen_de_La_Desigualdad
11. Van-Parijs, Ph. (1993). ¿Qué es una sociedad justa? Ariel.

