

CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL EN EDUCACIÓN

El campo de la investigación en educación como
base de la solución de problemas formativos



28, 29 y 30 de mayo de 2025

Bogotá

Tomo 2



BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025

ORGANIZADORES

Comité organizador

Isabel Garzón, directora nacional del DIE, Universidad Pedagógica Nacional

Diana Parga, coordinadora del DIE, Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Amú, coordinador del DIE, Universidad del Valle

Rodolfo Vergel, coordinador del DIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Comité académico

Rosa Nidia Tuay, Universidad Pedagógica Nacional

Ingrid Fonseca, Universidad Pedagógica Nacional

Augusto Maximiliano Prada, Universidad Pedagógica Nacional

Oscar Espinel Bernal, Universidad Pedagógica Nacional

Pablo Páramo, Universidad Pedagógica Nacional

Carolina Merchán, Universidad Pedagógica Nacional

William Mora, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Luis Ángel Bohórquez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Sandra Soler, Universidad Distrital Francisco José de Caldas



Diego Garzón Castro, Universidad del Valle
Alfonso Claret Zambrano, Universidad del Valle
Elizabeth Narváez Cardona, Universidad del Valle
Marcela Orduz Quijano, Universidad Santo Tomás
Jayson Bernate, UNIMINUTO
Elizabeth Narváez-Cardona, Universidad del Valle
Sandra Milena Forero Díaz, Universidad Pedagógica Nacional
Raúl Cuadros Contreras, Universidad Pedagógica Nacional
Martha Cecilia Herrera Cortés, Universidad Pedagógica Nacional
Ingrid Patricia Fonseca Franco, Universidad Pedagógica Nacional
Germán Bula, Universidad Pedagógica Nacional
Yolanda Ladino Ospina, Universidad Pedagógica Nacional
Dora Inés Calderón, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carolina Merchán Price, Universidad Pedagógica Nacional
Luis Bayardo Sanabria Rodríguez, Universidad Pedagógica Nacional
Carmen Helena Guerrero Nieto, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Diego Hernán Arias Gómez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Dora Manjarres Carrizalez, Universidad Pedagógica Nacional
Pablo Páramo, Universidad Pedagógica Nacional
Juan Nicolás Morales Espitia, Universidad Pedagógica Nacional
René Guevara Ramírez, Universidad Pedagógica Nacional
Ferney Cruz Arcila, Universidad Pedagógica Nacional
Carlos Rico Troncoso, Universidad del Valle
Laura Elizabeth Castro Jimenez, Universidad Pedagógica Nacional
John Harold Córdoba Aldana, Universidad Pedagógica Nacional
Olga Cecilia Díaz Flórez, Universidad Pedagógica Nacional
William M. Mora Penagos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Edgar Alberto Guacaneme Suárez, Universidad Pedagógica Nacional
Henry Giovany Cabrera Castillo, Universidad del Valle
Carlo Granados Beltrán, Universidad del Valle
Raúl Alberto Mora, Universidad del Valle
Liana Mercedes Torres Casierra, Universidad del Valle



Omer Calderon, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Javier Fayad Sierra, Universidad del Valle

Adriana María González Moncada, Universidad del Valle

Oscar Javier Molina Jaime, Universidad Pedagógica Nacional

Dora Luz Gómez Aguilar, Universidad Pedagógica Nacional

Eduardo Enrique Delgado Polo, Universidad Pedagógica Nacional

Liliana Tarazona Vargas, Universidad Pedagógica Nacional

Manuela Elisa Vera Guerrero, Universidad Pedagógica Nacional

Jaime Augusto Casas Mateus, Universidad Pedagógica Nacional

Sergio Iván Valencia Marín, Universidad del Valle

Rodrigo Rodríguez Cepeda, Universidad Pedagógica Nacional

Maria Eugenia Guapacha Chamorro, Universidad del Valle

Mireya Ardila Rodriguez, Universidad Pedagógica Nacional

John Jairo Paez Rodriguez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bernardo Barragán Castrillón, Universidad de Antioquia

Alexis Vladimir Pinilla Díaz, Universidad Pedagógica Nacional

Nydia Constanza Mendoza Romero, Universidad Pedagógica Nacional

Yudi Astrid Munar Moreno, Universidad Pedagógica Nacional

Rocío Rueda Ortiz, Universidad Pedagógica Nacional

Sandra Marcela Durán Chiappe, Universidad Pedagógica Nacional

Alfonso Claret Zambrano Chaguendo, Universidad del Valle

John Alexander Rojas Montero, Universidad Pedagógica Nacional

María Teresa Suárez González, Universidad Pedagógica Nacional

Irma Catherine Bernal Castro, Universidad Pedagógica Nacional

Luis Carlos Arboleda, Universidad del Valle

Fernanda Sarmiento Bonilla, Universidad Pedagógica Nacional

Yeimy Cárdenas Palermo, Universidad Pedagógica Nacional

Jairzinho Panqueba Cifuentes, Universidad Pedagógica Nacional

Norbella Miranda, Universidad del Valle

Astrid Bibiana Rodriguez, Universidad Pedagógica Nacional

Julián Alberto Uribe García, Universidad de Antioquia

Luz Amelia Hoyos Cuartas, Universidad Pedagógica Nacional

Aliex Trujillo García, Universidad Pedagógica Nacional
Faustino Peña Rodríguez, Universidad Pedagógica Nacional
Sandra Ximena Bonilla Medina, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Leonor Camargo Uribe, Universidad Pedagógica Nacional
Marisol Santacruz Rodríguez, Universidad del Valle
David Rubio, Universidad Pedagógica Nacional
Aleyda Nuby Gutierrez Mavesoy, Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Javier Camelo Bustos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Wilson Armando Acosta Jiménez, Universidad Pedagógica Nacional
Carlos Julio Uribe Gartner, Universidad del Valle
Carolina Soler Martín, Universidad Pedagógica Nacional
Daniel Campo Sarria, Universidad del Valle
Alfonso Claret Zambrano, Universidad del Valle
Alcira Aguilera Morales, Universidad Pedagógica Nacional
David Alejandro Martínez Vásquez, Universidad Pedagógica Nacional
Andrea Cárcamo Bahamonde, Universidad Austral de Chile
German Guerrero Pino, Universidad del Valle
José Aldemar Álvarez Valencia, Universidad del Valle
Lisbeth Lorena Alvarado Guzmán, Universidad del Valle
Paola Alejandra Balda Alvarez, Universidad Pedagógica Nacional
Eliseo Ramirez Rincón, Universidad Pedagógica Nacional
José Raúl Jiménez Ibáñez, Universidad de la Salle
Harold Manzano Sánchez, Universidad del Valle
Jairo Hernando Gómez Esteban, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Oscar Javier Linares Londoño, Universidad Pedagógica Nacional
Rosa Nidia Tuay Sigua, Universidad Pedagógica Nacional
Floencia Mora Anto, Universidad del Valle
Maribel Vergara Arboleda, Universidad Pedagógica Nacional
Robinson Roa Acosta, Universidad Pedagógica Nacional
Silvia Valencia Giraldo, Universidad del Valle
Giovanna Carvajal Barriod, Universidad del Valle
Gilbert Andres Cruz Rojas, Universidad del Valle



Luis Recalde, Universidad del Valle

Oskar Gutiérrez Garay, Universidad Pedagógica Nacional

Álvaro García Martínez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Amanda Romero Medina, Escuela Superior de Administración Pública.

Nini Johanna Sánchez Ávila, Universidad Pedagógica Nacional

Elías Manaced Rey Vásquez, Universidad Pedagógica Nacional

José Guillermo Ortiz Jiménez, Universidad Santo Tomás

Carlos Andrés Barbosa Cepeda, Universidad Pedagógica Nacional

Absalon Jimenez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Ana Maritza Gómez Ochoa, Universidas Nacional de Colombia

Nydia Esperanza Espinel Barrero, Universidad Pedagógica Nacional

Andrés Julián Carreño Díaz, Universidad Pedagógica Nacional

Diana Melisa Paredes Oviedo, Universidad de Antioquia

Sandra Patricia Guzmán Puentes, Universidad Javeriana

Luz Edith Cáceres Enríquez, Universidad del Valle

Marisol Niño Ramos, Universidad Pedagógica Nacional

Nelson Enrique Hoyos, Universidad del Valle

Miguel Ángel López Martínez, Universidad Pedagógica Nacional

Rocio Del Pilar Mendez Suarez, Universidad Pedagógica Nacional

Libia Vélez Latorre, Universidad Pedagógica Nacional

Martha Ligia Calle Pinto, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Erika María Bedoya Hernández, Universidad Libre

German Alberto Chaves Mejia, Universidad de Cartagena

Luis Guillermo Torres Pérez, Universidad Pedagógica Nacional

Angélica María García Castillo, Universidad Nacional de Colombia

Maria Carolina Moreno, Universidad Pedagógica Nacional

Miguel Ángel Nicholls Anzola, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Ana Maria Cardenas Navas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Sandra Helena Hernandez Rangel, Universidad Pedagógica Nacional

Adriana Lasprilla Herrera, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Wilmer Ríos Cuesta, Universidad del Valle

Sandra Elvira Ruiz Castillo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas



Henry David Caro Romero, Universidad Pedagógica Nacional
Carlos Alberto Chacón Ramírez, Universidad del Quindío
Gustavo Adolfo Marmolejo Avenia, Universidad de Nariño
Adriana Patricia Huertas Bustos, UniMinuto
Deysi Liseth Serrato Rodríguez, Universidad Pedagógica Nacional
Yennifer Paola Villa Rojas, Universitat Oberta de Catalunya
Yovana Alexandra Grajales Fonseca, Universidad del Valle
Ana Brizet Ramírez Cabanzo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Ricardo Rengifo Cruz, Universidad del Valle
Humberto Mora Martínez, Universidad del Valle
Leonardo Fabio Martínez Pérez, Universidad Pedagógica Nacional
Miguel Martínez-Luengas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Lady Diana Mojica Bautista, Universidad Nacional de Colombia
Edgar Lucero Babativa, Universidad de la Salle
Edilberto Hernández Cano, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Liliana Ávila Serrano, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carlos Humberto Zuluaga Trujillo, Universidad de la Salle
Diana Esperanza Páez Robayo, Universidad Pedagógica Nacional
Carlos Alberto Abril Martínez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Noemí Pérez Martínez, Universidad Pedagógica Nacional
Omar Alejandro Benítez Rozo, Universidad Pedagógica Nacional
Quira Alejandra Sanabria Rojas, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Hector Alexander Afanador Castañeda, Universidad Pedagógica Nacional
Juan Pablo Bohórquez Forero, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Melba Ximena Figueroa Angel, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Carlos Jilmar Díaz - Soler, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Francy Lined Vásquez Brochero, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Adriana Gordillo Alfonso, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Lina Andrea Capador Ramirez, Universidad Pedagógica Nacional
Juliana Angélica Molina Ríos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Angela Yicely Castro Garces, Universidad del Cauca
Oscar Antonio Holguín Villamil, Universidad Pedagógica Nacional

Fidel Antonio Cárdenas Salgado, Universidad Pedagógica Nacional
Luz Marina Lara Salcedo, Universidad Javeriana
Claudia Rozo Sandoval, Universidad Pedagógica Nacional
Ragnhild Guevara Patiño, Universidad Pedagógica Nacional
Amanda Cortés Salcedo, CINDE
Maria Margarita Gutiérrez Rueda, Universidad Pedagógica Nacional
Yonathan Bonelo Ayala, Universidad del Valle
Alejandro Tiusaba-Rivas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carlos Alberto Miranda Bastidas, Universidad del Valle
Carol Mildred Gutiérrez Avendaño, Universidad del Cauca
Juan Carlos Vélez Rengifo, Universidad del Valle
Maria Elvia Dominguez Blanco, Universidad Nacional de Colombia
Stephanny Parra Ordóñez De Valdes, Universidad Pedagógica Nacional
Maritza Mateus Vargas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Mónica María Bermúdez Grajales, Universidad Javeriana
Yamal Esteban Nasif Contreras, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Lisbeth Lorena Alvarado Guzmán, Universidad del Valle
Nadia Paola Acosta Marroquin, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Marlen Cuestas Cifuentes, Universidad Pedagógica Nacional
Juan David Adame Rodríguez, Universidad del Area Andina
Leidy Viviana Muñoz Hurtado, Universidad Pedagógica Nacional
Alba Nubia Muñoz Montilla, Universidad Pedagógica Nacional
Sandra Bibiana Villa Vargas, Universidad Pedagógica Nacional
Elizabeth Torres Puentes, Universidad Pedagógica Nacional
Carlos Ernesto Noguera Ramírez, Universidad Pedagógica Nacional
Raimundo Villalba Labrador, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Aydee Luisa Robayo Torres, Universidad Nacional de Colombia
Daniel Enrique Carranza Torres, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Tania Pérez-Bustos, Universidad Nacional de Colombia
Astrid Ximena Parsons Delgado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Paola Andrea Roa García, Universidad Pedagógica Nacional
Aldo Hernández Barrios, Fundación Universitaria Konrad Lorenz



CONTENIDO

Prólogo	IX
Alfonso Claret Zambrano Chagüendo	
Presentación	13
¿Qué es lo hegemónico hoy en la educación? A propósito de lo que se investiga	
David Rubio Gaviria	
Capítulo 3	18
Aspectos epistemológicos, históricos, sociológicos, psicológicos, filosóficos, semióticos, cognitivos	
La inteligencia ejecutiva y sus aportes al bienestar socioemocional estudiantil en contexto post-COVID-19	20
Gilberto Arnulfo Cáceres Cristancho Luis Alfredo Bernal Hidalgo	
La formación en la universidad: un estudio científico	27
Derly Francedy Poveda Pineda	
La implementación de recursos TIC para la formación ciudadana de profesores de ciencias naturales a través de los aportes de la historia y filosofía de la ciencia	34
Alejandro Leal Castro, Edwin Germán García Arteaga, Rosa Nidia Tuay, Guillermo Fonseca Amaya, Henry Giovanni Cabrera, María Rocío Pérez Mesa, Yair Alexánder Porras y Carol Mildred Gutiérrez.	
En busca del sonido colectivo: educación musical, resonancia y relacionalidad	45
Eliecer Arenas Monsalve	
Una aproximación a los factores de riesgo psicosocial laboral en docentes orientadores de Bogotá	54
Kelly Farath Figueroa Jaime y Irene Becerril Arostegui	
La <i>literanaléctica</i> como clave de lectura de nuestro tiempo: una categoría emergente entre la analéctica, las pedagogías críticas y la literatura colombiana	63
Hernán Darío Herrera Pérez	
Neuroeducación en preescolar: fundamentos teóricos sobre cómo las funciones ejecutivas estimulan la inteligencia emocional	72
Alexandra López Martínez y Marisella Buitrago Ramírez	
Enseñanza de la evolución biológica: un puente entre la ciencia, la sociedad y la cultura	81
Smit Leonardo Bobadilla Medina	



CONTENIDO

Relación entre aprendizaje y pensamiento mediante la vivencia según la teoría histórico-cultural de Vigotsky Jennifer Elizabeth Londoño Ballesteros	89
La formación de la fotografía en la escuela: un debate [un lugar] entre la representación y la constitución William Oswaldo Silva Ortiz	96
Raíces pedagógicas de la educación Misak: trayectorias formativas desde la raíz y el retoño Francisco Javier Aranda Tunubala	104
Hacia una educación digital ética: la pedagogía de la alteridad en las redes sociales Sandra Gisela Martín-Martínez	117
La apropiación epistémico-metodológica como proceso de singularización de la subjetividad del investigador Martha Inés Rojas Molina	124
Capítulo 4 Educación más allá de la escuela	133
Ricaurte LabCiudadano: laboratorio de innovación ciudadana Jairo Antonio Pérez Rubio	134
Resistencias humanizantes en educación para la salud: revisión de Latinoamérica Laura Elizabeth Castro Jiménez	150
La experiencia religiosa como manifestación de la <i>bildung</i> en Edith Stein León Esteban Monsalve Cataño	159
Los dispositivos pedagógicos presentes en los procesos de formación estética en una escuela popular de música en una ciudad del sur occidente de Colombia. Estudio de caso: Escuela de Música Desepaz de Cali Argemiro Cortés Buitrago	165
Un ejercicio: axiomatizar la espiritualidad para hacerla tangible en la vida diaria Queeling Yohana Gómez Muñoz	174
El cine realista colombiano y su aporte a la formación ética y política Raúl Cuadros Contreras	180

Prólogo

X



Manifiesto públicamente mi aceptación al homenaje de reconocimiento del Grupo fundador del Doctorado Interinstitucional en Educación. En concordancia con lo anterior quiero recoger la historia de este gran suceso de fundar el DIE, con la convergencia de tres instituciones de educación superior difíciles de aunar en un esfuerzo común para el lograr la tarea de crear y acreditar el programa curricular del DIE. Hoy después de 20 años de lograr la acreditación del mejor Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación del país para la formación docente del profesorado en ciencias naturales, ciencias sociales, ciencias humanas y ciencia exactas reflexiono la tarea que alcanzamos en el 2005 y me parece increíble que hayamos logrado esa meta. Fundar un programa entre tres universidades totalmente diferentes: Universidad Pedagógica Nacional. - Universidad del Valle y Universidad Distrital Francisco José de Caldas con diferencias conceptuales profundas acerca de la Formacion Docente idónea de profesores para la educación superior, media o primaria. De allí la necesidad de crear un medio-conceptual que permitiera asumir las diferencias sin dejar de lado su naturaleza filosófica, epistemológica educativa y tecnológica para lograr esa unidad que permitiera crear un programa único de FD entre tres universidades diferentes y desiguales en todo sentido académico-administrativo-e investigativo.

Ese medio-conceptual filosófico-epistemológico y educativo fue el planteamiento de la interinstitucionalidad, que se origina en la necesidad de unir tres instituciones educativas con diferentes filosofías de pensamiento, conocimiento educativo y conocimiento para la formación docente en ciencias naturales, sociales y humanas y exactas que el país requería para lograr la Acreditación del MEN como programa -DIE para formar docentes a finales del

Siglo XX y comienzo del Siglo XXI. El significado del concepto de Inter institucionalidad es necesario resaltarla por la importancia de la tarea, que usted adelanta desde la dirección del doctorado en este periodo de su dirección nacional: en el sentido de promover teórica - practica y aplicativamente la inter-insterinstitucionalidad como lo planteamos en el 2005 y ahora en el 2025. Todo lo anterior significa que aún estamos en mora de lograr la materialización de este asunto: La teoría la tenemos, la práctica ya se ha logrado, pero la aplicación institucional de la misma está pendiente. Esa tarea filosófica -epistemologica le compete a usted porque ya la ha iniciado. El punto de convergencia en los tres frentes de la inter-institucionalidad (Teoría-Práctica-Aplicación) es la creación del Instituto de investigaciones de

formación de maestros(profesores) (IIFM) con la participación de los institutos de formación de maestros y / o los grupos de investigación de cada una de las facultades de educación de las tres universidades ya establecidas. Aquí es bueno resaltar que ya logramos la institucionalidad de la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle durante mi gestión como director del IEP y primer decano entre 2019-2022 y la tarea que no logre es la creación de este IIFM, el cual exige un alto grado de interinstitucionalidad precisamente la tarea que usted asume y puede continuar. Es una tarea que no se puede hacer desde una universidad sino desde tres.

La creación del IIFM exige continuar el proceso de formación educativa de los profesores, con base en los planteamientos del Informe de la Misión Internacional de Sabios 2019 por la Educación, la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

Este informe parte de establecer como proclama central filosófico- epistemológico para el contexto cultural nuestro: Por una sociedad del conocimiento para la próxima generación de colombianos. Para lograr el propósito anterior se propone: Hacer una sociedad del conocimiento poniendo en consideración ocho focos. 1. Tecnologías convergentes (nano, info y cogenotecnología) Industrias 4.0 2. Industrias culturales y creativas. 3. Energía sostenible 4. Biotecnología, medio ambiente y bioeconomía 5. Océanos y recursos hidrobiológicos 6. Ciencias sociales y Desarrollo Humano con Equidad 7. Ciencias de la vida y de la salud 8. Ciencias básicas y del espacio.

De dichos focos nos interesa todos, pero desde el contexto educativo- retomo el Foco de Ciencias Sociales y Desarrollo Humano con Equidad el cual nos compete por el papel que coloca a la educación como base de este.

La Comisión propone que la misión encomendada al foco de Ciencias Sociales y Desarrollo Humano con Equidad (CSDHE) es la de identificar desafíos críticos para el desarrollo humano en Colombia, que puedan abordarse desde la educación, las ciencias sociales y la innovación.

Para cumplir este foco proponen tres fases:1. Cerrar las brechas de acceso y calidad de la educación.2. Movilizar las Ciencias Sociales en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y fortalecer los estudios científicos en educación. 3. Fortalecimiento de un sistema de innovación transformativa para el desarrollo local desde el conocimiento. Para cumplir la primera fase propone cuatro puntos: a) Acceso y calidad en la atención integral a primera infancia b) Universalización y diversificación de la educación media c) Promoción de habilidades socio-emocionales, competencias ciudadanas y educación en memoria histórica d) Expansión significativa de los programas de educación de maestros.



Para este último punto que obliga a recoger los anteriores propone crear el Instituto Superior de Investigación en Educación y Alta Formación de Maestros (ISIE)

En este último punto que propone la comisión de sabios ratifica la importancia del *instituto superior de investigación en educación y alta formación de maestros* como un requisito necesario para avanzar en la Formación Docente de los profesores en el desarrollo científico y tecnológico del país según el propósito general de la misión. De esta manera podemos Aportar a la construcción e implementación de la política pública de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación y a las estrategias que debe construir Colombia a largo plazo, para responder a los desafíos productivos y sociales de manera escalable, replicable y sostenible.

Las facultades de Educación que hacen aparte del DIE tienen que construir este instituto para enlazarlo a los institutos de las universidades comprometidas para cumplir el propósito de la comisión de sabios, el adelanto científico tecnológico, el cual depende de la educación, las ciencias y la tecnología. El DIE tiene la clave con su formación docente en proceso de revisión e investigación con base en los grupos de investigación del programa y los institutos en las universidades donde existan. Desde el grupo interinstitucional de investigación ciencias. acciones y creencias (Categoría A1-2025) hacemos esta propuesta de investigación que el DIE puede adelantar sin ningún problema con sus grupos de investigación reconocidos en Min-ciencias. Esta propuesta realizada por la comisión de sabios ratifica la importancia de este instituto superior de investigación en educación y alta formación de maestros -profesores- para avanzar en el desarrollo científico y tecnológico del país. Este planteamiento obedece a la consideración del gran propósito de la Formación Docente de profesores para el desarrollo científico tecnológico del país en los actuales momentos de avance cultural educativo -científico y tecnológico. El cual coincide con el objetivo general de la misión de sabios de 2019: Aportar a la construcción e implementación de la política pública de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación y a las estrategias que debe construir Colombia a largo plazo, para responder a los desafíos productivos y sociales de manera escalable, replicable y sostenible. Gracias por su invitación y apoyo a su gestión como directora nacional del DIE a la tarea que actualmente adelanta sobre la inter- institucionalidad.

Alfonso Claret Zambrano Chagüendo, PhD

Investigador emérito Min-Ciencias

Universidad del Valle

¿Qué es lo hegemónico hoy en la educación?

A propósito de lo que se investiga

David Rubio Gaviria

Universidad Pedagógica Nacional

La educación es una tierra sin fronteras a la que acuden intelectuales de todas las orillas, políticos sin distinciones ideológicas, periodistas genéricos, comentaristas de raigambre diversa, entre muchos otros con deseos de decir *algo* sobre ella; sobre sus procedimientos y sus fines. Es un espacio de opinión, cosa apenas comprensible, si aceptamos que la educación es ni más ni menos aquel conjunto de operaciones que disponemos para hacernos cargo de otras generaciones, lo que equivale a ayudarles en su ingreso al mundo, ese que nos fuera legado también por un interés educativo.

Entonces la educación es también un espacio de disputas por una visión sobre el mundo para legar pues, como es apenas obvio, no es el consenso lo que determina el conjunto de operaciones que llamamos educación, porque tampoco existe un carácter unívoco del mundo, entendiendo por *mundo* las variadas prótesis que los seres humanos hemos venido construyendo en el tiempo para compensar nuestra condición de extrañamiento frente a lo natural. En otras palabras, la cultura.

Pese a esta falta de consenso, sin embargo, la educación de nuestro tiempo ha sido determinada por unos discursos hegemónicos, en el sentido y clásico introducido por Antonio Gramsci. Durante un buen tramo del siglo XX, en la educación en su forma estatal, esto es, en los sistemas educativos, ha prevalecido un discurso económico a partir del cual se determina tanto la naturaleza de las operaciones a ejercer sobre las nuevas generaciones, como los fines a los que se orientan dichas operaciones. En la hegemonía del discurso económico sobre la educación se fueron produciendo unos dispositivos que soportaron aquellos sentidos de la educación. El currículo, la evaluación, la autoevaluación, las competencias, los resultados de aprendizaje son todos ellos ejemplos de tales



dispositivos.

Aunque la hegemonía en principio puede entenderse como un mecanismo de dominación de clase, las más de las veces por vías coercitivas, la lectura de Edward Said es esclarecedora. Para este autor palestino, también ya clásico, la hegemonía es una categoría útil para describir el modo en que “ciertas formas culturales predominan sobre otras y determinadas ideas son más influyentes que otras”(Said, 2016, p. 26), influencia que es dada mediante el consenso, no porque la sociedad civil esté *de acuerdo* la fisonomía y el sentido de lo que deviene hegemónico, sino por el hecho de que aquello no es una deriva de formas violentas u opresivas. El consenso allí consiste en que la influencia y la predominancia cultural se vuelve común. Así las cosas, esta forma de descripción de la supremacía cultural es pertinente, como alerta Said, apenas para sociedades no autoritarias, pues para aquellas que lo son prevalecen formas de dominación y no queda lugar para formas hegemónicas. Esa es la razón por la cual, en su momento, hace ya casi un siglo, Antonio Gramsci formuló la categoría de hegemonía para describir el funcionamiento del poder en el Occidente industrial, introduciendo de paso una distinción que con el tiempo pareció borrarse: la hegemonía es una forma de poder que opera por la vía de la aceptación generalizada de unas visiones particulares, mientras que la dominación es una forma coercitiva para el ejercicio del poder.

Si la educación tiene que ver con las formas de ingreso a la cultura, es posible acudir a la noción de hegemonía para describir los modos en que dicha práctica, la educación, ha estado dominada por unos discursos que prevalecieron sobre otros. Estas formas hegemónicas, para ser justos con el uso del concepto, se refieren a discursos que no han sido instalados mediante la violencia u otras formas de coerción, sino que obedecen a unas condiciones históricas en las que las sociedades han aceptado como común, en este caso, que la educación guarda una directa relación con el crecimiento y el desarrollo económico de una sociedad.

Entonces los programas de gobierno, independiente de las filiaciones ideológicas de derecha o de izquierda, filiaciones por cierto cada vez más difuminadas, se orientan a fortalecer la educación, vía sistemas educativos, porque allí está el *motor* del desarrollo. Del mismo modo, los analistas que pululan en medios de comunicación aceptan (están en el consenso) que es necesario avanzar en educación porque esta es la forma de cerrar brechas y disminuir índices de pobreza, especialmente en sociedades desiguales y pobres. Los sectores intelectuales y académicos, cercanos o no al campo de la educación, reclaman mayores inversiones en educación porque este es el camino correcto para la formación de una mejor ciudadanía, lo que de paso supone mejores oportunidades de inserción

en la vida económica de las sociedades, a través del avance en ciencia y tecnología.

Pero el discurso hegemónico en la educación, especialmente en las últimas tres décadas, no solamente ha sido el económico. Al *lado de o frente a* los procesos de economización de la educación, otro modo de afirmar la hegemonía del discurso económico, se dieron también, efecto de unas circunstancias históricas datadas después de la Segunda Guerra Mundial y las insurrecciones de mayo de 68, unos procesos de politización de la educación, como lo señalamos en un trabajo reciente (Noguera et al., 2025). La politización de la educación quiere decir que sus prácticas y sus fines se comenzaron a definir por la lucha y la resistencia, antes que como asunto *antropotécnico*, esto es, como un conjunto de mecanismos para la formación de seres humanos. De este modo, la politización de la educación consistió en un giro en relación con sus presupuestos antropológicos, para ceder el paso a perspectivas que hicieron énfasis en categorías como dominación, resistencia, o ideología. Curiosamente, podemos afirmar que la politización de la educación, en buena medida, es una expresión de resistencia a los efectos de su economización.

Al lado de la politización de la educación, o del discurso sobre la educación, se afianzaron otros discursos hegemónicos, como por ejemplo aquel que constriñe la acción educativa al aprendizaje. El énfasis en el aprendizaje en el discurso de la educación, o su aprendificación, como le llama a este proceso el pedagogo Gert Biesta (2017), puede ser leído también como un efecto de la hegemonía de la economía y, en su mismo sentido, se fue instalando de manera más o menos acrítica: es difícil que en los análisis sobre la educación se ponga en cuestión que su asunto fundamental es el aprendizaje, por más que algunos anacrónicos insistamos en que el problema educativo fundamental es la humanización de *todos* los nacidos humanos, y menos el desarrollo de habilidades o capacidades individuales, como son las que demandan los mercados, esto es, de nuevo, sobre la base de criterios económicos.

Tenemos entonces, en este último tramo, que habría unos discursos que se disputan la hegemonía en lo tocante a la educación. Si bien persiste una hegemonía del discurso económico, tenemos también una nueva forma hegemónica en su antípoda, esto es, un conjunto de discursos que tienen en común su carácter posmoderno, en el sentido de que toman distancia de los valores de la modernidad institucional e ilustrada, particularmente en lo relacionado con las formas capitalistas que adquirieron la mayoría de las sociedades en el siglo XX por efecto de esos mismos valores. Dentro de estos discursos posmodernos tenemos aquellos que se refieren a la diversidad, a la lucha por las identi-



dades, y a la resistencia frente a toda forma de opresión. El discurso hegemónico en educación hoy bien puede ser aquel que se orienta a afirmar que la educación es, antes que nada, afirmación de identidades particulares¹, mecanismo de inclusión, y retorno a lo original, sobre la base de raizalismos *abyayalistas*, como describe Castro-Gómez no sin cierta ironía en un trabajo reciente a esa expresión utilizada por algunas etnias, *Abya Yala*, para nombrar de otro modo la América prehispánica (Castro-Gómez, 2019), expresión por cierto problemática porque se ubica en una suerte de exterioridad frente a la modernidad, viendo efectos coloniales en todo cuanto luzca con semblante moderno.

Los discursos posmodernos que gozan de hegemonía en educación tienen también como característica el hecho de referirse a la pedagogía con multiplicidad de adjetivos, como por ejemplo pedagogías de la diferencia, pedagogías de la otredad, pedagogías feministas, etc. La multiplicidad a la que se acude para nombrar la pedagogía de formas diversas en estos discursos es coherente con el hecho de las variadas formas de reivindicación de identidades de los que tratan. Esto asunto nos presenta un enorme reto en el campo pedagógico, pues ahora de lo que se trata es de establecer hasta qué punto las prácticas educativas guardan semejanza con los modos en que históricamente se han venido desarrollando, incluso para interrogar si de lo que se trata hoy es de la educación en su sentido histórico o si, por otro lado, asistimos a unas prácticas diferentes y con fines distintos, para las cuales hemos de acudir a unas nuevas categorías conceptuales, siendo la educación un concepto obsoleto y la pedagogía un campo en transición.

Los trabajos que se incluyen en el presente volumen, todos provenientes de programas de doctorado en educación de distintas regiones del país y uno que fue elaborado en colaboración con una investigadora de un programa extranjero, abordan cuestiones que de inmediato nos sitúan en aquel plano de discusión. Por sus temáticas, es posible afirmar que en su mayoría se trata de trabajos que se orientan hacia cuestiones muy en sintonía con los problemas más actuales del campo porque se relacionan con los discursos que lucen urgentes hoy.

Por la dispersión temática y en aras de la brevedad de esta presentación, no es tarea sencilla referirse uno a uno, como bien merecerían sus autores, a los trabajos aquí incluidos. Sin embargo, con todo y las dificultades que el ejercicio puede acarrear, o los

1 Esta idea de un nuevo discurso hegemónico en educación la debo principalmente a los análisis que desarrollamos con los colegas Carlos Noguera y Oscar Espinel en el seminario permanente del proyecto de investigación recién concluido “Pedagogía Crítica Norteamericana y Pedagogía Latinoamericana de la Liberación. Entre la crítica y la poscrítica”, financiado por la Universidad Pedagógica Nacional.

desacuerdos que pueda suscitar, propongo una lectura panorámica de los trabajos con arreglo a unas agrupaciones en las que en mi criterio es posible situar las contribuciones aquí presentadas.

El lector tiene en sus manos los resultados de procesos de investigación doctoral que, en primer lugar, se refieren a procesos relacionados con temáticas de estudio próximas a formas identitarias y de constitución de subjetividad. Este es el caso de los trabajos de autoría de Herrera, de Martín-Martínez, de Aranda, de Rojas, y de Silva.

En segundo lugar, podemos ubicar los trabajos de Londoño, de Cáceres y Bernal, y de López y Buitrago. Son trabajos que se ocupan del espacio de intersección entre la psicología y la pedagogía, con un particular énfasis en los procesos de aprendizaje.

Otro grupo de trabajos, el tercero, corresponde a problemas relacionados con procesos de enseñanza en la escuela desde el ángulo de distintos saberes escolares. Este es el caso de los textos aportados por Bobadilla y por Arenas.

En el cuarto grupo, no sin tratarse esta de una taxonomía con problemas, es posible incluir aquellos trabajos cuya dirección es en el sentido de escudriñar, desde distintas miradas, la situación del maestro. Allí estarían los artículos de Figueroa y Becerril, y del equipo conformado por Leal, García, Tuay, Fonseca, Cabrera, Pérez y Porras. En este grupo también podemos ubicar el trabajo aportado por Poveda, quien se ocupa de estudiar el estatuto actual de universidad como institución.

Tienen pues los lectores frente a ellos un conjunto de trabajos que, además de exhibir los resultados parciales o finales de tesis doctorales, o resultados de trabajos en todo caso inscritos en programas de doctorado, un valioso insumo no solamente para conocer de primera mano los hallazgos particulares logrados por los investigadores en sus estudios, sino también una muestra de las preguntas, los tópicos y los intereses de investigación en nuestro campo hoy.

Referencias

Biesta, G (2017). *El bello riesgo de educar*. SM Ediciones.

Castro-Gomez, S. (2019). *El tonto y los canallas*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Noguera, C., Rubio, D., Parra, G. (2025). *El ocaso de la educación*. UPN-Magisterio

Said, E. (2016). *Orientalismo*. Debolsillo.



Eje 3.

Aspectos epistemológicos, históricos,
sociológicos, psicológicos, filosóficos,
semióticos y cognitivos.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



La inteligencia ejecutiva y sus aportes al bienestar socioemocional estudiantil en contexto post-COVID-19

Gilberto Arnulfo Cáceres Cristancho

Luis Alfredo Bernal Hidalgo

Resumen

El aislamiento social ocasionado por la pandemia de COVID-19 transformó profundamente el mundo escolar. Niños, niñas y adolescentes, de diversas edades y contextos geográficos, tuvieron que interrumpir abruptamente su proceso pedagógico regular durante casi dos años, permanecer en sus hogares y adaptarse a modalidades de estudio remoto. Esta tesis centra su atención en el papel que la escuela desempeña en la sociedad post-COVID-19, particularmente a partir del concepto de inteligencia que orienta su quehacer educativo. En este sentido, la investigación analiza el concepto escolar predominante de inteligencia —basado principalmente en la teoría de la inteligencia cognitiva— y examina sus limitaciones frente a los desafíos educativos actuales. Asimismo, se propone un nuevo enfoque conceptual de inteligencia que aporte elementos teóricos pertinentes para atender las necesidades socioemocionales de los estudiantes. Desde un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, se plantea desarrollar el método de análisis fenomenológico interpretativo, mediante el cual se caracterizará la realidad socioemocional de estudiantes de educación media pública en Bogotá (Colombia), a partir de la comprensión de las experiencias de docentes orientadores y estudiantes. Posteriormente, se realizará un análisis documental orientado a identificar las características de la teoría de la inteligencia ejecutiva que contribuyen al bienestar socioemocional estudiantil. Finalmente, se propondrán orientaciones macrocurriculares, fundamentadas en la inteligencia ejecutiva, con el propósito de fortalecer el bienestar socioemocional de los estudiantes.

Palabras clave: bienestar socioemocional; contexto post-COVID-19; docentes orientadores; inteligencia ejecutiva; orientaciones macrocurriculares.

Abstract

The social isolation caused by the COVID-19 pandemic profoundly transformed the schooling environment. Children and adolescents of different ages and geographical contexts were forced to abruptly interrupt their regular pedagogical processes for nearly two years, remain at home, and adapt to remote learning modalities. This thesis focuses on the role that schools play in post-COVID-19 society, particularly in relation to the concept of intelligence that guides educational practice. Specifically, the study analyzes the prevailing school concept of intelligence —mainly grounded in cognitive intelligence theory— and examines its limitations in addressing current educational challenges. Furthermore, the research proposes a renewed conceptual approach to intelligence aimed at providing theoretical contributions to address students' socioemotional needs. From an interpretative paradigm and a qualitative approach, the study proposes the use of interpretative phenomenological analysis to characterize the socioemotional reality of public high-school students in Bogotá, Colombia, based on the experiences of school counselors and students. Subsequently, a documentary analysis will be conducted to identify the characteristics of executive intelligence theory that contribute to students' socioemotional well-being. Finally, macro-curricular guidelines grounded in executive intelligence will be proposed in order to strengthen students' socioemotional well-being.

Keywords: executive intelligence; guidance teachers; macro-curricular guidelines; post-COVID-19 context; socioemotional well-being.

Introducción

La problemática que orienta esta investigación se centra en las consecuencias socioemocionales experimentadas por los estudiantes después del aislamiento social provocado por la pandemia de COVID-19. Diversos estudios han evidenciado situaciones preocupantes para el contexto escolar: aumento del nerviosismo y la ansiedad (DANE, 2021), inestabilidad emocional, familiar y financiera (Rodríguez et al., 2020), así como incremento de la tristeza y la desmotivación estudiantil (Cáceres et al., 2023).

Se reconoce que tanto el Ministerio de Educación Nacional como la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá han implementado diversas estrategias después del confinamiento social, orientadas a mejorar las condiciones de bioseguridad, fortalecer el servicio de alimentación escolar y promover el retorno gradual a la normalidad académica (MEN, 9 de enero de 2022; Secretaría de Educación de Bogotá, 7 de julio de 2021).

No obstante, estas medidas no otorgaron la suficiente importancia al análisis profundo de las afectaciones socioemocionales que enfrentaban los estudiantes, ni a la necesidad

de replantear de manera sustancial la razón de ser de la escuela, entendida no solo como un espacio de formación académica, sino también como un agente fundamental para la construcción de nuevas propuestas educativas.

En este sentido, la educación no puede continuar centrada exclusivamente en el rendimiento académico sin considerar la realidad socioemocional de los estudiantes, ignorando que la afectividad constituye una dimensión esencial de la naturaleza humana (Sternberg, 2020; Benítez Giles, 2018; Navarro et al., 2018).

Entre las diferentes teorías de la inteligencia revisadas en el estado del arte, una de las propuestas más integrales para actualizar este concepto es la Teoría de la Inteligencia Ejecutiva. José Antonio Marina, principal representante de esta corriente teórica, plantea que su propuesta no se limita a superar el modelo tradicional cognitivo predominante en la escuela. Por el contrario, la inteligencia ejecutiva busca que niños, niñas y adolescentes desarrollen sus funciones ejecutivas, responsables del autocontrol y de la toma de decisiones en la conducta humana (Marina, 2016).

Marco teórico

La Teoría de la Inteligencia Ejecutiva (en adelante, TIE) tiene su fundamento científico en la neurociencia. Este campo de conocimiento distingue dos tipos de funciones cerebrales en el ser humano: las funciones cerebrales inferiores —conductas reflejas que aseguran la supervivencia y que son comunes entre diferentes especies— y las funciones cerebrales superiores, relacionadas con las capacidades del ser humano para modificar su entorno. Estas últimas determinan lo que se denomina funciones ejecutivas (Arcos, 2021).

Las funciones ejecutivas, controladas principalmente por la corteza prefrontal, regulan diversos aspectos del comportamiento humano, entre ellos la conducta, la personalidad, las emociones, las relaciones interpersonales, las motivaciones, la memoria de trabajo, las expectativas y la toma de decisiones (Arcos, 2021).

Esta perspectiva neurocientífica sobre las funciones ejecutivas establece una relación directa con el ámbito educativo. El fortalecimiento de dichas funciones no solo contribuye al desarrollo de procesos cognitivos, como la memoria y la atención, sino también al desarrollo de dimensiones conductuales, éticas y emocionales de la persona. Cuando las funciones ejecutivas se activan adecuadamente, facilitan el monitoreo de la conducta, lo cual permite inhibir respuestas inadecuadas y favorecer el bienestar personal (Çetin y Kökalan, 2021; Bahamón et al., 2020).



En este sentido, la educación de las funciones ejecutivas contribuye al desarrollo de competencias emocionales, a la consolidación de relaciones interpersonales saludables y al fortalecimiento del comportamiento ético individual (Trigueros et al., 2023).

Diversos estudios empíricos evidencian resultados positivos asociados al desarrollo de las funciones ejecutivas. Se ha observado, por ejemplo, una mejora en la preparación para la vida escolar (McClelland et al., 2007), en la transición hacia la educación preescolar (Blair y Razza, 2007), en el desarrollo de competencias sociales en la escuela (Mischel et al., 1989), en el rendimiento académico general (Bull y Scerif, 2001), en la finalización exitosa de la educación secundaria (Vitaro et al., 2005) y en la graduación universitaria (McClelland et al., 2013).

A partir de esta base científica, el filósofo, pedagogo e investigador español José Antonio Marina propone la teoría de la inteligencia ejecutiva, fundamentada en el concepto de funciones ejecutivas y en su relevancia para el ámbito educativo. En su libro *Objetivo: generar talento. Cómo poner en acción la inteligencia*, Marina sostiene que la inteligencia ejecutiva orienta múltiples dimensiones de la vida humana, entre ellas el uso del conocimiento, la gestión de las emociones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas a largo plazo y el aplazamiento de recompensas; en otras palabras, el ejercicio responsable de la libertad humana.

Asimismo, el autor plantea que la inteligencia ejecutiva no constituye una capacidad exclusivamente innata, sino una facultad que puede aprenderse y desarrollarse mediante procesos educativos. En consecuencia, este proceso de formación contribuye a la configuración de los talentos individuales. Desde esta perspectiva, uno de los propósitos fundamentales de la educación consiste en poner en acción la inteligencia mediante el desarrollo de los talentos personales (Marina, 2016).

Marina establece una relación directa entre la inteligencia y la acción. Desde la neuropsicología se sostiene que una de las funciones centrales de la inteligencia consiste en decidir los comportamientos que permiten resolver los problemas que enfrenta el ser humano, no solo en el ámbito académico, sino también en el plano existencial. En este sentido, la inteligencia se comprende como un proceso que integra decisión y acción (Marina, 2015).

De allí surge la denominación inteligencia ejecutiva, ya que esta se refiere a la capacidad de movilizar al individuo hacia la acción mediante la activación y el funcionamiento de las funciones ejecutivas.

Finalmente, Marina identifica once funciones ejecutivas que conforman la inteligencia y que, desde su perspectiva, deben ser desarrolladas en el ámbito escolar: la activación de la

energía, la dirección del flujo de la conciencia, la gestión de la motivación, la gestión de las emociones, el control de los impulsos, la elección de metas, el inicio y la organización de la acción, el mantenimiento de la acción, la flexibilidad cognitiva, la gestión de la memoria y la metacognición (Marina, 2015).

Metodología

Se adopta el paradigma interpretativo, dado que el propósito de este estudio no es realizar un recuento estadístico del problema ni analizarlo desde la perspectiva intersubjetiva dialéctica propia del enfoque sociocrítico. Por el contrario, se busca comprender la realidad educativa planteada a partir de las experiencias e interpretaciones de actores clave en el contexto investigado (Bisquerra, 2009).

Asimismo, se opta por un enfoque cualitativo, el cual se encuentra en estrecha relación con el paradigma interpretativo en la búsqueda de la comprensión de la realidad objeto de estudio. Desde este enfoque, el interés se centra en el significado de la vida humana, sus vivencias y los procesos interpretativos mediante los cuales los sujetos construyen sentido sobre su experiencia (Bisquerra, 2009).

El método seleccionado es el Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI), desarrollado principalmente por Jonathan Smith, Paul Flowers y Michael Larkin. Este método surgió inicialmente en el campo de la psicología, pero posteriormente se extendió a otras disciplinas de las ciencias humanas y sociales, entre ellas la educación. El AFI se fundamenta en tres tradiciones teóricas principales: la fenomenología, orientada a comprender las experiencias significativas de los individuos; la hermenéutica, centrada en la interpretación del sentido de los fenómenos; y la perspectiva idiográfica, que enfatiza el análisis detallado de casos particulares (Smith et al., 2009).

El método se aplicará a través de tres procedimientos complementarios. En primer lugar, con el propósito de comprender las necesidades socioemocionales estudiantiles en el contexto post-COVID-19, se realizarán entrevistas semiestructuradas, basadas en el enfoque del AFI, dirigidas a docentes orientadores y estudiantes de educación media pública en Bogotá.

En segundo lugar, para identificar las características de la inteligencia ejecutiva que puedan contribuir al bienestar socioemocional estudiantil, se llevará a cabo un análisis documental, también orientado por el método AFI. Este proceso se apoyará en la propuesta metodológica de Laurence Bardin, la cual comprende tres fases: preanálisis, exploración del material categorizado e interpretación de los resultados (Bardin, 2011).

Finalmente, se realizará una triangulación metodológica de los datos obtenidos en las dos etapas anteriores. Este procedimiento permite integrar y contrastar diferentes técnicas de



investigación utilizadas para el análisis de un mismo fenómeno, lo cual contribuye a fortalecer la validez interpretativa del estudio (Flick, 2014; Yin, 2018).

Resultados y discusión

El presente documento se encuentra a la espera de la presentación a candidatura doctoral, requisito que permitirá iniciar posteriormente las fases de recolección de datos, análisis de resultados, discusión y elaboración de conclusiones.

Conclusiones

Las conclusiones se formularán a partir de los resultados obtenidos y del análisis desarrollado durante la investigación, siguiendo la metodología propuesta y considerando la información recopilada a lo largo del proceso investigativo.

Referencias

- Arcos Rodríguez, V. A. (2021). Funciones ejecutivas: una revisión de su fundamentación teórica. *Poiésis*, (40), 39–51. <https://doi.org/10.21501/16920945.4051>
- Bahamón, M., Alarcón-Vásquez, Y., Cudris-Torres, L., y Cabezas, A. (2020). Diseño y validación de una escala de bienestar psicológico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Hipertensión*, 15(5), 352–363. https://www.revistaavft.com/images/revistas/2020/avft_3_2020/17_diseno.pdf
- Bardin, L. (2011). *Análisis de contenido*. Akal.
- Benítez Giles, S. (2018). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos del posgrado de la FES Aragón* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000780773>
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.ª ed.). La Muralla.
- Blair, C., y Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–680. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019>
- Bull, R., y Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 19(3), 273–293.
- Cáceres, G., et al. (2023). Estudio de la situación socioemocional de los estudiantes del

- colegio Carlos Arturo Torres después del aislamiento por la pandemia del COVID-19. En *Praxis e investigación educativa: estudios de caso* (pp. 81–97). Magisterio.
- Çetin, M., y Kökalan, Ö. (2021). A multilevel analysis of the effects of indoor activities on psychological wellbeing during the COVID-19 pandemic. *Anales de Psicología*, 37(3), 500–507. <https://doi.org/10.6018/analesps.446891>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2021). *Salud mental en Colombia: un análisis de los efectos de la pandemia*. <https://ascofapsi.org.co/pdf/Noticias/Estad%C3%ADstica%20de%20Salud%20mental%20en%20Colombia-%20pandemia%202021%20.pdf>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- McClelland, M., et al. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., y Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 314–324.
- Marina, J. A. (2016). *Objetivo: generar talento. Cómo poner en acción la inteligencia*. Conecta.
- Marina, J. A., y Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende: la inteligencia ejecutiva explicada a los docentes*. Santillana. https://santillanaplus.com.co/pdf/La_inteligencia_que_aprende.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2021, 7 de julio). El retorno a la presencialidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes es una prioridad del Gobierno y una garantía para el derecho a la educación. <https://www.mineduacion.gov.co/porta/salaprensa/Noticias/408682>
- Mischel, W., Shoda, Y., y Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933–938.
- Navarro Saldaña, G., Flores-Oyarzo, G., y González Navarro, M.-G. (2018). Inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples revisado (IAMI-R) en una muestra de estudiantes de Concepción, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17 (35), 51–61. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735navarro3>



Rodríguez, S., Mariño, J., y Possos, J. (2020). *¿Qué ha pasado con la salud mental durante la pandemia por COVID-19 en Bogotá?* Veeduría Distrital de Bogotá.

Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. (2021, 7 de julio). *Abecé: todo lo que debe saber sobre el regreso a clases presenciales en Bogotá.*

<https://www.educacionbogota.edu.co>

Smith, J. A., Flowers, P., y Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Sage.

Sternberg, R. J. (2020). Rethinking what we mean by intelligence. *Phi Delta Kappan*, 102(3).

<https://doi.org/10.1177/0031721720970700>

Trigueros, N., et al. (2023). Funciones ejecutivas y bienestar psicológico en estudiantes de educación secundaria. *Innova Educación*, 5(1), 77–87.

Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S., y Tremblay, R. E. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 617–629.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6th ed.). SAGE.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



La formación en la universidad: un estudio científico*

Derly Francedy Poveda Pineda¹

Resumen

Se presenta la contextualización de una investigación en curso desarrollada en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura, sede Medellín. El objetivo consiste en problematizar las nuevas tareas que le han sido asignadas a la universidad en el marco de los procesos de modernización y del neoliberalismo. Este propósito se articula con la revisión de antecedentes y con el análisis de las reformas educativas promovidas por organismos internacionales desde inicios de la década de 1980, las cuales se enmarcan en estrategias económicas impulsadas por países industrializados para consolidar su legitimidad en América Latina. La investigación, de carácter educativo, se inscribe en la línea de investigación Formación y subjetividad. La metodología, fundamentada en la filosofía de la educación, corresponde a un estudio documental que emplea el método filosófico de revisión bibliográfica. Este enfoque busca desarrollar un análisis conceptual sistemático que contribuya a ampliar la comprensión del papel de la universidad en el contexto contemporáneo.

Palabras clave: formación, universidad, subjetividad, modernización, neoliberalismo.

Abstract

This article presents the contextualization of an ongoing research project developed within the Doctorate in Educational Sciences at Universidad San Buenaventura, Medellín campus.

* Ponencia tipo artículo de investigación en el marco del desarrollo del proyecto de tesis doctoral titulado: *El declive de la idea fundacional de universidad: modernización, neoliberalismo y formación*.

1 Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura, campus Medellín. Magíster en E-learning. Docente titular de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja, Colombia. Integrante del Grupo de Investigación Saberes Interdisciplinarios en Construcción (SIEK). Correo electrónico: derlypoveda@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1616-112X>

The objective is to problematize the new tasks that have been assigned to the university within the context of modernization and neoliberalism. This objective is linked to a review of previous studies and to the analysis of educational reforms promoted by international organizations since the early 1980s, as part of economic strategies implemented by industrialized countries to strengthen their legitimacy in Latin America. The research, educational in nature, is framed within the research line Education and Subjectivity. The methodology is grounded in the philosophy of education and corresponds to a documentary study that employs the philosophical method of bibliographical review. This approach seeks to develop a systematic conceptual analysis aimed at broadening the understanding of the university in the contemporary context.

Keywords: education, university, subjectivity, modernization, neoliberalism.

Introducción

Dado que la educación y la formación constituyen los principales objetos de estudio de la pedagogía, en el presente escrito se busca contextualizar una investigación en curso desarrollada en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura, sede Medellín. El tema central de la investigación es el valor de la formación en la universidad contemporánea.

El problema que orienta la discusión investigativa se plantea a partir de interrogantes como: ¿qué tipo de sujetos se están formando y para qué tipo de sociedad? Estas preguntas se sitúan en un contexto en el que se vislumbra un posible declive de la idea fundacional de la universidad, debido a la emergencia de nuevas condiciones de formación cuya problematización resulta relevante en el campo de las Ciencias de la Educación.

En particular, se considera necesario promover esfuerzos orientados a problematizar esta cuestión en el marco de las ciencias de la reflexión y, especialmente, desde la filosofía de la educación. Desde la constitución de la universidad —que se remonta al siglo XII, en la Edad Media—, esta institución ha sido concebida como un espacio en el que, a través del pensamiento y del conocimiento, los seres humanos pueden configurar su subjetividad. En este sentido, la investigación busca profundizar en la problematización del posible declive de la idea fundacional de la universidad, puesto que la revisión de antecedentes y el análisis documental sugieren que la universidad podría estar perdiendo su lugar como escenario privilegiado de formación para los estudiantes.

El objetivo principal del estudio consiste en problematizar las nuevas tareas que le han sido asignadas a la universidad en el marco de los procesos de modernización y del neoli-

beralismo, particularmente cuando esta institución es concebida como una empresa que comercializa conocimiento y cuyo principal activo es el capital humano.

La metodología se desarrolla en coherencia con la filosofía de la educación y corresponde a un estudio de tipo documental basado en el método filosófico de revisión bibliográfica, orientado al análisis conceptual que permita ampliar la comprensión de la universidad. A partir de este enfoque metodológico, apoyado en el análisis de fuentes primarias y secundarias y en el uso del análisis de contenido, se busca propiciar un debate epistemológico que permita profundizar en las nuevas tareas que le han sido asignadas a la universidad en el contexto de las exigencias de la modernización y del neoliberalismo, así como en los efectos que estas transformaciones generan en la formación de los estudiantes universitarios.

Finalmente, se presentan algunos de los referentes teóricos que sustentan la investigación en curso, se describen las etapas metodológicas previstas para su desarrollo y se exponen algunos avances preliminares en términos de resultados y conclusiones.

Marco teórico

La historia de la universidad se remonta al siglo XII. Al abordar el origen de esta institución, Le Goff (1993) señala que “(...) el siglo XII es el siglo de las universidades, porque es el siglo de las corporaciones” (p. 71). En el contexto del Medioevo surge la universidad como un proceso sociocultural históricamente marcado por la cristiandad que, establecida en Europa, orientó su desarrollo hacia los estudios de teología, medicina y jurisprudencia como ejes fundamentales del conocimiento universitario.

Ruiz-Corbella y López-Gómez (2019) sostienen que la universidad es “heredera de la tradición clásica, de aquellas escuelas de pensamiento y filosofía, amor a la sabiduría, consolidadas por grandes maestros, que fueron capaces de crear un espacio para la discusión sobre temas relevantes y dejar un incalculable legado intelectual con notable influencia en el saber contemporáneo” (p. 3).

Durante el Medioevo, “la educación era impersonal (...), pero al llegar el Renacimiento las personas individuales se destacan de la masa social (...), las mentes se diversifican, al propio tiempo la evolución histórica se acelera (...)” (Durkheim, 1976, p. 95). En palabras de Jaeger (2007), al referirse a la herencia clásica, “la universidad es la cúspide del desarrollo cultural de Occidente y el principal baluarte que ha consolidado buena parte de la identidad cultural europea”.



Al analizar el origen histórico de la universidad y contrastarlo con su situación actual, emerge la hipótesis de un posible declive de su idea fundacional, lo cual constituye un asunto relevante para ser abordado desde una perspectiva pedagógica. En este sentido, la pedagogía —como campo de conocimiento cuyo objeto de estudio es la educación y la formación— se apoya en la filosofía para comprender la educación como un problema eminentemente filosófico.

En este marco, se plantea que las nuevas tareas asignadas a la universidad para responder a las exigencias de la modernización y del neoliberalismo han transformado su idea fundacional y han incidido en los procesos de formación de los estudiantes. Por ello, se hace necesario promover esfuerzos de problematización de esta cuestión desde el campo de las ciencias del espíritu.

Siguiendo a Durkheim (1976), “la historia de la enseñanza y de la pedagogía puede determinar los fines que debe perseguir la educación en todo momento” (p. 92). En consecuencia, problematizar las exigencias impuestas a la universidad por la relación entre modernización y neoliberalismo, así como las nuevas funciones que se le atribuyen y que amenazan con el declive de su idea fundacional, constituye una tarea relevante para las ciencias de la educación y pone de manifiesto la importancia de los estudios pedagógicos sobre la universidad.

Al respecto, Geverc (2014) plantea que existe una disputa entre “el conocimiento disciplinar y las competencias y conocimientos relevantes en cualquier debate sobre el propósito de las universidades y de la educación” (p. 16). A partir de ello emergen interrogantes sobre qué y cómo deberían enseñar e investigar las universidades para cumplir con sus propósitos misionales.

En este sentido, la pedagogía constituye la base para el estudio de la historia de la universidad, de su idea fundacional y del análisis de su posible declive en el contexto de los procesos de modernización y neoliberalismo. En esta línea, Hincapié-García (2024) afirma que la pedagogía es la “ciencia que se ocupa de educar en el hombre la voluntad con la que realiza su libertad interior” (p. 74).

De esta manera, la reflexión pedagógica sobre la formación universitaria, en relación con la influencia que ejercen los procesos de modernización y neoliberalismo, configura un campo de investigación relevante dentro de las ciencias de la educación.

Metodología

La metodología se diseñó en coherencia con la filosofía de la educación y corresponde a un estudio de tipo documental. A través del método filosófico de revisión bibliográfica se

busca desarrollar un enfoque sistemático y de análisis conceptual que permita ampliar la comprensión de la universidad.

En la propuesta metodológica se enfatiza la importancia de la problematización, entendida como el ejercicio crítico de cuestionar aquello que ha sido aceptado como verdadero. En esta perspectiva, y en consonancia con Foucault (2010), se analizan las relaciones complejas entre libertad (autonomía) y sujeción.

La investigación se interroga por la formación en la universidad y propicia el diálogo en torno a la subjetividad; por ello, el estudio se inscribe en la línea de investigación Formación y subjetividad del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Medellín.

Para alcanzar los objetivos de la investigación se ha definido una estrategia metodológica compuesta por siete etapas:

1. Selección y revisión de fuentes bibliográficas. Comprende la indagación de artículos, libros, tesis y resultados de investigación que abordan la modernización, el neoliberalismo y la formación universitaria. Asimismo, se espera identificar antecedentes relacionados con la historia de la universidad, especialmente en el periodo medieval, así como en el contexto latinoamericano y colombiano.
2. Lectura reflexiva. Consiste en el análisis crítico de los conceptos de modernización, neoliberalismo y formación.
3. Organización de categorías. Implica la sistematización de los conceptos y temas emergentes identificados en la revisión documental.
4. Análisis de categorías. En esta etapa se desarrolla la problematización de la cuestión a partir de las categorías analíticas construidas.
5. Archivo de la cuestión. Se organiza y sistematiza la información teórica y conceptual relevante para la investigación.
6. Interpretación temática. Se interpretan los hallazgos a la luz del marco teórico y del enfoque filosófico adoptado.
7. Escritura. Se realiza la elaboración y articulación del análisis desarrollado a lo largo del proceso investigativo.

Es importante señalar que estas etapas no se desarrollan de manera estrictamente secuencial; la numeración responde a un criterio organizativo y no jerárquico, dado que las diferentes fases del proceso investigativo se retroalimentan de manera permanente.



Resultados y discusión

Se espera que la investigación permita construir una perspectiva analítica que contribuya a ampliar la comprensión de la universidad. En este sentido, se insiste en la importancia de discutir y problematizar críticamente aquello que ha sido aceptado como verdadero.

El estudio de la historia de la universidad puede conducir al descubrimiento de nuevas interpretaciones que permitan generar conocimiento científico orientado a reconstruir la idea fundacional de la universidad en su contexto de emergencia durante la Edad Media y en su proyección hacia la modernidad.

Un estudio científico no se limita a registrar o acumular hechos. En esta investigación se busca, además de la sistematización de la información, desarrollar procesos de interpretación que permitan comprender los significados y las relaciones que subyacen a los fenómenos estudiados. En este sentido, la interpretación se concibe como un procedimiento analítico que posibilita identificar aspectos desconocidos o poco explorados del objeto de estudio.

Conclusiones

Una de las tareas fundamentales del conocimiento científico consiste en descubrir las causas por las cuales determinados fenómenos se producen, así como establecer conexiones entre ellos mediante el análisis de sus procesos, de tal manera que se posibilite la generación de nuevo conocimiento.

En este sentido, el estudio aquí planteado busca identificar las razones que permiten pensar en un posible declive de la idea fundacional de la universidad, así como analizar la relación de este fenómeno con las exigencias derivadas de los procesos de modernización y neoliberalismo, los cuales han incidido en la transformación del sentido formativo de la institución universitaria.

Se concluye que, para avanzar en el análisis profundo de la formación universitaria y de la idea fundacional de la universidad, resulta fundamental que la investigación educativa —y, particularmente, la investigación pedagógica— adopte una metodología coherente con la filosofía de la educación, en la que la interpretación desempeñe un papel central para identificar y comprender dimensiones aún no exploradas del fenómeno educativo.

Referencias

- Durkheim, É. (1976). *Educación y sociología*. Nueva Visión.
- Geverc, A. (Coord.). (2014). *Conocimiento, tecnologías y enseñanza: Políticas y prácticas universitarias*. Graó.
- Hincapié-García, A. (2024). *Pedagogía anómala: Educación, formación y posantropología*. Editorial Aula de Humanidades.
- Jaeger, W. (2007). *Paideia: Los ideales de la cultura griega* (Obra original publicada en 1942). Fondo de Cultura Económica.
- Le Goff, J. (1993). *Los intelectuales en la Edad Media*. Gedisa.
- Luzuriaga, L. (1962). *Pedagogía*. Losada.
- Mialaret, G. (1985). *Introducción a las ciencias de la educación*. UNESCO.
- Ruiz-Corbella, M. y López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, 48 (189), 1–19.





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



La implementación de recursos TIC para la formación ciudadana de profesores de ciencias naturales a través de los aportes de la historia y filosofía de la ciencia

Alejandro Leal Castro¹

Edwin Germán García Arteaga²

Rosa Nidia Tuay³

Guillermo Fonseca Amaya⁴

Henry Giovanni Cabrera⁵

María Rocío Pérez Mesa⁶

Yair Alexánder Porras⁷

Carol Mildred Gutiérrez⁸

- 1 Profesor Universidad del Tolima, Departamento de Psicopedagogía, correo electrónico: alealc@ut.edu.co
- 2 Profesor Universidad del Valle, Escuela de Ciencias, Tecnologías y Culturas, correo electrónico: edwin.garcia@correounivalle.edu.co
- 3 Profesora Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Física, correo electrónico: rtuay@pedagogica.edu.co
- 4 Profesor Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. gfonsecaa@udistrital.edu.co
- 5 Profesor Universidad del Valle, Escuela de Ciencias, Tecnologías y Culturas, correo electrónico: henry.g.cabrera.c@correounivalle.edu.co
- 6 Profesora Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Biología, correo electrónico: mperez@pedagogica.edu.co
- 7 Profesor Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Química, correo electrónico: yporras@pedagogica.edu.co
- 8 Profesora Universidad del Cauca, Departamento de Educación y Pedagogía, correo electrónico: carolgutierrez@unicauca.edu.co

Resumen

Vivimos en nuevos contextos y realidades que afectan de manera directa la enseñanza de las ciencias y la formación de profesores en las universidades. Esta situación exige transformar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, que en muchos casos continúan siendo memorísticas, repetitivas, mecánicas y lineales. En esta perspectiva, el proyecto de investigación propone diseñar e implementar recursos mediados por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la enseñanza de las ciencias naturales, apoyados en los aportes de la historia y la filosofía de la ciencia, con el propósito de fortalecer la formación ciudadana de profesores en formación inicial frente a las nuevas realidades sociales. Esta ponencia presenta avances relacionados con la identificación de episodios científico-históricos con valor educativo, así como algunos elementos que deben considerarse en la elaboración de libretos o guías conceptuales para la enseñanza de los contenidos. Desde enfoques socioculturales se analizan diferentes disciplinas científicas mediante estudios de caso histórico-educativos sobre la actividad experimental y el uso de instrumentos científicos. Este análisis permitirá diseñar guiones adaptados a formatos multimedia que puedan ser implementados con profesores en formación. Como resultado, se espera identificar los aportes derivados de este estudio para fortalecer los procesos de formación de profesores de ciencias desde una perspectiva de ciudadanía crítica.

Palabras clave: formación ciudadana; formación de profesores de ciencias; historia y filosofía de la ciencia; recursos multimedia; enseñanza de las ciencias.

Abstract

We live in new contexts and realities that directly affect science teaching and teacher education in universities. This situation demands changes in teaching and learning conditions, which in many cases continue to be rote, repetitive, mechanical, and linear.

From this perspective, this research project aims to design and implement ICT-mediated resources for science teaching, supported by contributions from the history and philosophy of science, in order to strengthen the civic education of pre-service science teachers in response to new social realities.

This paper presents progress related to the identification of scientific-historical episodes with educational value, as well as elements to be considered in the development of scripts or conceptual guides for teaching content. From socio-cultural approaches, different scientific disciplines are analyzed through historical-educational case studies of experimental activity and scientific instruments.

This analysis will enable the design of scripts adapted to multimedia formats that can be implemented with trainee teachers. As a result, the study is expected to identify contributions that may strengthen science teacher education processes from a critical citizenship perspective.

Keywords: citizenship education; history and philosophy of science; multimedia resources; science teacher education; science teaching.

Introducción

En la enseñanza de las ciencias naturales persiste un enfoque de formación de profesores orientado hacia el aprendizaje memorístico de principios, leyes y teorías. Este enfoque conduce a una actividad experimental guiada únicamente para demostrar la validez de las leyes (Candela, 1991), así como al desarrollo de acciones cognitivas dirigidas a la resolución de ejercicios y algoritmos sin la comprensión conceptual y fenomenológica que tales procesos implican.

En consecuencia, este modelo limita la creatividad, la imaginación, la duda y la reflexión, además de invisibilizar la influencia de intereses sociales, culturales y contextuales en los procesos de enseñanza de las ciencias. Esta situación promueve una formación del profesorado sustentada en imágenes absolutistas de la ciencia, en las cuales no se fomenta el pensamiento crítico ni el análisis social del conocimiento científico, aspectos fundamentales para la formación ciudadana de los profesores en los contextos contemporáneos.

De allí la necesidad de superar la linealidad de los contenidos escolares preestablecidos, adecuar las prácticas pedagógicas a los contextos y contribuir a la construcción de un lenguaje científico que reconozca el lenguaje de los estudiantes. Este último responde a contextos culturales específicos, a ubicaciones cronológicas determinadas y a condiciones políticas y sociales particulares. Por ello, resulta necesario establecer vínculos entre el lenguaje, la experiencia y el conocimiento (García, 2018).

En este marco, se requiere generar elementos que contribuyan a una enseñanza de las ciencias más flexible y menos centrada en contenidos taxonómicos como eje exclusivo del proceso educativo. En consecuencia, resulta clave replantear las formas de enseñar ciencias en los cursos de formación inicial de profesores. En esta perspectiva, el presente proyecto de investigación busca generar propuestas alternativas para la enseñanza de las ciencias a partir de estudios histórico-filosóficos (Izquierdo et al., 2016; Matthews, 2017) asociados a tópicos de las ciencias naturales.



Desde una reflexión profunda sobre la historia y la filosofía de la ciencia, asociada a la actividad experimental y al uso de instrumentos científicos (Cabrera y Villa, 2018; García-Martínez, 2014a, 2014b; Heering y Höttecke, 2014), se espera contribuir al desarrollo del conocimiento profesional de los profesores y generar nuevas propuestas de enseñanza. Estas propuestas brindarán elementos para asumir una postura crítica frente al conocimiento científico y favorecerán una formación ciudadana acorde con los contextos y necesidades actuales.

Adicionalmente, durante la última década el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha desempeñado un papel clave en los procesos de formación de profesores de ciencias (Cabero, 2008). No obstante, el uso instrumental de los dispositivos tecnológicos ha desbordado su orientación pedagógica y aún son escasas las reflexiones profundas sobre su impacto en la formación inicial de profesores de ciencias.

En este contexto, el proyecto busca promover procesos de enseñanza y apropiación del conocimiento mediante el uso de tecnologías educativas, particularmente a través del diseño e implementación de recursos multimedia para la enseñanza y el aprendizaje (Blanco, 2009), sustentados en los aportes de la historia y la filosofía de la ciencia como ejes fundamentales.

La integración entre el estudio de textos científicos originales (Quintanilla, 2007), el uso de la historia de la ciencia con fines didácticos y la aplicación de recursos educativos apoyados en TIC puede constituirse en un elemento significativo para transformar las formas de comprender y enseñar el conocimiento disciplinar.

En este sentido, la presente comunicación toma como referente los compromisos fundamentales del proyecto de investigación, orientados por la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué procesos de incorporación de las TIC pueden generarse en la formación inicial de profesores de ciencias para promover una ciudadanía crítica, basados en el estudio de episodios científicos históricos?

A partir de esta pregunta se formulan los siguientes objetivos:

Objetivo general

Aportar a la formación de una ciudadanía crítica en profesores en formación inicial mediante la incorporación de las TIC, basadas en el estudio de episodios científicos históricos.

Objetivos específicos

1. Identificar episodios científico-histórico-filosóficos en las ciencias naturales con potencial para la formación de profesores de ciencias.
2. Elaborar diseños didácticos basados en episodios históricos apoyados en TIC.
3. Implementar diseños didácticos mediados por TIC en la formación inicial de profesores de ciencias que contribuyan a la formación de ciudadanos críticos y transformadores de su contexto.

Marco teórico

Los referentes teóricos que sustentan la presente propuesta se articulan con los propósitos de la investigación en desarrollo y constituyen el marco conceptual que orienta esta comunicación.

Historia, filosofía y enseñanza de las ciencias (HFC&EC)

Los análisis histórico-filosóficos constituyen un contexto valioso para la enseñanza de las ciencias, ya que permiten identificar diversos elementos relevantes, tales como preguntas científicas, explicaciones, analogías, controversias históricas, hechos significativos, actividades experimentales e instrumentos científicos (Muñoz, Daza y Quintanilla, 2014).

A partir de esta premisa, se presenta en primera instancia la línea de investigación en la cual se circunscribe este proyecto: la Historia, Filosofía y Enseñanza de las Ciencias (HFC&EC). Las investigaciones desarrolladas en este campo dan cuenta de la emergencia de los estudios metadisciplinarios de la historia y la filosofía de la ciencia (HFC) como referentes fundamentales para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias (Izquierdo et al., 2016).

Este desarrollo evidencia el creciente interés de la comunidad académica en didáctica de las ciencias por esta línea de investigación, lo cual ha permitido, entre otros aspectos, diseñar unidades didácticas, analizar libros de texto, proponer alternativas curriculares, recontextualizar experimentos históricos, identificar analogías y formas de explicación científica, así como resignificar el papel que han desempeñado los instrumentos científicos en la construcción del conocimiento científico.

En conjunto, estas contribuciones asociadas a la línea HFC&EC buscan enriquecer las prácticas de aula, fortalecer los programas de formación de profesores de ciencias, aportar a la práctica pedagógica de los docentes en ejercicio y, en última instancia, contribuir a la



formación de ciudadanos capaces de participar de manera informada en las decisiones científicas y tecnológicas de sus sociedades.

La formación de profesores de ciencias y los recursos mediados por TIC

La incorporación e integración de recursos mediados por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación de profesores de ciencias, entendida como un medio para la divulgación y apropiación del conocimiento científico, implica recurrir a textos científicos históricos (TCH), los cuales permiten identificar, seleccionar y analizar episodios históricos relacionados con la actividad experimental y el uso de instrumentos científicos.

De este modo, los recursos educativos integran elementos de carácter histórico y filosófico con fines educativos en y sobre las ciencias. Asimismo, se caracterizan por incorporar diferentes lenguajes, entre los que se encuentra el lenguaje científico.

En efecto, el uso y la apropiación educativa de los recursos TIC implican emplear una diversidad de sistemas simbólicos, tanto de forma individual como combinada, para la elaboración de mensajes educativos, tales como imágenes estáticas, imágenes en movimiento, representaciones tridimensionales y sonidos (Cabero, 2008).

Esta perspectiva permite superar la mirada tradicional en la formación de profesores de ciencias centrada exclusivamente en los contenidos, donde predominan los códigos verbales y los procesos de formalización expresados, en muchos casos, en lenguaje matemático. Dichos códigos suelen establecer escasos vínculos con el entorno multimedia contemporáneo, en el cual los códigos visuales han adquirido una importancia creciente.

En este sentido, el concepto de recursos multimedia mediados por TIC, tal como lo plantea Blanco (2009), se fundamenta en la utilización integrada de diferentes tipos de información —texto, imágenes, sonido, animación y video— ofrecidos por una computadora u otros medios electrónicos, lo que permite estimular simultáneamente la vista, el oído y, de manera fundamental, los procesos cognitivos del aprendizaje.

De esta forma, la producción de recursos multimedia promueve la participación de distintos sentidos en la apropiación de los procesos y productos asociados a la actividad

científica, contribuyendo al fortalecimiento de los componentes conceptuales, actitudinales y procedimentales en la formación de profesores de ciencias.

La formación de una ciudadanía crítica en la formación de profesores de ciencias

El proyecto plantea que la formación de profesores de ciencias debe constituirse en un proceso de agenciamiento de sujetos políticos que, desde la enseñanza de las ciencias, contribuyan a los procesos de transformación social mediante la construcción de sociedades democráticas y la formación de ciudadanos críticos comprometidos con la justicia social.

En este marco, el proyecto reconoce los aportes de Paulo Freire, quien de manera recurrente en su obra reflexiona sobre la relación entre educación, política y ciudadanía. Para este autor, la educación constituye una estrategia fundamental para la formación de ciudadanos y un modo de intervención en el mundo.

Entender la educación como un acto político implica reconocer, siguiendo a Freire, la condición de inacabamiento del ser humano. Es precisamente en la comprensión de esta condición donde se abren diversas posibilidades de acción y respuesta que constituyen momentos de libertad del sujeto. En palabras de Freire:

“La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funda en su naturaleza inacabada [...] Inacabado y consciente de su inacabamiento histórico, el ser humano se hace necesariamente un ser ético, un ser de opción y de decisión” (Freire, 1997, p. 106).

Además de esta condición de inacabamiento, Freire destaca el carácter intrínsecamente político del ser humano, que lo convoca a actuar y transformar sus condiciones de vida y su entorno al reconocerse como miembro de una sociedad. En este sentido, el carácter político de la educación se relaciona con el derecho de los seres humanos a vivir en libertad.

Desde esta perspectiva, el profesor de ciencias —especialmente en contextos sociales como el colombiano— debe comprometerse con el diseño de propuestas educativas orientadas a la formación para la libertad, el pensamiento crítico y la participación democrática. Esto implica promover experiencias educativas que fortalezcan la justicia social, la pluralidad, la inclusión y la participación, así como el respeto por la diversidad y por todas las formas de vida.



Así, desde la perspectiva freireana, la ciudadanía es una construcción histórica que se conquista mediante procesos educativos democráticos. No se nace ciudadano; se llega a ser ciudadano a través de procesos formativos basados en la libertad, la igualdad y la tolerancia (Freire, 1997).

Desde el campo de la educación en ciencias y su relación con la formación de ciudadanía crítica, Porlán (2018), en su artículo *Didáctica de las ciencias con conciencia*, sostiene que el nuevo paradigma en la enseñanza de las ciencias debe preparar a los sujetos “para el compromiso y la acción solidaria en la resolución de los grandes problemas y necesidades de nuestro mundo local y global, y a favor de las mayorías sociales del planeta” (p. 10).

En esta misma línea, Pinhão y Martins (2016), en su artículo *Cidadania e ensino de ciências: questões para o debate*, problematizan la relación entre la enseñanza de las ciencias y la formación ciudadana, señalando que tanto las investigaciones como las políticas educativas y los parámetros curriculares sitúan actualmente la ciudadanía en el centro del debate educativo.

Finalmente, Fonseca (2024) reconoce que uno de los propósitos fundamentales de la educación científica consiste en contribuir a la transformación social mediante la comprensión y la resolución de problemas socioambientales, lo que implica fortalecer la formación de profesores de ciencias desde una perspectiva crítica.

Metodología

Metodológicamente, la investigación se organiza en cuatro momentos. El primero corresponde a la selección de hechos científicos provenientes de la historia de las ciencias, apoyados en el análisis de textos científicos históricos (TCH). El segundo momento se relaciona con el proceso de adaptación de un libreto o guía conceptual de los contenidos para su enseñanza y/o divulgación.

El tercer momento consiste en la materialización de la adaptación mediante recursos animados, mientras que el cuarto momento se orienta a la evaluación de la calidad del producto en contextos formales de enseñanza o divulgación científica.

Como resultado de este proceso investigativo, se proyecta la publicación de un artículo en una revista indexada, la elaboración de un libro que comunique los resultados de la investigación y la participación en eventos académicos que permitan divulgar los avances del proyecto.

La recolección de información se realiza a partir de la identificación y análisis de textos científicos históricos, los cuales permiten examinar la riqueza educativa de estos manuscritos originales, especialmente en lo relacionado con la actividad experimental y el uso de instrumentos científicos.

Para ello, se propone la implementación de una rejilla de análisis de textos científicos históricos, concebida como una herramienta metodológica que permite sistematizar información cualitativa relevante para comprender el objeto de estudio.

El análisis de la información recolectada a partir de la implementación de los episodios históricos se realiza mediante la técnica de análisis de contenido, a partir de un sistema de categorías emergentes. Esto significa que el proceso de interacción con los profesores de ciencias naturales permite identificar, en diálogo con los referentes teóricos, los aspectos más relevantes y los principales aportes de la actividad experimental y de los instrumentos científicos en el proceso formativo del profesorado de ciencias.

Resultados y discusión

Como parte de la implementación del proyecto, la investigación se desarrolla desde una metodología cualitativa. Aunque el estudio se encuentra aún en proceso, es posible identificar algunos resultados preliminares relacionados con el primer objetivo específico.

En esta fase inicial se realizaron estudios histórico-educativos en tres campos de las ciencias naturales: la física (electricidad), la biología (genética) y la química (combustión). Estos estudios permitieron identificar hallazgos relevantes relacionados con la actividad experimental y el papel de los instrumentos científicos en la construcción del conocimiento científico.

En particular, se analizaron textos científicos originales de autores representativos en cada uno de estos campos: el trabajo de Michael Faraday en física, los estudios de Gregor Mendel en genética y los aportes de Robert Boyle en química. A partir de este análisis se han elaborado los primeros guiones con fines educativos, los cuales posteriormente serán adaptados a recursos multimedia.

Adicionalmente, se realizó un análisis desde una perspectiva sociocultural que permitió reconocer el contexto social, político y científico en el que estos investigadores desarrollaron sus trabajos. Esta aproximación permite orientar la interpretación de los episodios históricos con fines educativos, de acuerdo con los criterios contemporáneos de formación de profesores de ciencias.

En el campo de la física, por ejemplo, se identificó el papel fundamental que Faraday otorgó a la actividad experimental y al uso de aparatos e instrumentos para reproducir efectos eléctricos. En particular, se encontraron aportes relacionados con el estudio del comportamiento de los materiales, las formas de comunicación de los fenómenos electrostáticos, los procesos de inducción eléctrica y los intentos de formalización del comportamiento eléctrico.



Estos resultados preliminares permitirán consolidar los episodios históricos que servirán como base para el desarrollo de las siguientes fases del proyecto y para el cumplimiento de los objetivos posteriores de la investigación.

Conclusiones

El proyecto se encuentra en sus etapas iniciales de desarrollo y, hasta el momento, ha permitido identificar diversos episodios históricos de las ciencias con potencial para consolidarse como propuestas educativas orientadas a la formación de profesores de ciencias.

Asimismo, la proyección hacia nuevos escenarios de formación posibilita la integración de aportes provenientes de la historia y la filosofía de la ciencia, los cuales contribuyen al desarrollo de propuestas didácticas mediadas por el análisis de episodios históricos.

Estas propuestas buscan fortalecer la formación de profesores de ciencias desde una perspectiva de ciudadanía crítica, promoviendo reflexiones sobre el papel social, cultural y político del conocimiento científico en los contextos educativos contemporáneos.

Referencias

- Ansoff, I. H. (1965). *Corporate strategy: An analytic approach to business policy for growth and expansion*. McGraw-Hill.
- Blanco-Mesa, F., & Merigó, J. M. (2016). Bonferroni distances with OWA operators. In *2016 Annual Conference of the North American Fuzzy Information Processing Society (NAFIPS)* (pp. 1–5). IEEE. <https://doi.org/10.1109/NAFIPS.2016.7851586>
- Cabero, J. (2008). Las TIC en la enseñanza de la química: aportaciones desde la tecnología educativa. En A. Bódalo et al. (Eds.), *Química: vida y progreso*. Asociación de Químicos de Murcia.
- Candela, A. (1991). Investigación y desarrollo en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Mexicana de Física*, 37(3), 512–530.
- Cárdenes, S. (2005). Energías renovables y sostenibilidad: utilización de materiales audiovisuales multimedia y simulaciones de ordenador para el aprendizaje de la energía. *Enseñanza de las Ciencias*, (Número extra).
- Drucker, P. (1954). *The practice of management*. Harper & Row.
- Fonseca, G. (2024). La formación de profesores de biología: una oportunidad en el agenciaamiento de la ciudadanía crítica. *Bio-grafía*, 16 (Número extraordinario). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/20657>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (16.^a ed.). Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- García, A., & Izquierdo, M. (2014). Contribución de la historia de las ciencias al desarrollo profesional de docentes universitarios. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 265–281. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias>
- García, E. G. (2008). *Historia de las ciencias en textos para la enseñanza: Neumática e hidrostática*. Editorial Universidad del Valle.
- García, E. G., et al. (2018). *Las prácticas experimentales en los libros de texto universitarios: implicaciones para la enseñanza de las ciencias naturales*. Editorial Universidad del Valle.
- Matthews, M. R. (2017). Historia y filosofía de las ciencias: la aproximación actual. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 255–277.
- Merigó, J. M., & Wei, G. (2011). Probabilistic aggregation operators and their application in uncertain multi-person decision-making. *Technological and Economic Development of Economy*, 17(2), 335–351. <https://doi.org/10.3846/20294913.2011.584961>
- Pinhão, F., & Martins, I. (2016). Cidadania e ensino de ciências: questões para o debate. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, 18(3), 9–29. <https://doi.org/10.1590/1983-21172016180301>
- Porlán Ariza, R. (2018). Didáctica de las ciencias con conciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 36(3), 5–22. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2795>





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



En busca del sonido colectivo: educación musical, resonancia y relacionalidad

Eliecer Arenas Monsalve¹

Resumen

Partiendo de una crítica al modelo formativo hegemónico en la educación musical universitaria, se discuten las dificultades del paradigma ontoepistémico de la educación musical tradicional. A partir de una lectura de los hallazgos preliminares de tres encuentros organizados por Sonido Colectivo², con actores del campo que buscan alternativas para reposicionar la música en la vida social y contribuir a su transformación, el artículo concluye mostrando que el énfasis en la condición corpórea de la existencia, la búsqueda de condiciones de resonancia y el diseño de formas de trabajo que acentúen la relacionalidad pueden constituir caminos para introducir transformaciones en este campo.

Palabras clave: comunidad; educación; música; relacionalidad; resonancia.

-
- ¹ Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE). Es licenciado en Pedagogía Musical por la Universidad Pedagógica Nacional y psicólogo por la Pontificia Universidad Javeriana. Cuenta con un Diploma de Estudios Avanzados en Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es profesor de planta e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Su labor académica se ha orientado al estudio de las relaciones entre música, cultura y educación en Colombia. Es miembro del grupo de investigación interinstitucional Cuestionarte y coautor de los libros *Música popular y educación superior* (Argentina, 2017), *Ejercicios de la cultura 2* (2015), *Ejercicios de la cultura* (2013), *Festival Rock al Parque, Ópera al Parque. Memoria social, 1995-2007* (2011), *Estado del arte del área de música en Bogotá, D. C.* (2009) y *Reflexiones acerca de la investigación en educación y pedagogía* (2007). Es miembro fundador de Sonido Colectivo. Correo electrónico: earenasc@pedagogica.edu.co
 - ¹ *Sonido Colectivo* es un grupo de trabajo conformado por músicos-investigadores que buscan poner en relación experiencias y actores interesados en profundizar en la música y su incidencia en la transformación social.

Abstract

Starting from a critique of the hegemonic educational model in university music education, this article discusses the difficulties of the onto-epistemic paradigm of traditional music education. Drawing on a reading of the preliminary findings from three meetings organized by Sonido Colectivo, involving actors in the field who seek alternatives to reposition music in social life and contribute to its transformation, the article concludes by showing that emphasizing the embodied condition of existence, the search for conditions of resonance, and the design of forms of work that accentuate relationality may represent paths for introducing transformations in this field.

Keywords: community; education; music; relationality; resonance.

Introducción

El mundo de la formación musical universitaria ha sido uno de los campos de conocimiento más reactivos a los cambios socioculturales ocurridos durante los siglos XX y XXI. Su programa formativo se caracteriza por un énfasis normativo, una escasa flexibilidad para asimilar los cambios culturales y estéticos y una notable lentitud para incorporar las nuevas representaciones sociales sobre el sentido de la música, sus usos sociales emergentes, sus formas de circulación, su relación con las identidades y su lugar en la construcción de la subjetividad. Esta circunstancia limita su capacidad de generar un mayor impacto social.

Los estudios poscoloniales han evidenciado las huellas de dominación derivadas de esta historia y cuestionan que, en la implementación de sus búsquedas estéticas, persiste un flagrante desconocimiento de la diversidad sonora y estética del mundo contemporáneo.

En Colombia, esta discusión ha sido planteada por investigadores provenientes de distintas disciplinas, cuyos argumentos han sido amplificados por el trabajo del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM). A partir del legado de los clásicos de la educación musical del siglo XX, estos autores han cuestionado la ortodoxia y el eurocentrismo de las perspectivas convencionales y han animado al sector musical a abrirse a la experimentación de lo que han denominado “pedagogías mestizas”, de carácter más experimental.

Sin embargo, los cambios han sido lentos y apenas han logrado tocar la médula del problema. En el campo de la educación musical, las principales transformaciones se han producido en el ámbito de la iniciación musical y la educación musical infantil. En la edu-

cación musical profesional, la cuestión es más compleja. Como ha señalado Bowman, la tradición de los conservatorios se basa en convicciones profundamente arraigadas sobre cuál es la música que cuenta y cuál es la mejor manera de enseñarla. En tales circunstancias, el tecnicismo suele convertirse en la regla (Bowman, 2009).

Marco teórico

La transmisión del conocimiento que ha sido el centro de la formación musical en Occidente durante los últimos tres siglos —que denominaremos genéricamente modelo conservatorio— presenta rasgos particulares.

De acuerdo con Musumeci, se trata de un modo de conocimiento rígido y restringido (estilística e históricamente limitado), orientado principalmente al “desarrollo de la ejecución técnicamente habilidosa a partir de la partitura”. Su teorización y los postulados hermenéuticos de análisis muestran “una clara influencia de la tradición positivista” y se basa en métodos de instrucción normativos sustentados en la díada maestro-discípulo (Musumeci, 2002).

Esta tradición, admirada y reconocida por ofrecer eventualmente resultados de alto nivel técnico, profundidad interpretativa y belleza sonora, está siendo cuestionada principalmente en dos sentidos: por estar acompañada de una pedagogía que no enfatiza las posibilidades creativas de los sujetos en un momento histórico y cultural que demanda competencias más flexibles para el ejercicio profesional, y por permanecer atrapada en la lógica del excepcionalismo individualista del siglo XIX en un mundo que reclama formas de encuentro entre las artes y el conjunto de necesidades, preguntas y desafíos apremiantes del siglo XXI.

La tradición hegemónica ha dejado por fuera una gran cantidad de música valiosa proveniente de otras tradiciones musicales y ha restringido el propio campo de referencia de la música occidental a lo que se ha dado en llamar el período de la práctica común, traicionando así la complejidad y riqueza de su propia historia. Una ideología del talento, el mérito y el excepcionalismo ha normalizado modos jerárquicos, autoritarios y elitistas de legitimación y reconocimiento (Hess, 2019).

Las corrientes progresistas de la pedagogía musical contemporánea han invitado a atender la relación del estudiante con su contexto, a incluir músicas tradicionales y de base popular, a enfatizar el trabajo corporal, a incorporar los avances de las ciencias contemporáneas en relación con los procesos cognitivos implicados en el quehacer musical, a pensar la educación musical desde la enseñanza de valores (Jorgensen, 2021) y a integrar



formas de enseñanza de músicas populares y tradicionales presentes en la cultura. Sin embargo, estas búsquedas siguen siendo relativamente poco influyentes en la educación musical profesional, que, en líneas generales, mantiene sus métodos de trabajo y concepciones tradicionales alineados con la cultura musical hegemónica.

Un enfoque holístico y relacional

Como ha sostenido Camlin, la música es una praxis holística que no se limita a la interpretación de eventos sonoro-musicales, sino que pone en juego un delicado entramado de “interpretación de relaciones e identidades humanas” (Camlin, 2023). Lo que está en juego en la música es el diseño de una forma de vida que involucra inextricablemente a sujetos humanos entre sí, así como a entidades no humanas y a la tierra.

De acuerdo con Escobar, Osterweil y Sharma:

“...nosotros mismos somos constitutivamente relacionales. Somos redes complejas de relaciones que comprenden mentes, cuerpos, corazones, comunidades y conocimientos. Somos seres que están en relación con el futuro, el presente y, acaso lo que más importa, con las historias que contamos sobre ellos” (Escobar, Osterweil y Sharma, 2024, Preface, vxi).

El énfasis de estos autores en la relacionalidad coincide, en un punto crucial, con el trabajo del sociólogo alemán Hartmut Rosa, para quien lo importante “es la calidad de la relación con el mundo; es decir, la manera en que, como sujetos, experimentamos el mundo y tomamos posición ante él: la calidad de la apropiación del mundo” (Rosa, 2019, p. 20).

En términos generales, la educación musical ha mantenido una relación reificante con la teoría, los repertorios, los maestros y los grandes íconos de la composición, colocando al sujeto en una posición problemática al someterlo a la presión del incremento constante del nivel, la aceleración de los procesos de formación y la satanización del error. Lo que podría constituir una relación orientada al florecimiento humano del músico y de sus comunidades llega, en cambio, a convertirse en una barrera para su desarrollo como sujeto social y político.

En términos de Rosa, los ejes de resonancia enmudecen cuando la relación entre la música y el sujeto se establece en términos de dominio y conquista. Cuando la conducción de la vida musical se orienta principalmente a la ampliación del repertorio, a la obtención de mayores oportunidades de reconocimiento y a la acumulación de recursos técnicos y contactos sociales para gestionar una carrera, la relación íntima, pática y personal con la

música puede quedar relegada a un segundo plano. En su lugar, se impone la lógica del rendimiento.

El músico, convertido en emprendedor de sí mismo —hijo de la sociedad del rendimiento y de la cultura del “yo puedo porque lo deseo”— comienza a autoexplotarse, imponiéndose la necesidad de maximizar su rendimiento y alienándose de sus asuntos vitales básicos para conseguir el tiempo y las condiciones necesarias para lograrlo. Al observar las escasas consecuencias sociales y prácticas que se desprenden de sus esfuerzos, y al notar que los resultados pueden tardar en llegar —si es que alguna vez lo hacen—, frecuentemente cae presa del desaliento, la autodenigración, la rabia y, no pocas veces, la depresión.

Como señala Byung-Chul Han:

“Voluntariamente, sin coacción externa, se autoexplota; él es, al mismo tiempo, verdugo y víctima” (Han, 2022, p. 29).

Inmerso en una vorágine de competencia consigo mismo, con sus compañeros o con las figuras del panteón de íconos de su instrumento, comienza a experimentar una sensación persistente de cansancio, desgano y apatía. No es casual que hayan aumentado de manera exponencial los problemas de salud mental entre músicos (Gross y Musgrave, 2020).

Otro posible es posible

En contraste con esa concepción, existen formas de entender lo musical en las que la conciencia de la relacionalidad ocupa un lugar central. Christopher Small y Alan Merriam fueron dos autores que exploraron las implicaciones de esta perspectiva.

Small acuñó el neologismo musicking (musicar) para señalar el espacio social donde la música toma cuerpo y para llamar la atención sobre la manera en que la puesta en escena de la música en la vida social —así como las formas de participación de las personas— resultan centrales para comprender el valor y el lugar que la música tiene en la vida humana (Hesmondhalgh, 2015).

Merriam, por su parte, mostró que la música está constituida por sonidos, conceptos y comportamientos. De este modo, su significado “no se encuentra solamente en las estructuras sonoras, en la música como sonido, sino en la actividad social y cultural mediante la cual los individuos la producen en un espacio y un tiempo dados” (Mendívil, 2016, p. 26).

En muchas músicas tradicionales y vernáculas, como ha señalado Camlin, se ponen en escena valores de reciprocidad, afecto, cooperación y empatía, con frecuencia ligados a cosmovisiones y ontologías que se apartan de la visión convencional de lo que la música es y significa.



Estos musicales colectivos, como lo demuestra un amplio cuerpo de investigación, pueden generar formas de legitimación, revalorización y arraigo fundamentales para la construcción de convivencia y ciudadanía, al fortalecer la conciencia de la relacionalidad que nos constituye (Samper, Arenas et al., 2024).

Para conocer este tipo de experiencias, Sonido Colectivo convocó diversas prácticas musicales colectivas, algunas de las cuales pueden situarse en el campo de las músicas participativas, que interpelan a los sujetos acerca de los significados del vínculo social desde una vivencia de *communitas*.

Metodología

Luego de una revisión de la bibliografía relevante sobre la formación musical tradicional y de un acercamiento a las ontologías relacionales de la música desde aportes contemporáneos provenientes de diversas disciplinas, así como de experiencias presentes en la cultura musical del país, este artículo analiza los hallazgos derivados de tres encuentros realizados en 2022 por Sonido Colectivo en las ciudades de Bogotá, Cali y Medellín.

Estos encuentros reunieron a actores con experiencia en procesos de trabajo comunitario y fueron facilitados por profesionales con trayectoria en musicología, educación musical y trabajo comunitario con víctimas del conflicto armado.

Resultados y discusión

A partir de las experiencias compartidas durante los encuentros desarrollados en el marco del trabajo de Sonido Colectivo, se proponen tres categorías de análisis: cuerpo consciente, resonancia y relacionalidad.

Cuerpo consciente

La importancia del vínculo con el cuerpo y de la vivencia corporal de quien hace música y la experimenta resulta fundamental para la creación de experiencias musicales significativas.

“El cuerpo se convierte así en un territorio ‘portado’ que el participante ‘trae’ al musical, con su equipaje personal de sonidos, emociones, impulsos, heridas, bloqueos y sueños. El cuerpo consciente es una vía de acceso privilegiada a este mundo interior que se pone en juego de manera sensible y humana en el tejido sonoro colectivo, en ambientes de confianza. Más allá de los rótulos (por ejemplo, género, nacionalidad o filiación política), están los cuerpos vividos ‘desde adentro’ en el musical colectivo” (Samper, Arenas et al., 2024).

Desde esta perspectiva, la experiencia musical no se reduce a la ejecución técnica, sino que involucra una dimensión encarnada que integra emociones, memoria corporal y experiencia vital.

Resonancia

Los encuentros pusieron a disposición recursos sonoros, corporales y relacionales que favorecieron una relación resonante con la música y con las otras personas. Una actitud de espontaneidad dinámica y abierta —en contraste con experiencias previas marcadas por una lógica de dominio, fijación y acumulación de habilidades musicales— permitió vivencias de autoeficacia, alcanzabilidad responsiva (es decir, sentirse interpelado y conmovido) y la sensación de que el yo y el mundo sonoro responden mutuamente.

Resultó revelador observar cómo la renuncia al control y la disposición a dejarse llevar por la experiencia sonora colectiva —que incluía cantar, tocar, caminar y bailar— hicieron posible confiar en la propia capacidad de alcanzar responsivamente el mundo sonoro y relacional implicado, estableciendo un contacto altamente significativo consigo mismos y con el entorno.

En este contexto, emergió la vivencia de que la música, como el agua, no está ahí para ahogarnos. Cuando se confía en ella y en los propios recursos, puede sostener, acoger y revelar toda su profundidad y riqueza (Wooten, 2019).

Relacionalidad

La experiencia de los talleres permitió reconocer las implicaciones de entenderse como un sujeto-en-relación, haciendo visibles sus consecuencias para la construcción de otro tipo de experiencia con la música.

En este sentido, resultó esclarecedor comprender que estos encuentros implicaron el diseño de experiencias musicales orientadas a imaginar futuros posibles, centradas en generar vida desde una ética del cuidado activo y en fortalecer el vínculo con la música, con las otras personas y consigo mismo.

Los participantes experimentaron sensaciones de aceptación, apoyo, inspiración, interconexión y contención emocional. Estas vivencias permitieron comprender que existe otra manera posible de acercarse a la música y de vivirla.

La oportunidad de improvisar, cantar, moverse, compartir y crear sin sentirse juzgado favoreció la expansión de la imaginación hacia otros modos posibles de comprender lo que está en juego cuando hacemos música.



Conclusiones

El artículo ha presentado hallazgos preliminares en relación con la existencia de recursos y perspectivas que podrían enriquecer, tensionar y eventualmente transformar la enseñanza profesional de la música. Estos hallazgos surgen de la lectura de tres experiencias orientadas a indagar sobre la diversidad de formas de experimentar, conocer y otorgar sentido social a la música.

Se ha buscado mostrar que la educación musical tradicional puede encontrar en estas formas de trabajo elementos que nutran y sirvan de contrapeso a los modos alienantes de concebir el mundo de la música, permitiendo aprovechar la belleza y diversidad de la experiencia musical humana en toda su complejidad.

Esta articulación —que implica profundas repercusiones ontológicas, epistemológicas, relacionales y políticas— constituye una tarea pendiente en la que numerosos músicos, investigadores y activistas se encuentran actualmente implicados.

Por ahora, el énfasis en la condición corporal de la existencia humana, la búsqueda de condiciones que favorezcan la resonancia y la conciencia de la relacionalidad parecen configurarse como bases prometedoras para imaginar y construir nuevas posibilidades para la educación musical del futuro.

Referencias

- Bowman, W. (2009). No one true way: Music education without redemptive truth. En T. A. Regelski y J. T. Gates (Eds.), *Music education for changing times* (pp. 3–15). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-90-481-2700-9_1
- Camlin, D. (2023). *Music making and civic imagination: A holistic philosophy*. Intellect.
- Escobar, A., Osterweil, M. y Sharma, K. (2024). *Relationality: An emergent politics of life beyond the human*. Bloomsbury Visual Arts.
- Green, L. (2016). *Cómo aprenden los músicos populares: Avanzando en la educación musical*. Morata.
- Gross, S. y Musgrave, G. (2020). *Can music make you sick? Measuring the price of musical ambition*. University of Westminster Press.
- Han, B.-C. (2022). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hess, J. (2019). *Music education for social change: Constructing an activist music education*. Routledge.

- Hernández, O., Arenas, E. y Niño, S. (2023). *Músicas y construcción de paz: Documento de orientación conceptual y pedagógica para el Programa Sonidos para la Construcción de Paz (PSCP)* (en prensa). Asociación para las Investigaciones Culturales del Chocó (ASINCH); Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes.
- Hesmondhalgh, D. (2015). *Por qué es importante la música*. Paidós.
- Jorgensen, E. (2021). *Values and music education*. Indiana University Press.
- Mendívil, J. (2016). *En contra de la música: Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Gourmet Musical.
- Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. En *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*. Universidad Nacional de Quilmes y SACCoM.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo*. Katz.
- Samper, A. (2020). La música como experiencia: Emoción y somática en la educación musical. En Caravetta y Duarte (Comps.), *Tramas latinoamericanas para la educación musical plural*. Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Samper, A., Arenas, E., et al. (2024). Community music and territorial experiences in Colombia: Communitas, buen vivir and sustainability. *International Journal of Community Music*, 17(3). https://doi.org/10.1386/ijcm_00110_1
- Smith, N. T., Peters, P. y Molina, K. (2024). *Classical music futures: Practices of innovation*. Open Book Publishers.
- Wooten, V. (2019). *La lección de música: Guía espiritual para el crecimiento a través de la música*. Almuzara.





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Una aproximación a los factores de riesgo psicosocial laboral en docentes orientadores de Bogotá

Kelly Farath Figueroa Jaime¹

Irene Becerril Arostegui²

Resumen

Este artículo presenta avances preliminares de una investigación sobre los factores de riesgo psicosocial intralaborales a los que se encuentran expuestos los docentes orientadores escolares del sector público de la localidad 11 de Bogotá. Se realizó un rastreo bibliográfico en tesauros y fuentes especializadas relacionados con los factores de riesgo psicosocial laboral, el docente orientador, la salud mental ocupacional y el síndrome de burnout, a partir de artículos de investigación publicados en revistas indexadas, el Repositorio Institucional de la Secretaría de Educación Distrital y el Boletín Epidemiológico del FOMAG. Los hallazgos evidencian una afectación de la salud mental laboral en docentes del magisterio público, con prevalencia de trastornos mentales y del comportamiento, los cuales generan ausentismo laboral y pensiones por invalidez. La ausencia de datos específicos sobre los docentes orientadores escolares (DOE) evidencia la necesidad de investigar estos factores y la sobrecarga funcional que enfrentan, con el propósito de fortalecer el reconocimiento

-
- 1 Jaime K. F. Figueroa es psicóloga por la Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Es magíster en Asesoría Familiar y Gestión de Programas para la Familia por la Universidad de La Sabana. Actualmente es estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Americana de Europa (UNADE). Se desempeña como docente orientadora escolar en la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, Colombia. Correo electrónico: kfarath@gmail.com
 - 2 Irene Becerril Arostegui es licenciada en Letras Latinoamericanas por la Universidad Autónoma del Estado de México. Cuenta con una maestría en Humanidades, con énfasis en Estudios Literarios, por la Universidad Autónoma del Estado de México. Es doctora en Estudios Socioculturales por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente se desempeña como profesora, investigadora y asesora de tesis en la Universidad Americana de Europa (UNADE), México. Correo electrónico: irene.becerril@unade.edu.mx

de su rol pedagógico y la protección de su salud mental en las políticas públicas educativas y laborales.

Palabras clave: factores de riesgo psicosocial laboral; docente orientador; salud mental ocupacional; estrés laboral; síndrome de burnout.

Abstract

This article presents preliminary findings from a study on intra-organizational psychosocial risk factors affecting public school guidance counselors in locality 11 of Bogotá. A bibliographic review of specialized thesauri and academic sources was conducted on topics related to psychosocial occupational risk factors, school counseling, occupational mental health, and burnout syndrome, including research articles published in indexed journals, the Institutional Repository of the Bogotá District Secretariat of Education, and the FOMAG Epidemiological Bulletin. The findings indicate that public-sector teachers experience significant occupational mental health impacts, with a prevalence of mental and behavioral disorders leading to increased absenteeism and disability retirement. The lack of specific information about school guidance counselors highlights the need to investigate these risk factors and the functional overload faced by these professionals. Addressing this issue could contribute to strengthening the recognition of their pedagogical role and improving public education and labor policies aimed at protecting their occupational mental health.

Keywords: psychosocial risk factors at work; school counselor; occupational mental health; work-related stress; burnout syndrome.

Introducción

La orientación escolar en Colombia nació hace 51 años y, a lo largo de su trayectoria, ha sido impactada por profundas transformaciones sociales, políticas y económicas, entre ellas la pandemia y el auge tecnológico. Estos cambios han incrementado sus funciones y han asignado al docente orientador escolar (DOE) una multiplicidad y ambigüedad de tareas que desdibujan su rol pedagógico y su función de apoyo socioemocional en una sociedad marcada por la violencia y el conflicto.

Este artículo constituye una aproximación a una investigación en curso sobre la identificación de factores de riesgo psicosocial laboral en docentes orientadores escolares del sector público de la localidad 11 (Suba). El estudio se fundamenta en la observación directa y en la experiencia profesional de una de las autoras, así como en el déficit de investigaciones empíricas sobre este tema en el contexto colombiano.

La investigación pretende generar evidencia empírica que contribuya a la comprensión de este fenómeno y que aporte recomendaciones orientadas a promover cambios en las políticas públicas distritales y nacionales, con el fin de mejorar las condiciones laborales y de salud de los profesionales de la salud mental que se desempeñan en el ámbito educativo.

En su desarrollo, el artículo presenta, en una primera parte, una contextualización del ámbito educativo de la localidad de Suba; posteriormente expone estadísticas relacionadas con las condiciones laborales y la salud mental por enfermedad laboral en los docentes oficiales de Colombia; finalmente, presenta un avance del rastreo bibliográfico sobre factores de riesgo psicosocial laboral, salud mental ocupacional, estrés laboral y síndrome de burnout.

Características del contexto educativo de la localidad de Suba

La localidad 11, Suba, cuenta con el mayor número de habitantes de Bogotá D. C. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), para el año 2025 se proyecta una población de 1.348.372 habitantes, caracterizada por procesos de migración interna y externa, alta demanda educativa y una notable diversidad social, política, económica y cultural.

Tabla . Perfil educativo de la localidad 11.

Recursos y población escolar	2022	2023	2024
Colegios distritales	28	28	30
Estudiantes	73.537	72.717	72.611
Docentes	3.046	3.030	3.327
DOE	154	154	155

Fuente: elaboración propia a partir del *Boletín Estadístico* (2022, 2023) y Bogodatos (2025).

En relación con el sector educativo, esta localidad ocupó el primer lugar durante el año 2024, con el 14,88 % del total de la matrícula de la ciudad. En este sentido, la tabla 1 muestra la distribución de estudiantes y docentes del sector público, destacándose una notable disparidad en la proporción de docentes orientadores escolares.

Cabe señalar que en ese mismo año Bogotá D. C. reportó en el Sistema de Alertas de la Secretaría de Educación Distrital (SED) un total de 95.353 casos, lo que representa un



incremento del 20,77 % frente al año 2023, equivalente a 16.397 reportes adicionales. Para el caso particular de la localidad de Suba, los casos se distribuyeron de la siguiente manera: abuso y violencia (3.687), accidentalidad escolar (3.339), conducta suicida (1.146), consumo de sustancias psicoactivas (713) y maternidad temprana (78).

Por otra parte, existen otras condiciones de alta incidencia, como la discapacidad física, psicosocial y múltiple; los trastornos psicosociales y del comportamiento; así como los trastornos del aprendizaje, que con frecuencia se presentan junto con problemáticas familiares. Estas situaciones son atendidas de manera habitual en el contexto escolar y tienen un impacto significativo en el volumen de trabajo de los docentes orientadores escolares.

Condiciones laborales de los docentes orientadores del sector público en Colombia

Las funciones del docente orientador escolar están definidas por el Decreto 1075 de 2015 y la Ley 115 de 1994. Por su parte, el Decreto 1655 de 2015 y el Acuerdo 003 de 2024 establecen el Sistema de Gestión de Seguridad y Salud en el Trabajo (SG-SST) con un enfoque preventivo orientado a identificar y prevenir riesgos en la salud de los docentes del sector público afiliados al Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio (FOMAG).

De acuerdo con las estadísticas del FOMAG (2024), presentadas en el *Boletín Epidemiológico de Seguridad y Salud en el Trabajo*, de 335.450 docentes activos se reportaron 49.296 incapacidades por enfermedad laboral. No obstante, dicho boletín no diferencia de manera específica el cargo de docente orientador escolar.

Durante el año 2023 y el primer semestre de 2024, el 73,7 % de las incapacidades por enfermedad laboral se concentró en cuatro grupos diagnósticos principales. Las alteraciones de la voz representaron el 36,8 % de los casos, seguidas por los trastornos mentales y del comportamiento con un 20,4 %. En tercer lugar se registraron las lesiones del sistema nervioso con un 9,47 %, y finalmente las afecciones del sistema osteomuscular, que correspondieron al 7,03 %.

En relación con los trastornos mentales y del comportamiento, el diagnóstico de mayor prevalencia es el trastorno mixto de ansiedad y depresión, con 1.226 incapacidades. Le siguen la reacción al estrés grave no especificado (191), el trastorno de ansiedad no especificado (176), el trastorno depresivo recurrente (141), otras reacciones al estrés grave (140) y el trastorno de ansiedad generalizada (118).

Asimismo, el boletín señala que Bogotá reporta el mayor número de docentes pensionados por invalidez, con 22,9 % (2.275 casos). Entre los diagnósticos principales se encuentran el trastorno mixto de ansiedad y depresión (14 %; 1.362 casos), además de otros trastornos como la bipolaridad, la esquizofrenia y el deterioro cognitivo leve.

Marco teórico

Factores de riesgo psicosocial intralaboral

La Resolución 2646 de 2008 del Ministerio del Trabajo define los factores de riesgo psicosocial como aquellas condiciones relacionadas con la organización del trabajo, el cargo y las relaciones interpersonales que pueden afectar la salud del trabajador. Posteriormente, la Resolución 2764 de 2022 actualiza los instrumentos y las guías de evaluación para su identificación, evaluación, monitoreo permanente e intervención.

Por su parte, Medina et al. (2024) señalan que, en la identificación de los potenciales factores de riesgo laboral, intervienen aspectos como el diseño del trabajo, la sobrecarga y el ritmo laboral, las condiciones físicas inadecuadas, la cultura organizacional, las relaciones laborales, la ambigüedad o indefinición de roles, el acoso, la discriminación y las oportunidades de desarrollo profesional, entre otros. Estos factores tienen el potencial de generar afectaciones psicológicas o físicas en los trabajadores.

Salud mental ocupacional

La salud ocupacional comprende un conjunto de acciones orientadas a prevenir riesgos laborales y promover la salud de los trabajadores. En este contexto, la salud mental laboral constituye un componente fundamental del bienestar, ya que se relaciona con el estado de equilibrio físico, emocional, psicológico y social que permite al trabajador desarrollar estrategias efectivas de afrontamiento frente a diversas fuentes de estrés, desempeñarse adecuadamente en diferentes contextos laborales y tomar decisiones pertinentes.

Si bien el trabajo puede contribuir positivamente a la salud mental, los entornos laborales deficientes pueden deteriorarla. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024), aproximadamente el 15 % de los adultos en edad laboral presenta trastornos mentales, lo que ocasiona la pérdida anual de 12 mil millones de días de trabajo debido a la depresión y la ansiedad.

Estrés laboral

El estrés laboral constituye un problema creciente que afecta tanto la salud mental como la salud física de los trabajadores. Según la OMS (2024), este surge cuando las exigencias



laborales superan las capacidades, necesidades y recursos del trabajador, especialmente en contextos organizacionales desfavorables.

El estrés laboral puede manifestarse en trastornos psicológicos como la ansiedad, la depresión o la disminución de la autoestima. Asimismo, puede producir síntomas físicos como agotamiento, dolores corporales, insomnio e incluso afecciones como hipertensión u obesidad.

Las condiciones adversas que enfrentan actualmente los docentes orientadores escolares (DOE) se configuran como un problema de carácter social, dada su recurrencia y profundidad. De acuerdo con Ortega et al. (2023), los altos niveles de estrés se evidencian en una creciente desmotivación laboral, acompañada de indicadores de desgaste emocional como la frustración profesional, las afectaciones en las relaciones interpersonales en el ámbito laboral y una percepción disminuida de la realización profesional.

Síndrome de burnout

Desde el año 2022, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoce el síndrome de burnout como una condición asociada al trabajo. También denominado síndrome de desgaste profesional o síndrome del trabajador quemado, se origina por la exposición prolongada al estrés crónico en el contexto laboral, especialmente en situaciones de sobrecarga de trabajo, exigencias excesivas y falta de apoyo organizacional.

Para Hamelin et al. (2023), el burnout corresponde a un estado psicológico crónico caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y una percepción de baja realización personal en el trabajo, que surge como respuesta a la exposición prolongada al estrés en contextos laborales exigentes.

En su estudio realizado con 269 orientadores escolares de Quebec (Canadá), con el objetivo de evaluar un modelo predictivo del síndrome de burnout, los autores hallaron una asociación positiva entre las tareas administrativas y niveles elevados de agotamiento emocional, en contraste con las labores de orientación y asesoría directa a estudiantes.

Metodología

Este artículo se deriva de una investigación con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y con diseño cuasiexperimental. La muestra fue seleccionada de forma natural entre los 150 docentes orientadores escolares (DOE) pertenecientes a la Mesa Estamental de Orientadores de la localidad de Suba.

La recopilación de la información se realizó mediante un rastreo bibliográfico de tesauros y fuentes especializadas relacionados con factores de riesgo psicosocial laboral, docente orientador, salud mental ocupacional y síndrome de burnout, en artículos de investigación publicados en revistas indexadas en las bases de datos SciELO, APA PsycNet, British Educational Research Journal (BERJ), Scopus y Redalyc.

Adicionalmente, se revisó el Repositorio Institucional de la Secretaría de Educación Distrital y el Boletín Epidemiológico de Seguridad y Salud en el Trabajo (SST) n.º 01 del FOMAG (2024), en el que se presentan datos sobre las condiciones de salud del profesorado.

Los datos se recolectaron mediante la aplicación de la Batería de Instrumentos para la Evaluación de Factores de Riesgo Psicosocial, elaborada por la Dirección General de Riesgos Profesionales del Ministerio de la Protección Social (2010), a la cual se adicionaron preguntas específicas sobre las características del trabajo de los docentes orientadores escolares. Esta adaptación fue avalada por dos expertos en el área.

Resultados y discusión

La normativa colombiana reconoce los factores de riesgo psicosocial intralaboral como elementos vinculados a la organización del trabajo, el diseño de los cargos, la cultura institucional y las relaciones laborales, tal como lo señala Medina et al. (2024). Estos factores incluyen la sobrecarga laboral, el ritmo excesivo de trabajo, la falta de claridad en los roles, el acoso, la discriminación y las condiciones físicas inadecuadas.

Los docentes del sector público colombiano enfrentan altos niveles de estrés y desgaste emocional, lo que genera una afectación significativa en su salud mental. Esta situación puede estar relacionada con el elevado número de estudiantes a cargo y con las múltiples demandas institucionales. En este contexto, los trastornos mentales y del comportamiento constituyen una de las principales causas de incapacidad laboral y de pensión anticipada por invalidez.

No se hallaron datos específicos en lo concerniente a los docentes orientadores escolares, lo cual refuerza la necesidad de profundizar en el análisis de su situación laboral. El exigente contexto educativo, la sobrecarga de funciones y la ambigüedad en la definición de estas responsabilidades pueden incidir en el deterioro de su bienestar mental y psicosocial.



Conclusiones

En concordancia con Hamelin et al. (2023), se concluye que los factores de riesgo psicosocial laboral tienen una incidencia directa en la salud mental de los docentes, afectando su bienestar y desempeño profesional. Asimismo, el estrés laboral y el síndrome de burnout se constituyen en manifestaciones del deterioro emocional en contextos laborales altamente exigentes, especialmente cuando existe sobrecarga administrativa y un elevado número de estudiantes a cargo.

En este sentido, la reducción de dichas cargas laborales y la redefinición de las funciones del docente orientador escolar podrían contribuir a mitigar el estrés laboral y a preservar su bienestar psicosocial.

Ante la escasa investigación sobre los factores de riesgo psicosocial laboral en docentes orientadores escolares, resulta fundamental profundizar en este campo de estudio para generar evidencia científica que respalde su labor. Esto contribuiría a fortalecer su estabilidad profesional, reivindicar su papel pedagógico y garantizar la protección de su salud mental, especialmente considerando su valiosa contribución al desarrollo socioemocional de niños, niñas y adolescentes en las instituciones públicas de Bogotá D. C. y del país.

Referencias

Escuela de Pedagogía de Bogotá. (2023). *Afectaciones y consecuencias en la salud mental de los orientadores*.

<https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/miradas/afectaciones-y-consecuencias-en-la-salud-mental-de-los-orientadores>

Federación Colombiana de Educadores (FECODE). (2024). *Boletín epidemiológico SST 01: Acuerdo 003 de 2024, Consejo Directivo FOMAG*.

https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2024/BOLETIN_9_1.pdf

Hamelin, G., Viviers, S., Litalien, D., & Boulet, J. (2023). Bringing light to school counselors' burnout: The role of occupational identity suffering. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23(3), 741–761. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09534-2>

Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST). (2021). *Directrices básicas para la gestión de los riesgos psicosociales*.

<https://www.insst.es/documents/94886/2927460/Directrices+basicas+para+la+gestion+de+los+riesgos+psicosociales+2022.pdf>

Medina Macías, A. (2024). Dialectic of psychosocial factors and risks: Guidelines for its effective management. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 25(2).

https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1991-93952024000200022

Oficina de Convivencia Escolar, Secretaría de Educación del Distrito. (2025). *Bogodatos para la convivencia escolar*. Bogotá, Colombia.

<https://oce.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2025-03/OBCE%20Bogodatos%20para%20la%20convivencia%20escolar.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (s. f.). *La salud mental en el trabajo*.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-at-work>

Ortega Muñoz, M., Hernández Soto, Z. J., Barraza Macías, A., Colunga Rodríguez, C., y Hernández Nazer, A. E. (2023). *El estrés laboral en docentes: Reseña de estudios realizados entre 2018 y 2023*. Editorial UPD.

Poveda, E. A., y Pérez, A. T. (2023). *Análisis documental de las políticas públicas desarrolladas en el distrito de Bogotá frente al manejo de la salud mental en docentes y directivos docentes desde la gestión institucional en establecimientos educativos distritales (2015-2022)*. <http://hdl.handle.net/11349/33144>





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



La *literanaléctica** como clave de lectura de nuestro tiempo: una categoría emergente entre la *analéctica*, las pedagogías críticas y la literatura colombiana

Hernán Darío Herrera Pérez¹

Resumen

La filosofía de la liberación de Enrique Dussel centra su reflexión en la emancipación desde la alteridad, reconociendo al sujeto latinoamericano y cuestionando el discurso eurocéntrico que históricamente ha oprimido y colonizado las periferias. Este enfoque propone interpretar al otro —el ser-otro— con el fin de superar la colonización simbólica, cultural y epistemológica, y promover una conciencia histórica construida a partir de las voces y los saberes del Sur. En este marco emergen pedagogías críticas y decoloniales que reconfiguran la educación, lo social y lo cultural, al reivindicar las culturas propias y los conocimientos ancestrales de los otros. La *literanaléctica* se configura, así, como un espacio de diálogo y tensión entre centro y periferias, particularmente en la literatura colombiana, donde dichas diferencias se articulan para reconocernos como iguales en la diversidad. De este modo, la comprensión profunda del otro se convierte en una clave para la emancipación,

* Literanaléctica: paradigma crítico y hermenéutico que articula los principios de la analéctica, la exterioridad y la identidad dentro del marco de la pedagogía crítica, con el propósito de generar una lectura situada, crítica y liberadora de los textos literarios. Este concepto constituye una propuesta teórica propia, desarrollada en el marco de estudios de maestría, como un ejercicio de reflexión sobre las estructuras interpretativas vinculadas a los pensamientos del Sur.

¹ Licenciado en español y literatura de la universidad Tecnológica de Pereira. 2012. Especialista y magister en pedagogía y desarrollo humano de la universidad católica de Pereira, 2020. Doctorando de tercer año en educación en desarrollo humano de la universidad católica de Pereira. Agosto 2025.

en tanto reconoce la dignidad, la pluralidad y la resistencia de las identidades latinoamericanas en constante transformación.

Palabras clave: literanaléctica; analéctica; alteridad; pedagogía crítica; literatura colombiana.

Abstract

Enrique Dussel's philosophy of liberation centers on emancipation through alterity, recognizing the Latin American subject and challenging the Eurocentric discourse that has historically oppressed and colonized the peripheries. This approach seeks to interpret the Other—the being-other—in order to overcome symbolic, cultural, and epistemological colonization and to promote a historical consciousness built from the voices and knowledge of the Global South. Within this framework, critical and decolonial pedagogies emerge, reconfiguring education, social life, and culture by reclaiming local cultures and ancestral knowledge. Literanaléctica thus becomes a space of dialogue and tension between center and peripheries, particularly in Colombian literature, where these differences are articulated in order to recognize ourselves as equals within diversity. In this sense, a profound understanding of the Other becomes key to emancipation, as it acknowledges the dignity, plurality, and resistance of Latin American identities in constant transformation.

Introducción

Las líneas de reflexión relacionadas con la analéctica, la emancipación y la liberación, presentes en la propuesta filosófica de Enrique Dussel, plantean que el individuo necesita del otro —relación de alteridad— para constituir su propio ser. En otras palabras, evidencian la necesidad de la intersubjetividad como condición para el enriquecimiento cultural, educativo, político y social.

En este sentido, el presente texto propone analizar la emancipación desde una apropiación del pensamiento crítico en el estudio de la literatura colombiana, articulando la analéctica dusseliana, el pensamiento decolonial y las pedagogías críticas y decoloniales.

Algunos escritores buscan situarse o asumir una posición desde las voces de los otros en el contexto periférico. Ese otro se relaciona con la postura filosófica y pedagógica de Dussel y con las propuestas del pensamiento del Sur, una educación liberadora y una pedagogía crítica o decolonial que permiten comprender la educación desde una conciencia histórica orientada a la liberación del sujeto oprimido.

En este marco, los relatos y procesos decoloniales introducen una perspectiva emancipadora. Para los fines de este trabajo, resulta necesario realizar un análisis desde un enfoque *analéctico*, entendido como una herramienta que posibilita ir más allá de los marcos tradicionales de interpretación y propicia el encuentro con el otro.

Asimismo, es importante considerar que, en el devenir histórico de la literatura, pueden identificarse momentos fundamentales en los que emergen relatos capaces de cautivar el pensamiento humano, enriquecer las perspectivas e influir de manera significativa en las percepciones del mundo de quienes leen, interpretan y buscan dentro de su cultura una voz propia desde el otro, desde la identidad y el reconocimiento como ser-otro.

De esta manera, el pensamiento emancipador en América Latina, y particularmente en Colombia, puede surgir a partir de las voces de los otros, de su culturalidad, de sus prácticas y de las múltiples historias plasmadas en las narrativas colombianas.

Marco teórico

La *analéctica* es un concepto y un método desarrollado por Enrique Dussel en el marco de la filosofía de la liberación. Este enfoque propone comprender que el individuo se repiensa a sí mismo a partir de perspectivas decoloniales que emergen desde las periferias. Desde esta perspectiva, se busca cuestionar y superar las estructuras conceptuales de la modernidad, el capitalismo y el liberalismo social, ámbitos en los que el sujeto continúa inmerso.

En este sentido, se hace necesario pensar al individuo desde su identidad y situar al lector —al otro, al sujeto oprimido— en una interpretación analítica de las narrativas colombianas. De esta manera, ese otro (lector), entendido como individuo, persona o ser, puede identificarse, reconocerse, situarse e interpelarse como un sujeto que busca su libertad en medio de una colonialidad latinoamericana marcada por un pensamiento hegemónico colonizado, el cual ha sido evidenciado a lo largo de la historia de América Latina.

Esta perspectiva se sustenta en un pensamiento crítico que interpela al centro desde las periferias sociales. En este contexto, la literatura colombiana se convierte en un espacio de interpretación que permite comprender las relaciones entre centro y periferia, tal como lo plantea Dussel.

De este modo, se resalta la importancia del individuo como sujeto en relación con el otro, tal como lo analiza e interpreta Dussel. En esta relación se replantea la subjetividad central, es decir, los constructos sociales presentes en las narrativas y voces literarias que



se abordan en el contexto educativo. Estas voces de los otros posibilitan la emancipación, la conciencia histórica y, por ende, el reconocimiento y la ubicación del sujeto en su propio contexto.

Todo ello puede evidenciarse en las narrativas de escritores como Laura Restrepo, Gabriel García Márquez, Fernando Vallejo, Marvel Moreno y Germán Espinosa, entre otros. Sus obras ofrecen lecturas que abren posibilidades para una comunicación más sensible y crítica, así como para la exploración de otras perspectivas interpretativas. Desde esta narrativa intersubjetiva se exploran constantemente las relaciones sociales y se construye una aproximación a la alteridad.

Estas obras hacen parte de un análisis *literanaléctico*, el cual permite articular una crítica profunda a las estructuras de poder y dominación en diversos campos: desde el sujeto entendido como constructo individual hasta las dimensiones colectivas, sociales, culturales y políticas.

Ahora bien, este repensar es la búsqueda desde la emancipación que Dussel

presenta como el reconocimiento de ese otro un aproximarse, un surgir desde el más allá del origen del mundo. Es un acto anárquico (si arjé es el origen anterior a todo origen). Es anterioridad anterior a toda anterioridad. Si el sistema o el mundo es lo anterior a las cosas que habitan en él; si la responsabilidad por el otro es anterior al propio mundo, aproximarse a la inmediatez de la proximidad es la anterioridad de toda anterioridad...es ir en búsqueda del origen del significado-significante, es presentarse con lo mismo, con el otro. Aproximarse en la justicia es siempre un riesgo porque es acortar distancia hacia una libertad distinta, “más allá de la esencia”. Dussel (2011).

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que dicha comprensión ética y emancipadora se encuentra presente en diversas narrativas de la ficción colombiana, las cuales permiten visibilizar procesos de conciencia histórica y crítica frente a las estructuras de dominación.

Propuesta de la categoría literanaléctica

El concepto de *literanaléctica* emerge como una categoría en construcción que busca articular los aportes de la analéctica dusseliana, las pedagogías críticas y decoloniales, y el análisis crítico de la literatura latinoamericana, con énfasis en el contexto colombiano. Este término, de naturaleza *transdisciplinaria*, no constituye únicamente un neologismo, sino una respuesta epistémica al vacío existente en los enfoques tradicionales de la crítica literaria frente a las realidades históricas, políticas y ontológicas del Sur global, particularmente en Colombia.

La *literanaléctica* no se reduce a una metodología de análisis textual; por el contrario, propone un cambio en la actitud interpretativa: leer desde el Sur, desde la herida histórica y desde el cuerpo marcado por la memoria colectiva. Esto implica interrogar la literatura como una forma de conocimiento situado que revela estructuras de dominación, pero también posibilidades de resistencia y reexistencia.

Aunque el término es reciente y aún no se encuentra ampliamente difundido en la academia, su emergencia responde a una búsqueda concreta: construir una lectura de la literatura que no sea cómplice del canon eurocéntrico, sino que posibilite nuevas formas de interpretación ancladas en la historia, la corporalidad, la experiencia y las luchas de los pueblos latinoamericanos.

En este sentido, a medida que el individuo se permite el encuentro con el otro y con las lecturas de los otros, se abre a posibilidades interpretativas distintas que cuestionan los constructos dominantes de la modernidad. Este proceso permite comprender las narrativas colombianas como espacios de reflexión crítica que responden, resisten y transforman las estructuras históricas de dominación.

Desde esta perspectiva, la *literanaléctica* puede emplearse para analizar las obras literarias colombianas como narrativas que revelan procesos de poder colonial, constructos hegemónicos, abusos de poder y diversas formas de colonización cultural, política y educativa.

Por ello, resulta pertinente incorporar el análisis de la pedagogía crítica propuesta por algunos pensadores del pensamiento decolonial o del Sur, como Estela Quintar, quien aborda el conocimiento como una construcción de conciencia histórica que reconoce al sujeto como parte activa de un proceso ético-político.

En esta línea, la categoría de *literanaléctica* permite trasladar dicha conciencia al campo de la lectura literaria, al proponer una interpretación que no solo analiza los textos, sino que también los interroga desde la alteridad, la exclusión y la memoria histórica. Así como la pedagogía crítica busca formar sujetos conscientes, la *literanaléctica* contribuye a formar lectores éticos y comprometidos con las luchas históricas que los textos literarios expresan y encarnan.

Implicaciones pedagógicas y decoloniales en el análisis de las obras

En este contexto, se hace necesario reconocer y respetar al otro en su condición de alteridad. Desde esta perspectiva comienza a otorgarse centralidad a la exterioridad del otro, lo que implica situarse frente a él y repensar al individuo contemporáneo y moderno como un



sujeto *transmoderno*, es decir, un sujeto que se sitúa más allá de las estructuras tradicionales de la modernidad.

En este sentido, resulta pertinente interpretar y analizar el concepto de *literanaléctica* en la novela colombiana, espacio en el que se empiezan a cuestionar las visiones eurocéntricas y a desarrollar una búsqueda crítica frente a la ontología clásica del centro. Así, la literatura se convierte en un escenario desde el cual se expresa una filosofía de la liberación que emerge desde la periferia, desde los oprimidos y los excluidos: aquellos sujetos que permanecen en la sombra que la luz del ser no ha logrado iluminar y cuyo silencio aún interpela.

Como señala Dussel (2011), es desde el no-ser, desde la nada, desde lo opaco, desde el otro y desde la exterioridad del excluido —desde el misterio del sinsentido y el grito del pobre— que comienza nuestro pensar crítico.

En relación con los discursos de poder, la literatura colombiana ha desarrollado diversas formas de pensamiento crítico que pueden comprenderse dentro de una literatura del Sur. Un ejemplo de ello puede encontrarse en la novela *Los divinos* (2018), de Laura Restrepo, en la cual la autora escribe desde una profunda conciencia crítica y política que emerge como una visión contrahegemónica. En esta obra, la narrativa se convierte en una forma de resistencia y denuncia frente a las estructuras sociales que silencian a las víctimas.

Desde el paradigma *literanaléctico*, esta obra constituye un terreno fértil para analizar la voz del otro silenciado, aquel que no siempre puede denunciar directamente las formas de violencia y exclusión que lo atraviesan.

Asimismo, las propuestas de la pedagogía crítica y los planteamientos decoloniales — como los desarrollados por Catherine Walsh— permiten concebir la *literanaléctica* como una forma de lectura crítica, pedagógica y decolonial. En contextos latinoamericanos, y particularmente en el colombiano, donde la literatura se ha convertido en muchas ocasiones en un archivo de resistencia, esta categoría se configura como una herramienta fundamental para leer *con y desde el otro*.

De esta manera, la *literanaléctica* puede incorporarse en escenarios pedagógicos como el aula, los colectivos culturales, los centros de lectura y los proyectos lectores institucionales, promoviendo narrativas que permitan visibilizar experiencias de resistencia y denuncia.

Un ejemplo significativo puede encontrarse en la novela *La tejedora de coronas* (1982), de Germán Espinosa, obra en la que se articulan dimensiones literarias, históri-

cas, filosóficas y políticas. En esta novela se da voz a una mujer sistemáticamente excluida dentro de un contexto patriarcal y colonial.

El personaje de Genoveva representa la figura del otro frente a múltiples sistemas de poder: el eclesiástico, el científico misógino y el colonial. Al mismo tiempo, su discurso se encuentra con otros sujetos marginados —esclavizados, indígenas y mujeres excluidas— que también encarnan distintas formas de resistencia frente a las estructuras dominantes.

Conclusiones

En el marco de las problemáticas sociales, culturales y políticas latinoamericanas —especialmente en el contexto colombiano— se evidencian diversos procesos de transformación en las estructuras sociales que han venido configurando nuevas dinámicas en el continente. En este escenario resulta necesario retomar y fortalecer posturas críticas desarrolladas en el pensamiento filosófico latinoamericano y en los llamados pensamientos del Sur.

En este sentido, categorías como la *analéctica*, la *emancipación* y la *literanaléctica* permiten reconocer al otro desde la perspectiva de la alteridad, promoviendo una visión de reconocimiento que parte de su límite, de su palabra y de su propio ser.

Por ello, resulta fundamental recuperar la memoria histórica de América Latina, particularmente aquella que antecede a los procesos de colonización. Este ejercicio implica volver a las narrativas y reflexiones presentes en la literatura colombiana y articularlas con las pedagogías críticas y decoloniales. Aunque ambas perspectivas presentan enfoques cercanos, poseen raíces teóricas distintas que, sin embargo, convergen en la posibilidad de promover en el aula una conciencia crítica de la realidad.

Desde esta perspectiva, el análisis de las obras literarias permite que los estudiantes se sitúen en su propio contexto y reflexionen sobre las estructuras de poder presentes en las narrativas estudiadas. De este modo, la literatura se vincula con la realidad social, cultural y política del entorno, convirtiéndose en una herramienta pedagógica para la comprensión crítica del presente.

En este marco surgen preguntas fundamentales para la práctica educativa: ¿cómo puede aplicarse la *literanaléctica* en el aula?, ¿qué actividades, lecturas o proyectos pedagógicos pueden derivarse de este enfoque?, ¿de qué manera los estudiantes pueden pasar de ser lectores pasivos a sujetos lectores críticos?



El reconocimiento de los discursos de poder coloniales que aún atraviesan nuestras sociedades exige visibilizarlos dentro de los discursos literarios, académicos y pedagógicos. Este proceso implica una apuesta por la emancipación entendida como la posibilidad de pensarse desde el pasado, desde una conciencia histórica que permita comprender el presente y proyectar un futuro con sentido histórico.

En este contexto, surge una pregunta fundamental para la sociedad colombiana: ¿por qué no nos hemos leído a nosotros mismos? Más allá del acto de leer, resulta imprescindible interiorizar los aportes del método *analéctico*, las perspectivas de emancipación y liberación, así como los saberes del Sur y la propuesta de la *literanaléctica*.

De este modo, puede emerger una nueva categoría crítica que permita leernos desde posturas propias y situadas como pensadores latinoamericanos. Frente a la urgencia de descolonizar nuestras formas de leer, enseñar y escribir, la *literanaléctica* se proyecta como una herramienta que no solo interpreta la realidad, sino que también contribuye a transformarla.

Referencias

- Barón del Pópulo, G., Cuervo Sola, M., y Martínez Espí, V. (2012). Alteridad latinoamericana y sujeto-pueblo en la obra temprana de Enrique Dussel. *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, 54(158), 141–164.
- Dussel, E. (1973a). *Para una ética de la liberación latinoamericana* (Tomo I). Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (1973b). *Para una ética de la liberación latinoamericana* (Tomo II). Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2017). *Filosofías del Sur: Descolonización y transmodernidad*. Ediciones Akal.
- Méndez, J., y Mendoza, E. (2017). *Del sujeto moderno al sujeto decolonial: Una aproximación epistémica para la emancipación de la filosofía latinoamericana*. Fondo Editorial UNERMB.
- Quintar, E. (2005). *Didáctica no parametral: Pensar la enseñanza desde los movimientos sociales*. Editorial El Colectivo.
- Restrepo, E., y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca.

- Skliar, C. B. (2017). *Alteridad y literatura: Una cuestión de soledad y de individuos*. Repositorio Institucional CONICET. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/75752>
- Walsh, C. (2009). Construyendo la interculturalidad crítica. En C. Walsh, S. Castro-Gómez y R. Restrepo (Eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 23–42). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Neuroeducación en preescolar: fundamentos teóricos sobre cómo las funciones ejecutivas estimulan la inteligencia emocional

Alexandra López Martínez¹

Marisella Buitrago Ramírez²

Resumen

Introducción: se aborda la relación entre las funciones ejecutivas (FE) y la inteligencia emocional (IE) en el nivel preescolar. Se explora el papel que estas desempeñan en el desarrollo infantil desde la perspectiva de la neuroeducación. Objetivo: explorar los fundamentos teóricos que explican la relación entre las funciones ejecutivas y la inteligencia emocional en el nivel preescolar, dentro del marco de la neuroeducación. Metodología: se adoptó un diseño de carácter reflexivo, basado en la revisión y el análisis de literatura científica, con énfasis en estudios de neurociencia sobre las funciones ejecutivas y su relación con la inteligencia emocional en contextos educativos, particularmente en el nivel preescolar. Resultados: se identifica una relación teórica significativa entre los procesos neurológicos asociados a las funciones ejecutivas y el desarrollo de la inteligencia emocional. Conclusiones: la incorporación de estrategias neuroeducativas orientadas

-
- 1 Candidata a Doctor en Educación de la Universidad Antonio Nariño. Máster en Neuropsicología y Educación de la Universidad Internacional de la Rioja. Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales y Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Doctora en la línea de investigación Civilizaciones, Culturas, Literaturas y Sociedades. Estudios Romanos Españoles en Sorbonne Université. Magistra en Educación con énfasis en Sistemas Didácticos del Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras en la Universidad Pedagógica Nacional y profesora titular e investigadora educativa de la Universidad Antonio Nariño.

al fortalecimiento de estas variables favorece el desarrollo de habilidades académicas y sociales, y contribuye a la construcción de climas escolares dialogantes y participativos.

Palabras clave: funciones ejecutivas; inteligencia emocional; neuroeducación; preescolar.

Abstract

Introduction: this study addresses the relationship between Executive Functions (EF) and Emotional Intelligence (EI) in preschool education. It explores the role these processes play in child development from a neuroeducation perspective. Objective: to explore the theoretical foundations that explain the relationship between executive functions and emotional intelligence in preschool within the framework of neuroeducation. Methodology: a reflective design was adopted, based on the review and analysis of scientific literature with emphasis on neuroscience studies about executive functions and their relationship with emotional intelligence in educational contexts, particularly at the preschool level. Results: a significant theoretical relationship is identified between neurological processes associated with executive functions and the development of emotional intelligence. Conclusions: the incorporation of neuroeducational strategies aimed at strengthening these variables favors the development of academic and social skills and contributes to the construction of dialogic and participatory school environments.

Keywords: emotional intelligence; executive functions; neuroeducation; preschool.

Introducción

En el contexto escolar, la búsqueda de estrategias orientadas a potenciar aprendizajes significativos ha sido una constante en la investigación educativa. Diversas disciplinas han intentado responder a este desafío, proponiendo teorías que han transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde la psicología del desarrollo, autores como Lev Vygotsky han formulado conceptos fundamentales, como la zona de desarrollo próximo (ZDP), que enfatiza el papel de la interacción social y del andamiaje en la adquisición de conocimientos (Corral, 2001). Por su parte, desde una perspectiva sociocultural, Paulo Freire ha destacado la importancia del aprendizaje como un proceso dialógico, democrático, crítico y liberador, en el que los individuos construyen conocimiento a partir de su contexto y de sus experiencias.

En esta misma línea, la neuroeducación ha emergido como un campo interdisciplinario que integra la neurociencia, la psicología cognitiva y la pedagogía con el fin de comprender cómo se desarrolla el aprendizaje en el cerebro. Su enfoque principal consiste en analizar cómo aprende el cerebro para utilizar esta información en el diseño de estrategias pedagó-

gicas que favorezcan la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula (Caicedo López, 2016). En este sentido, la neuroeducación promueve metodologías orientadas a la estimulación del cerebro, reconociendo los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la neuroeducación puede contribuir de manera significativa a las intervenciones educativas en las primeras etapas escolares, ya que se ha consolidado como un campo capaz de aportar evidencias empíricas que permiten comprender los procesos de aprendizaje (Moreno-Rus et al., 2025). Esto resulta especialmente relevante si se considera que la educación preescolar adquiere un valor fundamental en la formación de habilidades cognitivas y emocionales, dado que en los primeros años de vida y en el inicio de la escolarización se consolidan las bases del desarrollo cognitivo y socioemocional (Muñoz-Parreño et al., 2021; López Cabrera et al., 2024).

En este contexto, comprender cómo las funciones ejecutivas (FE) contribuyen al desarrollo de la inteligencia emocional (IE) en la primera infancia resulta fundamental para el diseño de estrategias educativas efectivas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes y potencien los procesos de plasticidad cerebral (Baquedano, 2024).

En consecuencia, esta ponencia tiene como propósito explorar los fundamentos teóricos que explican la relación entre las funciones ejecutivas y la inteligencia emocional en el nivel preescolar, dentro del marco de la neuroeducación. A partir de una revisión teórica, se analizará cómo los procesos cognitivos asociados a las funciones ejecutivas facilitan el desarrollo de capacidades vinculadas con la inteligencia emocional, sentando así las bases para el aprendizaje y la convivencia en la educación infantil.

Cuerpo y desarrollo

¿Qué es la neuroeducación?

Inicialmente, el campo de las neurociencias es multidisciplinario y se encarga de investigar cómo funciona el cerebro en interacción con su entorno. En este sentido, se reconoce que los genes cerebrales no determinan por completo el comportamiento de los individuos, ya que el cerebro también se ve influido por el entorno en el que se encuentra inmerso (López Cabrera et al., 2024). De este modo, la comprensión de los procesos neurocognitivos desde la neurociencia permite entender cómo el cerebro regula el aprendizaje y se adapta a diferentes contextos, lo que tiene implicaciones para la educación, la psicología y otros campos relacionados (López Cabrera et al., 2024).



En este orden de ideas, el término neuroeducación sugiere un punto de encuentro entre la neurociencia y la educación (Ranz-Alagarda y Giménez-Beut, 2019). En primer lugar, la neurociencia se fundamenta en principios como la plasticidad neuronal o sináptica, entendida como la capacidad de las neuronas para establecer conexiones y transferir información, generando nuevas redes neuronales en respuesta a la estimulación sensorial, la adquisición de nueva información, el desarrollo cognitivo o incluso situaciones de daño neurológico (Ranz-Alagarda y Giménez-Beut, 2019). En segundo lugar, la educación tiene como propósito influir en el comportamiento de los sujetos y facilitar su integración y adaptación en la sociedad, promoviendo procesos de cambio y desarrollo.

En este sentido:

Si tenemos en cuenta que uno de los objetivos principales de la educación es modificar o influir en la conducta de los niños en desarrollo para ayudarlos a adaptarse de forma exitosa a su entorno social y cultural, y que la base biológica de toda conducta humana es el sistema nervioso, podemos concluir que la educación pretende modificar también el funcionamiento del cerebro. De aquí que ambas disciplinas estén legítima e íntimamente interrelacionadas. En este sentido, la neuroeducación pretende una mayor integración del estudio del desarrollo neurocognitivo en las ciencias de la educación, partiendo de la idea de que conocer cómo aprende y cómo funciona el cerebro puede mejorar la práctica pedagógica y las experiencias de aprendizaje (Ranz-Alagarda y Giménez-Beut, 2019, p. 157).

De esta manera, el término neuroeducación hace referencia a la articulación entre los procesos educativos y el funcionamiento de las estructuras cerebrales. Esto implica que, en los contextos escolares, los docentes promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales considerando las bases neurológicas del aprendizaje con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza (López Cabrera et al., 2024). En consecuencia, estas perspectivas pueden favorecer el desempeño académico y las actitudes conductuales mediante actividades pedagógicas planificadas que contribuyan al desarrollo personal, social y educativo de los estudiantes (Coello et al., 2022).

¿Qué son las funciones ejecutivas?

En esta ponencia se adopta el modelo propuesto por Miyake (2020) para la clasificación de las funciones ejecutivas (FE), el cual se caracteriza por plantear una independencia moderadamente interrelacionada entre tres componentes principales: memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva.

Según este modelo, la memoria de trabajo permite almacenar y manipular información de manera temporal durante la ejecución de tareas complejas, siendo fundamental para el desarrollo de habilidades académicas como la comprensión del lenguaje, la lectura y el razonamiento. Por su parte, la inhibición regula las respuestas impulsivas y favorece la emisión de conductas adaptativas, lo que resulta esencial para el control de la conducta y la regulación emocional. Finalmente, la flexibilidad cognitiva permite adaptar el pensamiento y la conducta ante nuevas situaciones; esta se apoya en la memoria de trabajo y la inhibición, y resulta clave en la resolución de problemas y la toma de decisiones (Diamond, 2020).

Al tratarse de procesos cognitivos de alto nivel, su desarrollo debe estimularse desde los primeros años de vida. Esto requiere prácticas de crianza y propuestas educativas basadas en el afecto, el refuerzo positivo, modelos democráticos de interacción y entornos intelectualmente estimulantes que promuevan el ejercicio y el fortalecimiento de las funciones ejecutivas (Diamond, 2020). Por el contrario, una estimulación insuficiente de estas habilidades puede generar dificultades conductuales, impulsividad y problemas en la regulación emocional y en los procesos de aprendizaje (Muir et al., 2024).

Asimismo, algunas investigaciones han identificado correlaciones entre la sintomatología asociada a la depresión y bajos niveles en procesos relacionados con las funciones ejecutivas, dado que ambos comparten sustratos neurológicos vinculados a la corteza prefrontal. En este sentido, el fortalecimiento de las funciones ejecutivas podría contribuir a la prevención de problemáticas como la depresión, la ansiedad o el estrés (Erazo, 2022).

¿Qué es la inteligencia emocional?

Mayer y Salovey (1997) conceptualizan la inteligencia emocional (IE) como un conjunto de habilidades cognitivas que permiten identificar, comprender, regular y transformar tanto las propias emociones como las de los demás (Navarro Saldaña et al., 2022). Asimismo, esta implica la capacidad de reflexionar sobre las emociones y utilizar dicha información para optimizar los procesos de razonamiento.

Desde una perspectiva neurobiológica, la inteligencia emocional involucra diversas estructuras cerebrales, entre las cuales destaca el sistema límbico, responsable del procesamiento de los estímulos emocionales (Iguasnia-Gusqui y Ayala-Bonilla, 2024). Estas estructuras permiten evaluar experiencias y orientar la toma de decisiones, lo cual influye directamente en los procesos de aprendizaje.



En este sentido, la inteligencia emocional desempeña un papel fundamental en los procesos educativos, ya que interviene en todos los contextos de interacción del individuo e influye en su desarrollo social. Dentro del entorno escolar, la inteligencia emocional actúa como un factor protector que favorece el bienestar y contribuye al desarrollo integral del estudiante (Muir et al., 2024).

Por el contrario, niveles bajos de inteligencia emocional pueden generar dificultades en la interacción social, en la adaptación al entorno y en el desarrollo de habilidades socioafectivas, lo que puede derivar en experiencias de rechazo o aislamiento social (Navarro et al., 2022).

Conexión entre neuroeducación, funciones ejecutivas e inteligencia emocional

Los avances de la neurociencia han permitido comprender diversos procesos neuronales que subyacen a las emociones, incluyendo su generación y regulación (Bueno, 2021). De manera similar, se han identificado los mecanismos cerebrales asociados al desarrollo y la estimulación de las funciones ejecutivas. Estos hallazgos proporcionan un fundamento biológico que sustenta investigaciones de carácter pedagógico, psicológico y sociológico (Bueno, 2021), lo cual coincide con los objetivos de la neuroeducación.

A partir de la revisión de la literatura, se evidencia que las funciones ejecutivas y la inteligencia emocional se encuentran estrechamente relacionadas, ya que ambas intervienen en la regulación de la conducta y en la gestión de las respuestas emocionales (Sparato et al., 2024). En este sentido, las funciones ejecutivas permiten a los individuos controlar impulsos, regular emociones y responder de manera adaptativa ante distintas situaciones (Kirk et al., 2024; Muir, 2024), habilidades que constituyen la base del desarrollo de la inteligencia emocional.

Asimismo, investigaciones en neurociencia señalan que algunas regiones cerebrales asociadas con los procesos cognitivos vinculados a las funciones ejecutivas también participan en los procesos emocionales relacionados con la inteligencia emocional (Rueti y Ramírez, 2022). En este marco, diversos estudios han mostrado que los niños en edad preescolar con mayor desarrollo de funciones ejecutivas presentan también niveles más altos de habilidades socioemocionales, lo que se relaciona con una menor incidencia de problemas conductuales (Rhoades et al., 2009).

De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje en la educación preescolar no puede entenderse exclusivamente como un proceso cognitivo o emocional, sino como una interac-

ción entre ambas dimensiones. En este contexto, la neuroeducación ofrece un marco científico que permite comprender cómo las funciones ejecutivas y la inteligencia emocional se integran en el desarrollo infantil (Ruetti y Ramírez, 2022). De esta manera, se explican los mecanismos cerebrales que facilitan el aprendizaje, destacando el papel de las funciones ejecutivas como un soporte fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional.

Cierre o epílogo

La necesidad de implementar modelos de intervención neuroeducativos surge de la creciente demanda de herramientas pedagógicas orientadas a promover el desarrollo emocional y neuropsicológico de los estudiantes. En contextos escolares donde los desafíos emocionales y sociales inciden significativamente en la experiencia educativa, resulta fundamental contar con estrategias basadas en la neuroeducación que favorezcan el bienestar socioemocional. Investigaciones recientes han demostrado que el desarrollo de habilidades como la gestión emocional y las capacidades asociadas a las funciones ejecutivas (FE) son determinantes para el éxito de los estudiantes tanto dentro como fuera del aula (Navarro et al., 2022).

En consecuencia, se plantea la hipótesis de que es posible fortalecer la inteligencia emocional (IE) mediante el diseño de un modelo de intervención neuroeducativo fundamentado en el desarrollo de las funciones ejecutivas. A partir de la revisión de la literatura, se identifica una posible correlación teórica sustentada en bases neurocientíficas que explican la interacción entre estos procesos.

Finalmente, se considera que el fortalecimiento de las funciones ejecutivas puede constituirse en una vía para potenciar la inteligencia emocional en los contextos educativos, especialmente en el nivel preescolar. Esto se debe a que el desarrollo de dichas habilidades contribuye a la construcción de climas escolares más dialogantes y participativos, además de favorecer mejores niveles de desempeño académico (Núñez et al., 2024).

Referencias

Baquadano, O. (2024). La relación entre neuropsicología y educación en el sistema escolar: una revisión sistemática. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 9.



- Bueno, D. (2021). La neurociencia como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 47–61. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.6>
- Caicedo López, H. (2016). *Neuroeducación: una propuesta educativa en el aula de clase*. Ediciones de la U.
- Coello Villa, M. C., Suárez López, A. G., Iza Pazmiño, S. J., y Bonilla, M. de los A. (2022). La neuroeducación como enfoque lingüístico cognitivo en la estimulación temprana en niños/as de educación inicial. *Retos*, 45, 20–33. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.88684>
- Corral, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*, 18(1), 72–76.
- Diamond, A. (2020). Executive functions. *Handbook of Clinical Neurology*, 173, 225–240. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64150-2.00020-4>
- Erazo, O. (2022). Programas para el mejoramiento de las funciones ejecutivas en la niñez de contextos vulnerables. *Revista Criminalidad*, 64(2), 161–181. <https://doi.org/10.47741/17943108.361>
- Iguasnia-Gusqui, L. E., y Ayala-Bonilla, C. A. (2024). Relación entre la inteligencia emocional y la memoria en adolescentes de 16 a 17 años. *MQRInvestigar*, 8(3), 3657–3678. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.3657-3678>
- Kirk, H., Spencer-Smith, M., Jobson, L., et al. (2024). A digital intervention to support childhood cognition after the COVID-19 pandemic: A pilot trial. *Scientific Reports*, 14, 14065. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-63473-2>
- López Cabrera, M. L., López Maldonado, C. E., Morocho Calle, T. M., y Vargas Sánchez, A. V. (2024). The importance of neuroeducation in the teaching-learning of mathematics in preschoolers. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias*, 3, 1029. <https://doi.org/10.56294/sctconf2024.1029>
- Moreno-Rus, A., Ventura-Campos, N., y Ventura, M. (2025). Neuroeducación en la resolución de problemas verbales, funciones ejecutivas y comprensión lectora: revisión sistemática exploratoria. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–22. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-137>
- Muir, R., Howard, S., y Kervin, L. (2024). Supporting early childhood educators to foster children's self-regulation and executive functioning through professional learning.

Early Childhood Research Quarterly, 67, 170–181. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.12.001>

Muñoz-Parreño, J., Belando Pedreño, N., Manzano Sánchez, D., y Valenzuela, A. (2021). The effect of an active breaks program on primary school students' executive functions and emotional intelligence. *Psicothema*, 33, 466–472. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.201>

Navarro, G., Flores-Oyarzo, G., y González, M. (2022). Inteligencia emocional en estudiantes de la provincia de Concepción, Chile: un estudio comparativo con un instrumento piloto. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 96–115. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147005>

Ranz-Alagarda, D., y Giménez-Beut, J. (2019). Principios educativos y neuroeducación: una fundamentación desde la ciencia. *Edetania*, 55, 155–180.

Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., y Domitrovich, C. E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 310–320. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.012>

Ruetti, E., y Ramírez, V. A. (2022). Analysis of the associations between emotional memory and performance in tasks with cognitive demand in preschoolers. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology*, 56(3), e1712. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v56i3.1712>

Spataro, P., Morelli, M., Pirchio, S., et al. (2024). Exploring the relations of executive functions with emotional, linguistic, and cognitive skills in preschool children: Parents vs. teachers reports. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 1045–1067. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00749-7>





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Enseñanza de la evolución biológica: un puente entre la ciencia, la sociedad y la cultura

Smit Leonardo Bobadilla Medina

Resumen

La enseñanza de la evolución biológica trasciende el ámbito estrictamente científico; constituye un puente interdisciplinario que conecta la ciencia con la sociedad y la cultura. Por esta razón, su enseñanza resulta fundamental para abordar problemas contemporáneos como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, las desigualdades sociales y la desmitificación de ideas asociadas con el racismo, la xenofobia, la homofobia y el machismo. Se reconoce que su enseñanza enfrenta barreras significativas debido a tensiones de carácter religioso y epistemológico. En este contexto, se propone promover su enseñanza desde un enfoque sociocultural que incorpore principios de neutralidad afirmativa y flexibilidad epistemológica, integrando diversas perspectivas sin relativizar la validez del conocimiento científico. Este enfoque no solo fomenta la alfabetización científica y el pensamiento crítico, sino que también contribuye a la construcción de una ciudadanía comprometida con la justicia social. En este sentido, la evolución se comprende como un concepto transformador que permite repensar las interacciones con la naturaleza en un mundo en constante cambio.

Palabras clave: enseñanza de la evolución, enfoque sociocultural, diversidad, epistemología.

1 Estudiante Doctoral - Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.
Correo electrónico: slbobadillam@udistrital.edu.co

Abstract

The teaching of biological evolution transcends the strictly scientific domain; it constitutes an interdisciplinary bridge connecting science with society and culture. For this reason, its teaching is essential for addressing contemporary challenges such as climate change, biodiversity loss, social inequalities, and for demystifying ideas associated with racism, xenophobia, homophobia, and sexism. It is acknowledged that the teaching of evolution faces significant barriers due to religious and epistemological tensions. In this context, promoting its instruction from a sociocultural approach is proposed, incorporating principles of affirmative neutrality and epistemological flexibility, integrating diverse perspectives without relativizing the validity of scientific knowledge. This approach not only fosters scientific literacy and critical thinking but also contributes to the development of a citizenship committed to social justice. In this sense, evolution is understood as a transformative concept that allows us to rethink interactions with nature in a constantly changing world.

Keywords: teaching of evolution, sociocultural approach, diversity, epistemology.

Introducción

La enseñanza de la evolución biológica trasciende su dimensión estrictamente científica y se configura como un concepto transversal e interdisciplinario que conecta con diversos campos del conocimiento y aspectos de la vida humana, como la sociología, la medicina, la agricultura, la política, la historia y la cultura, entre otros.

Comprender la evolución como concepto central de las ciencias biológicas no solo permite explicar los orígenes y el desarrollo de la vida en la Tierra, sino que también proporciona herramientas conceptuales para abordar diversas problemáticas contemporáneas. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la evolución fomenta el pensamiento crítico, la alfabetización científica y el desarrollo de valores ciudadanos necesarios para enfrentar desafíos en un contexto sociocultural cada vez más plural e interconectado.

La enseñanza de la evolución biológica presenta desafíos significativos asociados a factores epistemológicos, pedagógicos, culturales y sociales. Bobadilla (2024) señala que, en el plano conceptual, la teoría evolutiva incluye nociones como la selección natural, las mutaciones aleatorias, el tiempo geológico y la especiación, las cuales resultan difíciles de comprender debido a su alto nivel de abstracción y a la escala temporal que implican. Asimismo, su enseñanza requiere abordar diversos obstáculos epistemológicos, como las concepciones esencialistas o teleológicas. Dado su carácter interdisciplinario, su ense-

ñanza demanda un enfoque que articule distintos marcos de referencia científicos y didácticos.

Bobadilla (2024) también identifica que muchos profesores tienden a omitir o a abordar de manera superficial estos contenidos debido a la falta de una formación sólida en teoría de la evolución o al desconocimiento de estrategias didácticas específicas para su enseñanza. Esta situación genera inseguridad docente y, en algunos casos, una tendencia a evitar el tema. Además, la evolución suele percibirse como un contenido polémico, lo que conduce a evadir su enseñanza para evitar confrontaciones con creencias religiosas, generando resistencia a su aprendizaje.

A pesar de estos desafíos, se identifican algunos elementos clave para fortalecer su enseñanza. Entre los más relevantes se encuentran la neutralidad afirmativa y procedimental, que permite abordar el contenido de manera respetuosa frente a la diversidad de creencias sin relativizar la validez del conocimiento científico, y la flexibilidad epistemológica, que incorpora teorías complementarias como la síntesis evolutiva ampliada. Esta última refleja el carácter pluralista de la biología evolutiva contemporánea y enfatiza la distinción entre distintos tipos de conocimiento y sus respectivos ámbitos de validez, contribuyendo a evitar la proliferación de pseudociencias y a promover un diálogo crítico. De este modo, se favorece una comprensión equilibrada que invite a la reflexión sobre las propias creencias sin recurrir a imposiciones.

La presente reflexión se desarrolla en el marco del seminario doctoral *Historia y filosofía de las ciencias en la enseñanza de las ciencias* de la Universidad del Valle y tiene como objetivo llamar la atención de los profesores de ciencias sobre la importancia de promover la enseñanza de la evolución. Este conocimiento constituye un puente entre la ciencia, la sociedad y la cultura, necesario para enriquecer la comprensión del mundo natural y abordar problemáticas contemporáneas como la pérdida de biodiversidad y el calentamiento global, así como para contribuir a la reducción de problemáticas sociales como el racismo, el machismo, la homofobia y la xenofobia. Todo ello desde una enseñanza que integre los principios de neutralidad afirmativa y flexibilidad epistemológica dentro de un enfoque sociocultural.

Desarrollo

Desde que Charles Darwin propuso la teoría de la evolución en 1859, esta ha sido reconocida no solo como un avance científico, sino también como un acontecimiento con profundas repercusiones socioculturales. La evolución desafió creencias y estructuras de



pensamiento dominantes en su época, generando tensiones en diversos sectores de la sociedad. En este sentido, la evolución no puede comprenderse únicamente como una verdad científica surgida de la observación objetiva del mundo natural. El conocimiento científico, al igual que cualquier otro tipo de conocimiento, está influenciado por el contexto histórico, político, social y económico en el que se desarrolla.

Por esta razón, la teoría de la evolución encontró inicialmente resistencias que no se limitaron a su contenido científico, sino también a las implicaciones filosóficas y culturales que planteaba. En particular, la evolución cuestionó concepciones como la teología natural, la cual interpretaba la naturaleza como prueba de un diseño divino e inmutable que otorgaba al ser humano un lugar privilegiado en la naturaleza, incluso separándolo de ella. Este cuestionamiento generó tensiones entre ciencia y religión, en las cuales no solo se debatían ideas, sino también disputas por la autoridad intelectual en la sociedad.

En este contexto, enseñar evolución implica reconocer que su enseñanza puede entrar en conflicto con creencias y valores de los estudiantes. Esto no solo pone a prueba las ideas científicas, sino también los sistemas de normas y creencias que las sociedades han construido a lo largo de su historia. Con el paso del tiempo, las teorías evolutivas han ganado aceptación en la comunidad científica, aunque este proceso ha estado acompañado de tensiones políticas y sociales que reflejan transformaciones propias de la modernidad. Como señala Shapin (1996):

“La ciencia no se desarrolla en un vacío; está profundamente imbricada en las prácticas culturales de la vida cotidiana, y el modo en que una sociedad elige aceptar o rechazar ideas científicas es una ventana hacia sus preocupaciones más fundamentales sobre el orden social, el poder y la moralidad.”

En esta línea, la enseñanza de las ciencias naturales no debería limitarse únicamente a la transmisión de conceptos teóricos tradicionales, ya que esta visión puede dificultar que estudiantes de cualquier nivel académico logren apropiarse del conocimiento científico y utilizarlo en contextos reales. En cambio, resulta necesario reconocer que los estudiantes, como sujetos situados en un contexto sociocultural, pueden sostener creencias personales que no necesariamente se oponen al conocimiento científico. Por el contrario, dichas creencias pueden coexistir con él, especialmente cuando los estudiantes reconocen su utilidad en escenarios específicos.

La evolución, lejos de ser un concepto aislado dentro de las ciencias biológicas, desempeña un papel central en la comprensión de la diversidad biológica y en la promoción de valores éticos y ciudadanos. Comprender que la diversidad biológica y cultural es el resul-

tado de procesos naturales de cambio y adaptación a lo largo del tiempo permite cuestionar ideas erróneas sobre la supuesta superioridad de ciertos grupos humanos basadas en diferencias biológicas o culturales. Aunque esta explicación podría considerarse reduccionista si se enfoca exclusivamente en procesos biológicos, resulta útil para cuestionar visiones deterministas y esencialistas, promoviendo una perspectiva más igualitaria y respetuosa de la diversidad humana.

Desde esta perspectiva, la evolución contribuye a generar marcos conceptuales que rechazan concepciones pseudocientíficas como el racismo biológico o la eugenesia. La variación genética dentro de una especie no implica jerarquías de superioridad; por el contrario, evidencia que todos los seres humanos comparten un origen común, lo que contribuye a deslegitimar discursos discriminatorios.

Asimismo, resulta fundamental que los estudiantes comprendan cómo la diversidad y la variación son elementos esenciales para la supervivencia y adaptación de las especies, incluidos los seres humanos. Este aprendizaje puede inspirar valores de respeto y tolerancia, destacando que las diferencias en género, orientación sexual, fenotipo o cultura constituyen expresiones de dicha diversidad. En el contexto de una comunidad educativa que avanza hacia sociedades más inclusivas, este enfoque favorece relaciones sociales basadas en el respeto y la no discriminación.

Además, la enseñanza de la evolución contribuye al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, al permitirles abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas. Este proceso favorece el cuestionamiento de prejuicios y estereotipos culturales o sociales, lo cual resulta clave para identificar y rechazar discursos machistas, misóginos, homofóbicos, racistas o xenófobos (Gould, 1997). En la actualidad, el pensamiento crítico también permite que los estudiantes cuestionen planteamientos pseudocientíficos y discursos negacionistas que circulan con frecuencia. En este sentido, la evolución se convierte en un pilar para la formación de ciudadanos capaces de analizar críticamente la información y tomar decisiones informadas. Como señala Scott (2009), la alfabetización científica es fundamental para contrarrestar ideas que pueden obstaculizar aspectos de relevancia social, como la salud pública o la sostenibilidad ambiental.

El aula puede entenderse como un espacio privilegiado para la reflexión crítica. En este contexto, la teoría de la evolución permite plantear preguntas fundamentales sobre el lugar de los seres humanos en la naturaleza, la interdependencia con otros organismos y la conciencia ambiental. Asimismo, permite reflexionar sobre la responsabilidad en la gestión del entorno de manera justa y sostenible, las implicaciones del uso de tecnologías en la



intervención de la naturaleza y la construcción de formas de convivencia social basadas en el respeto mutuo y el cuidado de los demás.

Desde estos enfoques, la enseñanza de la evolución invita a comprender que la naturaleza, la historia de la humanidad y la vida social se encuentran en un proceso constante de cambio y transformación. De esta manera, se desafía la idea de que la realidad es fija o inmutable. Por el contrario, la evolución permite comprender el mundo como un sistema dinámico en el que las interacciones entre los seres humanos y otros organismos se transforman mutuamente.

Finalmente, las discusiones sobre la enseñanza de la evolución no se limitan únicamente al ámbito académico o religioso, sino que también tienen implicaciones en las políticas educativas que orientan la construcción del currículo. En el caso de las ciencias naturales en Colombia, estas orientaciones se encuentran en documentos como los lineamientos curriculares (LC), los estándares básicos de competencias (EBC) y los derechos básicos de aprendizaje (DBA).

Riaño (2024) sostiene que los estándares nacionales proporcionan una base para planificar, enseñar y evaluar, destacando la importancia de integrar el concepto de evolución biológica en las aulas. Asimismo, subraya que la evolución puede constituirse en un contenido clave para el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes, en relación con las interacciones del enfoque ciencia, tecnología y sociedad (CTS) planteado en los EBC. En consecuencia, se requiere una planeación pedagógica adaptada a las necesidades contextuales y normativas, que promueva la integración de los conceptos de evolución con el mundo de la vida. Esto permite otorgar un significado relevante y práctico al conocimiento científico, al favorecer procesos de observación, interpretación y comunicación de fenómenos naturales a partir del entorno de los estudiantes.

En este sentido, la enseñanza de la evolución puede contribuir al desarrollo de habilidades críticas y competencias ciudadanas, ya que no se trata únicamente de memorizar conceptos, sino también de reflexionar sobre cómo estos se manifiestan en el entorno y cómo pueden contribuir a comprender los problemas sociales, ambientales y tecnológicos que enfrentan los estudiantes en su vida cotidiana.

Cierre

La enseñanza de la evolución es necesaria, pues establece un puente fundamental entre la ciencia, la sociedad y la cultura. Su incorporación en la educación científica permite abordar problemáticas socioculturales contemporáneas y promover reflexiones críticas

pertinentes al contexto de los estudiantes. En este sentido, resulta imprescindible una educación que fortalezca dimensiones éticas, sociales, ambientales y culturales, con el fin de contribuir a la formación de una ciudadanía capaz de afrontar los desafíos epistemológicos y las tensiones religiosas o culturales que pueden surgir en torno al conocimiento científico.

Este enfoque permite a los estudiantes analizar su entorno desde perspectivas multidimensionales e interdisciplinarias que integran dimensiones ecológicas, sociales, culturales, económicas y éticas, así como saberes provenientes de la biología, la historia, la filosofía, las ciencias sociales y la educación ambiental. Tales perspectivas resultan necesarias para comprender y enfrentar retos complejos como la crisis climática global, la pérdida de biodiversidad y las desigualdades sociales.

En este marco, también resulta pertinente considerar los aportes de la interseccionalidad, los cuales permiten analizar cómo factores como el género, la clase social y la etnicidad se entrelazan en la configuración de nuestras relaciones con la naturaleza y con otros grupos humanos.

Por tanto, la enseñanza de la evolución no debería limitarse a explicar el desarrollo y la transformación de los seres humanos y de otros organismos a lo largo del tiempo geológico. También debe abrir espacios de reflexión sobre el futuro, invitando a repensar las formas en que interactuamos con la naturaleza y a asumir responsabilidades frente a los desafíos ambientales y sociales contemporáneos.

En este sentido, la evolución no es únicamente un contenido que se aprende, sino una perspectiva que transforma la manera en que comprendemos y habitamos un mundo que, al igual que la vida misma, se encuentra en permanente cambio.

Referencias

- Bobadilla, S. (2014). Explorando el conocimiento profesional de los profesores de biología: Tendencias para una revisión sistemática de literatura sobre la enseñanza de la evolución biológica. *Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 1080–1089. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/22602/14683>
- Gould, S. J. (1997). *The mismeasure of man*. W. W. Norton & Company.
- Riaño, V. (2024). Los estándares de ciencias naturales en el aula: Una reflexión desde el concepto de evolución biológica. *Boletín Redipe*, 13(3), 227–243.



- Scott, E. C. (2009). *Evolution vs. creationism: An introduction*. University of California Press.
- Shapin, S. (1996). *La revolución científica: Una interpretación alternativa*. Ediciones Paidós.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Relación entre aprendizaje y pensamiento mediante la vivencia según la teoría histórico-cultural de Vigotsky

Jennifer Elizabeth Londoño Ballesteros¹

Resumen

Este artículo presenta avances de la investigación doctoral titulada “La relación entre aprendizaje y pensamiento mediante la vivencia según la teoría histórico-cultural de Vigotsky”. El objetivo es establecer la relación entre aprendizaje y pensamiento utilizando la vivencia como unidad de análisis. Para ello, se realizó un análisis conceptual de estas categorías en textos del autor, artículos de investigación y tesis doctorales desarrolladas en Colombia. Con base en este proceso se busca construir el marco teórico de la investigación. El estudio se encuentra aún en etapa de desarrollo; por lo tanto, no presenta resultados definitivos. No obstante, los hallazgos derivados de la revisión bibliográfica evidencian que la mayoría de las tesis doctorales en Colombia atribuyen el aprendizaje principalmente a factores externos y reactivos. En contraste, esta investigación propone distanciarse de dichas perspectivas, retomando la noción de aprendizaje como un proceso que tiene implicaciones en el desarrollo del pensamiento, de acuerdo con la teoría histórico-cultural de Vigotsky.

Palabras clave: aprendizaje; pensamiento; vivencia; teoría histórico-cultural; Vigotsky.

Abstract

This article presents advances in the doctoral research titled “The relationship between learning and thinking through emotional experience (perezhivanie) according to Vygotsky’s

¹ Estudiante de cuarto semestre del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Católica de Oriente. Magíster en Educación. Especialista en Administración de la Informática Educativa. Psicóloga y Licenciada en Ciencias Sociales. Coordinadora en la Secretaría de Educación de Medellín.

cultural-historical theory.” The aim is to establish the relationship between learning and thinking by using emotional experience (*perezhivanie*) as a unit of analysis within the cultural-historical framework. A conceptual analysis of these categories has been conducted in the author’s works, research articles, and doctoral theses developed in Colombia, with the purpose of constructing the theoretical framework. This research is still in progress; therefore, final results are not yet available. However, the findings derived from the literature review show that most doctoral theses in Colombia attribute learning mainly to external and reactive factors. In contrast, this research seeks to move beyond such perspectives by reclaiming the notion of learning as a process that influences the development of thinking, in accordance with Vygotsky’s cultural-historical theory.

Keywords: learning; thinking; emotional experience (*perezhivanie*); cultural-historical theory; Vygotsky.

Introducción

La presente investigación surge de una serie de interrogantes que se suscitaron en la cotidianidad de mi experiencia como coordinadora en diferentes instituciones educativas de la ciudad de Medellín. A partir de la revisión y retroalimentación de planeaciones y diarios de campo, resultaba evidente que el concepto de aprendizaje era utilizado por los docentes en función de la evaluación, de la metodología o de supuestos objetivos de aprendizaje. En algunos casos, incluso, se empleaba desde una perspectiva negativa, cuando se afirmaba con ligereza que los estudiantes “no aprenden”.

Estas posturas condujeron a preguntarme si, dentro de los distintos usos del concepto de aprendizaje, existe una construcción conceptual que dé cuenta de un conocimiento fundamentado sobre dicho concepto. Asimismo, surgió la inquietud acerca del tipo de sujeto que se supone es artífice de ese aprendizaje. Lo observado en los documentos analizados permitía inferir que el sujeto es concebido como un elemento pasivo que aprende o no en función de las intervenciones educativas, mientras se desconoce su papel activo en el proceso y su condición como ser social.

El interés inicial de la investigación se centra en el aprendizaje, entendido como un proceso social. Por esta razón, desde las primeras aproximaciones se definió que el referente teórico para abordar este concepto sería Vigotsky, en tanto este autor reconoce el aprendizaje como proceso y no como producto, perspectiva que se ajusta a los intereses que orientan el presente estudio.

En este sentido, durante el proceso previo a la elaboración de este texto se formularon distintas propuestas de investigación, entre ellas: *Relación entre aprendizaje y desarrollo sociocognitivo en Vigotsky y Aprendizaje, desarrollo sociocognitivo y lenguaje: análisis a partir de la propuesta histórico-sociocultural de Vigotsky*. Estas apuestas fueron transformándose a partir de las recomendaciones realizadas en los espacios de socialización académica y de la profundización teórica desarrollada durante el proceso investigativo.

Como resultado de este recorrido conceptual y metodológico, se llegó a la formulación actual del problema de investigación, denominado Relación entre aprendizaje y pensamiento a través de la vivencia en el contexto de la teoría histórico-cultural de Vigotsky.

Cuerpo y desarrollo

El aprendizaje, como objeto de estudio, constituye una cuestión recurrente en los entornos educativos, donde de manera constante se plantean interrogantes como: ¿qué deben aprender los estudiantes?, ¿cuándo deben aprenderlo?, ¿cómo lograr el aprendizaje?, ¿cuál es la metodología más adecuada para alcanzarlo? y ¿cómo evaluar el aprendizaje? Estas preguntas se centran en aspectos como los contenidos, las metodologías, los momentos clave del proceso y las evaluaciones.

Si bien estos temas son fundamentales y permiten aproximarse al fenómeno del aprendizaje, no logran captar plenamente su dimensión social. Por el contrario, tienden a perpetuar la idea de que el aprendizaje es un proceso aislado que ocurre únicamente en la mente del aprendiz, del cual se obtienen resultados que deben ser validados y observados de manera externa.

Al respecto, Vigotsky (2012) sostiene que una de las principales dificultades de los estudios sobre el aprendizaje radica en que han sido abordados desde un enfoque reactivo, basado en un esquema estímulo-respuesta que pasa por alto la naturaleza del aprendizaje como proceso (p. 125). Esta misma problemática fue señalada por Runge (2024), quien argumenta que la premisa de la educación basada en la evidencia, que actualmente orienta el abordaje del aprendizaje, se encuentra arraigada en dicho esquema de estímulo-respuesta y reconoce las limitaciones de esta perspectiva para explicar el fenómeno del aprendizaje (34m 45s).

Vigotsky (2013) señala algunas limitaciones teóricas que resultan pertinentes para la presente investigación y que permiten fundamentar la elección de este autor como referente conceptual. La primera limitación, y la más general, es la visión individualista que



caracteriza las producciones de la psicología de la época. Al respecto, propone comprender al ser humano como un “hecho concreto”, concebido desde el materialismo histórico.

Entender al ser humano como un hecho concreto implica reconocerlo como un producto cultural, histórico y social antes que exclusivamente individual. En este sentido, el sujeto forma parte de un conjunto de hechos concretos que se articulan con el lenguaje, los procesos psíquicos y el desarrollo.

El autor también reconoce otros tres problemas que, junto con el individualismo, constituyen limitaciones para acercarse a los procesos psicológicos superiores y, dentro de ellos, al aprendizaje. El primer problema es el dualismo, es decir, la separación entre cuerpo y mente en la comprensión del ser humano; el segundo corresponde a la perspectiva reactiva desde la cual se analiza el aprendizaje; y el tercer problema es la visión aislada que impide comprender el aprendizaje en relación con otros procesos psicológicos superiores (pp. 12-15).

Para superar el enfoque reactivo que ha predominado en el estudio del aprendizaje, resulta pertinente adoptar el enfoque histórico-sociocultural de Vigotsky y, en particular, la ley genética del desarrollo cultural. Según esta ley, todas las funciones psicológicas se originan primero en el plano interpsicológico (social) y posteriormente se internalizan en el plano intrapsicológico (individual), lo que significa que son producto de la interacción social.

El aprendizaje, entendido como un proceso histórico, social y cultural, permite comprender la formulación de la ley fundamental del desarrollo. Dentro de este marco teórico se vislumbra la formación del pensamiento como resultado de la relación entre aprendizaje y desarrollo:

Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones intersíquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas. (Vigotsky, 2015, p. 36)

Después de exponer las limitaciones observadas en el ámbito educativo en relación con el aprendizaje como objeto de estudio, de definir las restricciones teóricas señaladas por Vigotsky como obstáculos para comprender los procesos psicológicos superiores —entre ellos el aprendizaje— y de argumentar cómo la concepción vigotskiana del aprendizaje puede ofrecer elementos para superar estas limitaciones, se procede a formular la cues-

tión central de la presente investigación. Este enfoque permitirá identificar con mayor precisión el problema específico que se busca abordar.

En el contexto educativo se han realizado diversos acercamientos al aprendizaje, en tanto se reconoce su importancia dentro de las problemáticas educativas. Sin embargo, estos acercamientos se han centrado principalmente en identificar tipos de aprendizaje, métodos de enseñanza, estrategias de evaluación y enfoques didácticos, asumiendo que a partir de estos aspectos es posible comprender plenamente el constructo teórico del aprendizaje.

En otras palabras, el enfoque adoptado en el ámbito educativo para aproximarse al aprendizaje resulta limitado, ya que se centra en consideraciones externas, aisladas, dualistas y reactivas. Esta perspectiva conduce a desconocer el aprendizaje como proceso y las implicaciones que este tiene en el desarrollo del pensamiento, lo cual evidencia que ambos están siendo comprendidos como procesos independientes y no como dimensiones interrelacionadas.

En este sentido, la vivencia puede ser comprendida como la unidad de análisis que articula esta relación.

Así, en el marco de esta problematización, la pregunta que guía la presente investigación es:

¿De qué manera el concepto de vivencia funciona como unidad explicativa para la relación entre aprendizaje y pensamiento según Vigotsky?

Cierre o epílogo

Es importante señalar que Vigotsky no establece de manera directa una relación entre aprendizaje y pensamiento. Su producción teórica se caracteriza más bien por relacionar dialécticamente distintos procesos fundamentales para el desarrollo de la psique. Por un lado, establece la relación entre aprendizaje y desarrollo y, por otro, entre pensamiento y lenguaje.

No obstante, a partir de la lectura de su obra se ha identificado que, aunque esta relación no fue formulada explícitamente por el autor, es posible explicar la articulación entre estos conceptos mediante la vivencia como unidad explicativa. Desde esta perspectiva, la vivencia permite comprender que el pensamiento —considerado la cúspide de los procesos psicológicos superiores— se desarrolla en un proceso en el que el aprendizaje ha desempeñado previamente un papel fundamental.



En este sentido, la propuesta del presente trabajo consiste en utilizar la vivencia como una unidad conceptual que articule las nuevas formaciones que emergen al interior de los procesos psicológicos superiores cuando el aprendizaje impulsa el desarrollo y pone en marcha el pensamiento.

La vivencia se propone como unidad de análisis que permite articular el aprendizaje con el pensamiento, en tanto constituye una categoría desarrollada por Vigotsky para superar la fragmentación con la que tradicionalmente se han comprendido los procesos psicológicos superiores. Además, esta categoría permite entender que el niño no es un objeto pasivo en el proceso de aprendizaje, sino un sujeto que experimenta y resignifica lo que vive en el entorno, apropiándolo mediante el aprendizaje y los procesos psicológicos superiores. De este modo, se generan transformaciones o nuevas formaciones que se expresan finalmente en el desarrollo del pensamiento.

En esta línea, Otero y Puy (2024) sostienen que, mediante el concepto de vivencia, Vigotsky logra explicar que para la consolidación del sujeto y el desarrollo de la conciencia no es posible centrarse únicamente en quien experimenta los acontecimientos ni exclusivamente en el medio en el que estos ocurren, ya que ambas posiciones niegan el carácter dinámico del desarrollo. La vivencia, entendida como unidad de conciencia, permite observar la influencia del medio al mismo tiempo que considera las herramientas de la personalidad con las que el sujeto interpreta y procesa dicha influencia. De esta manera se explica por qué, incluso en el caso de hermanos expuestos aparentemente a un mismo contexto, se construyen concepciones distintas en función de sus propias formaciones psicológicas (pp. 34-35).

Resulta pertinente retomar el concepto de aprendizaje y articularlo con el pensamiento a través de la vivencia, ya que este enfoque no solo contribuye a clarificar el concepto de aprendizaje y a fortalecerlo con fundamentos teóricos del propio autor, sino que también permite evidenciar hacia dónde se orienta el proceso de aprendizaje en el desarrollo humano. Asimismo, este acercamiento puede tener implicaciones importantes para los procesos educativos escolares, en tanto concibe el desarrollo como un proceso dialéctico, continuo y dinámico que no concluye una vez alcanzado un determinado logro.

Desde esta perspectiva, la propuesta puede constituirse en una herramienta conceptual para enfrentar una de las limitaciones observadas en la cotidianidad educativa: la comprensión restringida del aprendizaje como resultado evaluable. Cuando el aprendizaje no es entendido como proceso, las acciones educativas tienden a reducirse a prácticas evaluativas descontextualizadas que desconocen su relación con el desarrollo. De este modo, la atención se centra únicamente en logros ya alcanzados y no en la posibili-

dad de impulsar transformaciones o nuevas formaciones en los procesos psicológicos superiores, entre ellas el desarrollo del pensamiento.

Referencias

- Otero, I. y Puy, F. (2024). Aportes de Vigotski para recuperar una visión marxista en educación. En J. Duarte (Ed.), *Lecciones de paidología* (pp. 27–42). Ediciones IPS.
- Runge, A. (2024, 18 de marzo). *Lecciones de pedagogía clásica. Immanuel Kant* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BCBi35GXtc4>
- Vigotski, L. S. (2012). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En M. Cole (Ed.), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 123–140). Editorial Crítica.
- Vigotski, L. S. (2013). Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. En A. Álvarez y P. del Río (Eds.), *El significado histórico de la crisis de la psicología* (pp. 3–133). Machado Grupo de Distribución.
- Vigotski, L. S. (2015). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En M. Cecchini (Ed.), *Psicología y pedagogía* (pp. 23–39). Ediciones Akal.





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



La formación de la fotografía en la escuela: un debate [un lugar] entre la representación y la constitución

William Oswaldo Silva Ortiz¹

Resumen

El proyecto *La imagen fotográfica en la escuela: un debate entre la representación y la constitución* investiga el papel de la fotografía en la educación, explorando su función más allá de la representación y su incidencia en la construcción de subjetividades. Se emplea un enfoque cualitativo, desde las perspectivas de Packer (2018) y Ricardo-Bortoni (2008), desarrollado en dos fases: una fase exploratoria, que analiza la producción y recepción de los trabajos fotográficos de Jesús Abad Colorado (2000), Joan Fontcuberta y Zanele Muholi (2010); y otra situada en el aula, en la cual los estudiantes trabajan con FotoVoz y A/r/tografía para integrar la imagen en sus procesos de aprendizaje. La sistematización de los datos se organiza en tres ejes: la descripción de las acciones, los significados atribuidos por los sujetos y su relación con las dimensiones macrosociales. Asimismo, el análisis se estructura a partir de cuatro polos teóricos —posteriormente asumidos como metodológicos—: el artístico-estético, el semántico-semiótico, el empático-simpático y el polo del adentro-afuera. Se concluye que asumir a los estudiantes como productores de imágenes transforma su relación con el conocimiento, al promover una imagen otra que moviliza la comprensión de sí mismos, de los otros y del mundo.

¹ Licenciado en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés. Magíster en Educación con énfasis en Lenguajes y Literaturas de la Universidad Nacional de Colombia. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Para contactar al autor: wosilvao@upn.edu.co <https://orcid.org/0009-0003-2656-5958>

Palabras clave: constitución subjetiva; educación visual; FotoVoz; imagen fotográfica; pedagogía de la imagen; representación; A/r/tografía.

Abstract

The project *La imagen fotográfica en la escuela: un debate entre la representación y la constitución* examines the role of photography in education by exploring its function beyond representation and its impact on the construction of subjectivities. A qualitative approach is adopted, drawing on the perspectives of Packer (2018) and Ricardo-Bortoni (2008), and developed in two phases. The first phase is exploratory and analyzes the production and reception of the photographic works of Jesús Abad Colorado (2000), Joan Fontcuberta, and Zanele Muholi (2010). The second phase is situated in the classroom, where students engage with PhotoVoice and A/r/tography to integrate images into their learning processes. Data systematization is organized around three key axes: the description of actions, the meanings attributed by participants, and their relationship with macro-social dimensions. The analysis is structured around four theoretical and methodological poles: the artistic-aesthetic pole, the semantic-semiotic pole, the empathetic-sympathetic pole, and the inside-outside pole. The study concludes that positioning students as producers of images transforms their relationship with knowledge, fostering an “Other image” that mobilizes the understanding of the self, the other, and the world.

Keywords: A/r/tography; Pedagogy of the image; Photographic image; PhotoVoice; Representation; Subjective constitution; Visual education.

Introducción

La fotografía, lejos de ser un mero complemento en la formación escolar, se inscribe en una cultura visual dominante que media las formas de percepción, aprendizaje y socialización. Sin embargo, a pesar de su ubicuidad, la escuela no ha problematizado suficientemente su papel en la producción de subjetividades y en la configuración del conocimiento. En un mundo predominantemente oculocéntrico, donde lo visual tiende a subordinar otros modos de conocimiento, la imagen ha sido naturalizada como evidencia, sin cuestionar los regímenes de verdad que construye. La educación, al participar de estas lógicas, incorpora la imagen fotográfica en sus dinámicas pedagógicas sin necesariamente interrogar su potencia constitutiva y performativa. De ahí que habitemos una iconósfera saturada de imágenes, lo que obliga a repensar cómo la educación interactúa con ellas y las problematiza.

Si bien podría suponerse que la imagen fotográfica ha sido abordada desde su capacidad para constituir subjetividades y producir significados, en el contexto escolar este tratamiento ha sido más bien superficial y fragmentario. Los antecedentes investigativos

revelan que los estudios sobre la imagen fotográfica y la producción de subjetividades siguen siendo incipientes, y no se ha determinado hasta qué punto han transformado las prácticas pedagógicas. Mientras que la centralidad de la imagen en la vida cotidiana se ha intensificado, la escuela no ha acentuado su preocupación por formar una mirada crítica y productiva en torno a la fotografía. Esto sugiere la necesidad de desplazar su uso de un mero recurso ilustrativo hacia la comprensión de la fotografía como un fenómeno constitutivo de formas de ser, estar y conocer en el mundo. Es imperativo explorar cómo la fotografía no solo representa, sino que también configura experiencias y subjetividades en el contexto escolar.

Desde esta inquietud surge la necesidad de analizar la crisis de la imagen en las prácticas educativas. Como docente e investigador, he observado cómo la fotografía incide en el seno de lo social y cómo esta influencia se ha incorporado en la educación. Desde esta perspectiva, me interesa generar orientaciones pedagógicas que permitan abordarla de manera crítica y constitutiva en la escuela. No se trata únicamente de comprender cómo las imágenes participan en la configuración de subjetividades en el aula, sino también de indagar si es posible proponer estrategias que amplíen su potencial educativo. Este interés no responde solo a una preocupación teórica, sino también a la constatación de que la imagen ha adquirido un papel central en las dinámicas sociales, mientras que su abordaje en la escuela no ha evolucionado al mismo ritmo. En este sentido, la presente investigación busca no solo describir esta situación, sino también abrir un espacio de reflexión sobre nuevas formas de integrar la imagen en los procesos de formación, particularmente al concebirla como un espacio de disputa simbólica donde se configuran significados y relaciones de poder.

El contexto colombiano será el escenario específico de esta exploración, aunque el interés se extiende al ámbito latinoamericano, donde el debate sobre la imagen y la educación continúa en desarrollo. Una perspectiva más amplia podría permitir la identificación de modelos compartidos en la región y la generación de propuestas que trasciendan lo local. En este sentido, la investigación no pretende ofrecer respuestas definitivas, sino abrir interrogantes sobre el papel de la fotografía en la escuela y sus potencialidades en la formación de los estudiantes. La educación visual podría ir más allá de la interpretación y avanzar hacia la producción crítica de imágenes, permitiendo que los estudiantes no solo analicen el mundo visual, sino que también participen en su construcción.

Además, la masificación y banalización de la imagen en la era digital han intensificado esta crisis, generando una relación superficial con la fotografía, donde se consume pero



no se interroga. Como advierte Fontcuberta (2010), el exceso de imágenes no ha fortalecido la mirada crítica, sino que ha erosionado su capacidad de interpelación. En este sentido, la escuela no solo falla al no integrar la fotografía como un medio constitutivo del conocimiento, sino que también omite la posibilidad de articular, a través de la imagen, una comprensión más amplia de la relación entre el individuo, el otro y el mundo.

De ahí que el problema de investigación parta de una inquietud central: en el ámbito educativo, la presencia de la imagen fotográfica es innegable, pero su rol y alcance dentro de los procesos de formación siguen siendo cuestiones abiertas a debate. Si bien la fotografía ha sido incorporada en materiales didácticos y prácticas pedagógicas, persiste la sospecha de que a menudo ha sido tratada como un complemento ilustrativo del texto escrito, más que como un lenguaje con potencial formativo propio. Esta preocupación se inscribe en discusiones previas planteadas por autores como Inés Dussel (2006), quien ha advertido que, aunque la imagen ha sido utilizada en la educación, su tratamiento no siempre ha sido equiparable al del lenguaje verbal. En consecuencia, resulta fundamental indagar si la escuela ha desarrollado estrategias metodológicas que permitan a los estudiantes leer, interpretar y producir imágenes con el mismo nivel de profundidad con que se trabajan otras formas de conocimiento.

Desde la semiótica social y los estudios visuales, diversos autores han señalado que la producción de sentido no depende exclusivamente del lenguaje verbal, sino de un conjunto de modos semióticos que interactúan en la comunicación. Si la escuela no propicia una reflexión sobre estas dinámicas, corre el riesgo de limitar la formación visual de los estudiantes y perpetuar un modelo que privilegia la palabra escrita sobre otras formas de expresión y conocimiento.

Una aproximación al estudio fotográfico en la escuela

El marco metodológico de esta investigación se desarrolla en dos fases interconectadas. La primera corresponde a una fase exploratoria centrada en el análisis de la producción y recepción del trabajo fotográfico de Jesús Abad Colorado (2000), Joan Fontcuberta y Zanele Muholi (2010), con el objetivo de validar el marco teórico y observar su operatividad analítica. La segunda fase se sitúa en el aula, donde los estudiantes trabajan en la recepción y producción de imágenes fotográficas, empleando como referentes analíticos las categorías propuestas por Iser (1978), Jauss (1982), Benveniste (1974), Verón (1987), Eco (1986), Barthes (1980), Deleuze (1987) y Foucault (1981).

Para la sistematización de los datos se adoptan las tres preguntas fundamentales propuestas por Ricardo-Bortoni (2008): ¿Qué está aconteciendo aquí?, ¿qué significan esas acciones para las personas involucradas? y ¿cómo se relacionan esas acciones con dimensiones macrosociales como la escuela, la ciudad o la comunidad nacional?

La fase exploratoria se basa en la observación y análisis de la obra de Jesús Abad Colorado (2000), cuya fotografía documental da cuenta del conflicto armado en Colombia; Joan Fontcuberta, quien problematiza la naturaleza de la imagen fotográfica a través de la ficción; y Zanele Muholi (2010), cuyo trabajo desafía las normas de género y raza en Sudáfrica. Este análisis permite identificar estrategias de representación y recepción en sus obras, lo que servirá como insumo teórico y metodológico para la fase situada en el aula.

En la fase situada, los estudiantes no solo interpretan imágenes, sino que también producen sus propias fotografías aplicando las categorías de análisis establecidas. Se parte del supuesto de que la recepción de las imágenes no es pasiva, sino que implica un proceso de negociación y resignificación, según las propuestas de Barthes (1980) y Eco (1986). La práctica en el aula permite evidenciar cómo los estudiantes reinterpretan los discursos visuales y los relacionan con sus propias experiencias y contextos socioculturales.

Asimismo, se retoma la noción de semiosis social propuesta por Verón (1987), que permite abordar la circulación de sentidos en las imágenes. De igual forma, se considera la perspectiva de Deleuze (1987) sobre la imagen-movimiento y la imagen-tiempo, lo que posibilita una aproximación dinámica a la relación entre fotografía y experiencia. En conjunto, estos enfoques teóricos y metodológicos permiten comprender cómo la imagen fotográfica opera como un espacio de mediación entre lo real, lo simbólico y lo subjetivo en el contexto educativo.



Figura 1. Elementos metodológicos



Este proyecto se estructura a partir de cuatro polos de análisis —artístico-estético, semántico-semiótico, empático-simpático y del adentro y el afuera— que funcionan como ejes de reflexión y puntos de tensión entre la representación y la constitución de la imagen fotográfica. Estos polos permiten comprender que las imágenes no solo muestran una realidad, sino que participan activamente en su construcción. Integrados al contexto escolar, ofrecen herramientas pedagógicas para que los estudiantes desarrollen una mirada crítica tanto como receptores como productores de imágenes, ampliando así las posibilidades de trabajo con la visualidad en la educación.

El polo artístico-estético aborda la fotografía como obra y acto comunicativo. Jauss (1982) e Iser (1978) coinciden en que la obra artística se completa únicamente en el acto de recepción, lo que en fotografía implica que su sentido depende tanto del creador como del observador. Eco (1986, 2004) amplía esta noción con la idea de la *obra abierta*, que admite múltiples interpretaciones. En el aula, este enfoque invita a un diálogo activo con las imágenes, explorando su polisemia y potenciando la capacidad de los estudian-

tes para leerlas y reinterpretarlas en distintos contextos sociales, culturales y emocionales.

El polo semántico-semiótico examina las imágenes como sistemas complejos de signos. Benveniste (1974) señala que el significado está condicionado por códigos culturales y sociales, mientras que Verón (1987) subraya que las imágenes no solo representan lo real, sino que también lo constituyen. Esta perspectiva resulta clave en la educación, pues enseña a descomponer y analizar los elementos visuales para comprender cómo construyen discursos de poder, identidad y representación, especialmente en contextos latinoamericanos donde las imágenes también pueden contribuir a invisibilizar ciertas realidades.

El polo empático-simpático se enfoca en las respuestas afectivas que provoca la fotografía. Barthes (1980) diferencia entre *studium*, vinculado a la comprensión cultural, y *punctum*, que alude al detalle que impacta emocionalmente al observador. Eco plantea que la conexión puede ser empática o simpática, dependiendo de la identificación o de la evocación de una respuesta emocional. En el aula, este enfoque fomenta que los estudiantes reconozcan y analicen sus propias reacciones ante las imágenes, fortaleciendo su sensibilidad visual y su comprensión crítica del discurso fotográfico.

Finalmente, el polo del adentro y el afuera explora la tensión entre lo visible y lo oculto. Foucault (2006) advierte que lo que se muestra y lo que se oculta en una imagen responde a relaciones de poder, mientras que Deleuze (1987) introduce las nociones de pliegue y repliegue, que explican cómo lo externo se inscribe en lo interno y produce nuevos significados. Esto implica que la fotografía es un fenómeno dinámico que transforma y configura percepciones. En conjunto, los cuatro polos proponen una pedagogía visual crítica que, en el contexto colombiano y latinoamericano, reconoce la imagen como un espacio de construcción de subjetividades, discursos y realidades sociales.

A modo de conclusión

Esta investigación replantea el papel de la imagen fotográfica en la escuela al concebirla no solo como un medio de representación, sino también como un dispositivo que participa en la constitución de subjetividades y en la configuración de relaciones de poder. Al tensionar la relación entre representación y constitución, se evidencia que las imágenes no solo reflejan el mundo, sino que también lo producen, condicionando la experiencia de los sujetos.

Desde un enfoque cualitativo se adoptan metodologías como la FotoVoz y la A/r/tografía, las cuales facilitan la expresión de experiencias y la reflexión situada, al articular



la producción artística, la investigación y la enseñanza. Estas herramientas metodológicas promueven una alfabetización visual crítica, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para interpretar, cuestionar y producir imágenes con sentido reflexivo y compromiso social.

Entre los alcances del estudio se encuentran la generación de un debate sobre el lugar de la imagen en la educación, así como la propuesta de estrategias pedagógicas interdisciplinarias que integren la experimentación con la reflexión crítica. En este marco, se fomenta la producción fotográfica como medio para interpelar y resignificar experiencias, al tiempo que se dota a los docentes de recursos para incorporar el análisis visual en sus prácticas pedagógicas.

En un contexto contemporáneo dominado por la visualidad, se propone concebir la escuela como un espacio de resistencia simbólica, donde la fotografía puede convertirse en un campo de construcción de narrativas contrahegemónicas y de nuevas formas de subjetividad. De este modo, la investigación no solo aporta a la comprensión teórica del fenómeno fotográfico, sino que también ofrece rutas concretas para transformar el aula en un escenario activo de producción de sentido.

Referencias

- Abad Colorado, J. (2000, enero-febrero). *Adentro y afuera. La guerra estremece*. Número, 30–44.
- Barthes, R. (1980). *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía*. Paidós.
- Benveniste, É. (1974). *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Paidós.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.). (2006). *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial; Fundación OSDE.
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente: Introducción a la semiótica*. Lumen.
- Fontcuberta, J. (1997). *El beso de Judas: Fotografía y verdad*. Gustavo Gili.
- Iser, W. (1978). *El acto de leer: Una teoría de la respuesta estética*. Johns Hopkins University Press.
- Jauss, H. R. (1982). *Hacia una estética de la recepción*. University of Minnesota Press.
- Muholi, Z. (2010). *Faces and Phases*. Prestel.
- Packer, M. (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Verón, E. (1987). *La semiosis social: Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Raíces pedagógicas de la educación Misak: trayectorias formativas desde la raíz y el retoño

Francisco Javier Aranda Tunubala¹

Resumen

El presente estudio busca reflexionar sobre la investigación y su relación con la pedagogía Misak, con el propósito de continuar cultivando y aportando desde el campo de la docencia. Para ello, se interpretan elementos que requieren fortalecimiento, tales como el sentido de pertenencia hacia la cultura, las prácticas educativas y sociales, la identidad, el diálogo de saberes, la naturaleza y su mensaje desde el Namui Wam. La metodología se orienta hacia la aplicación de técnicas de recolección de información desde las concepciones de la investigación-acción, a partir de la historia de vida. En este proceso se registran observaciones, indagaciones y procesos de recolección de información que posteriormente se sistematizan para analizar los datos de manera reflexiva. Asimismo, se propone una temporalización que permita identificar elementos de las raíces pedagógicas a partir de diferentes concepciones y corrientes pedagógicas presentes en el territorio. Desde esta perspectiva, se busca realizar un trabajo analítico por categorías en el ámbito educativo. El objetivo general consiste en recopilar la vitalidad de la raíz pedagógica del pueblo Misak, con el fin de visibilizar los diferentes entramados educativos que configuran su sistema formativo. Este estudio se orienta a partir de tres objetivos específicos: Identificar los caminos pedagógicos del pueblo Misak en Colombia; Establecer los entramados educativos a partir de una temporalización histórica del pueblo Misak; Interpretar las diferentes formas de educación indígena que se relacionan con la puesta en marcha del sistema educativo propio Misak.

¹ Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad del Valle.

Palabras clave: Namui Wam, pedagogía Misak, raíces pedagógicas, re-existencia, resistencia.

Abstract

This research focuses on characterizing the pedagogical forms and conceptions of Misak education through teaching practices based on disciplinary knowledge, indigenous knowledge, culture, and ecology as dynamic elements of pedagogical roots that strengthen identity, culture, and the Misak way of being through cultural revitalization and the recovery of the Namui Wam language. Furthermore, the study seeks to clarify the close relationship between teaching, didactics, pedagogy, native language, community, knowledge, school, identity, territory, Misak culture, and nature. These elements reveal significant differences that have been discussed for decades in order to respond to the educational models promoted by the State, which have generated profound effects on indigenous communities and their languages.

Keywords: Misak pedagogy, Namui Wam, pedagogical roots, memory.

Presentación

El doctorado representa una etapa significativa de mi vida profesional y de investigación sobre la sociedad Misak como pueblo indígena ancestral, identificando urgencias, procesos y acciones complementarias relacionadas con preceptos educativos, formativos y epistémicos de la vida cultural. En esta medida, la presente investigación busca aproximaciones reflexivas en torno a los sueños, las complejidades culturales, la identidad pedagógica y escolar, así como al papel de la lengua Namui Wam.

Uno de los principales retos consiste en investigar la educación propia, entendida como una herencia histórica y una construcción permanente. Este camino permitirá recuperar y revitalizar el idioma propio, lo que implica avanzar en la concreción de la consigna que ha identificado al pueblo Misak desde la década de 1980: “Recuperar la tierra para recuperarlo todo” (Cabildo Indígena de Guambía, 1980). Esta consigna expresa la necesidad de fortalecer procesos de reconstrucción cultural, identitaria, educativa y organizativa.

En este sentido, surge la pregunta por cómo ubicar y retomar una mirada crítica sobre el papel de la institucionalidad, entendida en su complejidad. Esto incluye tanto la institucionalidad externa como la propia, representada en el cabildo como autoridad mayor. En estos espacios institucionales se implementan simultáneamente las políticas propias del pueblo Misak y las políticas globales del Estado.

Estos procesos se desarrollan siguiendo planteamientos discursivos Misak que han acompañado históricamente la construcción de una epistemología propia, entendida como el conocimiento que surge desde el interior de la cultura Misak, su cosmovisión, sus tradiciones, representaciones simbólicas y formas culturales. Dichos elementos resultan fundamentales para comprender con mayor claridad los procesos estructurales que identifican a los pueblos originarios. Por ello, esta ponencia busca visibilizar algunas aristas orientadoras de la tradición Misak.

En este contexto, el tránsito por el doctorado y el desarrollo de esta investigación me conducen a construir aproximaciones de reflexión crítica que permitan entretejer y articular elementos relacionados con la subjetividad, la institucionalidad, la política y el discurso. Estas dimensiones se encuentran instauradas en los ámbitos cultural, escolar e identitario y se analizan en relación con las epistemologías del Sur, tomando como referente al pedagogo Marco Raúl Mejía.

Desde esta perspectiva, el pensar, sentir y hacer del pueblo Misak revela que la sociedad Misak se encuentra en un camino de reivindicación y resignificación de sus orígenes, acompañado por elementos históricos, procesos de memoria y dinámicas de transición intergeneracional. Nuestros mayores lo han expresado al afirmar que somos “raíz y retoño” (Dagua Hurtado, Abelino; Aranda, Misael; Vasco, Luis Guillermo, 2015), metáfora que sintetiza una experiencia colectiva orientada hacia la transformación.

De este modo, la relación entre experiencia y formación se vuelve constitutiva. El resultado de la experiencia es la formación o transformación del sujeto que la vive. En este sentido, el sujeto de la experiencia cultural se construye históricamente (Skliar y Larrosa, 2009), a lo largo del devenir del pueblo Misak.

Así, comprender la formación y la transformación del sujeto implica analizar el aprendizaje y la historicidad del pueblo Misak desde sus orígenes —anteriores a la conquista— pasando por el periodo colonial, la república y la configuración del actual Estado-nación. En todos estos momentos se mantiene una identidad propia sustentada en un pensamiento y una razón de ser que articulan la vida colectiva.

En consecuencia, este recorrido histórico permite reconocer que el pueblo Misak ha experimentado profundas transformaciones y acciones en diferentes momentos históricos. Sin embargo, muchas de estas transformaciones no han sido suficientemente reflexionadas ni valoradas en relación con su magnitud histórica. Dichos procesos están vinculados con dinámicas culturales, luchas de reivindicación, procesos investigativos,



lenguajes naturales y toponimias que preservan la memoria colectiva y orientan las prácticas comunitarias.

Introducción

Desde el escenario escolar Misak resulta necesario reflexionar sobre el papel de la educación occidental y preguntarse si ese es realmente el modelo de escuela que se desea para el pueblo Misak. Se trata de un modelo educativo que responde a una visión, una política, una organización y una filosofía que, en muchos casos, resultan ajenas a las intencionalidades y realidades identitarias y culturales del pueblo Misak. En este sentido, dicho modelo puede entrar en contradicción con los principios y planteamientos de lucha que se han venido gestando históricamente y que encontraron un reconocimiento jurídico en la Constitución Política de 1991.

Asimismo, se hace necesario fortalecer la formación social y crítica de los educadores, puesto que, en muchas ocasiones, sus prácticas pedagógicas se caracterizan por un fuerte conservadurismo, por una defensa acrítica de la institucionalidad y por una escasa reflexión sobre sus implicaciones culturales y políticas. Esta situación ha llevado a que los Misak sean considerados institucionalistas, debido a la centralidad que tiene el cabildo como representación de la autoridad y de la organización propia. Por ello, surge la necesidad de reinterpretar y fortalecer nuevas formas de institucionalidad propia que respondan a los procesos culturales, educativos y políticos del pueblo Misak.

Esta reflexión permite identificar distintos momentos históricos que han marcado a la sociedad Misak y que orientan la formulación de los interrogantes que guían el desarrollo de esta investigación. En particular, se busca comprender cómo determinados marcos normativos —como la Constitución de 1886, el Concordato de 1887 y la Ley 89 de 1890— funcionaron como dispositivos institucionales y discursivos de control y sometimiento en el ámbito normativo, afectando profundamente las dinámicas sociales, políticas y educativas del pueblo Misak.

De igual manera, resulta pertinente preguntarse de qué manera se implementó la educación durante el sistema del terraje y cuáles fueron los dispositivos pedagógicos, institucionales y culturales que acompañaron dicho proceso.

A partir de estas reflexiones surgen los siguientes interrogantes orientadores de la investigación:

1. ¿Tenemos claridad sobre el tipo de educación que hemos recibido y sobre el tipo de institución educativa que la ha configurado?

2. ¿Tenemos claridad sobre el tipo de educación que queremos construir desde una perspectiva política y cultural propia?
3. ¿La sociedad Misak tiene claridad sobre estos aspectos relacionados con el saber y la formación?
4. ¿Existe conformidad con el modelo educativo actual y con el tipo de institución que lo sustenta?
5. ¿Tenemos claridad sobre el tipo de sociedad que se desea construir desde el ámbito político y cultural?
6. ¿Qué saberes y orientaciones han guiado históricamente a los pueblos indígenas y, en particular, al pueblo Misak hasta la actualidad?

Cuerpo y desarrollo

Esta propuesta de investigación plantea una reflexión crítica orientada a entretejer y articular diferentes perspectivas de análisis, ya sea desde la subjetividad, entendida en el marco del pensamiento contemporáneo y la arqueología del saber, o desde dimensiones como la institucionalidad, la política y el discurso, las cuales se encuentran instauradas en los ámbitos cultural, escolar, individual e identitario.

Este enfoque conduce a indagar sobre los diferentes postulados que históricamente han contribuido a definir al pueblo Misak. Algunos de estos postulados se encuentran atravesados por prejuicios sociales que se han instalado y reproducido tanto en la sociedad en general como en las instituciones escolares e incluso en la propia sociedad Misak.

Para profundizar en este aspecto, resulta necesario examinar en qué medida el sistema educativo reconoce las epistemes, los pensamientos, los sentidos, las prácticas y las acciones educativas propias de las realidades y construcciones pedagógicas indígenas. En este contexto, surge la necesidad de preguntarse cómo se relacionan estas expresiones de la episteme indígena con las acciones pedagógicas que emergen de nuestras raíces culturales.

La oralidad como ruta para la búsqueda de concepciones y corrientes pedagógicas en el territorio

Para el pueblo Misak, el pasado se proyecta hacia el futuro que nos acompaña. Esta idea remite a la necesidad de observar la línea de tiempo Misak y de referenciar los distintos momentos históricos que han permitido llegar a lo que hoy somos como pueblo. En este



recorrido histórico aparecen diferentes denominaciones y formas de identificación: *pi urek*, *Pishau* con la lengua *kampa wam*; *Wampia* con la lengua *wam*; *Guambiano* desde la denominación castellanizada; *Misak* con la lengua *Namui Wam*; y, en la actualidad, también se menciona *Misak wam* en relación con la lengua *Namtrik*.

Es claro que antes de 1492 cada objeto y cada ser viviente poseía formas propias de nombrarse. Un ejemplo de ello es la denominación *Pishimisak*, *sre köllimisak*, *kösro köllimisak*, entre otras expresiones que permiten comprender con mayor detalle la forma de nombrar al Misak. Como se puede observar, cada palabra se construye en relación con otras, lo que evidencia una lógica de dualidad. Estas palabras han estado presentes hasta la actualidad y resulta evidente la permanencia de la palabra *Misak*, que ha permanecido firme, clara y significativa. Sin embargo, durante los ciclos históricos vividos por el pueblo Misak —especialmente durante la colonia y la república— la institucionalidad impuso denominaciones externas que limitaron la capacidad de interpretar y comprender los sentidos propios del lenguaje y de la identidad. De este modo, se introdujeron nombres con intereses y motivaciones discriminatorias, como el tránsito de *Wampia* a *Guambianos*. En la actualidad, el pueblo reafirma su identidad como *Misak*.

Esta situación conduce a investigar los postulados que históricamente han definido al pueblo Misak y que, en muchos casos, se encuentran atravesados por prejuicios sociales que continúan reproduciéndose tanto en la sociedad en general como en las instituciones escolares e incluso en la propia sociedad Misak. Por ello, se propone indagar sobre la relación histórica entre educación, escuela y maestros en el territorio Misak, reconociendo que existen experiencias diversas sobre cómo formar en el territorio y en la cultura sin perder la relación con la educación nacional, sus debates y sus necesidades.

Al mismo tiempo, se busca evidenciar el proceso actual de construcción pedagógica desde la raíz del idioma propio, el *Namui Wam*, entendido como una fuente de acumulación de memorias, saberes y tradiciones ligadas al territorio Misak y a sus conocimientos.

Para profundizar en este aspecto, es necesario examinar en qué medida el sistema educativo reconoce las epistemes, los pensamientos, los sentidos, las prácticas y las acciones educativas que emergen de las realidades y construcciones pedagógicas indígenas. En este contexto, surge la necesidad de preguntarse cómo se relacionan estas expresiones de la episteme indígena con las acciones pedagógicas que nacen de nuestras raíces culturales.

Por esta razón, se recurre a la tradición oral como fuente viva del conocimiento. Para el pueblo Misak, la oralidad constituye el hilo conductor que transmite la esencia del estar,

del hacer, del sentir y del ser Misak. En la historia del pueblo, esta tradición se configura como una acción relacional que dinamiza procesos de resistencia y re-existencia, la conservación de la tradición, las prácticas culturales, la cosmovisión, el pensamiento, la identidad, la educación propia, el territorio, el derecho mayor y la ley de origen, elementos que se articulan con el proceso organizativo sociopolítico orientado a las nuevas generaciones.

En este marco, resulta necesario reflexionar sobre el tipo de educación que se ha venido instaurando en el territorio Misak, identificando tres momentos históricos principales: en primer lugar, la década de 1930 del siglo XX, marcada por la llegada de las Hermanas Lauritas; en segundo lugar, la década de 1960, caracterizada por la implementación de la educación oficial estatal a través de los núcleos agrícolas escolares; y, finalmente, desde 1985 hasta la actualidad, el proceso de implementación de la educación propia Misak. Este recorrido constituye un proceso de análisis que permite comprender la realidad educativa desde las dimensiones institucionales, políticas y discursivas, en una perspectiva cercana a lo planteado por Michel Foucault.

Desde la memoria histórica del pueblo Misak, la educación se comprende a partir de la experiencia vivida por los *shures* y *shuras*. En este sentido, la experiencia no se entiende desde una subjetividad occidental, sino desde la vivencia colectiva de las comunidades. De acuerdo con Skliar y Larrosa (2009), el sujeto de la experiencia no es el sujeto del saber ni del poder ni del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación.

Desde la cosmovisión Misak, el concepto de formación se relaciona profundamente con los procesos culturales y comunitarios. Nuestros mayores señalan que las juventudes y las infancias no están destinadas a ser modeladas o instrumentalizadas, ya que forman parte de la naturaleza y deben ser acompañadas como raíz y retoño. Este proceso se orienta desde conceptos como *nakuk* y *na chak*, partiendo de la experiencia vivida, transformada y transmitida mediante la tradición oral de generación en generación. De ahí que sea frecuente escuchar la relación entre tiempo y espacio, así como la afirmación de que el futuro se encuentra en el pasado, una analogía lingüística que aún requiere ser explorada y profundizada desde el Namui Wam.

Desde esta perspectiva, la línea de tiempo Misak muestra cómo el pueblo ha transitado históricamente por distintos procesos de denominación. Durante los siglos XV y XVI, en el contexto de la conquista, los cronistas los denominaron *Wampias*. Esta denominación posee un significado particular: *wam* se relaciona con el lenguaje o la forma de comunicación, mientras que *pi* se asocia con el agua y *pia* o *pi ya* hace referencia a la casa del agua.



En este sentido, resulta necesario profundizar en la documentación histórica disponible en archivos para ampliar el conocimiento sobre estas denominaciones y comprender mejor su significado.

Finalmente, el proceso educativo Misak ha estado acompañado de múltiples interrogantes desde 1985, cuando se realizó el primer planeamiento educativo guambiano. A partir de ese momento se han generado reflexiones sobre los escenarios escolares, las prácticas tradicionales de la educación oficial, la educación bilingüe intercultural, la educación propia y los procesos de pérdida o recuperación de la identidad. Esta reflexión permanente ha puesto en evidencia la necesidad de una formación pedagógica que permita a los estudiantes reconocer la importancia del aprendizaje y la apropiación de su lengua propia, el Namui Wam, como elemento central de su proceso formativo.

En este sentido, también resulta importante considerar que la experiencia de cada sujeto no es necesariamente igual a la de otro. Como señalan Skliar y Larrosa (2009), la experiencia se construye de manera singular en cada sujeto. Por ello, se hace necesario comprender las líneas de pensamiento que orientan tanto a las sociedades Misak como a las no Misak, con el fin de indagar en los orígenes del pensamiento propio, de la pedagogía y del Namui Wam.

El trabajo pedagógico por ciclos

El proceso educativo del pueblo Misak ha experimentado diferentes transformaciones a lo largo del tiempo, expresadas en propuestas vinculadas con la educación bilingüe y la educación propia. Estas iniciativas se fundamentan en diversos trabajos de investigación desarrollados desde el territorio, la identidad, la lengua y la cosmovisión, así como en el fortalecimiento del Namui Wam como eje del pensamiento y del aprendizaje.

En este contexto surge la propuesta de trabajo pedagógico por ciclos como una iniciativa de educación diferencial, acorde con las necesidades, expectativas y realidades culturales de los estudiantes. Esta experiencia pedagógica permite contextualizar y construir conocimiento a partir de las realidades propias del territorio y de la cultura Misak.

Esta iniciativa se enmarca dentro del proceso educativo Misak y recoge las prácticas culturales propias que se enuncian como fundamentos y principios del Proyecto Educativo Misak (PEM). Dicho proyecto se organiza mediante estructuras en espiral que se desarrollan dentro de los proyectos de aula y que se articulan con los ciclos establecidos en el proceso formativo.

La propuesta de trabajo por ciclos abarca varios grados escolares y requiere una organización particular de los tiempos, los espacios y las dimensiones psicológicas, sociológicas y organizativas del proceso educativo. Esta organización propone una programación más flexi-

ble, acorde con los ciclos de vida y con las dinámicas culturales del pueblo Misak, otorgando sentido al aprendizaje en relación con el sujeto, la cultura y el conocimiento.

A partir de la implementación del aprendizaje basado en proyectos de aula dentro de los ciclos establecidos, se observa en los estudiantes una actitud de aprendizaje más autónoma y colaborativa. Asimismo, se visibilizan habilidades y capacidades que contribuyen al fortalecimiento de la comunidad académica y al desarrollo de un mayor compromiso con la calidad y la pertinencia de la educación.

En este sentido, el trabajo pedagógico por ciclos mantiene una estrecha relación con la vida cultural Misak, especialmente con la comprensión del ciclo de vida desde la cosmovisión propia. En este marco, se plantea que:

El ciclo de vida es una referencia a los ciclos de la naturaleza. Todo lo que existe en el universo se caracteriza por un ciclo rítmico propio y todo lo que inicia surge con un ciclo de desarrollo particular. El sistema solar representa un ciclo mayor y el sistema de la Tierra representa un ciclo menor; esta relación permite comprender la relación temporal entre un año y un día. El ser humano también posee un ciclo de existencia dividido en diferentes periodos. Se considera que el ciclo humano comienza con el primer aliento de vida que penetra por la nariz y se cierra con la expiración de ese aliento al concluir la vida (Fayad Sierra, 2015).

Desde la concepción Misak, el ciclo de vida se comprende como una relación integral entre el ser humano, la naturaleza y la comunidad. En este sentido, Fayad señala que:

Es una relación integral, sin jerarquías ni separaciones, entre el derecho y el deber de la vida Misak; los elementos que desde la cosmovisión definen los instantes del origen Misak; el ciclo de vida del Misak en su entorno natural; el ciclo de vida de cada persona como Misak y las relaciones con la estructura comunitaria. Los elementos del ciclo de vida personal en los Misak parten de la preconcepción (*srusrq*) y continúan en la concepción (*usri*); el nacimiento (*srq misak*); la niñez (*lamq unq*); la juventud (*kqliunq*); la adultez (*kqlik*); la edad adulta mayor (*kqllimisak*); la preparación del viaje espiritual (*misak pinap, kuainpabq*) y el viaje de regreso (*kansrq*) (Tombé, Morales y Tunubala, 2008, citado en Fayad Sierra, 2015).

El Namui Wam como raíz pedagógica

La tradición oral para el pueblo Misak constituye el hilo conductor y transmisor de la esencia del ser y del hacer Misak. Se configura como una acción transversal que dinamiza procesos de resistencia, re-existencia y conservación de la tradición, así como de sus usos y costumbres, la cosmovisión, el pensamiento, la identidad, la educación propia, el territorio, el derecho mayor y la ley de origen. Asimismo, esta tradición acompaña el proceso organizativo sociopolítico del pueblo Misak y orienta la formación de las nuevas generaciones.



En este sentido, durante las últimas décadas del siglo XX el movimiento indígena en distintos países ha situado la territorialidad como una noción central para la construcción de la identidad colectiva (Aranda Tunubalá, 2022). En este marco, la reivindicación territorial se convierte en un elemento esencial de los procesos organizativos, donde la lengua, a través de la palabra, cumple la función de expresar tanto el mundo interior como el mundo exterior del pensamiento, la identidad y la tradición. Estos elementos se constituyen en pilares fundamentales para la existencia de los pueblos indígenas y para el fortalecimiento de su cultura.

El idioma Namui Wam se encuentra integrado en múltiples ámbitos sociales, culturales y ecológicos, a través de la tradición oral, el territorio y la espiritualidad. Históricamente ha sido transmitido mediante los consejos de los mayores y a través de prácticas cotidianas que representan conceptos fundamentales de la vida Misak y de la naturaleza como elemento vivo de la cultura. No obstante, en la actualidad se observa un debilitamiento significativo en su uso y en su transmisión intergeneracional. Por esta razón, los procesos de revitalización lingüística deben desarrollarse en distintos escenarios comunitarios y educativos, entendiendo la revitalización como la búsqueda del restablecimiento de los lazos comunicativos y lingüísticos en las nuevas generaciones, con el fin de frenar y revertir el desplazamiento lingüístico que ha reducido la vitalidad del idioma.

En este contexto, al abordar los procesos de revitalización lingüística, escuela y lengua, resulta necesario reflexionar sobre la pedagogía y sobre las formas en que el idioma puede ser trabajado en el ámbito escolar. En relación con la didáctica, se ha señalado que:

La didáctica es una disciplina de naturaleza pedagógica orientada por finalidades educativas y comprometida con el mejoramiento de los seres humanos, mediante la comprensión y la transformación permanente de los procesos sociocomunicativos y el desarrollo adecuado de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Antonio, 2009).

Desde esta perspectiva, la práctica educativa no puede entenderse como una simple actividad técnica. Por el contrario, se construye en los planos histórico, social y político, y solo puede comprenderse desde una perspectiva interpretativa y crítica. En este sentido, la práctica educativa no se limita a un simple “hacer”, sino que implica procesos reflexivos que trascienden la acción técnica o instrumental (Antonio, 2009).

En consecuencia, proponer alternativas pedagógicas en el aula requiere considerar los fundamentos teóricos que sustentan dichas propuestas, así como las determinaciones histórico-sociales que explican su necesidad. En síntesis, la construcción de herramientas pedagógicas exige fundamentos conceptuales e históricos sólidos. De lo contrario, la relación entre pedagogía y didáctica podría reducirse a una técnica de dominación, no solo en el ámbito

educativo, sino también en la relación entre los actores educativos, especialmente entre docentes y estudiantes.

Por lo anteriormente expuesto, resulta fundamental reconocer que el conocimiento posee una historia, responde a una lógica particular y se transforma a partir de nuevos paradigmas. En este sentido, el significado de las prácticas educativas se construye en el plano histórico, en el diálogo entre pasado y futuro, tal como se expresa en el pensamiento Misak a partir del movimiento del ciclo de vida.

En el pensamiento guambiano, a diferencia de lo que ocurre en la concepción occidental del tiempo, el pasado se encuentra adelante. El pasado es *merrap*, aquello que ya ocurrió y se ubica frente a nosotros; mientras que *went* corresponde a lo que aún no ha sucedido y viene desde atrás. Por esta razón, aquello que aún no ha sido no puede verse, pues viene caminando desde el pasado hacia el presente (Guambianos Hijos del Arcoíris y del Agua).

En este marco, las actividades fundamentales del ser Misak se complementan mediante la tradición oral, la cosmovisión, la espiritualidad y las creencias que fortalecen la vida comunitaria. Estas prácticas alimentan la energía vital y mantienen el equilibrio cultural. Por ello, el pueblo Misak conserva diversas prácticas culturales y didácticas que fortalecen la cohesión comunitaria. Un ejemplo de ello es el baile de la chucha, que se realiza al terminar la construcción de una casa con el propósito de garantizar la abundancia de alimentos, fortalecer la unión familiar y preservar el equilibrio espiritual del hogar. Este tipo de prácticas refleja la estrecha relación entre cultura, educación y vida comunitaria, lo que explica la solidez de la tradición cultural Misak.

Desarrollo del proyecto de aula: aprendizaje basado en proyectos de aula

La dinámica de la educación indígena y de la educación oficial se encuentra permeada por múltiples propuestas, iniciativas y experiencias que se desarrollan dentro del sistema educativo. En este sentido, el pueblo Misak no es ajeno a estas realidades. Por ello, durante las últimas décadas se han venido generando procesos de reflexión y propuestas de innovación frente a diversas problemáticas educativas que afectan tanto a la comunidad como al escenario escolar.

Entre estas problemáticas se encuentran, por ejemplo, la estrechez territorial, la pérdida paulatina de prácticas culturales y de la lengua propia, así como diferentes problemáticas sociales que afectan la cohesión social y comunitaria.

Paralelamente a estos procesos, se ha venido reflexionando sobre cómo mejorar las prácticas educativas sin dejar de lado los elementos culturales y las raíces pedagógicas que orientan la formación integral del pueblo Misak. En este contexto surge la idea de implementar el



aprendizaje basado en proyectos de aula como una estrategia pedagógica que permite construir conocimiento colectivo a partir de problemáticas identificadas por los propios estudiantes.

De acuerdo con Buitrago, Torres, Hernández y Mira, el proyecto de aula puede comprenderse como:

una apuesta didáctica fundamentada en una perspectiva de enseñanza y aprendizaje que busca transformar las formas tradicionales de acceder al conocimiento mediante un proceso de construcción permanente. Esta propuesta pretende que el estudiante no solo aprenda conocimientos teóricos, sino que también desarrolle habilidades para convivir dentro de una comunidad y enfrentar las dificultades de la vida cotidiana a través de espacios de participación democrática y reflexiva (Gómez Londoño y Cárdenas Messa, 2016).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje basado en proyectos de aula se constituye en una herramienta pedagógica que permite fortalecer los procesos educativos, promover el trabajo colaborativo y articular los saberes escolares con los saberes culturales del pueblo Misak.

Cierre

En el proceso de consolidación de la lucha por la tierra, se configura una forma de estructurar un diálogo con la ancestralidad que retoma prácticas y acciones educativas como mecanismos de defensa de la cultura y de la existencia del pueblo Misak. En este contexto, la escuela es apropiada desde una mirada Misak, orientada a cultivar valores comunitarios y a construir una forma propia de hacer escuela.

Esta perspectiva no se plantea únicamente desde la relación con un solo sector social, sino que busca establecer vínculos con comunidades campesinas, afrodescendientes, pueblos indígenas como los Nasa y con el Estado, en el marco de las normas mínimas que respaldan estos procesos. Se trata de un proceso construido desde las bases comunitarias, en el cual el Estado entra posteriormente a establecer espacios de diálogo que responden, en parte, a las históricas formas de dominación y represión heredadas de la colonia.

En esta medida, la escuela ocupa un lugar central al liderar acciones orientadas a la configuración de diálogos ancestrales que recuperan saberes propios y los proyectan hacia la práctica educativa. Entre estos saberes se encuentran la lengua, la música, el vestido, diversas epistemologías, producciones literarias y conceptualizaciones propias. Sin embargo, estos procesos se desarrollan en un contexto en el que aún persiste un

diálogo desigual, inclinado en muchos casos hacia la primacía de conocimientos coloniales y eurocéntricos.

Este trabajo constituye un primer avance en la búsqueda de reflexiones en torno a lo que se denomina *namui namui mai maramik*, entendido como un horizonte de pensamiento que se articula con estructuras institucionales y con el sector público en favor de la comunidad y de la cultura Misak. El propósito de este proceso es generar cambios significativos contruidos desde la base comunitaria, en articulación con las autoridades tradicionales y con agendas culturales, políticas y pedagógicas.

En este marco, aún existen numerosos temas por profundizar y desafíos por abordar. Estos retos se encuentran en manos de la comunidad, de los líderes locales y de los dinamizadores culturales, quienes continúan caminando en la búsqueda de garantías y de protección para la vida cultural del pueblo Misak.

Referencias

- Antonio, M. R. (2009). *Didáctica general*. Recuperado el 8 de mayo de 2025 de https://santic.cl/mt-content/uploads/2023/03/medina_didactica-general.pdf
- Aranda Tunubalá, F. J. (2022). La etnoeducación en Colombia: una mirada desde las prácticas pedagógicas y la investigación de los maestros. En F. J. Tunubalá, *Herramientas didácticas para la revitalización del Namui Wam en el pueblo Misak del Cauca, Colombia* (pp. 103–132). Impreso en Colombia.
- Dagua Hurtado, A., Aranda, M., & Vasco, L. G. (2015). *Guambianos: hijos del arcoíris y del agua*. Los Cuatro Elementos.
- Fayad Sierra, J. A. (2015). El ciclo de vida en la cosmovisión indígena. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413642323008.pdf>
- Gómez Londoño, C. A., & Cárdenas Messa, G. A. (2016). El proyecto de aula como estrategia pedagógica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/440/44046314005/>
- Granata, M. L., Barale, C., & Chada, M. C. (2000). La didáctica y los procesos educativos. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400103.pdf>
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación* (17.ª ed.). Homo Sapiens Ediciones.





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Hacia una educación digital ética: la pedagogía de la alteridad en las redes sociales

Sandra Gisela Martín-Martínez¹

Resumen

La pedagogía de la alteridad es un enfoque educativo que promueve el reconocimiento, la responsabilidad y la compasión hacia el otro en diversos espacios de relación. Los adolescentes contemporáneos se relacionan en un entorno híbrido compuesto por espacios presenciales y plataformas digitales. El presente texto, producto de una investigación doctoral sobre las experiencias de alteridad de los adolescentes en redes sociales virtuales, se propone analizar cómo la pedagogía de la alteridad puede ser apropiada en estos nuevos escenarios, a pesar de la ausencia corporal en la interacción digital. A partir de un enfoque cualitativo basado en la revisión de literatura y el análisis conceptual, se exploran los fundamentos teóricos de la pedagogía de la alteridad y la necesidad de educar a los adolescentes desde esta perspectiva. Más allá de la vigilancia o la prohibición del uso de las redes sociales, resulta fundamental promover el respeto, la ética y el cuidado del otro en estos entornos digitales.

Palabras clave: Pedagogía de la alteridad; adolescentes; redes sociales virtuales.

Abstract

The pedagogy of alterity is an educational approach that promotes recognition, responsibility, and compassion toward others in diverse relational contexts. Contemporary adolescents interact within a hybrid environment composed of face-to-face spaces and

¹ Doctora en Educación. Universidad Antonio Nariño. Colombia. Grupo de investigación Culturas Universitarias. Universidad Antonio Nariño. Docente Secretaría de Educación, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: smartin80@uan.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4210-2799>

digital platforms. This text, derived from doctoral research on adolescents' experiences of alterity in virtual social networks, aims to analyze how the pedagogy of alterity can be appropriated in these new contexts despite the absence of physical presence in digital interaction. Using a qualitative approach based on a literature review and conceptual analysis, the theoretical foundations of the pedagogy of alterity and the need to educate adolescents from this perspective are explored. Beyond monitoring or prohibiting the use of social networks, it is essential to promote respect, ethics, and care for others in these digital environments.

Keywords: Pedagogy of alterity; adolescents; virtual social networks.

Introducción

Los hechos de barbarie y genocidio que han marcado la historia de la humanidad con dolor y sufrimiento (Córdoba y Vélez-De La Calle, 2016) se han constituido en una fuente de inspiración para repensar la relación entre los seres humanos desde nuevos enfoques. Ante la indignación que genera el inexplicable desprecio por la vida surgen obras que constituyen un profundo llamado a asumir la responsabilidad por el otro (Lévinas, 1974), así como planteamientos teóricos de pensadores latinoamericanos, como Dussel y Freire, que buscan hacer visible la necesidad de pensar en el otro, reconocerlo y, ante todo, valorar su vida (Córdoba y Vélez-De La Calle, 2016).

La globalización y la migración han permeado el entorno escolar; en las aulas de clase convergen diversas experiencias de vida de los estudiantes, quienes merecen ser reconocidos y valorados en este marco de pluralidad. Los jóvenes también han sido víctimas de las desigualdades, del desplazamiento forzoso y de diversas injusticias escolares relacionadas con la estandarización de currículos y con modelos de evaluación persistentes en el sistema educativo. En este contexto, la pedagogía de la alteridad surge como un enfoque educativo que busca reconocer la creciente diversidad cultural y social de los estudiantes contemporáneos en sus distintos escenarios de relación.

Nuestros estudiantes expresan su emocionalidad y construyen relaciones en espacios que trascienden la presencialidad. El encuentro con el otro también puede darse en un contexto virtual, caracterizado por el uso de diversas herramientas digitales y aplicaciones que propician la proximidad relacional. En este sentido, las redes sociales virtuales (RSV) se configuran como escenarios en los que los adolescentes despliegan sus habilidades socioemocionales y digitales para tejer vínculos. Al igual que en el entorno presencial, surgen desafíos en la convivencia digital, lo que hace imprescindible educar desde la

pedagogía de la alteridad, reconociendo las RSV como espacios fundamentales de relación durante la adolescencia.

La pedagogía de la alteridad: fundamentos teóricos y relevancia educativa

La pedagogía de la alteridad es una propuesta educativa que sitúa en el centro la relación con el otro como eje fundamental de la educación. Las categorías que permiten su comprensión y apropiación en el campo educativo son la responsabilidad, la hospitalidad, la proximidad y la compasión (Bárcena y Mélich, 2000). De este modo, la relación educativa se caracteriza por la responsabilidad que tenemos frente al otro, en la cual no podemos ignorar la presencia ni la mirada de quien nos interpela y nos demanda una respuesta (Bárcena y Mélich, 2000). De esta manera, el principio ético que guía la educación es la acogida del otro.

Con el propósito de construir una escuela incluyente que reconozca al necesitado y le brinde hospitalidad, se plantea educar desde el enfoque de la pedagogía de la alteridad y desde una ética de la compasión. La compasión despierta en los actores educativos la voluntad de ayudar y de proteger al excluido del sistema social, e incluso del propio sistema educativo. En la búsqueda de altos estándares de calidad impuestos por las políticas educativas, es posible que el tiempo y los esfuerzos de la escuela no sean suficientes para garantizar la continuidad de los procesos formativos de los estudiantes, especialmente en lo relacionado con su desarrollo personal y socioemocional.

Jaramillo Ocampo et al. (2018) contextualizan en el entorno escolar dos importantes categorías de la filosofía de Lévinas: la acogida y la proximidad. Los autores resaltan que en la construcción del encuentro intersubjetivo entre maestros y estudiantes es donde nos presentamos ante el otro de manera auténtica, sin ocultar los temores y la fragilidad que experimentamos (Jaramillo Ocampo et al., 2018). Aunque la escuela es un lugar que reproduce ciertos mecanismos de control mediante la normatividad, también es un espacio hospitalario que protege a los estudiantes y en el que se gesta la construcción de sueños individuales y colectivos.

El acontecimiento ético de educar ocurre cuando se tiene en cuenta la singularidad del otro, sus circunstancias y su contexto sociocultural. Por lo tanto, el maestro no puede ser indiferente ante el rostro de sus estudiantes; es decir, ante su historia y las experiencias que han dejado huella en sus vidas, en sus formas de relacionarse y de situarse en el mundo de una manera particular.



Además de considerar la singularidad de cada estudiante, la pedagogía de la alteridad resalta que, gracias a nuestra existencia corporal, es posible el encuentro cara a cara con el otro. Así, la educación es concebida como un espacio de encuentros en el que la presencia del otro transforma lo establecido y en el que el cuerpo juega un papel central en el acto de acoger o rechazar al otro en los distintos escenarios de relación.

En el marco de la pedagogía de la alteridad, la ética de la compasión nos invita a explorar nuevas formas de acercamiento y comprensión de los actores educativos. Desde esta perspectiva, el educador se distingue por reconocer y valorar las experiencias singulares de vida de sus estudiantes, quienes lo interpelan desde su fragilidad y condición particular. En este contexto se construye la relación entre maestros y estudiantes y se edifica un ambiente escolar en el que se valora el contexto del estudiante, se reconoce su alteridad y se le ofrece hospitalidad.

La pedagogía de la alteridad en los nuevos escenarios digitales de relación

La pedagogía de la alteridad, fundamentada en la ética de la compasión, invita a la escuela a reconocer las transformaciones que afronta la sociedad contemporánea y a constituirse en un espacio de acogida para los estudiantes, en el que se reconozca su singularidad. Desde esta perspectiva, resulta necesario comprender a los adolescentes de nuestro tiempo atendiendo a la complejidad de sus relaciones. La escuela está llamada, entonces, a responder por aquellos estudiantes que buscan ser escuchados y reconocidos en espacios no convencionales para la educación, como las redes sociales virtuales (RSV).

Reconocer a nuestros estudiantes en sus particularidades nos permite advertir que ya no habitan únicamente los espacios tradicionales ni se relacionan de las maneras acostumbradas. Los adolescentes navegan por las plataformas digitales, representan allí distintas facetas de su identidad y establecen nuevas formas de interacción y relación (Sibilia, 2008). A medida que las RSV se consolidan como espacios fundamentales de socialización, se hace imprescindible reflexionar sobre la manera en que la pedagogía de la alteridad puede orientar estos nuevos escenarios digitales de encuentro.

Un fenómeno social que desafía a la educación es que existimos colectivamente en las plataformas digitales y construimos allí diversas formas de interacción. Estas interacciones también pueden propiciar una apertura respetuosa hacia el otro. Por consiguiente, cuidar de nuestros estudiantes y asumir la responsabilidad ante su fragilidad

exige nuevas miradas sobre sus subjetividades, así como el desarrollo de estrategias formativas que promuevan la empatía, el respeto por la diferencia y el trato digno hacia los demás en los espacios digitales de interacción (Martín-Martínez & Gómez, 2025).

Los adolescentes utilizan las RSV como espacios fundamentales para relacionarse y expresar su identidad. En estas plataformas interactúan con amigos y familiares, encuentran oportunidades de entretenimiento, establecen nuevos vínculos sociales y refuerzan los lazos de amistad contruidos en la presencialidad. Durante la adolescencia, las plataformas digitales se convierten en escenarios de expresión y puesta en escena de la identidad. Allí, los jóvenes intervienen constantemente mediante recursos audiovisuales, como historias, transmisiones en vivo y *reels*, con el propósito de obtener el reconocimiento de los demás.

Los adolescentes participan simultáneamente en la escuela, en otros lugares que frecuentan y en las RSV. En estos escenarios, se adaptan de manera intuitiva al uso de las plataformas y exploran nuevas formas de relacionarse. Sin embargo, diversas investigaciones en educación y psicología han mostrado que, al interactuar en las redes sociales, los estudiantes se exponen a riesgos como la ciberagresión y el ciberacoso (Cebollero-Salinas et al., 2025). Por consiguiente, resulta relevante promover el desarrollo de habilidades digitales y socioemocionales que les permitan relacionarse de manera segura en estos espacios.

Conclusiones

La apropiación de la teoría de la alteridad en el campo educativo ha contribuido a consolidar una formación incluyente que valora la diversidad cultural y social de los estudiantes. En la escuela se debe brindar acogida al estudiante en su complejidad, considerando su historia, sus experiencias y su contexto socioemocional. En este sentido, la educación se configura como un acontecimiento ético en el cual se produce el encuentro del maestro con el rostro del estudiante, con su historia y con su fragilidad. Por lo tanto, educar desde el enfoque de la alteridad plantea una serie de retos para la escuela, entre los cuales se encuentra el reconocimiento de la singularidad de los jóvenes en las aulas de clase mediante la valoración de sus diferentes formas de ser y relacionarse, así como de sus habilidades y talentos para desenvolverse en el ámbito académico y en el contexto social.

En un mundo globalizado y digitalizado como el actual surge la necesidad de reflexionar sobre las formas de implementar una pedagogía de la alteridad en nuevos escenarios



de relación, como es el caso de las redes sociales virtuales (RSV). Estas plataformas digitales se han consolidado como espacios para la construcción de la identidad y la socialización de los adolescentes. A pesar de los riesgos que enfrentan los jóvenes en términos de convivencia al interactuar en las RSV, a partir de la investigación etnográfica virtual es posible identificar prácticas de relación basadas en la alteridad. Entre ellas se encuentran el cuidado del otro, al evitar comentarios ofensivos; la expresión de apoyo mediante emojis, comentarios y reacciones ante situaciones de sufrimiento o vulnerabilidad; así como el reconocimiento de la diferencia a través de la acogida y aceptación de personas con identidades de género diversas y con creencias religiosas y políticas distintas (Martín-Martínez y Gómez, 2025).

Considerando que los adolescentes expresan sus gustos y creencias, comparten aspectos de su vida y exhiben sus talentos tanto en espacios presenciales como en las RSV, se evidencia la construcción de un entorno híbrido de interacción que integra lo digital y lo presencial. En este contexto, más que prohibir el uso de las RSV, el verdadero desafío educativo radica en fortalecer las habilidades digitales, como el uso seguro de las plataformas, la protección de la privacidad y la comprensión crítica de los algoritmos que influyen en las interacciones virtuales.

Asimismo, es fundamental potenciar las habilidades socioemocionales para garantizar una convivencia respetuosa y ética en estos entornos. Estas habilidades permiten a los adolescentes gestionar sus emociones y relacionarse de manera respetuosa con los demás. La independencia emocional, por ejemplo, les ayuda a afrontar el rechazo social sin depender de la validación externa, mientras que la regulación emocional los lleva a reflexionar sobre el impacto que pueden tener sus publicaciones en otros usuarios. De igual manera, el control de la impulsividad resulta clave para evitar respuestas inmediatas ante publicaciones conflictivas en las RSV.

Desde el enfoque de la pedagogía de la alteridad, la escuela está llamada a consolidar un rol activo en la formación ética de los estudiantes como sujetos empáticos, respetuosos de la diferencia y comprometidos con la responsabilidad hacia el otro en los entornos digitales. Así, la pedagogía de la alteridad se proyecta como un enfoque educativo que contribuye a la construcción de una sociedad más justa y solidaria, tanto en los espacios presenciales como en los virtuales.

Referencias

- Bárcena, F. y Mélich, J.-C. (2000). Emmanuel Levinas: educación y hospitalidad. En *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad* (pp. 125–148). Paidós.
- Cebollero-Salinas, A., Hernández, S. O. y Escoriaza, J. C. (2025). Socio-emotional e-competencies, cyberaggression, and cybervictimisation in adolescents: Differences according to sex and academic year. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 14(1). <https://doi.org/10.1007/s44322-024-00025-6>
- Córdoba, E. y Vélez-De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1001–1015. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14208160615>
- Jaramillo Ocampo, D., Jaramillo Echeverri, L. y Murcia Peña, N. (2018). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Levinas a la educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31771>
- Lévinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI Editores.
- Martín-Martínez, S. G. y Gómez, C. (2025). Alteridad digital en la escuela: adolescentes y redes sociales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1–23. <https://doi.org/10.14201/teri.32145>
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



La apropiación epistémico-metodológica como proceso de singularización de la subjetividad del investigador

Martha Inés Rojas Molina¹

Resumen

Esta ponencia aborda el proceso de construcción de una metodología investigativa denominada hermenéutica cartográfica, a partir de la cual se desarrolló una investigación doctoral cuyo objetivo fue diagramar la red de fuerzas que configura la subjetividad del directivo docente de la escuela pública en Bogotá. La construcción de esta metodología surge del posicionamiento epistémico y de la apropiación conceptual de autores como Michel Foucault y Gilles Deleuze. Dicha metodología no solo orienta la investigación sobre un objeto de estudio —en este caso, la subjetividad del directivo docente en la escuela pública bogotana—, sino que también se concibe como un proceso reflexivo mediante el cual el investigador transforma su propia subjetividad a través del trabajo investigativo. De este modo, puede concluirse que la investigación no es únicamente un medio para producir conocimiento, sino también una tecnología del yo, es decir, un ejercicio que incide en la singularización del investigador como sujeto.

Palabras clave: subjetividad; hermenéutica de sí; singularización; tecnología del yo; gestión escolar.

Abstract

This paper examines the process of constructing a research methodology called cartographic hermeneutics, which served as the basis for a doctoral study aimed at mapping

¹ Directivo docente en propiedad adscrita a la Secretaría de Educación de Bogotá. Licenciada en química de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación con énfasis en cognición de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente, candidata a doctora en Educación de la Universidad San Buenaventura de Cali, en el énfasis de pedagogía, subjetividad y evaluación.

the network of forces that shape the subjectivity of public-school principals in Bogotá. The construction of this methodology arises from an epistemic positioning and from the conceptual appropriation of authors such as Michel Foucault and Gilles Deleuze. This methodology not only guides research on an object of study—in this case, the subjectivity of public-school principals in Bogotá—but is also conceived as a reflexive process through which the researcher transforms their own subjectivity during the research work. Thus, research is not only a means of producing knowledge but also a technology of the self, an exercise that contributes to the singularization of the researcher as a subject.

Keywords: subjectivity; hermeneutics of the self; singularization; technology of the self; school management.

Introducción

En el cuento *La colonia penitenciaria* de Franz Kafka se presenta un aparato llamado rastrillo, capaz de grabar en el propio cuerpo de un condenado la norma que infringió y todas aquellas que deben regular su vida. El sistema es tan eficaz que, luego de pasar por el rastrillo, el condenado puede ser liberado, pues a partir de ese momento sus pensamientos y acciones serán direccionados por las normas grabadas en su interior, sin que él lo sepa.

Uso este relato para explicar que, cuando inicié mi proceso de investigación doctoral, como directiva docente tenía una serie de opiniones, ideas y posiciones sobre el rol directivo y la gestión escolar tan profundamente grabadas en mí que las creía propias. No obstante, en el transcurso de la investigación descubrí que, en realidad, tales ideas no fueron construidas a partir de mi propio pensamiento, sino que fueron inscritas en mí por un “rastrillo”.

Comprender qué era ese “rastrillo” y de dónde provenían las ideas implantadas constituyó el núcleo del proceso investigativo. Para llevarlo a cabo debí asumir una postura epistémica que derivó en una propuesta metodológica, mediante la cual pude comprender cómo se configura la subjetividad del sujeto directivo docente de la escuela pública en Bogotá. Sin embargo, lo que pretendo mostrar en esta reflexión es que en este proceso investigativo se distinguen dos pliegues. El primero, correspondiente a la descripción cartográfica, me permitió diagramar las redes de fuerzas que configuran la subjetividad del directivo docente. El segundo, referido a la hermenéutica de sí, me permitió problematizar mi manera de pensar y situarme en el campo de estudio, lo que constituyó para mí una tecnología del yo, en el sentido foucaultiano, que comprende el impacto ético y político del proceso investigativo sobre mi propia subjetividad como investigadora.

Todo este proceso investigativo se sustenta en el pensamiento de tres autores fundamentales: Michel Foucault, Gilles Deleuze y Félix Guattari, cuyas ideas constituyeron la caja de herramientas que utilicé para reflexionar sobre mi realidad como directiva y sobre mi papel en la escuela. La primera idea que tomé de ellos hace referencia al concepto de intelectual, que inicialmente asociaba con la sabiduría y la experticia necesarias para ampliar un campo de conocimiento. No obstante, estos autores proponen alejarnos de la figura del intelectual experto para comprenderlo más bien como aquel que lucha contra las formas de poder.

Bajo esta concepción, Deleuze (2014) afirma que el intelectual no es quien estudia los grandes problemas, sino quien apela a su propio contexto para investigar su situación. En este mismo sentido, Foucault (1987) sostiene que el intelectual cuestiona aquello que ha admitido como verdadero, así como sus propios hábitos y actuaciones, con el fin de transformar su pensamiento.

La potencia de estos argumentos me permitió centrar la investigación en aquello que tensionaba mi papel como directiva, con el propósito de comprender cómo surgieron en mí las ideas que orientaban mi práctica. Esta definición del objeto de estudio derivó en una tesis doctoral que pone en tensión la subjetividad del directivo docente y la gestión escolar, y que se pregunta qué es lo que realmente se gestiona en la escuela. De allí que su título y subtítulo sean: Subjetividad y gestión: ¿gestión escolar o gestión de sí mismo?

Para abordar esta cuestión me situé metodológicamente en la ontología crítica del presente, propuesta por Michel Foucault, a través de la cual el autor plantea que el intelectual debe realizar un diagnóstico de su presente. Esto implica llevar a cabo un trabajo sobre sí mismo, reflexionar acerca de quiénes somos y comprender las condiciones históricas que nos configuran. Esta reflexión supone asumir una actitud crítica que Foucault (2008) denomina *éthos* filosófico, orientada a analizar las circunstancias que nos constituyen y a comprender quiénes somos a partir de ellas.

Y dado que Foucault (1980) sostiene que el intelectual debe proponer instrumentos de análisis del presente, con la ayuda de los maestros que me acompañan propuse un método investigativo denominado *hermenéutica cartográfica*.

El pliegue cartográfico

Proponer un diseño metodológico propio requirió asumir una postura epistémica sustentada en conceptos tomados de los autores que orientan mi investigación. En la base de



esta postura se encuentra la comprensión de la obra foucaultiana como un trabajo orientado a la problematización del pensamiento a través del tríptico saber-poder-subjetividad, el cual constituyó el sustento epistémico de toda la investigación.

Ingresé a este tríptico a través del concepto de poder, en el que encontré una posibilidad de acción, pues en la obra foucaultiana el poder no es un atributo que se posea, sino una relación de fuerzas que se establece entre sujetos libres o con capacidad de resistencia. Deleuze (2014) señala que el poder, entendido como relación de fuerzas, forma una red que es posible observar y describir. Con base en estos argumentos, establecí como objetivo principal de la investigación diagramar las redes de poder que configuran la subjetividad del directivo docente. Elaborar este diagrama de fuerzas equivale a realizar el diagnóstico del presente mediante un croquis topográfico de dicha red de fuerzas, que Deleuze (2014) denomina cartografía.

Pero ¿cuáles son las fuerzas que afectan al directivo docente? Para responder esta pregunta me dirigí al segundo término del tríptico: el saber, que en la obra foucaultiana debe entenderse siempre en relación con el poder, pues toda relación de poder pone en circulación determinados saberes. Era necesario entonces comprender cómo se difunden en la sociedad estas relaciones saber-poder. En este punto encontré que Foucault (1980) distingue dos niveles: uno microfísico, referido a los grandes aparatos estatales o a las instituciones, y otro microfísico, relativo a las interacciones cotidianas entre individuos.

De acuerdo con Deleuze (2014), el análisis del poder debe realizarse en el plano microfísico. Para esta investigación ello significó estudiarlo en la interacción entre el sujeto directivo y las fuerzas que llegan a la institución escolar. Bajo esta consideración surgió una nueva pregunta: ¿cómo llegan estas fuerzas a la escuela?

Comprendí entonces que, aunque el poder no equivale a dominación, existen acciones orientadas a conducir la conducta de los individuos. En la obra foucaultiana estas acciones constituyen técnicas de conducción o formas de gobierno. De este modo, el gobierno puede entenderse como la red de fuerzas que actúa sobre los sujetos para orientar su conducta, incluso sin que estos sean plenamente conscientes de ello.

Esta red de fuerzas se difunde en una sociedad a través de lo que en la obra foucaultiana se denomina dispositivo, entendido como un conjunto heterogéneo de elementos capaz de transformar o configurar la subjetividad de un individuo. Entiendo el dispositivo como el rastrillo de *La colonia penitenciaria* de Kafka, pues posee la capacidad de modificar nuestro ser a través de aquello que deja inscrito en nuestro interior.

A partir de esta comprensión planteé como supuesto de investigación que la gestión escolar actúa como un dispositivo que configura la subjetividad del directivo docente.

Pero si el ejercicio del poder implica la posibilidad de resistencia, ¿por qué los dispositivos nos subjetivan sin que nos resistamos a ellos? Fue así como encontré el concepto foucaultiano de gubernamentalidad, referido a las técnicas de gobierno mediante las cuales los sujetos conducen su propia conducta. Esto significa que cada individuo puede actuar sobre su propia subjetividad a través de lo que Foucault (1987; 2008) denominó tecnologías del yo, es decir, formas de gobierno de sí mismo.

Estas técnicas de gobierno dependen de las relaciones saber-poder que caracterizan a una sociedad en un momento histórico determinado, por lo que era necesario identificar de dónde provienen los saberes y las fuerzas que configuran la subjetividad del directivo docente en el presente de la escuela pública bogotana.

De acuerdo con Foucault (2008), las formas de gobierno dependen de la racionalidad de los hombres. Para comprender este concepto me apoyé en las nociones de a priori histórico de Foucault y prácticas de una época de Deleuze. A partir de estos conceptos concibo la racionalidad como el conjunto de principios y criterios que orientan las formas de ser y actuar en una sociedad y en una época determinadas.

Identificar cuál es la racionalidad que, a través de los dispositivos, pone en circulación los saberes y las fuerzas que nos subjetivan me condujo al estudio de la obra *Capitalismo y esquizofrenia* de Deleuze y Guattari, así como a las interpretaciones sobre el desarrollo del capitalismo propuestas por autores como Laval y Dardot, Boltanski y Chiapello, Hardt y Negri y Richard Sennett, entre otros.

Con base en estos aportes sostengo que la racionalidad del capitalismo neoliberal es la que configura actualmente nuestras formas de subjetividad, bajo principios como el rendimiento, el éxito o la competencia. En este sentido, entiendo la relación entre la racionalidad de una época y la subjetividad que produce como una matrix en la que nos movemos y actuamos creyéndonos libres, aunque en realidad nuestras acciones estén orientadas por lógicas que operan de manera invisible, como ocurre con el condenado en el relato de Kafka.

Dentro de esta matrix neoliberal, el modelo empresa se impone como productor de una subjetividad adaptada a un mundo de competencia, producción y consumo. Es en este contexto donde surge el dispositivo de la gestión o management, mediante el cual se resuelve la tensión entre el gobierno de sí mismo y el gobierno de los otros. Este dispositivo permite el tránsito de una sociedad disciplinaria, en la que otros vigilan nuestras accio-



nes, a una sociedad de control, en la que cada individuo se gestiona a sí mismo para constituirse como un sujeto autónomo y productivo.

En esta matrix neoliberal el dispositivo de la gestión ingresa a la escuela para transformarla en una escuela-empresa, que requiere un directivo acorde con el modelo organizacional empresarial. Esto sitúa al directivo docente en el centro de las relaciones de poder producidas por la racionalidad neoliberal.

Estas relaciones pueden identificarse mediante diagramas, los cuales muestran la interacción entre una fuerza que actúa sobre el directivo docente y la acción mediante la cual este responde a ella. Dado que son múltiples las fuerzas que inciden sobre el directivo, es posible establecer varios diagramas que, en conjunto, conforman una cartografía.

Para construir esta cartografía inicié con el rastreo de los saberes difundidos a través del dispositivo de la gestión escolar. De este modo encontré una gran variedad de documentos que definí como masa documental. Atendiendo a la relación saber-poder explicada por Deleuze (2014), comprendí que a partir de estos saberes era posible derivar las fuerzas que actúan sobre el directivo docente.

Para ello construí diversos instrumentos de análisis, como fichas de lectura y matrices analíticas, que me permitieron identificar las fuerzas procedentes de los saberes que integran el dispositivo de la gestión.

No obstante, para construir los diagramas era necesario identificar las acciones mediante las cuales los directivos responden a dichas fuerzas; es decir, escuchar cómo reflexionan sobre su propia situación. Con este propósito diseñé una estrategia metodológica denominada cafés pedagógicos.

De este modo construí la cartografía como el conjunto de diagramas de fuerzas, lo cual me permitió comprender la relación entre gestión escolar y subjetividad del directivo docente.

El pliegue hermenéutico

Más allá de comprender la relación entre subjetividad y gestión, el proceso investigativo me llevó a reflexionar sobre la configuración de mi propia subjetividad. Esto me permitió concluir que la construcción teórica, epistémica y metodológica que realicé constituye no solo un medio para alcanzar los objetivos planteados, sino también una tecnología del yo con la cual inicié un proceso de singularización de mi subjetividad, en el sentido guatta-

riano, que me permite pensar de otras maneras la gestión escolar y el rol pedagógico de la labor directiva.

Este proceso se sustenta en la hermenéutica de sí foucaultiana, que, lejos de centrarse en las formas hermenéuticas tradicionales, propone un ejercicio de autorreflexión crítica mediante el cual el investigador, a través de herramientas conceptuales y metodológicas específicas, examina las fuerzas que configuran su propia subjetividad.

El objetivo central de esta hermenéutica es comprender cómo las estructuras de poder, los discursos dominantes y las prácticas sociales influyen en la forma en que el investigador se percibe a sí mismo y en la manera en que entiende su rol profesional, en este caso como directivo docente.

Este enfoque implica una inmersión reflexiva en la propia experiencia, así como un análisis de los condicionamientos históricos y culturales que configuran la subjetividad del investigador en tanto sujeto directivo.

El resultado de este ejercicio es una mayor conciencia de los mecanismos de subjetivación y una capacidad renovada para actuar de manera más autónoma y ética.

Sin embargo, es importante aclarar que el trabajo hermenéutico aquí propuesto no corresponde a una autoinvestigación, pues el objeto de estudio no es mi mundo interno, ni la interioridad, la mismidad o la intimidad como sujeto directivo. Más bien, utilizando los conceptos foucaultianos del afuera y el adentro, puedo afirmar que el adentro de la tensión subjetividad/gestión corresponde al sistema matrix: un sistema maquínico en el que la racionalidad neoliberal se configura y se reproduce a través de la subjetividad del neosujeto.

En este sentido, la línea de fuga que permite pensar un desplazamiento hacia el afuera de este sistema puede plantearse precisamente a través del ejercicio hermenéutico.

El afuera al que conduce esta hermenéutica es, justamente, el ocuparse de sí, es decir, el trabajo sobre la propia configuración y transformación de la subjetividad mediante procesos de subjetivación singulares que se construyen desde el interior de una masa social aparentemente homogénea.

Una vez que, como investigadora, realicé un análisis profundo de mi propia configuración subjetiva, pude utilizar este conocimiento para comprender mejor cómo se configuran otras subjetividades. Asimismo, comprendí que este enfoque puede emplearse para orientar nuevas investigaciones que exploren otras experiencias de singularización y nuevas formas de buscar el afuera desde el adentro de la matrix.



La singularización de mi subjetividad

Como he pretendido mostrar, la investigación desarrollada durante mi proceso de formación doctoral se articula en torno a dos pliegues fundamentales que configuran tanto su desarrollo como sus hallazgos. El pliegue cartográfico constituye una herramienta para diagramar las relaciones de poder que configuran la subjetividad del directivo docente en la escuela pública bogotana. Este pliegue me permitió trazar las fuerzas que inciden en la gestión escolar, entendida como un dispositivo de subjetivación. A través de esta herramienta abordé el objeto de estudio y describí los diagramas de fuerzas que explican la manera en que se configura la subjetividad del directivo docente.

El segundo pliegue corresponde a la hermenéutica de sí, la cual remite a mi propio proceso de transformación subjetiva, tanto en mi condición de directiva docente como en mi posición de investigadora frente al conocimiento producido.

Este nivel de análisis muestra cómo la investigación, lejos de constituir un ejercicio neutral y completamente objetivo, se configura como un espacio de subjetivación que reconfigura el posicionamiento del investigador en su campo de estudio. En este sentido, el trabajo investigativo no solo produce hallazgos en relación con su objeto de estudio, sino que también genera efectos en la subjetividad del investigador, operando como una tecnología del yo que posibilita procesos de singularización y resistencia frente a los dispositivos de poder que regulan el campo educativo.

Se trata de un proceso íntimo y transformador en el que el investigador se convierte, en cierto modo, en objeto de su propia indagación. Esto ocurre mediante un ejercicio reflexivo que se desarrolla en paralelo a la investigación principal y que produce otro tipo de resultados —de carácter ético y político— que rara vez se hacen visibles en los resultados formales de las investigaciones.

Si bien el foco principal de una investigación doctoral no es la transformación personal del investigador, en el desarrollo metodológico de este trabajo ambos pliegues —aunque distintos— se nutrieron mutuamente, enriqueciendo la comprensión del objeto de estudio y potenciando la transformación del sujeto investigador.

De este modo, aunque hablar de un proceso personal en medio de una investigación doctoral podría interpretarse como un alejamiento de los criterios de objetividad científica, puedo afirmar que los dos pliegues metodológicos me permitieron comprender que una investigación doctoral también puede constituirse como una tecnología del yo.

Esto significa que, a través del proceso investigativo, se genera un espacio y un conjunto de herramientas mediante los cuales el investigador puede analizar su propia situación. En mi

caso, dicha situación corresponde a la de un directivo docente configurado como parte de la masa que conforma el adentro de una matrix, la cual me subjetiva y apenas deja margen para responder a los principios de la racionalidad que la sustenta.

Comprender y reflexionar sobre mis propios procesos de subjetivación me abrió a la posibilidad de lo que Guattari denomina un proceso de singularización, entendido como una transformación dinámica que se opone a la homogeneización producida por la matrix (Guattari y Rolnik, 2006).

Considero este proceso el principal logro de mi formación doctoral, pues es a partir de él que continuaré construyéndome como un sujeto directivo singular, lo que constituye, al mismo tiempo, un acto de resistencia.

Esta singularización da cuenta de la posibilidad de aquello que los autores en los cuales sustenté mi proceso formativo denominan una transformación posible para quien aspire a convertirse en un intelectual de su propia vida.

Referencias

- Deleuze, G. (2014). *El poder. Curso sobre Foucault (Tomo II)*. Editorial Cactus.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Edissa.
- Foucault, M. (1987). *La hermenéutica del sujeto*. Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Guattari, F., y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica: cartografía del deseo*. Traficantes de Sueños.



Capítulo 4

Educación más allá de la escuela



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Ricaurte LabCiudadano: laboratorio de innovación ciudadana

Jairo Antonio Pérez Rubio

Resumen

El proyecto de investigación-creación “Ricaurte LabCiudadano: laboratorio de innovación ciudadana”, desarrollado en el barrio Ricaurte¹ de la ciudad de Bogotá, fue cocreado por un colectivo de profesores investigadores denominado Polifonías, integrado por académicos de varias universidades y liderado por UNIMINUTO, Bogotá. El proyecto se realizó en alianza con la Fundación Social Servimos, entidad encargada de administrar la Biblioteca Pública Alberto Gutiérrez Botero, ubicada en el mismo barrio, espacio donde se desarrolló el LabCiudadano. El propósito del proyecto consistió en cocrear, junto con los habitantes del barrio Ricaurte, un laboratorio de innovación ciudadana —Ricaurte LabCiudadano—, con-

-
- 1 El proyecto se desarrolla en el barrio Ricaurte, en la ciudad de Bogotá, perteneciente a la localidad de Los Mártires, específicamente en la Biblioteca Pública Alberto Gutiérrez Botero, espacio en el que se realizan las reuniones y demás actividades de trabajo con la comunidad para la co-creación del Ricaurte LabCiudadano. Más información sobre el proyecto puede consultarse en el siguiente sitio web: <https://ricaurteciudadano.wixsite.com/inicio>

El proyecto cuenta con la participación de los siguientes investigadores y colaboradores: Dr. Antonio Pérez (líder del proyecto), Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Bogotá Presencial, Facultad de Comunicación, Programa de Comunicación Visual; Dr. Elías Rey, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Bogotá Presencial, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Programa de Maestría en Ética y Problemas Morales Contemporáneos; Dr. Nelson Bedoya, Vicerrector Académico, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Rectoría Bogotá; Abg. Camila Alfonso, directora ejecutiva de la Fundación Social Servimos; Astrid Rodríguez, directora de la Biblioteca Pública Alberto Gutiérrez Botero; Ana María Gutiérrez, coordinadora de comunicaciones de la Fundación Social Servimos; Dr. Bernardo Caicedo, investigador independiente; Mg. Camilo Suárez, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación; Dra. Ruth Molina, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Dr. Iván Roa, Universidad Libre; Dra. Carmen Burgos, Universidad de Atacama (Chile), Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Educación (IICSE); Dr. Javier Nó Sánchez, Universidad Loyola Andalucía, Sevilla (España).

cebido como un espacio de encuentro, experimentación, colaboración y creación colectiva. En este entorno, cualquier persona puede participar con el fin de desarrollar iniciativas en grupos de trabajo diversos y plurales que promueven la formación y la cultura para la paz. Estas iniciativas se orientan a fortalecer la participación cívica y democrática para la solución de problemas y necesidades concretas de la comunidad, mediante metodologías colaborativas de prototipado sostenible, que combinan tecnologías análogas y digitales, narrativas *transmedia* y talleres participativos. De esta experiencia se derivan tres reflexiones principales: 1. Los LabCiudadanos propiciaron la creación de nuevas comunidades de práctica. 2. Se favoreció la integración de grupos intergeneracionales, que cocrearon prototipos sostenibles orientados a responder a las necesidades y problemáticas del barrio. 3. Se fortalecieron los sentimientos de pertenencia e identidad comunitaria en el barrio Ricaurte.

Palabras clave

Prototipado; trabajo colaborativo intergeneracional; narrativas transmedia; comunidades de práctica; etnografía transmedia; laboratorio ciudadano.

Abstract

The research-creation project “Ricaurte LabCiudadano: Laboratory of Citizen Innovation”, developed in the Ricaurte neighborhood in Bogotá, was co-created by a collective of research professors known as Polifonías, composed of scholars from several universities and led by UNIMINUTO, Bogotá. The initiative was carried out in partnership with the Servimos Social Foundation, which manages the Alberto Gutiérrez Botero Public Library, located in the same neighborhood, where the LabCiudadano was implemented. The main purpose of the project was to co-create, together with the inhabitants of the Ricaurte neighborhood, a citizen innovation laboratory —Ricaurte LabCiudadano—, conceived as a space for encounter, experimentation, collaboration, and collective creation. Within this space, participants join diverse and plural working groups to develop initiatives that promote education and a culture of peace. These initiatives aim to strengthen democratic civic participation and contribute to solving specific community needs through collaborative sustainable prototyping methodologies, combining analog and digital technologies, transmedia narratives, and participatory workshops. Three key reflections emerged from this experience: 1. Citizen Labs fostered the creation of new communities of practice. 2. They promoted the integration of intergenerational groups that co-created sustainable prototypes addressing

neighborhood needs and challenges. 3.They strengthened feelings of belonging and community identity in the Ricaurte neighborhood.

Keywords: prototyping; intergenerational collaborative work; transmedia narratives; communities of practice; transmedia ethnography; citizen lab.

Introducción

Nuestras sociedades están experimentando profundos cambios como resultado de la cuarta revolución industrial, de la consolidación de la sociedad de la información y la comunicación, de las reconfiguraciones de los poderes políticos y financieros a escala global y de los acelerados procesos de transculturación derivados del incremento de los flujos migratorios, en gran medida asociados al cambio climático. Estas transformaciones socioeconómicas, políticas, ambientales, jurídicas y culturales convocan a las sociedades, y particularmente a las comunidades, a formular nuevas preguntas y estrategias que permitan comprender y actuar frente a estas nuevas realidades.

A ello se suma la persistente exclusión de diversas minorías que, desde los modelos convencionales de participación y acción social, continúan ubicadas en la periferia de los sistemas sociales. De esta manera, se vulneran sistemáticamente los derechos no solo de las personas con discapacidad, sino también de los pueblos originarios, de las personas mayores y de otros grupos históricamente marginados. En este contexto, el concepto de participación ha tendido a vincular únicamente a quienes ocupan posiciones centrales dentro del modelo social, reproduciendo convencionalismos y prácticas culturales que ofrecen escaso espacio para la interacción con aquellos “otros” que habitan barrios marginados y que enfrentan condiciones socioeconómicas y socioculturales desfavorables, lo cual limita significativamente sus oportunidades para mejorar sus condiciones de vida.

Si contamos con la capacidad de crear redes para actuar colectivamente, resulta imprescindible disponer de espacios públicos en los que dicha potencialidad pueda desarrollarse. Asimismo, se requieren instituciones que permitan recuperar, intercambiar y poner en valor los conocimientos que cada persona posee, así como infraestructuras y recursos que faciliten la construcción de respuestas sólidas y cuidadosas frente a los problemas que preocupan a las comunidades, sin dejar de fortalecer aquellas prácticas y dinámicas que ya funcionan adecuadamente. Sin embargo, como se ha señalado en múltiples espacios de reflexión y publicaciones académicas, las lógicas institucionales no suelen favorecer la cooperación. Esta situación explica, en parte, por qué —tal como



lo evidenció la pandemia de la COVID-19— las instituciones presentan límites claros para contribuir al sostenimiento de la vida y al fortalecimiento de los tejidos comunitarios.

Frente a este panorama, la propuesta de los laboratorios ciudadanos se plantea en dos niveles interrelacionados: por un lado, como espacios de encuentro entre personas diversas y, por otro, como metodologías orientadas a promover procesos de cambio institucional. El trabajo conjunto entre la ciudadanía y las instituciones contribuye al fortalecimiento de las comunidades y favorece su sostenibilidad, ya que es la propia comunidad la que identifica sus necesidades, define sus problemáticas y propone posibles soluciones. En este proceso se ponen en juego los saberes, las habilidades y los recursos de las personas directamente implicadas en dichas problemáticas. Este acervo ciudadano adquiere mayor alcance cuando se articula con el conocimiento, los recursos y la legitimidad de las instituciones, las cuales, mediante su labor de acompañamiento, pueden reforzar y potenciar los procesos comunitarios.

En este sentido, el objetivo del presente proyecto fue cocrear un Laboratorio Ciudadano junto con la comunidad del barrio Ricaurte, a través de la Biblioteca Pública Alberto Gutiérrez Botero, con el propósito de diseñar, enseñar, implementar y apropiarse metodologías colaborativas de prototipado, narrativas transmedia e innovación social que promuevan la participación cívica democrática orientada a la solución de problemáticas concretas de dicha comunidad.

Marco teórico

El marco teórico de los laboratorios ciudadanos se fundamenta en diversas corrientes y enfoques que, en los últimos años, han cobrado relevancia en los campos de la innovación social, la participación ciudadana y la co-creación de soluciones comunitarias. Estos enfoques ofrecen un marco conceptual que permite comprender y abordar los desafíos y oportunidades que emergen al diseñar e implementar un Laboratorio de Innovación Ciudadana en articulación con la comunidad del barrio Ricaurte.

Innovación social

La innovación social se refiere a la creación y puesta en práctica de soluciones novedosas orientadas a responder a problemas y necesidades sociales. En este sentido, los laboratorios ciudadanos se centran en la generación de ideas y soluciones innovadoras para abordar los desafíos de una comunidad específica. Esto implica el desarrollo y la implementación de nuevos enfoques, metodologías, tecnologías y prácticas que promuevan el bienestar colectivo, la inclusión social y la mejora de las condiciones de vida de las comunidades.

Participación ciudadana

La participación ciudadana constituye un elemento fundamental para el funcionamiento de un laboratorio ciudadano. Su propósito es involucrar a la ciudadanía en los procesos de toma de decisiones y en la generación de soluciones a problemáticas comunitarias. En este contexto, se promueve la participación activa y significativa de los ciudadanos en todas las etapas del proceso, desde la identificación de los problemas hasta la implementación y evaluación de las soluciones propuestas.

Metodologías colaborativas

Las metodologías colaborativas se basan en la cooperación y el trabajo conjunto entre diversos actores sociales, entre ellos ciudadanos, organizaciones de la sociedad civil, instituciones académicas y entidades gubernamentales. Estas metodologías promueven la participación equitativa, la inclusión y la diversidad de perspectivas, lo que favorece la generación de soluciones más creativas, pertinentes y efectivas frente a los desafíos sociales.

Prototipado

El prototipado es una metodología que permite diseñar, construir y probar soluciones de manera rápida y económica. En el contexto de un laboratorio ciudadano, la creación de prototipos desempeña un papel fundamental, ya que posibilita que los participantes experimenten, aprendan de manera activa y evalúen el funcionamiento de las soluciones propuestas. Asimismo, los prototipos facilitan procesos de retroalimentación y mejora continua a partir de la experiencia colectiva de los participantes.

Laboratorios ciudadanos

Los laboratorios ciudadanos son espacios abiertos de experimentación y colaboración orientados a la generación de soluciones colectivas para problemáticas sociales. Según De la Fuente (2022), los laboratorios ciudadanos son espacios de producción de conocimiento caracterizados por su hospitalidad hacia actores diversos y heterogéneos. Se trata de entornos abiertos, colaborativos e híbridos que funcionan como infraestructuras versátiles, escalables y de bajo costo para la experimentación social.

En estos espacios se promueve el aprendizaje colectivo y la interacción entre distintos tipos de saberes. Asimismo, se conciben como entornos donde es posible aprender en cualquier lugar, de cualquier persona y en todo momento. Una de sus principales características es la hospitalidad, entendida como la capacidad de acoger a actores diversos y facilitar



su participación mediante procesos de mediación que acompañan el desarrollo de iniciativas ciudadanas (De la Fuente, 2022, pp. 46–76).

En los laboratorios ciudadanos convergen diversas formas de producción social del conocimiento, entre ellas las iniciativas hacker, las prácticas del *bricoleur*, los prototipos abiertos, los colectivos amateurs y los saberes populares. Todas estas formas de conocimiento implican procesos de experimentación, improvisación, aprendizaje colectivo y creatividad compartida.

Narrativas transmedia

Las narrativas transmedia constituyen un enfoque innovador para el diseño de proyectos y estrategias comunicativas que articulan múltiples medios y plataformas —como cine, televisión, radio, internet y redes sociales— con el fin de contar historias de manera expandida y alcanzar audiencias más amplias.

En el contexto de un laboratorio ciudadano, las narrativas transmedia pueden utilizarse para difundir, documentar y promover las soluciones propuestas por la comunidad, generando mayor visibilidad, conciencia y compromiso social.

De acuerdo con Jenkins (2004), las historias contemporáneas pueden desarrollarse y expandirse a través de distintos medios y plataformas. Por ejemplo, una narrativa puede originarse en un libro, ampliarse en una película, adaptarse a una serie de televisión, expandirse en un videojuego o generar contenidos complementarios en redes sociales. Cada plataforma contribuye a ampliar la experiencia narrativa de los usuarios —o prosumidores— mediante la interacción entre medios análogos y digitales, enriqueciendo así el relato y su impacto social.

Innovación ciudadana y co-creación

La innovación ciudadana se refiere a la capacidad de los ciudadanos para participar activamente en el diseño y la implementación de soluciones orientadas a resolver problemas y necesidades de sus comunidades. En este sentido, los laboratorios ciudadanos promueven la innovación ciudadana al ofrecer espacios, herramientas y metodologías que facilitan la participación de la ciudadanía en la generación de soluciones colectivas y en el mejoramiento de su entorno.

En el marco de este proyecto, el objetivo es desarrollar una metodología transmedia basada en procesos de co-creación y prototipado para la implementación de un laboratorio ciudadano en el barrio Ricaurte.

Desde esta perspectiva, Brandsen y Honingh (2018) señalan que la co-creación ocurre cuando los ciudadanos participan activamente tanto en el diseño como en la prestación de los servicios que reciben. Los autores destacan que esta forma de participación se ha incorporado progresivamente a la agenda de los responsables de la formulación de políticas públicas, en la medida en que el interés por la participación ciudadana ha aumentado en diversos contextos institucionales.

De igual manera, Voorberg, Bekkers y Tummers (2015) identifican tres formas principales de co-creación en los procesos de innovación pública. En primer lugar, los ciudadanos pueden participar en la implementación de servicios previamente diseñados por las instituciones gubernamentales. En segundo lugar, pueden actuar como co-diseñadores, participando activamente en la definición de contenidos y servicios desde su concepción. Finalmente, los ciudadanos pueden desempeñar el papel de iniciadores, formulando propuestas de servicios o soluciones que posteriormente son desarrolladas por las instituciones.

En este sentido, la co-creación forma parte del proceso de producción de soluciones públicas, al incorporar de manera directa los aportes de los ciudadanos durante las fases de diseño, implementación y evaluación de los servicios (Brandsen y Honingh, 2018).

Síntesis del marco teórico

En síntesis, el marco teórico de los laboratorios ciudadanos se sustenta en la articulación de diversos enfoques y metodologías orientadas a fortalecer la participación ciudadana, la innovación social y la construcción colectiva de soluciones frente a problemáticas comunitarias. Estos enfoques proporcionan las bases conceptuales necesarias para el diseño y la implementación de un Laboratorio de Innovación Ciudadana en el barrio Ricaurte, desarrollado en articulación con la Biblioteca Pública Alberto Gutiérrez Botero.

Metodología

La implementación de este proyecto se fundamentó en el diseño de una ruta metodológica denominada etnografía transmedia, concebida como estrategia de investigación. A través de procesos multimodales y multiformato, apoyados en herramientas y dispositivos tanto análogos como digitales, el proyecto recopiló información sobre lo que piensan, sienten y proponen los habitantes del barrio Ricaurte (Bogotá), mediante la integración de datos cuantitativos y cualitativos.



La etnografía transmedia se apoya en metodologías mixtas de investigación, las cuales permiten una interpretación compleja e integradora de las realidades sociales de los habitantes del barrio Ricaurte. En este sentido, se planteó la necesidad de desarrollar una ruta metodológica que permitiera documentar y sistematizar los procesos de interacción y co-creación desarrollados en la construcción del Ricaurte LabCiudadano. Para ello, se recurrió a la etnografía transmedia, enfoque que combina diversas estrategias metodológicas y dispositivos de registro para sistematizar estos procesos desde una perspectiva diversa, plural y horizontal de participación ciudadana.

La metodología de investigación-creación del proyecto *Ricaurte LabCiudadano* se estructuró en cuatro fases, que permitieron el diseño e implementación de un Laboratorio de Innovación Ciudadana en el barrio Ricaurte, en articulación con la comunidad y con el apoyo de la Biblioteca Pública Alberto Gutiérrez Botero.

Fase 1. Investigación y diagnóstico de contexto

En la primera fase, denominada “Investigación y diagnóstico de contexto”, participaron 12 profesores y 45 jóvenes investigadores pertenecientes a distintos semilleros de investigación de las universidades vinculadas al proyecto.

En esta etapa se capacitó a profesores y estudiantes en metodologías mixtas de investigación, y se realizó una cartografía social mediante etnografía transmedia, metodología desarrollada por el colectivo de profesores investigadores Polifonías.

Esta fase se estructuró en cinco momentos.

Primer momento.

Se realizó un taller con los jóvenes investigadores de los semilleros participantes sobre cómo desarrollar un diagnóstico de contexto transmediático con los habitantes del barrio Ricaurte.

Segundo momento.

Se llevaron a cabo una serie de talleres prácticos con profesores y jóvenes investigadores, en los que se abordaron temas como: la escucha activa, la forma de entablar conversaciones con personas desconocidas, la construcción de confianza y empatía con los habitantes del barrio y la formulación de preguntas pertinentes para el trabajo comunitario.

De igual forma, se hizo énfasis en la documentación multimodal y multiplataforma de los procesos de indagación con la comunidad.

Tercer momento.

El tercer momento correspondió al trabajo de campo. Durante tres semanas, los jóvenes investigadores participaron como observadores activos en el barrio, realizando visitas dos veces por semana para observar, escuchar, percibir y conversar con los habitantes del barrio Ricaurte.

Esta actividad permitió obtener una primera aproximación etnográfica transmedia, complementada con la documentación de la historia social y cultural del barrio a partir de fuentes digitales.

Cuarto momento.

Este momento consistió en la recolección sistemática de información durante cuatro semanas, mediante: registro fotográfico, grabaciones en video, elaboración de un repositorio de preguntas para conversatorios y encuestas y entrevistas.

Quinto momento.

En el quinto momento se procedió a la sistematización de la información recopilada, con el propósito de narrar los hallazgos mediante historias publicadas en formatos multimediales.

La información recolectada se organizó en un repositorio digital compartido, lo cual permitió construir una visión preliminar del diagnóstico social, económico y cultural del barrio Ricaurte. En otras palabras, se sistematizó el sentir, el pensar y las propuestas de los habitantes del barrio respecto a sus problemáticas más relevantes y a las posibles formas de mejorar su calidad de vida.

Fase 2. Co-creación y diseño participativo

La segunda fase, denominada “Co-creación y diseño participativo”, inició en febrero de 2024. Con base en el diagnóstico realizado en la fase anterior —en el cual se identificaron diversos problemas y aspectos susceptibles de mejora en el barrio— se realizaron varias convocatorias abiertas a la comunidad para proponer ideas y proyectos orientados a dar respuesta a dichas problemáticas.

En esta etapa se formalizó la alianza con la Biblioteca Pública Alberto Gutiérrez Botero, que se constituyó en el espacio de operación del Ricaurte LabCiudadano.



Un grupo de profesores y funcionarias de la Fundación Servimos asumió la tarea de estructurar los talleres de prototipado, definir los talleristas y adecuar los espacios necesarios para abrir el laboratorio ciudadano a la comunidad.

Una vez identificados los principales problemas que preocupaban a los habitantes del barrio, se realizaron nuevas convocatorias para que los ciudadanos presentaran ideas y proyectos orientados a solucionar estas problemáticas. En esta fase se promovieron procesos de investigación-creación, experimentación, reformulación e innovación social.

Las convocatorias se difundieron mediante redes sociales, visitas a instituciones educativas, acercamientos a comerciantes y trabajadores del barrio, entre otras estrategias, con el objetivo de invitar a la comunidad a participar en los talleres de prototipado del LabCiudadano.

Fase 3. Implementación y desarrollo de prototipos

La tercera fase, denominada “Implementación y desarrollo de prototipos”, se desarrolló entre mayo y agosto de 2024. Durante dos meses se realizaron talleres de prototipado todos los sábados, de 9:00 a. m. a 12:30 p. m., en la Biblioteca Pública del barrio Ricaurte.

Esta fase se centró en el diseño y desarrollo de soluciones propuestas por los grupos de trabajo, integrados por personas con diversos perfiles, edades, niveles educativos, oficios y profesiones, interesadas en colaborar de manera voluntaria y colectiva para afrontar retos definidos de manera conjunta. Los talleres ofrecieron un entorno transdisciplinario que proporcionó herramientas, materiales y tiempos adecuados para co-crear, diseñar y prototipar soluciones de manera colaborativa, propositiva y participativa.

Todo el proceso de prototipado fue documentado mediante registros multimodales, multimediales y multiplataforma, disponibles en el sitio web del proyecto: <https://ricaurteciudadano.wixsite.com/inicio>

Fase 4. Socialización y proyección

La cuarta fase, denominada “Socialización y proyección”, se desarrolló entre septiembre de 2024 y mayo de 2025. El principal objetivo de esta etapa fue la sistematización de la experiencia y de los registros generados durante el proceso de prototipado. En esta fase se compartieron y socializaron las experiencias desarrolladas por la comunidad del barrio Ricaurte durante los talleres del laboratorio ciudadano. También, se presentó el proceso del Ricaurte LabCiudadano ante diversos actores institucionales y sociales, entre ellos: habitantes del barrio, funcionarios de la Alcaldía, representantes del go-

bierno nacional, organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales y aliados estratégicos.

El propósito de esta socialización fue fortalecer el desarrollo de los prototipos, así como promover alianzas y apoyos que permitieran ampliar la implementación de esta metodología en el territorio.

Como resultado de esta fase final, se elaboró de manera colectiva la cartilla “Ricaurte LabCiudadano: ¡Crea tu Lab!”, en la que se sistematiza la experiencia y se presentan orientaciones para replicar la metodología desarrollada.

Síntesis metodológica

En síntesis, la metodología de investigación-creación, estructurada en cuatro fases, permitió generar soluciones orientadas a responder a problemas y necesidades concretas de la comunidad del barrio Ricaurte. A través del desarrollo de prototipos colaborativos se promovió la participación cívica democrática, al tiempo que se fomentaron procesos de innovación ciudadana y construcción colectiva de soluciones comunitarias.

Resultados y discusión

El proyecto de investigación-creación “Ricaurte LabCiudadano” tuvo como objetivo principal diseñar e implementar un Laboratorio de Innovación Ciudadana en conjunto con los habitantes del barrio Ricaurte, a través de la Biblioteca Pública Alberto Gutiérrez Botero, con el propósito de generar conocimiento y soluciones orientadas a responder a problemas y necesidades concretas de la comunidad. Este proceso buscó fomentar la participación cívica y democrática mediante talleres de prototipado y metodologías colaborativas.

El conocimiento generado durante el desarrollo del proyecto fue de carácter multidimensional, y se fue enriqueciendo progresivamente a medida que avanzaba la implementación del LabCiudadano.

Un Laboratorio de Innovación Social o LabCiudadano puede definirse como un espacio abierto y colaborativo en el que la comunidad se reúne para co-crear soluciones a los desafíos que enfrenta, utilizando metodologías y herramientas de diseño participativo. Estos espacios fomentan la innovación social, la participación ciudadana y el empoderamiento comunitario, convirtiéndose en catalizadores de transformaciones sociales en los territorios donde se desarrollan. En este sentido, un LabCiudadano constituye un lugar donde las ideas se transforman en acciones y prototipos, y donde la comunidad se convierte en el motor de los procesos de cambio social.



La creación del Ricaurte LabCiudadano en el barrio Ricaurte de Bogotá surgió con el propósito de promover la participación activa de la comunidad en la solución de problemas y necesidades concretas mediante metodologías colaborativas, procesos de diseño participativo, estrategias de prototipado y el uso de narrativas transmedia.

El barrio Ricaurte presenta diversas problemáticas sociales propias de una ciudad desigual y en constante crecimiento como Bogotá. Entre estas se destacan la escasez de espacios de participación ciudadana, las limitadas oportunidades de acceso a procesos educativos formales y no formales, así como la insuficiencia de recursos para el desarrollo de iniciativas comunitarias.

En este contexto, el Ricaurte LabCiudadano se constituyó en una oportunidad para abordar estas problemáticas desde el empoderamiento comunitario. A través de metodologías colaborativas y procesos de prototipado se buscó fomentar la participación activa de los habitantes en la identificación, el diseño y la ejecución de iniciativas orientadas a responder a sus necesidades y aspiraciones.

El conocimiento generado a partir del desarrollo del proyecto se puede agrupar en los siguientes aspectos:

1. Diseño y metodologías colaborativas

El proyecto permitió desarrollar y aplicar metodologías colaborativas mixtas orientadas a promover la participación de los habitantes del barrio en la identificación, diseño, implementación y evaluación de soluciones innovadoras frente a problemas y necesidades concretas.

En este proceso se generaron aprendizajes sobre la implementación de procesos participativos y colaborativos que involucraron diversos actores sociales, entre ellos miembros de la comunidad, instituciones académicas, organizaciones sociales y entidades públicas y privadas. Esta articulación favoreció la construcción colectiva de soluciones y la toma de decisiones compartidas.

2. Prototipado

El Ricaurte LabCiudadano se enfocó en el desarrollo de prototipos que permitieron experimentar y visualizar soluciones innovadoras frente a problemáticas locales. A través de este proceso se generaron conocimientos sobre cómo diseñar, construir y evaluar prototipos rápidos, lo que permitió mejorar las soluciones propuestas de manera progresiva y viable. Asimismo, se adquirieron aprendizajes relacionados con técnicas de prototipado rápido y

con criterios para evaluar la efectividad y sostenibilidad de los prototipos desarrollados en el laboratorio ciudadano.

3. Narrativas transmedia e innovación

El proyecto promovió el uso de narrativas transmedia como estrategia para la sistematización de las experiencias vividas en el laboratorio ciudadano, así como para la comunicación y difusión de los procesos desarrollados.

Estas narrativas permitieron documentar las experiencias mediante formatos multimodales, multimediales y multiplataforma, generando nuevas formas de participación y apropiación comunitaria de los procesos de innovación.

En este sentido, el proyecto permitió generar conocimiento sobre el diseño e implementación de estrategias de comunicación transmedia orientadas a difundir los resultados del LabCiudadano y a fortalecer el compromiso de la comunidad en la búsqueda de soluciones a sus problemáticas.

Asimismo, se evidenció que la innovación social puede potenciarse mediante la articulación entre narrativas transmedia y procesos de prototipado, ya que ambas estrategias favorecen la experimentación, la creatividad y la participación colectiva.

4. Participación ciudadana y democracia

A través del Ricaurte LabCiudadano, desarrollado en la Biblioteca Pública Alberto Gutiérrez Botero del barrio Ricaurte, se promovieron procesos orientados a fortalecer la participación ciudadana y la cultura democrática. En este contexto se generaron aprendizajes sobre prácticas, metodologías y dispositivos que favorecen la participación cívica y la toma de decisiones colectivas dentro de las comunidades.

Del mismo modo, el proyecto permitió evidenciar cómo los procesos de innovación social pueden contribuir al fortalecimiento de la democracia local al promover la participación de diversos actores sociales y la inclusión de múltiples perspectivas e intereses en la construcción de soluciones comunitarias.

Síntesis de los resultados

El conocimiento generado a través del proyecto de investigación-creación “Ricaurte LabCiudadano” resultó significativo tanto para los habitantes del barrio Ricaurte como para otros contextos urbanos con características similares.



Los resultados obtenidos evidencian la relevancia de la participación ciudadana, la innovación social y las metodologías colaborativas en la búsqueda de soluciones a problemas comunitarios. Asimismo, el proyecto ofrece orientaciones metodológicas y aprendizajes que pueden servir como referencia para el diseño e implementación de laboratorios de innovación ciudadana en otras comunidades.

En términos generales, los hallazgos del proyecto contribuyen al fortalecimiento de la participación ciudadana, la innovación social y la cultura democrática, aportando elementos relevantes para el desarrollo de iniciativas comunitarias en el contexto colombiano.

Conclusiones

La implementación del Ricaurte LabCiudadano en el barrio Ricaurte de Bogotá constituyó una respuesta significativa frente a diversas necesidades y desafíos identificados por la comunidad. A partir del desarrollo del proyecto de investigación-creación, se pueden destacar las siguientes conclusiones:

1. Pertinencia de la innovación ciudadana. La creación del Ricaurte LabCiudadano: Laboratorio de Innovación Ciudadana se consolidó como una iniciativa pertinente en el contexto social del barrio Ricaurte, dado que permitió abordar la carencia de espacios de participación ciudadana y las limitadas oportunidades educativas en el territorio. Este laboratorio ciudadano se configuró como un espacio de encuentro, cocreación y colaboración comunitaria, donde los habitantes pudieron convertirse en actores activos en la identificación y solución de sus propias problemáticas.

2. Valor de las metodologías colaborativas. La implementación de metodologías colaborativas, tales como el prototipado y las narrativas transmedia, favoreció la participación activa de la comunidad en el diseño, desarrollo y ejecución de proyectos colectivos. Estas metodologías facilitaron que los habitantes del barrio identificaran sus necesidades y aspiraciones, al tiempo que promovieron la generación de soluciones innovadoras y viables orientadas a mejorar su calidad de vida.

3. Fortalecimiento del tejido social. El desarrollo del Ricaurte LabCiudadano propició la creación de nuevas comunidades de práctica y procesos de integración intergeneracional. La participación conjunta de madres cabeza de familia, estudiantes, comerciantes, trabajadores del sector comercial, pensionados y otros habitantes del barrio favoreció la construcción de vínculos de cooperación y confianza. Este proceso contribuyó al fortalecimiento del sentido de pertenencia y de la cohesión social, elementos fundamentales para el desarrollo comunitario sostenible.

4. Acceso a recursos educativos y culturales. La alianza entre los profesores investigadores del grupo interinstitucional Polifonías y la Biblioteca Pública Alberto Gutiérrez Botero, ubicada en el barrio Ricaurte, permitió disponer de un espacio físico adecuado y de recursos educativos que facilitaron el desarrollo de actividades formativas mediante talleres de prototipado. Esta articulación institucional no solo benefició a los participantes directos del LabCiudadano, sino que también amplió el impacto del proyecto en la comunidad en general.

5. Promoción de valores democráticos. El Ricaurte LabCiudadano promovió la participación cívica y el fortalecimiento de valores democráticos como la tolerancia, el respeto y la inclusión. Estos principios contribuyeron a consolidar prácticas de diálogo y toma de decisiones colectivas dentro de la comunidad, fortaleciendo el compromiso ciudadano y favoreciendo la construcción de un entorno social más equitativo.

6. Impacto en la solución de problemáticas locales. El proyecto se orientó a abordar problemáticas específicas del barrio en ámbitos como la educación, el medio ambiente, la salud, el empleo y el mejoramiento de las condiciones de vida. A través de los talleres de prototipado y los procesos de cocreación, se generaron propuestas de solución innovadoras que fortalecieron el espíritu emprendedor y la capacidad de autogestión de la comunidad.

En conjunto, los resultados del Ricaurte LabCiudadano evidencian el potencial de los laboratorios ciudadanos como dispositivos de innovación social capaces de fortalecer la participación comunitaria, generar conocimiento colectivo y promover soluciones colaborativas frente a problemáticas territoriales. Asimismo, la experiencia desarrollada en el barrio Ricaurte ofrece aprendizajes relevantes para la implementación de iniciativas similares en otros contextos urbanos que enfrentan desafíos sociales comparables.

Referencias

- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B., y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: La observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, (3), 72–92.
- Brandsen, T., & Honingh, M. (2018). *Co-production of public services: Theory and practice*. Routledge.
- Corsín, A. (2014). Introduction: The prototype: More than many and less than one. *Journal of Cultural Economy*, 7(4), 381–398. <https://doi.org/10.1080/17530350.2013.858059>
- Domínguez, D. (2012). Escenarios híbridos, narrativa transmedia y etnografía expandida. *Revista de Antropología Social*, 21, 197–215. https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2012.v21.40056



- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Lafuente, A. (2022). *Itinerarios comunes: Laboratorios ciudadanos y cultura experimental*. NED Ediciones.
- Maguregui, C. (2009). Narrativas transmediáticas, interactividad, mashup y edupunk. *Portal Educ.ar*.
- Pérez Rubio, J. A. (2014). *Enseñanza 2.0: Uso de las redes sociales en las prácticas docentes* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ryan, M. L. (2004). *Narrative across media: The languages of storytelling*. University of Nebraska Press.
- Rueda Ortiz, R. (2013). *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Voorberg, W., Bekkers, V., & Tummers, L. (2015). Co-creation in public service delivery: A systematic literature review. *Public Management Review*, 17(2), 224–247. <https://doi.org/10.1080/14719037.2014.930505>



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Resistencias humanizantes en educación para la salud: revisión de Latinoamérica

Laura Elizabeth Castro Jiménez¹

Resumen

El presente estudio aborda la problemática de la deshumanización en los sistemas de salud, y destaca las tensiones entre las lógicas dominantes orientadas a la eficiencia económica y las necesidades de humanización en la atención sanitaria. Mediante un análisis crítico-hermenéutico se identificaron prácticas y políticas en países de Latinoamérica, como Perú, Chile, Colombia y Uruguay, orientadas a priorizar la dignidad y la autonomía del paciente. Corrientes como la bioética y la medicina basada en la persona (MBP) se presentan como alternativas viables para revertir esta tendencia, al enfatizar la importancia de un enfoque holístico, participativo y contextualizado. A pesar de estos avances, persisten barreras significativas, entre ellas la resistencia institucional y la escasez de recursos, que dificultan la implementación efectiva de estas iniciativas. El estudio concluye que la humanización de la salud es fundamental para mejorar la calidad de vida y promover la equidad, y resalta la educación en salud como una herramienta emancipadora capaz de transformar las relaciones entre los sistemas sanitarios y las comunidades.

Palabras clave: educación en salud, humanismo, resistencias, sistemas de salud.

Abstract

This study addresses the issue of dehumanization in healthcare systems, highlighting the tensions between dominant logics focused on economic efficiency and the need for humanization in healthcare delivery. Through a critical-hermeneutic analysis, practices and policies in Latin American countries such as Peru, Chile, Colombia, and Uruguay were identified that prioritize patient dignity and autonomy.

¹ Fisioterapeuta, Magíster en salud Pública, Doctora en Humanidades, Humanismo y Persona. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional.

Approaches such as bioethics and person-centered medicine (PCM) are presented as viable alternatives to counter this trend, emphasizing the importance of a holistic, participatory, and contextualized approach. Despite these advances, significant barriers remain, including institutional resistance and limited resources, which hinder the effective implementation of these initiatives. The study concludes that the humanization of healthcare is essential for improving quality of life and promoting equity, highlighting health education as an emancipatory tool capable of transforming the relationship between healthcare systems and communities.

Keywords: health education, humanism, resistance, healthcare systems.

Introducción

En la actualidad, el aumento de la esperanza de vida de las poblaciones ha generado un incremento en la prevalencia de enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT), enfermedades transmitidas por vectores y lesiones por causas externas, tales como violencias, accidentes de tránsito, accidentes laborales y lesiones autoinfligidas. Estas problemáticas, sumadas al aumento de la pobreza, el hacinamiento y la carencia de servicios básicos —como agua potable, alcantarillado, salud y educación— en algunas poblaciones, han impulsado a gobiernos y entidades internacionales, como la Organización Mundial de la Salud (OMS), UNICEF y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a desarrollar estrategias de alto impacto en educación para la salud (Rozo de Arévalo, 2001).

En este contexto, la educación para la salud ha sido definida por la OMS (1989) como cualquier combinación de actividades de información y educación que permita a las personas desear estar sanas, comprender cómo lograrlo, realizar esfuerzos individuales y colectivos para mantener su salud y buscar ayuda cuando la necesiten. Sin embargo, la integración de estos dos conceptos no constituye simplemente una suma aritmética, ya que ambos se encuentran profundamente arraigados en las estructuras políticas y sociales de cada país, sin que uno prevalezca necesariamente sobre el otro (Figuerola, Farías y Alfaro, 2004).

La educación, entendida como un fenómeno intrínseco a la vida humana, constituye una función social vital que acompaña al ser humano a lo largo de su historia. En este sentido, está vinculada a procesos de liberación y concienciación, los cuales comienzan al observar críticamente la realidad y las estructuras de opresión. Esta perspectiva busca transformar al individuo en un sujeto libre y comprometido con la transformación de su sociedad. No obstante, estudios como los de Salinas (2006), Carvalho (2008) y Gómez-Ochoa et al. (2015) señalan que el binomio educación-salud ha estado históricamente

tensionado por la construcción de discursos que tienden a disciplinar cuerpos y conductas, transfiriendo la responsabilidad de la salud a comportamientos individuales y promoviendo prácticas higiénicas moralizadoras como formas de control social.

En este escenario, autores como Escobar Gómez (2013) han señalado la necesidad de adoptar una mirada antropológica que permita comprender cómo la educación para la salud ha sido utilizada históricamente como una herramienta de adoctrinamiento al servicio de intereses políticos y económicos. En lugar de emancipar, esta práctica ha contribuido a perpetuar estructuras de enajenación, moldeando los comportamientos de la población para alinearlos con las exigencias del sistema.

Para superar estas tensiones, se hace necesario adoptar un enfoque humanizante y crítico que reconozca las dimensiones culturales, históricas y sociales de la salud. Este enfoque implica recuperar perspectivas como la de Freire (1970), quien plantea la importancia de una educación dialógica que promueva la reflexión crítica y la acción transformadora. En el caso de Latinoamérica, los movimientos sociales y educativos han desarrollado experiencias que priorizan la concienciación y la emancipación, desafiando las lógicas de control y promoviendo decisiones autónomas y críticas en torno a la salud (López-Cevallos y Chi, 2010; Torres-Tovar, 2020).

En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo identificar y analizar experiencias en Latinoamérica que resisten las lógicas del sistema dominante y priorizan una educación para la salud orientada a la emancipación del individuo, permitiéndole tomar decisiones informadas y conscientes para mejorar su calidad de vida.

Marco teórico

El término *resistencia* se define como la acción o capacidad de aguantar, tolerar u oponerse. En el ámbito político y en las ciencias sociales, se entiende como la oposición al *statu quo*. Este concepto comenzó a ser estudiado hacia finales de la década de 1960, en el marco de las protestas sociales de la época, caracterizadas por la lucha por la libertad. En ese contexto histórico, la resistencia se manifestó principalmente en el ámbito público, especialmente en la esfera política, ya que la política era entendida como una herramienta que abarcaba múltiples dimensiones de la vida social. De esta manera, la resistencia fue concebida como una forma de acción cuyo punto de partida radicaba en la capacidad creativa de los sujetos (Hadad, 2017).

Para definir las resistencias humanizantes, se plantea que estas constituyen una defensa de lo humano frente a una lógica sistémica que desplaza al individuo del centro



de las acciones en salud, convirtiéndolo en un engranaje más del sistema económico. En este sentido, la resistencia humanizante puede comprenderse desde dos perspectivas: como obstáculo o como impulso. Como obstáculo, la resistencia podría interpretarse de manera negativa, al impedir una educación integral verdaderamente promotora de la salud. En contraste, como impulso, la resistencia adquiere un sentido positivo al fomentar movimientos favorables a la educación y a la promoción de la salud. Para efectos de esta investigación, el concepto de resistencia humanizante se asume en un sentido positivo en ambos casos: como respuesta frente a relaciones deshumanizantes y como motor de transformación que contribuye al desarrollo integral del ser humano. Esta perspectiva se fundamenta en que las resistencias constituyen un objetivo propio de la educación, ya que promueven la transformación positiva del individuo al oponerse al estancamiento y al *statu quo*.

Desde una perspectiva filosófica, Freire (1970) planteó que la educación debe ser un acto de liberación que permita a los individuos tomar conciencia de su realidad para transformarla. Esta propuesta educativa tiene como eje central la humanización, entendida como un proceso dialógico que contrasta con las relaciones opresivas. En este marco, las resistencias humanizantes representan no solo una oposición a las estructuras de opresión, sino también una herramienta para reconstruir prácticas que prioricen la dignidad humana. Esto resulta especialmente relevante en el ámbito de la salud, donde las políticas y prácticas suelen orientarse más hacia intereses económicos que hacia el bienestar integral de las personas.

A su vez, se ha señalado que las resistencias humanizantes son fundamentales para contrarrestar las desigualdades en salud, particularmente en contextos como Latinoamérica, donde las inequidades estructurales agravan las problemáticas sociales (López-Cevallos y Chi, 2010). En esta línea, Torres-Tovar (2020) destaca que las prácticas de educación popular en salud ofrecen alternativas críticas frente a las lógicas dominantes del sistema, al priorizar la participación comunitaria y la concienciación colectiva. Estas experiencias promueven una educación para la salud que no solo informa, sino que también transforma, empoderando a los individuos y a las comunidades para asumir un rol activo en la mejora de su calidad de vida.

Metodología

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo con una perspectiva crítico-hermenéutica, siguiendo el modelo propuesto por Mardones (1994). Este enfoque permite interpretar los fenómenos sociales en su contexto histórico y cultural, explorando las tensiones existentes entre la educación en salud, la resistencia y la humanización. Para ello,

se analizó información proveniente de fuentes internacionales, como la Organización Mundial de la Salud (OMS), así como de artículos científicos publicados en revistas indexadas del campo de la salud.

Las categorías de análisis seleccionadas fueron educación en salud, resistencia y humanización, en tanto constituyen elementos clave para comprender las dinámicas deshumanizantes que predominan en los sistemas de salud contemporáneos.

El proceso de recopilación de información se centró en la revisión de literatura científica y documentos institucionales relacionados con prácticas de educación para la salud. La metodología incluyó el análisis crítico de políticas y programas implementados en diversos países de América Latina, con el fin de explorar cómo estas iniciativas impactan en la relación médico-paciente y en la promoción de una atención humanizante. Este enfoque permitió identificar tendencias globales y regionales que han contribuido a la despersonalización del cuidado en salud, evidenciando las tensiones éticas y sociales subyacentes.

Asimismo, se realizó una interpretación crítica de experiencias de salud en países como Perú, Colombia, Chile y Uruguay. Estas experiencias fueron seleccionadas por su relevancia en el ámbito de la bioética y de la medicina centrada en la persona, y proporcionaron un marco comparativo para evaluar las resistencias humanizantes. Por ejemplo, en Perú se analizó el impacto de la teoría informacional de la personalidad, mientras que en Colombia se examinó la evolución de la legislación que reconoce la salud como un derecho humano fundamental. Estas aproximaciones permitieron integrar perspectivas regionales en la discusión teórica del estudio.

Finalmente, se empleó un análisis hermenéutico para relacionar los hallazgos con los postulados teóricos que sustentan las resistencias humanizantes en salud. Este análisis integró conceptos de la bioética personalista (De Mestral, 2015) y de la medicina centrada en la persona (Wagner et al., 2015), los cuales proporcionan un marco interpretativo para comprender cómo las prácticas de atención pueden transformarse en herramientas emancipadoras. De esta manera, fue posible identificar cómo las políticas actuales tienden a priorizar la eficiencia económica sobre la centralidad del paciente y cómo las experiencias humanizantes en salud ofrecen alternativas que sitúan al individuo en el centro del cuidado.

Resultados y discusión

En la actualidad, las acciones en salud, especialmente en el ámbito de la educación para la salud, se caracterizan por una creciente tendencia hacia la deshumanización. Al analizar los resultados en salud a nivel mundial, se observa que factores sociales, económicos, cultura-



les y ambientales explican más del 50 % de las probabilidades de salud o enfermedad en las personas. Sin embargo, la mayor parte de los recursos continúa destinándose a los sistemas hospitalarios, a los cuales accede aproximadamente una de cada mil personas, frecuentemente como consecuencia de fallas en la atención primaria.

En el contexto de la deshumanización de la medicina, estudios como el de Perales en Perú han desarrollado instrumentos para medir este fenómeno. Uno de sus hallazgos destaca que la utilización de términos como *cliente* o *usuario* despoja al paciente de su dimensión humana, convirtiéndolo en un engranaje dentro de un sistema orientado a la eficiencia económica. Asimismo, la fragmentación del conocimiento médico y el énfasis intensivo en el uso de tecnologías han fortalecido una visión de la salud como un bien de consumo, alejando la atención médica de una perspectiva centrada en la persona.

No obstante, han surgido corrientes que buscan resistir estas prácticas deshumanizantes. La bioética, por ejemplo, promueve la aplicación de principios éticos que priorizan los derechos humanos, la cultura y la solidaridad, desafiando paradigmas utilitaristas que privilegian la lógica costo-beneficio por encima de los límites éticos. Por su parte, la medicina basada en la persona (MBP) propone un diálogo reflexivo entre médico y paciente, situando a este último en el centro de la atención clínica y promoviendo una visión integral que considera sus contextos sociales, culturales y emocionales.

A nivel regional, distintos países han implementado iniciativas orientadas a humanizar la atención en salud. En Perú, la teoría informacional de la personalidad de Pedro Ortiz subraya la necesidad de comprender al ser humano como un sistema vivo de alta complejidad. En Colombia, la Gran Junta Médica Nacional impulsó un proyecto de ley orientado a reconocer la salud como un derecho humano fundamental. Chile, por su parte, promulgó la Ley 20.584, que regula los derechos y deberes de las personas en relación con las acciones vinculadas a su atención sanitaria, fortaleciendo el empoderamiento de los pacientes. Finalmente, Uruguay ha estructurado un marco jurídico para un sistema nacional integrado de salud que reconoce plenamente los derechos de los ciudadanos.

La deshumanización de la salud constituye una problemática multifacética que refleja los retos y contradicciones de los sistemas sanitarios contemporáneos. La priorización de la eficiencia económica sobre las necesidades individuales de los pacientes ha transformado la relación médico-paciente en una interacción funcional y despersonalizada (Perales, 2015). Este fenómeno no solo afecta la calidad del cuidado, sino que también debilita la confianza y el bienestar emocional de los pacientes, lo que representa un

retroceso frente a los ideales humanistas que históricamente han orientado la práctica médica (De Mestral, 2015).

En contraste, la bioética y la medicina basada en la persona representan alternativas viables para revertir esta tendencia. La bioética, sustentada en principios como el respeto, la justicia y la solidaridad, proporciona un marco ético que permite equilibrar los avances tecnológicos con el bienestar humano (De Mestral, 2015). De igual manera, la MBP, al situar al paciente como eje central del cuidado, fomenta un enfoque holístico que incluye no solo el tratamiento de enfermedades, sino también la promoción de la salud y la prevención de riesgos. Esta perspectiva ha demostrado ser especialmente eficaz en contextos de atención primaria, donde el conocimiento de las condiciones individuales y comunitarias resulta fundamental para alcanzar resultados sostenibles (Wagner et al., 2015).

En el contexto latinoamericano, iniciativas como la teoría informacional de Ortiz en Perú y la Ley 20.584 en Chile ejemplifican esfuerzos concretos orientados a humanizar la atención en salud. Estas propuestas no solo buscan mejorar los indicadores clínicos, sino también promover un cambio cultural que reconozca la dignidad y la autonomía del paciente (Ortiz, 2012). En Colombia, el reconocimiento de la salud como derecho humano fundamental representa un avance significativo hacia un modelo más equitativo y centrado en las personas, en consonancia con los principios establecidos en la Declaración de Helsinki de 1964, que priorizan los derechos del individuo por encima de los intereses científicos.

Finalmente, aunque estos esfuerzos representan avances importantes, su implementación enfrenta obstáculos significativos, entre ellos la resistencia institucional y la limitada disponibilidad de recursos. No obstante, estas corrientes ofrecen una hoja de ruta para la transformación de los sistemas de salud, recordando que la práctica médica auténticamente humanizada comienza con el reconocimiento de la dignidad del paciente y con la construcción de relaciones de cuidado basadas en el respeto mutuo y la comprensión integral del ser humano (Wagner et al., 2015).

Conclusiones

La deshumanización en los sistemas de salud constituye un desafío significativo para la calidad de la atención médica, al evidenciar la influencia de factores económicos, sociales y culturales que relegan al ser humano a un papel secundario dentro de las prácticas sanitarias. Los resultados de este estudio muestran que, aunque predominan lógicas deshumanizantes en la organización y gestión de los sistemas de salud, corrientes como



la bioética y la medicina basada en la persona (MBP) ofrecen alternativas viables para reorientar la atención hacia la dignidad y el bienestar integral del paciente. Estas perspectivas ponen de relieve la necesidad de impulsar cambios estructurales y culturales que prioricen la participación comunitaria, el diálogo y la consideración de los contextos individuales en los procesos de atención en salud.

Asimismo, la incorporación de marcos jurídicos y políticas públicas en algunos países de Latinoamérica evidencia el potencial transformador de una visión humanizante de la salud. Iniciativas como la Ley 20.584 en Chile y los aportes de la teoría informacional de la personalidad en Perú reflejan avances orientados a fortalecer el reconocimiento de los derechos de los pacientes y a promover una atención más centrada en la persona. No obstante, persisten barreras importantes, entre ellas la resistencia institucional y la insuficiencia de recursos, que dificultan la implementación efectiva de estas propuestas. En este sentido, resulta fundamental fortalecer la voluntad política y social para avanzar hacia modelos de atención más equitativos, participativos y centrados en las personas.

Finalmente, este estudio permite concluir que la humanización de la salud no solo constituye una responsabilidad ética, sino también una necesidad práctica para enfrentar las desigualdades y mejorar la calidad de vida de las poblaciones. En este contexto, la educación para la salud debe concebirse como una herramienta emancipadora que promueva la reflexión crítica y la acción transformadora, favoreciendo decisiones informadas y conscientes en torno al cuidado de la salud.

Referencias

- Carvalho, A. P. (2008). Educación y control social: Un análisis crítico. *Revista Internacional de Educación*, 32(3), 45–60.
- De Mestral, C. (2015). Bioética personalista: Principios y prácticas. *Revista Internacional de Bioética*, 10(1), 45–62.
- Escobar Gómez, J. (2013). *Antropología de la salud y la educación: Perspectivas críticas*. Editorial Universitaria.
- Figuerola, A., Farías, M. y Alfaro, C. (2004). Educación para la salud: Un enfoque integral. *Revista de Salud Pública*, 36(1), 10–20.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Gómez-Ochoa, H., Salgado-Bagnato, M. y Almeida-da Silva, C. (2015). Higiene y moral: Una revisión crítica en educación para la salud. *Salud Pública y Sociedad*, 21(4), 25–37.
- Hadad, M. (2017). Resistencias sociales y políticas: Una mirada histórica. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 45–60.
- López-Cevallos, D. F. y Chi, C. (2010). Las inequidades en salud en América Latina: Un enfoque estructural. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 28(1), 1–9.
- Mardones, J. M. (1994). *Filosofía de las ciencias sociales: Hermenéutica y teoría crítica*. Anthropos.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1989). *Definición de educación para la salud*. OMS.
- Ortiz, P. (2012). *Teoría informacional de la personalidad: Una visión integral del ser humano*. Universidad Peruana de Ciencias de la Salud.
- Perales, A. (2015). Instrumentos para medir la deshumanización en la medicina y la sociedad. *Revista Peruana de Salud Pública*, 8(2), 100–115.
- Rozo de Arévalo, B. (2001). *La salud pública en el contexto del desarrollo*. Universidad Nacional de Colombia.
- Salinas, G. (2006). La educación como instrumento de control social. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos*, 12(5), 30–44.
- Torres-Tovar, M. (2020). Educación popular en salud: Caminos de resistencia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Popular*, 16(2), 85–105.
- Wagner, P., Perales, A., Armas, R., Codas, O., De los Santos, R. y Llosa, L. (2015). Medicina centrada en la persona: Una perspectiva integradora. *Revista de Medicina Integral Latinoamericana*, 12(3), 23–34.





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



La experiencia religiosa como manifestación de la *bildung* en Edith Stein

León Esteban Monsalve Cataño

Resumen

Esta investigación analiza la relación entre la *bildung*, entendida como formación, y la experiencia religiosa en la obra de Edith Stein. Su objetivo es comprender cómo la pedagogía steiniana configura la formación como un proceso que trasciende la educación escolar y orienta al ser humano hacia la plenitud existencial. Metodológicamente, el estudio adopta una aproximación fenomenológica y hermenéutica, siguiendo el método filosófico de Stein. Los resultados sugieren que la *bildung* permite al individuo reconocerse según la *Imago Creatoris*, comprendiendo su existencia en plenitud mediante la autoformación, la libertad y la acción de la gracia. Se concluye que la experiencia religiosa no constituye un evento aislado, sino la culminación del proceso formativo, al articular conocimiento, moralidad y espiritualidad. Esta visión resalta la vigencia de la formación como camino de transformación personal y su impacto en la educación y el desarrollo humano en el contexto contemporáneo.

Palabras clave: *bildung* (formación), antropología, experiencia religiosa, pedagogía.

Abstract

This research analyzes the relationship between *bildung*, understood as formation, and religious experience in the work of Edith Stein. Its objective is to understand how Stein's pedagogy conceives formation as a process that transcends formal education and guides the human being toward existential fulfillment. Methodologically, the study adopts a phenomenological and hermeneutic approach following Stein's philosophical method. The findings suggest that *bildung* enables individuals to recognize themselves according to the *Imago Creatoris*, attaining a fuller understanding of their existence through self-formation, freedom, and the action of grace. The study concludes that religious experience is not an isolated event but the culmination of the formative process, integrating knowledge, morality, and spirituality.

This perspective underscores the relevance of formation as a path to personal transformation and its impact on education and human development in the contemporary context.

Keywords: bildung (formation), anthropology, religious experience, pedagogy.

Introducción

El pensamiento pedagógico de Edith Stein se fundamenta en el concepto de *bildung*, entendido como formación, el cual trasciende la mera instrucción para insertarse en una dinámica integral en la que la educación se convierte en un proceso de configuración del ser humano en su totalidad. Stein concibe la formación no solo como una transformación externa, sino como un movimiento que abarca la unidad de alma y cuerpo, orientando al individuo hacia la comprensión plena de su existencia en la *Imago Creatoris*. En este sentido, la educación no constituye únicamente un proceso académico, sino también una vía que permite al ser humano alcanzar su plenitud espiritual mediante la autoformación, la libertad y la acción de la gracia.

Desde esta perspectiva, la presente ponencia tiene como objetivo analizar la relación entre la *bildung* y la experiencia religiosa en la obra de Edith Stein, destacando que esta última no es un acontecimiento aislado, sino la manifestación culminante de la formación del ser. Para ello, se adopta un enfoque fenomenológico y hermenéutico, alineado con la metodología filosófica de Stein, que permite comprender la formación como un proceso de autoconfiguración en el que el individuo, a través de su libertad, asimila los elementos culturales y espirituales que configuran su identidad.

El documento se estructura en cuatro secciones principales. En primer lugar, se presenta el contexto teórico de la investigación, abordando la *bildung* como concepto pedagógico y su vínculo con la antropología y la experiencia religiosa. A continuación, se analizan los fundamentos pedagógicos de Stein en diálogo con las tradiciones filosóficas que influyeron en su pensamiento, destacando figuras como santo Tomás de Aquino, san Agustín, santa Teresa de Ávila, Friedrich Schleiermacher, Pseudo-Dionisio Areopagita y Adolf Reinach. Posteriormente, se explora el papel de la experiencia religiosa como culminación del proceso formativo, integrando conocimiento, moralidad y espiritualidad en un horizonte de plenitud existencial. Finalmente, se reflexiona sobre la vigencia de esta concepción en el contexto educativo contemporáneo, destacando su relevancia para la pedagogía y la formación humana.

A través de este análisis, se busca aportar una comprensión más profunda del legado pedagógico de Edith Stein, enfatizando la educación como un camino de transformación

personal y espiritual que permite al ser humano reconocerse en su verdadera identidad, orientada hacia la trascendencia.

Marco teórico

La presente investigación se sitúa en el marco de la *bildung*, entendida como formación, en diálogo con la antropología filosófica y la experiencia religiosa en el pensamiento de Edith Stein. La formación, en su concepción, trasciende lo educativo y constituye un proceso ontológico en el que se integran las dimensiones material y espiritual del ser humano. Para comprender esta perspectiva, es necesario examinar los referentes teóricos que sustentan su propuesta y que explican la relación entre educación, autoconfiguración del ser y trascendencia.

La *bildung* surge en la Ilustración alemana como un ideal de formación orientado al desarrollo de las facultades individuales en libertad. Wilhelm von Humboldt la concibe como un proceso en el que la educación debe potenciar el desarrollo interior del ser humano sin supeditarse a exigencias externas. Rebekka Horlacher sostiene que la *bildung* ha evolucionado desde su formulación ilustrada hasta convertirse en un ideal formativo que responde a las necesidades socioculturales y espirituales del individuo.

En el pensamiento contemporáneo, una voz autorizada es la de Francesc Torralba (2020), galardonado con el premio Ratzinger en 2023 por sus estudios sobre Edith Stein. Este autor subraya que la formación “no es un simple proceso de transmisión de conocimientos, sino un camino de integración del ser en su plenitud” (p. 78). Esta afirmación refuerza la idea de que la educación configura al individuo en su vocación trascendente.

Edith Stein dialoga con la antropología de santo Tomás de Aquino, quien concibe al ser humano como una unidad sustancial de cuerpo y alma, destinada a la plenitud mediante el desarrollo de sus facultades espirituales. El Aquinate sostiene que la educación no solo transmite conocimientos, sino que también perfecciona el alma. Esta concepción es retomada por Stein (2019) en su noción de ductilidad del alma, según la cual la formación se orienta no solo al desarrollo intelectual, sino también a la configuración del espíritu en armonía con la vocación trascendente (cf. p. 580).

Por su parte, san Agustín (1962) influye en Stein a través de su concepción de la interioridad como vía de acceso a la verdad. En sus *Confesiones* afirma que “nos hiciste para ti, Señor, y nuestro corazón está inquieto hasta que descanse en ti” (p. 11). Esta idea enfatiza que el alma, en su proceso formativo, busca retornar a su origen mediante el autoconocimiento.



En el pensamiento steiniano, la experiencia religiosa no constituye un evento externo, sino la culminación del proceso formativo. El ser humano, al reconocerse según la *Imago Creatoris*, orienta su vida hacia la plenitud existencial. Esta idea encuentra fundamento en la tradición mística cristiana, particularmente en Pseudo-Dionisio Areopagita (2007), quien en su obra *Teología mística* sostiene que el alma debe ser purificada de todas las imágenes para elevarse hacia el conocimiento de Dios en la oscuridad de la fe (cf. p. 251).

En esta misma línea, santa Teresa de Jesús influye en la concepción steiniana de la formación espiritual a través de su obra *Las moradas*, en la que describe el proceso de evolución interior del alma hasta su unión con Dios. Tras leer esta obra en 1921, Stein experimentó una profunda transformación personal, comprendiendo que la formación es un camino de interiorización y plenitud existencial.

El marco teórico permite contextualizar la relación entre *bildung*, antropología y experiencia religiosa en el pensamiento de Edith Stein, evidenciando cómo su propuesta formativa integra filosofía y espiritualidad. La educación no se reduce a un proceso de aprendizaje, sino que constituye un camino hacia la configuración plena del ser humano según la *Imago Creatoris*.

Esta investigación se inscribe en diálogo con Humboldt y Horlacher en el ámbito pedagógico, con santo Tomás de Aquino y san Agustín en el campo de la antropología filosófica, y con Pseudo-Dionisio Areopagita y santa Teresa de Jesús en la tradición de la experiencia religiosa. De este modo, se establecen las bases para analizar cómo la *bildung* en Stein se manifiesta en la experiencia religiosa, consolidando la educación como un proceso de transformación integral.

Metodología

La presente investigación, inscrita en la tradición fenomenológico-hermenéutica, adopta la transverberación como clave metodológica para la comprensión del vínculo entre la formación (*bildung*) y la experiencia religiosa en la pedagogía de Edith Stein. Inspirada en el poema del mismo nombre, escrito por la autora en 1940, la transverberación se asume aquí como una imagen viva del proceso interior de formación, en el que la razón y la libertad, atravesadas por la gracia, orientan al alma hacia su plenitud. No se trata de una metáfora poética aislada, sino de una vía de acceso a la experiencia transformadora del ser.

El método se desarrolla en cuatro momentos interpretativos: la herida de luz, la visión clara, el retorno a la tierra y la salida del corazón. Cada uno de estos momentos permite interpretar la *bildung* como un proceso integral en el que el ser humano, configurado desde su interioridad, se abre a la trascendencia.

La metodología no se limita al análisis textual, sino que propone una lectura de los escritos de Stein desde la experiencia viva que los inspira. En este sentido, el estudio busca reconocer cómo la formación no solo posibilita la experiencia religiosa, sino que también la prepara, la acompaña y, finalmente, la comunica como testimonio de una existencia transformada.

Resultados y discusión

Uno de los hallazgos más significativos de la investigación es que la *bildung* en Edith Stein no constituye únicamente un proceso educativo, sino un camino de transformación ontológica. La formación permite al individuo configurarse en plenitud en relación con la *Imago Creatoris*, integrando razón, voluntad y gracia. Como señala Stein (2019), “la formación es la configuración de toda el alma a lo que tiene que llegar a ser” (p. 179).

El análisis de su obra confirma que la pedagogía steiniana parte de una concepción unitaria del ser humano, en la que cuerpo y alma no se conciben como dimensiones separadas, sino como realidades en mutua configuración. En este sentido, la *bildung* es un proceso interior que integra factores internos —como la libertad, el intelecto y los sentimientos— y factores externos —como los bienes culturales, la formación recibida y la comunidad—, orientando al ser humano hacia la comprensión de su identidad y de su vocación.

Otro resultado relevante es que la experiencia religiosa no constituye un momento aislado, sino la culminación del proceso formativo. Stein concibe la *bildung* como el camino mediante el cual el individuo toma conciencia de su existencia en plenitud y se abre a la acción de la gracia. De este modo, la formación no solo capacita al ser humano para actuar en el mundo, sino que también le permite reconocerse en la imagen de aquello que es y de aquello que está llamado a ser.

Por último, la investigación confirma que la *bildung* en Stein trasciende el ámbito de la educación escolar y se proyecta como una formación integral que orienta al ser humano hacia su plenitud existencial.

Conclusiones

La *bildung* en Edith Stein es un proceso de formación que no se restringe al ámbito educativo formal, sino que abarca la totalidad del ser humano. En su pensamiento, la formación implica un proceso dinámico de autoconfiguración en el que la razón, la voluntad y la gracia desempeñan un papel fundamental, posibilitando la transformación ontológica del individuo.



La autoformación y la integración de la dimensión espiritual constituyen un eje central en la pedagogía steiniana. Desde esta perspectiva, la educación no puede reducirse a la transmisión de conocimientos, sino que debe incorporar la dimensión interior del ser humano, favoreciendo el desarrollo de su identidad en armonía con su vocación trascendente.

En el pensamiento de Stein, la experiencia religiosa no constituye un evento aislado, sino el resultado del proceso formativo. La *bildung* conduce al reconocimiento del ser humano según la *Imago Creatoris*, permitiéndole comprender su existencia en plenitud a través de un itinerario de autoconocimiento, libertad y apertura a la trascendencia.

El pensamiento educativo de Stein mantiene vigencia en el contexto contemporáneo. Su propuesta pedagógica ofrece una perspectiva que concibe la educación como un camino de transformación personal y comunitaria, promoviendo una formación que respete la integralidad del ser humano.

Finalmente, la *bildung* steiniana resalta la importancia de una educación que supere la mera instrucción y se oriente hacia la configuración del ser en su plenitud. Esta visión permite repensar los objetos de la pedagogía —la educación y la formación— como categorías centrales en el debate sobre la formación doctoral en educación en Colombia.

Referencias

- Agustín, san. (1962). *Confesiones* (Vol. 1). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Pseudo-Dionisio Areopagita. (2007). *Teología mística*. En T. H. Martín (ed.), *Obras completas* (H. Cid Blanco, trad.). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Teresa de Jesús, santa. (2021). *Las moradas* (E. Robsy, ed.). Biblioteca Digital Abierta.
- Stein, E. (2019). *Escritos antropológicos y pedagógicos (Magisterio de vida cristiana, 1926-1933)* (Vol. 4, 2.^a reimp.). Monte Carmelo.
- Torralba Roselló, F. (2020). *Formar personas: La teología de la educación de Edith Stein*. Biblioteca de Autores Cristianos.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



INVESTIGACIÓN



Los dispositivos pedagógicos presentes en los procesos de formación estética en una escuela popular de música en una ciudad del sur occidente de Colombia. Estudio de caso: Escuela de Música Desepaz de Cali

Argemiro Cortés Buitrago

Resumen

Los dispositivos pedagógicos presentes en los procesos de formación artística en una escuela popular de música en una ciudad del sur occidente de Colombia: estudio de caso de la Escuela de Música Desepaz de Cali. Este trabajo corresponde a una investigación en desarrollo. La educación, en su sentido más amplio, no se limita a los espacios educativos formales, como la escuela, sino que también se manifiesta en diversas dimensiones de la vida social y cultural de los ciudadanos. En este sentido, se propone abordar conceptualmente la ciudad como espacio educativo desde una perspectiva posmoderna, la cual se distancia del ideal funcional, racional y homogéneo característico de la modernidad. Asimismo, se busca indagar el papel de la educación artística como una oportunidad formativa de carácter no formal para los jóvenes de sectores populares de Cali. La imagen de Cali como un lugar idílico o paradisiaco no corresponde plenamente con la realidad histórica y social de la ciudad; más bien, se trata de una construcción simbólica asociada a estrategias de promoción y mercadeo urbano. Como ocurre en muchas ciudades latinoamericanas, Cali está atravesada por tensiones sociales, conflictos y disensos. En este contexto,

las prácticas culturales y las experiencias estéticas se constituyen en espacios privilegiados de encuentro, diálogo y construcción de ciudadanía, particularmente debido a la riqueza pluriétnica y multicultural que caracteriza a la ciudad. Esta investigación se centra en el análisis de las estrategias y dispositivos pedagógicos utilizados en centros de educación musical no formal, específicamente en el caso de la Escuela de Música Desepaz, en Cali (Colombia). El objetivo principal es comprender de qué manera la educación artística no formal, desarrollada en sectores populares de la ciudad, contribuye a la formación de ciudadanos y al fortalecimiento de una ciudad más inclusiva.

Adicionalmente, se busca identificar cómo las experiencias de educación artística no formal pueden complementar y enriquecer los sistemas educativos formales que incorporan prácticas artísticas como elemento formativo en las instituciones educativas de la ciudad. La Escuela de Música Desepaz, ubicada en el distrito de Aguablanca, funciona como un centro de educación artística no formal y como un laboratorio social en el que cientos de niños, niñas y jóvenes participan en procesos de formación musical. En este espacio se desarrollan aprendizajes relacionados con la interpretación de instrumentos y con el dominio de técnicas musicales asociadas tanto a formatos de música sinfónica como a expresiones de música popular. Esta escuela se ha consolidado como un importante soporte de educación artística popular en un sector históricamente marginado de la ciudad, caracterizado por problemáticas sociales relacionadas con la exclusión, el consumo de sustancias psicoactivas y la delincuencia juvenil. El interés de esta investigación consiste en identificar las claves pedagógicas presentes en estos procesos de formación artística y visibilizar los alcances sociales y educativos de este programa, con el propósito de destacar el papel de la educación artística como una oportunidad significativa para la formación ciudadana en la ciudad de Cali. En este sentido, se pretende profundizar en la propuesta de un modelo educativo que sea, al mismo tiempo, artísticamente relevante e inclusivo, capaz de responder a las necesidades de las sociedades contemporáneas en el marco de una ciudad posmoderna.

Finalmente, se aspira a construir un documento académico que contribuya a fortalecer la hipótesis de que la educación artística en la ciudad de Cali constituye una vía para la construcción de ciudadanía. Asimismo, se busca profundizar en la perspectiva de Cali como ciudad educadora, entendida como un aula abierta que aprovecha sus espacios culturales —como las escuelas de música— para proyectar una visión de ciudad en la que la educación popular, a través de pedagogías innovadoras en arte y cultura, responda a los desafíos de la formación de los jóvenes en una ciudad contemporánea.

Abstract

Pedagogical Devices in Aesthetic Formation Processes in a Popular Music School in a Southwestern Colombian City: A Case Study of the Desepaz Music School in Cali. This article presents a research work in progress. Education, in its broadest sense, occurs not only in formal educational spaces such as schools but also in multiple social and cultural dimensions of civic life. From this perspective, the study conceptualizes the city as an educational space within a postmodern framework that departs from the functional, rational, and homogeneous ideals associated with modernity. Likewise, the research examines the role of artistic education as a significant non-formal formative opportunity for young people living in marginalized sectors of Cali. The image of Cali as an idyllic or paradisiacal city does not fully correspond to its social reality. Rather, it represents a symbolic construction associated with marketing narratives and collective imaginaries. Like many Latin American cities, Cali is characterized by social tensions, conflicts, and disagreements. In this context, cultural practices and aesthetic experiences become important spaces for encounter, dialogue, and citizenship building, particularly given the city's rich multiethnic and multicultural composition. This research focuses on the strategies and pedagogical devices implemented in non-formal music education centers, with particular attention to the case of the Desepaz Music School in Cali, Colombia. The main objective is to understand how non-formal artistic education developed in marginalized areas of the city contributes to citizenship formation and to the development of a more inclusive urban environment.

Additionally, the study seeks to identify how non-formal artistic education can complement and enrich formal educational systems that incorporate artistic practices as formative elements within educational institutions in the city of Cali. The Desepaz Music School, located in the Aguablanca District, operates as a non-formal education center and as a social laboratory where hundreds of children and young people participate in artistic training processes. Students receive musical instruction focused on instrumental practice and the development of technical skills related to both symphonic and popular music formats. This school has become an important support for community-based artistic education in a historically marginalized sector of the city characterized by social exclusion and significant challenges related to drug use and youth delinquency. The purpose of this research is to identify the pedagogical keys present in these artistic formation processes and to make visible the social and educational impact of this program, highlighting artistic education as an important opportunity for youth development in the city of Cali. In this



sense, the study explores the potential for developing an educational model that is both artistically relevant and socially inclusive, capable of responding to the needs of contemporary societies within the framework of a postmodern city.

Finally, the research aims to contribute to strengthening the hypothesis that artistic education in the city of Cali represents a pathway for citizenship construction. It also seeks to deepen the understanding of Cali as an Educating City, conceived as an open classroom that uses its cultural spaces—such as music schools—to promote a vision of the city where popular education, through innovative pedagogies in art and culture, responds to the challenges faced by young people growing up in contemporary urban contexts.

Keywords: aesthetics; art; city; education; postmodernism.

Introducción

La ciudad es un lugar de encuentros y desencuentros. Está constituida por arquitectura, calles, parques e infraestructura urbana; pero también por sus habitantes, quienes, a través de sus culturas y prácticas artísticas, expresan manifestaciones cotidianas y populares que configuran la vida social. Al abordar el concepto de ciudad, no debemos limitarnos únicamente a su dimensión física. La ciudad es mucho más que una estructura arquitectónica; también debe entenderse desde una perspectiva cultural, en la medida en que sus habitantes practican, negocian y acuerdan significados a través de sus códigos culturales.

Para comprender la ciudad de Cali en la actualidad es necesario situarse en el contexto de las prácticas culturales y estéticas propias de la posmodernidad. Esta ciudad se caracteriza por la presencia de tensiones sociales, por su fragmentación y descentralización, así como por altos niveles de desigualdad y profundas brechas sociales. En este escenario, las soluciones no pueden limitarse a las fórmulas tradicionales basadas únicamente en la autoridad, el orden o los postulados de la planeación racional. Por el contrario, resulta necesario interpretar estas dinámicas sociales desde perspectivas analíticas alternativas que permitan comprender las transformaciones propias de las sociedades posmodernas.

En este sentido, es fundamental analizar cómo se manifiestan las prácticas culturales en la ciudad, especialmente en los sectores populares, donde se desarrollan múltiples formas de expresión estética y social que contribuyen a la construcción de identidad y de ciudadanía.

El concepto de la ciudad como espacio de formación ha sido abordado por diversos investigadores. En este trabajo se retoman particularmente las perspectivas de pensadores latinoamericanos como Paulo Freire, Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos y Néstor

García Canclini, entre otros, quienes conciben la ciudad como un aula abierta y proponen repensar los espacios urbanos como escenarios de aprendizaje permanente y de transformación social.

Otro aspecto que se busca visibilizar en esta investigación es el impacto que tiene la formación artística en los espacios de educación no formal en una ciudad como Cali, la cual requiere modelos educativos creativos y socialmente significativos. Este aspecto resulta especialmente relevante en los barrios populares, donde con frecuencia no existen suficientes oportunidades para acceder a procesos de formación complementaria como los que ofrece la educación artística.

Finalmente, este trabajo se propone abordar tres conceptos clave: la ciudad como aula abierta y espacio educativo; la educación artística como escenario de formación no formal, altamente significativo para los jóvenes; y la educación artística como herramienta para la formación ciudadana.

Marco teórico

Para este trabajo de investigación se parte de los conceptos de ciudad posmoderna y de las prácticas culturales que la caracterizan. En este sentido, se retomarán los planteamientos de autores como Jean Baudrillard y Roland Barthes, cuyas reflexiones permiten comprender las transformaciones culturales y simbólicas propias de la posmodernidad. Asimismo, se considerarán los aportes de Guy Debord, especialmente en su obra *La sociedad del espectáculo*, en la cual analiza la relación entre sociedad, consumo y representación en las sociedades contemporáneas.

De igual manera, se incorporan las contribuciones de Néstor García Canclini, particularmente su enfoque sobre los procesos de intercambio e hibridación cultural, con el fin de construir un campo conceptual que permita comprender la ciudad posmoderna y las prácticas culturales que en ella se desarrollan.

En relación con la conceptualización de la educación artística y la formación estética, esta investigación se apoya en los fundamentos teóricos de filósofos y pedagogos como John Dewey, especialmente en su obra *El arte como experiencia*, en la cual se plantea que la experiencia estética constituye un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje y formación cultural.

Asimismo, se consideran los aportes de José Gimeno Sacristán sobre el uso del tiempo libre en los procesos educativos y sobre la noción de currículo oculto, entendida como el



conjunto de aprendizajes y significados que se producen más allá de las estructuras formales del currículo. Estos planteamientos permiten reflexionar sobre las formas de aprendizaje que emergen en los espacios urbanos y culturales de la ciudad.

Igualmente, se integran las contribuciones del profesor Jesús Martín-Barbero y de la profesora Maritza López de la Roche, quienes han analizado las relaciones entre cultura, comunicación y educación artística en el contexto latinoamericano, destacando la importancia de las prácticas culturales en los procesos de formación estética.

Finalmente, en relación con el concepto de ciudad educadora concebida como aula abierta, se retomarán los postulados pedagógicos de Paulo Freire, particularmente aquellos que destacan el carácter emancipador de la educación y su relación con los contextos sociales y culturales de las comunidades.

De igual manera, se analizarán diversos documentos, lineamientos e informes sobre educación artística publicados por la UNESCO, los cuales aportan orientaciones internacionales para la promoción de la educación artística como estrategia de desarrollo cultural, inclusión social y formación ciudadana.

Metodología

La metodología de esta investigación se desarrolla en dos fases principales.

En una primera fase se realizará una revisión bibliográfica orientada al análisis de los principales conceptos teóricos relacionados con la ciudad posmoderna, las prácticas culturales urbanas, la educación artística, la formación estética, los dispositivos pedagógicos en la educación artística y la ciudad como espacio educativo o aula abierta. Esta revisión permitirá construir el marco conceptual que sustenta la investigación y orientar la interpretación del estudio de caso.

En una segunda fase se llevará a cabo un estudio de campo en la Escuela de Música Desepaz, ubicada en la ciudad de Cali. Este trabajo empírico permitirá desarrollar una investigación en profundidad sobre los procesos de formación artística que se desarrollan en esta institución, analizando el papel que desempeñan estudiantes, docentes y familias en dichos procesos educativos.

Para el desarrollo de esta fase se utilizarán diversas técnicas de investigación cualitativa. En primer lugar, se realizará un análisis documental de los archivos institucionales de la escuela, con el fin de identificar elementos relevantes relacionados con su trayectoria, sus programas formativos y sus estrategias pedagógicas.

En segundo lugar, se realizarán entrevistas biográficas y testimoniales con distintos actores de la comunidad educativa. Estas entrevistas incluirán estudiantes actualmente vinculados a la institución, egresados que han desarrollado carreras profesionales en el ámbito musical y egresados que, sin dedicarse profesionalmente a la música, reconocen en la escuela un espacio significativo de formación estética y de construcción de su proyecto de vida.

Asimismo, se realizarán entrevistas con docentes, padres de familia y personal administrativo, con el propósito de comprender las dinámicas pedagógicas, organizativas y culturales que caracterizan a esta institución educativa.

A través de estas narrativas biográficas se busca comprender cuáles han sido las claves pedagógicas que han permitido el desarrollo de los procesos de formación artística dentro de la escuela.

De igual manera, las entrevistas permitirán analizar las motivaciones de los estudiantes y las expectativas de las familias al participar en procesos de formación artística desarrollados fuera del horario escolar.

Finalmente, la investigación buscará identificar posibles diferencias entre los modelos de enseñanza artística desarrollados en espacios de educación no formal, como la Escuela de Música Desepaz, y los procesos de formación artística que se desarrollan en las instituciones educativas formales. En particular, se pretende indagar cuáles son los factores que explican el impacto de estos procesos, no solo en términos de calidad artística, sino también en la formación integral de los estudiantes.

Resultados y discusión

En primer lugar, este trabajo busca contribuir a la reflexión sobre Cali como una ciudad posmoderna que puede ser entendida como un espacio continuo de educación. En este contexto, la formación artística desempeña un papel fundamental en los procesos de desarrollo cultural y social. Su fortalecimiento mediante políticas públicas y programas de apoyo a la educación artística podría aportar significativamente a la construcción de una Cali educadora, caracterizada por mayores niveles de inclusión social y respeto por la diversidad cultural.

A partir del estudio de caso de la Escuela de Música Desepaz se pretende evidenciar el impacto positivo que esta institución ha tenido en el sector oriental de la ciudad. Asimismo, se busca analizar de qué manera los procesos de formación artística contribuyen al



desarrollo ciudadano de jóvenes que habitan en contextos marcados por importantes carencias sociales y económicas, como ocurre en el Distrito de Aguablanca en Cali.

La investigación también pretende aportar elementos pedagógicos que puedan ser replicados en procesos de formación artística desarrollados en instituciones de educación formal de la ciudad. En estos espacios resulta necesario fortalecer los conocimientos, las prácticas pedagógicas innovadoras y el uso de recursos tecnológicos que permitan consolidar la educación artística como un componente fundamental de la formación integral de los estudiantes, evitando que sea considerada un área secundaria dentro del currículo escolar.

Desde una perspectiva más amplia, resulta fundamental para los procesos de planeación educativa de largo plazo en la ciudad de Cali comprender que la ciudad misma constituye un espacio de formación. En este sentido, la educación artística no formal se configura como una herramienta significativa para la construcción del futuro cultural y social de la ciudad.

En consecuencia, se hace necesaria una mayor articulación entre las políticas de educación formal y las políticas culturales orientadas a la promoción de la educación artística, con el fin de fortalecer procesos educativos que contribuyan a la formación integral de los ciudadanos y al desarrollo cultural de la ciudad.

Conclusiones

Aunque esta investigación se encuentra aún en desarrollo, parte del reconocimiento de la importancia de comprender la ciudad como un espacio de educación. En este sentido, resulta fundamental destacar el papel de la educación artística como un elemento clave en la formación de jóvenes que habitan en sectores periféricos y socialmente vulnerables de la ciudad de Cali.

Asimismo, se plantea que Cali posee un importante potencial para fortalecer procesos de inclusión social si logra proyectarse como una ciudad educadora. En este marco, la educación artística puede desempeñar un papel central en la construcción de escenarios educativos más inclusivos, en los cuales las prácticas culturales y estéticas contribuyan a la formación ciudadana y al desarrollo social de la ciudad.

Referencias

- Alexander, T. M. (1998). The art of life: Dewey's aesthetics. En L. Hickman (Ed.), *Reading Dewey: Interpretations for a postmodern generation* (pp. 1–22). Indiana University Press.
- Figueras Bellot, P. (s. f.). *Ciudades educadoras, una apuesta de futuro: Educación y vida urbana, 20 años de ciudades educadoras*. Santillana.
- Figueras, P. (s. f.). *Ciudades educadoras, una apuesta por la educación*. Monográfico.
- Martín-Barbero, J. (2010). Formación estética y educación artística. *Nómadas*, (32), 13–17.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. <https://www.calameo.com/read/00017062155417a74592b>





CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



Un ejercicio: axiomatizar la espiritualidad para hacerla tangible en la vida diaria

Queeling Yohana Gómez Muñoz¹

Resumen

Históricamente, la espiritualidad ha sido un tema que genera polémica o que suele considerarse controversial cuando alguien intenta defenderlo, aunque cabría preguntarse si realmente necesita defensa. Sin el propósito de defenderla, presento cuatro argumentos que se proponen como fundamentos para aproximarse a una axiomatización de la espiritualidad como un elemento tangible en la vida cotidiana. Este planteamiento se apoya en ideas centrales de autores como Edmund Husserl y otros teóricos interesados en este tema, de gran importancia personal, y se desarrolla a partir de un ejercicio de aproximación a la fenomenología.

Palabras clave: axiomas, fenomenología, espiritualidad

Abstract

Historically, spirituality has been a topic that generates debate or is often perceived as controversial when someone attempts to defend it, although it is worth asking whether it truly requires defense. Without intending to defend it, this paper presents four arguments proposed as foundations for approaching an axiomatization of spirituality as a tangible element in everyday life. This proposal draws on central ideas from authors such as Edmund Husserl and other theorists interested in this topic, which holds great personal significance, and is developed through an approach to phenomenology.

Keywords: axioms, phenomenology, spirituality

1 Docente de la Secretaría de Educación de Medellín. Candidata a doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Magíster en Psicopedagogía, Universidad Pontificia Bolivariana. Especialista en Salud Mental del Niño y del Adolescente, Universidad CES. Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia.

Introducción

Es importante aproximarse a la fenomenología como un ejercicio de memoria que busca acercar a la humanidad a la restauración del recuerdo, con el fin de reconocer que la vida constituye el centro y fundamento de las ciencias y de las artes. En palabras del doctor López (2023), la fenomenología es una conquista: un estado de conciencia en el que la razón lógica, la razón estética y la razón práctica se comprenden como una unidad viva y dinámica. En este horizonte, la vida teórica, la vida estimativa y la vida ética abarcan desde las funciones afectivas y sensitivas más básicas hasta la voluntad teórica, artística y ética; desde la afección, la sensación, el sentimiento y la motivación, pasando por el instinto, la memoria y la inteligencia, hasta alcanzar la razón abstracta y la conciencia de sí (p. 92).

En este sentido, realizar un ejercicio fenomenológico de reflexión sobre la espiritualidad implica asumir un compromiso con la vida cotidiana y con la manera en que esta se expresa en el actuar de todo ser humano, independientemente de su credo religioso. Por ello, aunque en este escrito se presentan algunos textos bíblicos, se toma la Biblia como un referente ampliamente reconocido en diversas tradiciones religiosas. Asimismo, cuando se menciona a Dios, se invita al lector a pensar en la deidad en la que cree, ya sea desde una tradición religiosa, una herencia espiritual ancestral o una reflexión personal de carácter trascendental. Este planteamiento se apoya en algunos elementos del pensamiento fenomenológico, particularmente en las aportaciones de Edmund Husserl.

Cuerpo y desarrollo

Finalizada la Segunda Guerra Mundial, Edmund Husserl manifestaba la necesidad de una comprensión del espíritu (1992, p. 19), motivada por la barbarie que había tenido lugar, situación que, en muchos sentidos, continúa manifestándose en la actualidad. Hoy sigue siendo necesario comprender con mayor profundidad el espíritu, al tiempo que se cultiva y se cuida la vida espiritual tanto en los adultos como en la infancia. No puede desconocerse que la espiritualidad continúa siendo un problema filosófico en la medida en que conduce a la humanidad hacia experiencias que la devuelven a la razón y al descubrimiento de un sentido primigenio que nos llena de humanidad y de amor por la vida y por el saber universal.

En este contexto, se propone volver simbólicamente al primer Adán, entendido como una figura desprovista de maldad, envidia o engaño, pero llena del deseo de nombrar aquello que lo rodea, conocer la fauna y la flora y vivir con ellas y de ellas. Se trata de un ser ávido de conocer, amar y compartir el paraíso con su creador y con la creación. Sin embar-

go, la humanidad se ha llenado de conocimientos que, en ocasiones, permanecen en el nivel de las abstracciones y parecen inalcanzables. Por ello, se hace necesario retornar a lo esencial para responder a preguntas fundamentales: ¿cómo volver a ese primer Adán?, ¿cómo volver a nuestra esencia?, ¿cómo volver a nuestra espiritualidad?

Edmund Husserl sostiene que las ciencias del espíritu conducen al ser humano “al vivir, obrar y crear espirituales” (1992, p. 82), y afirma que el espíritu “es por esencia apto para ejercer el conocimiento de sí mismo” (ibid., p. 124). Este conocimiento, no obstante, se ha ido nublando con el tiempo. En su reflexión, la preocupación central es la vida, materializada en la creación, el arte, la pasión, la voluntad y la verdad. En este horizonte, la pregunta por el lugar de la espiritualidad en la formación humana adquiere relevancia y puede pensarse a la luz de cuatro fundamentos centrales.

Primer fundamento: reconocer a Dios en la relación consigo mismo

El primer fundamento consiste en reconocer a Dios en la relación consigo mismo como base de una vida espiritual. El doctor López (2020), en su breve excurso acerca de Dios, retoma definiciones como la siguiente: “Dios es el nombre que damos al alma del universo, al soplo creador que sondea, conoce y anima todo, y que crea y recrea el mundo en todo momento”, retomando a Alexander Grothendieck en *La llave de los sueños o diálogo con el buen Dios* (op. cit., p. 52). En este planteamiento, Dios aparece como el dador de sentido, cercano como la madre y vasto como el universo.

El texto bíblico presenta a Dios como creador universal: “En el principio creó Dios los cielos y la tierra” (Génesis 1:1, Reina-Valera, 1960). Asimismo, en el capítulo segundo del mismo libro se describe a Dios como formador del ser humano y promotor de la vida: “Entonces formó Dios al hombre del polvo de la tierra y sopló en su nariz aliento de vida, y fue el hombre un ser viviente”. En este sentido, reconocer a Dios —entendido como presencia que permea toda la creación— constituye un paso necesario para reconocer su lugar en el ser humano.

Del mismo modo, el texto sagrado afirma que Dios es espíritu y que la relación con él se establece desde esa dimensión espiritual: “Dios es espíritu; y los que le adoran, en espíritu y en verdad es necesario que adoren” (Juan 4:24, Reina-Valera, 1960). Desde esta perspectiva, la vida espiritual aparece como una dimensión constitutiva del ser humano. Cuando esta conexión se debilita, el vacío que se genera puede conducir a la pérdida de sentido en la vida.



Diversos autores dedicados al estudio de la espiritualidad han señalado la importancia de la conexión con los otros, consigo mismo y con una dimensión trascendente. Rebecca Nye (2019), por ejemplo, propone ejercicios orientados a la creación de espacios de imaginación, relación, intimidad y verdad con el ser en el que se cree. Estos procesos se desarrollan en la cotidianidad, a través de prácticas como la observación, la escucha, la sensibilidad y el cuidado, que favorecen la confianza y el bienestar en los seres humanos.

Es importante señalar que con frecuencia se confunde la espiritualidad con la religiosidad. Existen personas que profesan un credo específico y comparten los principios de su tradición religiosa, pero cuyas prácticas no siempre responden al cuidado de la dignidad humana. Esto no implica una desvalorización de la religiosidad, ya que muchas tradiciones contienen principios que pueden orientar hacia una espiritualidad auténtica. El texto bíblico lo expresa de la siguiente manera: “La religión pura y sin mácula delante de Dios es esta: visitar a los huérfanos y a las viudas en sus tribulaciones, y guardarse sin mancha del mundo” (Santiago 1:27, Reina-Valera, 1960). En otras palabras, se trata de practicar la misericordia, la justicia y el cuidado de la propia integridad moral. En este sentido, la religión que orienta hacia el bien se encuentra en sintonía con la espiritualidad.

Segundo fundamento: la espiritualidad como guía hacia la verdad y la sabiduría

El segundo fundamento sostiene que la espiritualidad orienta al ser humano hacia la verdad y la sabiduría. Volver a la verdad y a la sabiduría constituye una búsqueda especialmente relevante en nuestro tiempo, marcado por el aumento de prácticas y decisiones carentes de sentido.

El texto bíblico afirma: “El principio de la sabiduría es el temor de Dios” (Proverbios 1:7, Reina-Valera, 1960), entendiendo el temor no como miedo, sino como respeto y reconocimiento de la ley divina.

Este fundamento se vincula con el anterior, en la medida en que el amor y la sabiduría de Dios habitan en la persona y orientan su vida hacia la verdad. Esta orientación se manifiesta en las prácticas cotidianas y en la manera de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el entorno natural. En palabras de López (2023), “Dios es reconocible porque poseemos su naturaleza” (p. 20). Como toda dimensión de la vida humana, esta naturaleza puede fortalecerse o debilitarse según la forma en que se cultive. En este punto, la educación tiene un papel fundamental tanto dentro como fuera del aula.

La sabiduría que surge de esta vida espiritual permite al ser humano construir razones que merezcan ser vividas. Como señala López (2023), “el conocimiento constituye el senti-

do” (p. 17). Desde una lectura fenomenológica, este sentido se vincula con el retorno a la vida misma y con el desarrollo de una sensibilidad que permita evitar prácticas que dañen al propio ser o a los demás.

Tercer fundamento: la espiritualidad como orientación hacia el bien

El tercer fundamento plantea que una espiritualidad auténtica conduce al ser humano a obrar bien y a apartarse del mal. En este sentido, resulta pertinente recordar un poema atribuido a Rudolf Steiner:

*Admirar lo bello,
cuidar lo verdadero,
honrar lo noble,
decidir lo bueno.
Esto guía mi vida hacia metas,
mi acción hacia lo correcto,
mi sentir hacia la paz
y mi pensar hacia la luz.*

Este poema expresa de manera sintética la relación entre pensamiento, sentimiento y acción en la vida espiritual. Frente a la creciente sensación de vacío que caracteriza a muchos contextos contemporáneos, resulta necesario recuperar prácticas orientadas hacia el bien, tanto en la escuela como en la vida cotidiana.

En esta línea, López (2017), citando a Edith Stein (2003), describe a la persona espiritual como alguien libremente activo, cuyo querer se orienta hacia el bien y determina su comportamiento. Esta reflexión invita a repensar el consenso social acerca de lo que se considera bueno o malo en el contexto actual.

Cuarto fundamento: la espiritualidad como fundamento de la autonomía

El cuarto fundamento sostiene que la espiritualidad conduce a la aceptación consciente de la norma. No se trata de obedecer por imposición externa, sino de actuar por convicción interior. Esta forma de actuar constituye la base de la autonomía.

Husserl describe la autonomía como una “decisión voluntaria: la decisión de imponer al conjunto de la vida personal la unidad sintética de una vida colocada bajo la regla de la responsabilidad universal de sí mismo” (1992, p. 136).

Desde esta perspectiva, la norma puede comprenderse como una forma de protección frente a la propia capacidad humana de causar daño. Cuando la persona reconoce esta función protectora, deja de vivir bajo la mera imposición de la ley y comienza a actuar desde la libertad responsable.



En palabras de Husserl, los seres humanos pueden reconocerse “espiritualmente unidos... en la unidad de una estructura espiritual” (1992, p. 82). Este reconocimiento abre la posibilidad de una nueva forma de acción humana orientada hacia tareas infinitas, en las que cada individuo aporte lo mejor de sí para el bienestar común y el fortalecimiento de la calidad humana en la aldea global.

Cierre o epílogo

Para finalizar esta reflexión, es importante señalar que los cuatro fundamentos presentados no pretenden constituirse como una panacea. Más bien, buscan ofrecer elementos que contribuyan a la práctica de la espiritualidad en la vida cotidiana, en los diversos contextos en los que nos desenvolvemos. Estos fundamentos pretenden, asimismo, fortalecer la fe en nuestra humanidad y en nuestra capacidad de generar, cuidar y preservar la vida con dignidad y calidad.

No obstante, permanecen abiertas otras preguntas que suscita esta reflexión y que no serán desarrolladas en el presente texto: ¿cómo hacer tangible cada uno de estos cuatro fundamentos?, ¿cómo incorporar el tema de la espiritualidad en el currículo educativo sin que sea confundido con la religiosidad?, ¿si cada tradición religiosa materializara sus principios en la vida cotidiana, sería necesario volver a plantear estas cuestiones?

Referencias

- Briega. (s. f.). *Pedagogía Waldorf: una pedagogía integral*. <https://www.briega.org/es/evento/pedagogia-waldorf-pedagogia-integral>
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Paidós / I.C.E.
- López López, Á. F. (2017). *Psicología pura de la primera infancia y las experiencias fundantes: dos meditaciones fenomenológicas y una disertación lírica sobre la educación*. Editorial Bonaventuriana.
- López López, Á. F. (2020). *Investigación universal: Edmund Husserl y Kurt Gödel*. Editorial Aula de Humanidades.
- López López, Á. F. (2023). *Kurt Gödel o sobre las paradojas*. Editorial Universidad El Bosque.
- Nye, R. (2019). *Children's spirituality: What it is and why it matters*. Sure Foundation.
- Reina-Valera. (1960). *Santa Biblia*.



CoFoDE

CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025



REFLEXIÓN



El cine realista colombiano y su aporte a la formación ética y política

Raúl Cuadros Contreras¹

Resumen

Desde una perspectiva discursiva y estética, disertamos sobre un tipo de cine colombiano que denominamos realista, caracterizado por reflexionar críticamente sobre agudos problemas sociales y políticos del país. Esta ponencia se inscribe en un esfuerzo más amplio por caracterizar dicho cine como expresión de una formación discursiva estética, o de un estilo de época, que en distintos países, momentos y lenguajes interpela la realidad social. Asimismo, plantea algunas hipótesis sobre su configuración en Colombia: este cine contribuye a la formación ética y política en cuanto opera como contrapunto frente a los medios de comunicación masiva, que no piensan la realidad nacional e incluso dificultan su comprensión; funciona como mediador entre la comunidad imaginada de la nación y las comprensiones sobre lo que significa ser colombiano; y, al presentar vívidamente acontecimientos cruciales de la vida nacional en distintas épocas, buena parte de este cine se ha constituido en un cine de la memoria.

Palabras clave: cine colombiano, ética, formación política, memoria, nación, realismo.

Abstract

From a discursive and aesthetic perspective, this paper examines a type of Colombian cinema that we define as realist, characterized by its critical reflection on acute social and

1 Licenciado en Filosofía por la Universidad del Valle; magíster en Análisis del Discurso por la Universidad de Buenos Aires; y doctor en Historia y Teoría de las Artes por la Universidad de Buenos Aires. Es líder del grupo de investigación Praxis Visual y del semillero Mímesis: narración, estética y formación. Se desempeña como profesor de la Licenciatura en Artes Visuales, de la Maestría en Arte, Educación y Cultura y del énfasis en Educación en Artes, Prácticas y Procesos Creativos del Doctorado Interinstitucional en Educación. Actualmente investiga sobre la relación entre cine y nación en Colombia, las relaciones entre arte, ética y política y la representación del genocidio.

political problems in the country. The paper forms part of a broader effort to characterize this cinema as an expression of an aesthetic discursive formation, or a style of an era, which in different countries, historical moments, and languages challenges social reality. It also advances several hypotheses regarding its configuration in Colombia: this cinema contributes to ethical and political formation insofar as it operates as a counterpoint to the mass media, which fail to think through national reality and even hinder such reflection; it functions as a mediator between the imagined community of the nation and understandings of what it means to be Colombian; and, by vividly presenting crucial events in national life across different periods, a significant part of this cinema has become a cinema of memory.

Keywords: Colombian cinema, ethics, memory, nation, political formation, realism.

Introducción

Si bien el cine ha sido caracterizado como el narrador por excelencia de las naciones (Frodon, 1998), este no ha sido el caso colombiano. La relación entre cine y nación en Colombia se encuentra signada por un profundo desencuentro, lo que ha provocado que no exista un público consolidado para el cine nacional y que, en consecuencia, este no funcione como un mediador importante en los procesos de identificación nacional. No obstante, existe un amplio corpus de películas nacionales que denomino realistas, siguiendo a Osorio (2010), caracterizadas por reflexionar críticamente sobre los problemas sociales y políticos del país.

Estudiar este tipo de cine reviste gran importancia estética, ética, política y educativa, en cuanto opera como contrapunto frente a los medios de comunicación masiva y a la industria del entretenimiento, que con frecuencia no se ocupan de dicha realidad o, incluso, dificultan la reflexión sobre ella. Además, funciona como mediador simbólico entre la comunidad imaginada que constituye la nación colombiana y las comprensiones acerca de lo que significa ser colombiano.

En este sentido, su estudio resulta relevante para la formación ética y política, pues proporciona referentes para la caracterización de fenómenos sociales y políticos nacionales —de manera semejante a lo que Umberto Eco (2001) denomina un lugar literario—. Asimismo, posibilita la realización de una suerte de experimentos mentales fundamentales para la construcción de la identidad ética narrativa. Finalmente, la obra —en este caso cinematográfica— posibilita la mediación entre el sujeto y sí mismo, es decir, la comprensión de sí de la que habla Ricoeur (2006), lo que abre posibilidades para una forma de educación ética y política vinculada con la experiencia (Larrosa, 2009).

Cuerpo y desarrollo

El realismo como formación discursiva o estilo de época

En el ámbito de la discursividad estética y considerado en una perspectiva de larga duración, el realismo puede entenderse como una suerte de formación discursiva; aunque también puede estudiarse como un estilo de época que emerge periódicamente y que se manifiesta en distintos lenguajes y soportes. Si consideramos únicamente el cine, también podría decirse algo semejante, pues han existido diversos realismos que aparecen en distintos países y en diferentes momentos históricos.

Si bien nuestro horizonte investigativo aspira a caracterizar esa especie de formación discursiva o estilo de época y su expresión en el cine colombiano, este constituye más bien un punto de llegada al que aspiramos arribar en etapas posteriores de la investigación. Por ahora, esta ponencia se propone presentar un primer acercamiento exploratorio, esbozando algunas hipótesis generales que iluminen el proceso de caracterización y que permitan reconocer ciertos matices dentro del amplio corpus de películas realistas. De este modo, será posible hablar con mayor precisión de realismos en el cine colombiano.

Entre tanto, como lo señalaron los clásicos de la estética marxista (Lukács, 1994), es preciso reconocer que toda estética realista —más allá de la especificidad de sus procedimientos semióticos propios de cada época— se relaciona con el interés y la capacidad de revelar y poner en evidencia problemas acuciantes de una sociedad determinada. En este sentido, no resultan tan decisivos los procedimientos formales o incluso los géneros cinematográficos, como la capacidad de situarnos ante la posibilidad de examinar distintos niveles de la realidad social.

Cierta ciencia ficción, por ejemplo, suele poner en perspectiva tendencias apenas latentes en la sociedad de su tiempo, especialmente aquellas relacionadas con los avances tecnológicos y su impacto en las relaciones sociales o en las relaciones con el planeta. De este modo, invita a imaginar escenarios futuros —a veces más remotos, otras más cercanos—. Un ejemplo de ello puede encontrarse en ese futuro próximo representado en series como *Black Mirror*, donde se figuran problemas extremadamente verosímiles para el público contemporáneo. De manera semejante, las distopías han desempeñado un papel importante en este tipo de indagaciones, en la medida en que propician reflexiones profundas sobre cuestiones críticas de la sociedad, como el avance del totalitarismo o la destrucción de la subjetividad.



Por otra parte, al asumir el cine y el realismo como formas discursivas, es decir, como discursos sociales, no nos inscribimos en la órbita de un realismo ingenuo —que aspira a un acceso directo a lo real—, en términos de Bejarano. Más bien, nos interesa pensar la problemática relación entre el discurso cinematográfico y la realidad. En consecuencia, buscamos describir y proponer criterios que permitan construir una caracterización semiótica plausible, lo que implica identificar y analizar las operaciones mediante las cuales se produce el sentido.

El realismo como clave para problematizar la identidad nacional

Por otra parte, con base en investigaciones realizadas en años anteriores, hemos podido constatar que esta aproximación crítica a la realidad social y política del país reviste especial importancia para la construcción de una imagen del país y para la comprensión de la colombianidad. En efecto, debido a las particularidades de la historia nacional —marcada por la violencia y la atrocidad—, el desafío de atreverse a pensarla por fuera de la ideología dominante y en contra de las dinámicas de evasión constituye, al mismo tiempo, un reto y una necesidad. En este contexto, el cine realista colombiano opera como una suerte de contradiscurso y, a la vez, como un elemento crítico que socava el poderoso dispositivo de ocultamiento que con frecuencia constituye la industria del entretenimiento.

En este sentido, el realismo cinematográfico resulta clave como mediador para entablar relaciones éticas y políticas con el país, para situarnos en él como ciudadanos y para encontrar —o no— un lugar en ese espacio imaginario que es la nación. De hecho, este aspecto resultó particularmente inquietante y desafiante en una experiencia investigativa desarrollada con jóvenes de un colegio distrital, quienes participaron como receptores de este tipo de cine en un espacio de práctica pedagógica. En dicha experiencia se evidenció que los estudiantes se interrogaban acerca de cómo era posible encontrar un lugar en esa comunidad imaginada de la nación colombiana cuando los símbolos más representativos y los discursos dominantes sobre la colombianidad los excluían o no lograban representarlos.

La irrupción del realismo en el cine nacional

Siguiendo la pista indicada anteriormente, y de acuerdo con Simón Puerta (2018), reconocemos la emergencia de una tendencia realista en el cine colombiano a raíz de un hecho catastrófico que fracturó la ilusión de la comunidad imaginada construida armónicamente en décadas anteriores: el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán. Este acontecimiento marcó una ruptura con las representaciones costumbristas y románticas de los primeros años del cine nacional, en las cuales prevalecía una visión unificada de la construcción de la na-

ción, donde todas las clases sociales parecían confluir armónicamente hacia el progreso. No obstante, en dichas representaciones las clases subalternas no aparecían como verdaderos personajes; en el mejor de los casos, funcionaban apenas como fondo o decorado.

Tras este hecho traumático se inauguró una serie de relatos centrados en personajes de la vida real, en los que se narraban historias relacionadas con la injusticia social, la miseria y, especialmente, la violencia que padecen campesinos, obreros, habitantes de barrios populares y mujeres trabajadoras. Con el paso de las décadas, el foco en la violencia —o, más precisamente, en las violencias— fue adquiriendo cada vez mayor relevancia en el cine nacional.

Realismos en el cine colombiano

En primer lugar, nos interesa señalar que el realismo en el cine latinoamericano —y particularmente en el colombiano— persiste como una tendencia o vertiente estética que, sin embargo, se expresa de diversas maneras. Por esta razón preferimos hablar de realismos en el cine colombiano, en lugar de un único realismo. En términos generales, esta vertiente se caracteriza por una aproximación crítica a la realidad social y política del país, rasgo que resulta fundamental para la formación ética y política de los ciudadanos.

En buena medida, esta relevancia se comprende por contraste con lo que suele hacer la televisión y gran parte del cine de entretenimiento —tanto extranjero como nacional—, que con frecuencia evaden la realidad o contribuyen a encubrirla o distorsionarla. En este sentido, resulta ilustrativa la reflexión del cineasta Víctor Gaviria:

Creo que el cine tiene la misión de sacarnos del enredo de estar recibiendo una cantidad de noticias sobre la violencia, pero nunca comprender lo que la violencia quiere decir, de superar esa estupidez mental de estar dando vueltas alrededor de unos hechos que no se entienden, porque los periodistas no pueden, no son capaces y no deben, digámoslo, salirse de ese automatismo de una serie de noticias y de hechos que están desvinculados de la historia. O sea, desvinculados de un proceso que nos permita entender de dónde vienen, hacia dónde van, cuáles son realmente los personajes y los protagonistas de esos hechos, cuáles son los sentimientos que están ahí. El cine tiene la obligación -ya que la televisión comercial no lo hace- de darle un sentido a esa violencia. (Gaviria citado por Osorio, 2010, p. 13).

De allí que no pretendamos definir de antemano aquello que denominamos realismo en el cine colombiano. Más bien, de la mano de diversos autores y mediante un ejercicio de aproximación y distanciamiento respecto de un corpus de películas colombianas pertenecientes a distintas etapas, nos proponemos explorar un fenómeno estético que consideramos clave para indagar la realidad nacional.



Partimos, entonces, del reconocimiento de una fuerte tendencia identificada por Osorio (2010) a partir de la década de 1960, en sintonía con el cine latinoamericano de la época, que reaccionó frente a apremiantes problemas sociales y que recibió la influencia del neorrealismo italiano. A partir de allí comenzamos a identificar matices y diferencias dentro de un mismo horizonte estético a lo largo de distintas décadas y en la obra de importantes realizadores nacionales. En este sentido, es posible reconocer diversas modalidades de realismo en el cine colombiano, tales como: un realismo latinoamericano de corte más clásico —asociado, entre otros, a Marta Rodríguez—; un realismo alegórico —presente en el cine de Carlos Mayolo y Luis Ospina—; y formas de realismo poético o realismo sucio, vinculadas especialmente con la obra de Víctor Gaviria.

En adelante, es la realidad del país la columna vertebral del cine nacional en cuanto a sus temáticas, y entre más aciagos son los tiempos, más se empeñan los directores en hablar de lo que está pasando. Porque si el cine es el espejo de la vida, la función de su reflejo es justamente que la gente se vea en él, y estando frente al espejo, es decir, frente a la pantalla, observando lo que en ella ocurre, entonces tendrá otra perspectiva de su realidad, sobre todo por ese acercamiento y esa forma de entenderla que propone cada director. Y desde que esa realidad sea tan problemática como lo ha sido en este país, siempre tendrá un protagonismo que ningún otro tópico podrá superar. (Osorio, 2010, p. 12).

Un cine que educa ética y políticamente

En este sentido, el cine realista posibilita lo que Ghiso (2010) denomina el acontecimiento educativo en el arte, en la medida en que vincula la recepción y la coparticipación de los espectadores con la creación de las obras, la observación y la conceptualización como elementos recursivos que propician preguntas y vivencias en un espacio “donde se reconocan *sentipensantes*, cocreadores y constructores de conocimientos pertinentes y apropiables” (Ghiso, 2010, p. 147).

Más aún, Paul Ricoeur (2006), desde una perspectiva hermenéutica, plantea que los sujetos configuramos nuestra identidad de manera narrativa mediante una interacción constante con relatos tanto históricos como ficcionales. En particular, en nuestro encuentro con los relatos de ficción ejercitamos nuestra inteligencia práctica, pues realizamos experimentos mentales a través de los cuales nos interpelamos a nosotros mismos, tensando la imaginación y explorando diversas dimensiones éticas de nuestra subjetividad. Esta perspectiva ofrece pistas tanto para comprender cómo ocurren los procesos formativos a través de mediaciones narrativas como para pensar las dimensiones propiamente pedagógicas y didácticas de la enseñanza de la ética desde un enfoque narrativo.

Por su parte, Larrosa (2009) permite dimensionar esta cuestión con mayor precisión al reflexionar sobre la relación entre experiencia y formación presente en los procesos de lectura, que aquí extendemos, en términos semióticos, a otros lenguajes como el cine. El autor insiste en que la experiencia es algo que me pasa a mí, no algo que ocurre simplemente frente a mí; es algo que sucede en el sujeto, pues la experiencia no es solo experiencia de algo, sino, ante todo, experiencia de la propia transformación. En este sentido, la experiencia forma y transforma al sujeto. Por ello mismo, Larrosa la relaciona con el aprendizaje, concebido como un viaje o una aventura que deja marcas, huellas e incluso heridas en quien la vive.

Como señala el propio autor:

De hecho, la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación (...) lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka dice, ni lo que yo pueda decir sobre Kafka, sino el modo como en relación con las palabras de Kafka puedo formar o transformar mis propias palabras, o como en relación con sus pensamientos puedo transformar los míos, que me ayuden a pensar por mí mismo con mis propias palabras, o a transformar mi manera de sentir, mi propia sensibilidad, a sentir por mí mismo con mis propios sentimientos. (Larrosa, 2009, pp. 2, 6-7).

En el caso del cine realista colombiano, nuestra experiencia docente universitaria y el trabajo de acompañamiento e investigación sobre prácticas pedagógicas en colegios, centradas en la recepción de este tipo de cine por parte de jóvenes —tanto universitarios como de educación secundaria—, nos han permitido constatar que dicha experiencia formativa puede adquirir una gran significación. Esto se debe a que estas películas construyen sus historias a partir de experiencias de vida de sujetos comunes, cuyas trayectorias se entrelazan con acontecimientos y fenómenos relevantes de la vida nacional. De este modo, se propician procesos de interpelación y reflexión en los jóvenes, quienes, a través de la mediación de estos relatos cinematográficos, se preguntan por su lugar en la historia y en la realidad del país y se sensibilizan frente al sufrimiento de las víctimas del conflicto social y armado.

Este proceso contribuye al cultivo de los sentimientos morales (Calvo, 1994) y de las emociones políticas (Nussbaum, 2013), aspectos fundamentales en la formación de subjetividades éticas y políticas.

De acuerdo con lo anterior, el cine realista abre la posibilidad de que se produzca un acontecimiento educativo vinculado con la reflexión sobre las relaciones entre la construcción de la identidad personal y la historia y las memorias del país. En el contexto escolar,



este proceso puede sacudir los espacios altamente formalizados y ritualizados de la educación, cuestionando el pasado reciente y llevando a los jóvenes a interrogarse por el presente y el futuro del país, así como por sus propios lugares éticos y políticos en él.

En este sentido, Arias (2016), a partir de su trabajo sobre la enseñanza de la memoria y la violencia política mediante estrategias audiovisuales en el aula, señala:

De manera que la aproximación a los conceptos del pasado reciente en la escuela se inspira en un deber ético y político, no tanto vigilante de la remembranza juiciosa de datos, hechos, lugares y número de fallecidos o de afectados, como sí del interés por *incentivar en los estudiantes la indignación y el dolor ante la catástrofe acaecida, su comprensión y análisis en el marco de proyectos en disputa, y en tal sentido activar la capacidad de acción personal y colectiva para que tales acontecimientos no se repitan*. En otras palabras, el objetivo es la contribución a la comprensión histórica y a la formación política escolar (Kriger, 2011), a partir del estudio de episodios que se prestan como pocos a tal fin. De lo contrario, la evocación de masacres y violaciones a los derechos humanos puede ahogarse en la inercia de un código disciplinar (Cuesta, 2014) que asume estos nuevos contenidos como responsabilidades pasajeras que deben ser retenidas mientras se obtiene una buena calificación y se llega a un nuevo tema. (Arias, 2016, p. 11) (Resaltados fuera del texto).

Cierre o epílogo

No obstante el desencuentro entre cine y nación en Colombia —derivado de circunstancias vinculadas con la opresión económica, social y cultural del país—, una parte significativa del cine colombiano constituye una importante mediación estética que, gracias a su orientación realista, contribuye a la reflexión sobre nuestra relación con la comunidad imaginada de la nación colombiana y abre un espacio para procesos de educación ética y política.

Un cine que, en contravía de lo que suelen hacer los medios de comunicación masiva y buena parte de la industria del entretenimiento —tanto nacional como extranjera—, asume el reto de pensar los complejos problemas sociales y políticos del país aparece como un objeto cultural relevante para propiciar la formación ética y política de los ciudadanos. Ello ocurre especialmente por su capacidad orientadora e inspiradora, relacionada con lo que Paul Ricoeur (2006) denomina experimentos mentales en el ámbito ético, e incluso por su potencial para incentivar disposiciones hacia la acción frente a sucesos atroces en el plano político.

En la medida en que estas obras nos ayudan a poner en perspectiva asuntos candentes de las formas de vida en nuestro país —que requieren ser examinados y desnaturaliza-

dos—, como las diversas formas de violencia, estas no aparecen en las películas como un fenómeno lejano, sino como una realidad que atraviesa las vidas de personas concretas, evidenciando cómo incide en la configuración de nuestros modos de ser como colombianos.

Asimismo, al presentar figuraciones verosímiles de situaciones muy cercanas a aquellas que hemos conocido o experimentado en nuestras propias vidas, estas obras abren un terreno invaluable para la reflexión ética y política, enseñándonos, por ejemplo, a desarrollar sentimientos morales como la empatía hacia las víctimas. Además, al representar vívidamente acontecimientos cruciales de la vida nacional en distintas épocas, una parte importante de este cine se ha constituido también en un cine de la memoria.

Referencias

- Arias, D. H. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 253–278.
- Calvo, A. (1994). Simpatía y espectáculo en la moral de David Hume. *Universitas Philosophica*, (22), 11–28.
- Eco, U. (2001). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona: Lumen / Tusquets.
- Frodon, J. M. (1998). *La projection nationale: cinéma et nation*. París: Odile Jacob.
- Ghiso, A. (2010). La fugaz verdad de la experiencia. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 9, 137–163.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa & C. Skliar (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Lukács, G. (1994). *Problemas del realismo* (Trad. C. Gerhard). México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2013). *Political emotions: Why love matters for justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Osorio, O. (2010). *Realidad y cine colombiano 1990–2009*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Puerta, D. S. (2018). *Cine y nación: Negociación, construcción y representación identitaria en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de Filosofía*, 25 (2), 9–22.





CoFoDE

**CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE FORMACIÓN DOCTORAL
EN EDUCACIÓN**

BOGOTÁ • MAYO 28-30 • 2025